ISSN 1667-4154

Academia

Año 3 - número 6 - primavera 2005

Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires

Departamento de Publicaciones
Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires

Av. Figueroa Alcorta 2265, C1425CKB, Buenos Aires, Argentina
Tel.: (+54-11) 4809-5668
Correo electrónico: dpublica@derecho.uba.ar

ISSN 1667-4154

Impreso en la Argentina • *Printed in Argentina*

ÍNDICE

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
Año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154

PRÓLOGO

TEORÍAS

HISTÓRICAS

Estudios e investigaciones

Debates

Actualidad Universitaria

Bibliográficas

ACADEMIA. REVISTA SOBRE ENSEÑANZA DEL DERECHO DE BUENOS AIRES
AÑO 5, NÚMERO 6, PRIMAVERA 2005, ISSN 1667-4154, PÁGS. VII-XII

PRÓLOGO
El género en la enseñanza del Derecho

"Tengo una lista corta –cuanto más la piensa, más larga se hace– de lo que se precisa para hacer realidad la integración del feminismo en la enseñanza del Derecho. El feminismo será una realidad en la enseñanza del derecho cuando la información sobre género sea un requisito para todos en sus propios campos, una parte esencial para hacer bien lo que hacen. Cuando las mujeres ya no sean señaladas en las facultades de derecho. Cuando ellas, y sus puntos de vista y experiencias, así como los de todos los grupos excluidos, sean representados y respetados en los textos y en las clases. Cuando las estudiantes mujeres hablen con similar facilidad y similares atributos para ocupar un espacio público que los estudiantes varones (...) Cuando escuchar a los clientes, y la receptividad y la responsabilidad para con ellos, se enseñe en todos los cursos y modele todo análisis legal del caso jurídico que se construye a partir de las vidas de esos clientes. (...) Cuando haya tantos varones secretarios y bibliotecarios como mujeres, y se les pague un salario vital, y haya tantas mujeres miembros del cuerpo docente y decanas como varones. Cuando también los varones hagan el té para todos, haya guarderías en el edificio, y todos ellos tengan y usen la licencia por paternidad. Y cuando la integridad 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."[1]

La revista *Academia* surgió con el propósito de explorar un terreno casi ignoto: el de la enseñanza del derecho. Para ello definió como sus objetivos promover estudios e investigaciones, provocar discusiones y producir reflexiones diversas sobre la educación jurídica en el contexto hispano y lusitano-parlante. El diagnóstico era claro: existía poco trabajo intelectual exclusivamente concentrado en la pedagogía jurídica en nuestro medio; la solución precisa: generar un espacio que la tuviera por protagonista.

En esta inteligencia los cinco números publicados de *Academia* hasta la fecha pueden ser leídos como la expresión de múltiples voces que discuten acerca de las metodologías de la enseñanza del derecho, de la necesidad de incluir el estudio de otras disciplinas en la formación jurídica, de las condiciones sociales, políticas y económicas que conforman el contexto de los diversos modelos de enseñanza del derecho y de la formación de docentes universitarios, entre muchos otros.

Hasta ahora, cualquier tema relacionado con la enseñanza del derecho era incluido en el concierto general de los materiales producidos para cada edición. *Academia VI* inaugura una modalidad de publicación distinta. A partir de este número, cada año el

[1] Cfr. MCKINNON, Catherine, "Integrando el feminismo en el educación jurídica", pág. 169

primer número será general; el segundo, por lo contrario, estará focalizado en alguna cuestión específica dentro del tema general de la revista.

Para comenzar esta nueva etapa elegimos un tema tradicionalmente ausente en las de por sí escasas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. Se trata de los enfoques relacionados con los llamados –con mucha polémica por cierto en el medio[2]– "estudios de mujeres", "estudios de género", "feminismos legales", "teorías legales feministas", "feminismo antiesencialista", etc. Más allá del debate respecto de cuáles son los alcances, contenidos, metodologías y límites de cada denominación, el bosque es evidente. Queríamos introducir en el debate general sobre la enseñanza del derecho propuesto por la revista, voces y perspectivas muchas veces invisibilizadas, opacadas o silenciadas en el mundo jurídico que –no tenemos duda de ello– pueden ser reunidas bajo un techo común. Aunque sus denominaciones, perfiles y matices sean en sí mismos objeto de polémica al interior del conjunto de esas voces, para un observador externo perteneciente al mundo jurídico tradicional, los contornos son bastante nítidos (y precisamente por eso es posible no darlos espacio).

La elección de éste como *primer* tema no es, por lo tanto, casual. Beatriz Kohen, una de las autoras incluidas en este número temático, en su artículo "¿Dónde están las profesionales del derecho en la Ciudad de Buenos Aires?" nos recuerda que, en los países desarrollados, la importante afluencia de graduadas en derecho ha producido muchos estudios relacionados con la participación de las mujeres en el mundo legal; sin embargo, en la Argentina, donde el ingreso de las mujeres a la profesión legal es igualmente notorio, los estudios sobre el tema son entre escasos y marginales.

¿Por qué? Una respuesta posible puede encontrarse en la ausencia de una academia jurídica independiente en América Latina. Otra puede ser construida desde el denominador común de este número temático, tal como lo mencionamos: la invisibilización de lo femenino en el derecho por su pretendida neutralidad, su irrelevancia teórica por su marca patriarcal.

Academia VI no pretende dar una respuesta; incluye muchas para, por lo menos, comenzar a pensar los problemas, formularse preguntas y, eventualmente, indagar en otras respuestas alternativas.

Esta edición comienza con el artículo "Las mujeres y la Corte. La difícil implementación de la igualdad de sexos en el acceso a la magistratura", en el que Anne Boigeol describe el proceso de acceso a la función judicial en Francia desde las resistencias iniciales, que recién permitieron que una mujer fuera designada como auxiliar de justicia en 1931, hasta la actualidad, cuando el 45 por ciento de los cargos son ocupados por mujeres y sólo se advierten resistencias –según su análisis– en los puestos jerárquicos más importantes. En ese recorrido, ella describe con detalle algunos hitos relevantes y concluye en que el ingreso de las mujeres contribuyó a cambiar el estatus social de la magistratura en la medida en que, al romperse el monopolio masculino, se desacralizó la participación femenina y se profesionalizó

[2] El artículo de Paula Viturro, "Constancias", problematiza precisamente esta cuestión.

la labor judicial del mismo modo en que, a comienzos del siglo XX, el mecanismo de concursos permitió que ascendieran a la magistratura personas capaces, pero que carecían de relaciones políticas.

En "Una espiral entre la teoría y la práctica: la ética del feminismo y la educación clínica", Phyllis Goldfarb se pregunta respecto de cuál es el rol que deben cumplir las clínicas en las facultades de derecho: ¿dedicarse a desarrollar las habilidades profesionales de los alumnos o concentrarse en brindarles un amplio marco teórico? Para responder a ello, la autora se propone analizar la relación existente entre la teoría y la práctica jurídica en el ámbito jurídico-académico desde el punto de vista de dos corrientes jus-filosóficas desarrolladas en dicho medio: la educación práctica y la llamada "teoría legal feminista" e intenta demostrar que ambas se asemejan en cuanto a su metodología, si bien se concibe a la primera como netamente práctica y a la segunda como teórica. "Paradójicamente, esta similitud metodológica radica en la manera en que estas dos corrientes responden a la naturaleza problemática de la relación teórico-práctica", afirma.

Asimismo, se propone explorar los aspectos éticos presentes en la enseñanza práctica del derecho que son compartidos por el feminismo legal. Para ella, la posición de la educación práctica en las facultades de derecho no difiere de la posición de las mujeres en la sociedad: ambas operan fuera del escenario principal. La idea de que se aprende a partir de la experiencia, de la síntesis, del análisis crítico, de la responsabilidad, del razonamiento contextual, de la indagación crítica y de los juicios morales, y de que también son relevantes en el proceso de aprendizaje la dimensión emocional, las dinámicas interpersonales, las reglas de jerarquía y colaboración y el trabajo interdisciplinario, es destacada por Goldfarb como compartida por ambas escuelas.

A continuación de este artículo, Alessandra Facchi nos recuerda en "El pensamiento feminista sobre el derecho: un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl", que "pluralidad, heterogeneidad y conflictividad caracterizan (...) el pensamiento feminista sobre el derecho en cuyo ámbito nos reencontramos con presupuestos epistemológicos, lenguajes, perspectivas, elecciones éticas y políticas diferentes (...) Para dar cuenta de él muy sintéticamente es inevitable recurrir a algunas generalizaciones, pero sobre todo en una elección que no puede, sino contener márgenes de discrecionalidad".

Asimismo, Facchi nos advierte sobre una cuestión central tanto en los debates relacionados con la enseñanza del derecho cuanto en los debates feministas, que se refiere a la relación entre el derecho y el cambio social. Al pasar revista a las principales autoras de la especialidad, explica lo ambiguo y controversial que es el derecho para el movimiento feminista en sus diferentes vertientes: ¿sirve para mejorar la condición femenina o es un instrumento de dominación y opresión? ¿Debe ser producto de una ética del cuidado y de la responsabilidad, o bien, de una ética basada en ideas de justicia y de derechos fundamentales?

Estas preguntas, que reflejan tensiones y controversias, caracterizan con precisión lo que se intenta expresar con este número especial de *Academia*, que trata

de un tema cuya singular pluralidad no autoriza abordar a una sola autora, escuela o movimiento teórico, pero que al mismo tiempo, por ese mismo carácter, hace imposible incorporar en un solo volumen todos los enfoques relevantes. En palabras de Facchi, ello habla de "la dificultad de encontrar una coagulación de los múltiples heterogéneos intereses y valores del universo femenino a través del derecho".

En "Las enseñanzas y los desafíos de hacerse caballeros", Lani Guinier se propone usar las experiencias negativas de algunas estudiantes de la carrera de abogacía para, a partir de ellas, introducir cambios fundamentales en la enseñanza del derecho en general. Basada sobre su propia historia como mujer negra que, en sus palabras, "aceptó su propio silenciamiento", Guinier argumenta que su experiencia particular daba cuenta de un fenómeno más extendido relacionado con una crisis profunda en la enseñanza jurídica contemporánea. Para ella, la versión más extendida del método socrático[3] –característico de la enseñanza legal en las escuelas de derecho de los Estados Unidos de Norteamérica– estimula una competencia en la que se triunfa peleando rápido y agresivamente, actitud con la que muchas mujeres no se sienten identificadas. Ella explica, sobre la base de numerosos estudios empíricos, que a muchas estudiantes les interesa participar en clase sólo cuando sus respuestas son verdaderamente relevantes o cuando están seguras de poder contribuir en algo, no para destacarse ni impresionar. Así, muchas veces sus voces están ausentes en el aula o llegan muy tarde, bajo una metodología que favorece la rapidez y el impacto antes que el contenido y el diálogo. Si bien su análisis se concentra en la situación norteamericana, las resemblanzas con las aulas locales no son pura coincidencia.

Una pedagogía jurídica como la que Guinier propone, que se interesa menos por los estudiantes que están seguros de las respuestas que por quienes son realmente curiosos y creativos, transformaría las experiencias de aprendizaje no sólo de muchas estudiantes, sino en general la experiencia de enseñar y aprender derecho. En sus palabras: "Es posible que, en el siglo veintiuno, la resolución de problemas requiera de diversas perspectivas y habilidades, entre ellas, la capacidad de escuchar tanto como la de expresar, de sintetizar además de categorizar, y de pensar y repensar matices y

[3] En el mismo sentido Catharine MacKinnon en su artículo incluido en esta misma revista: "Lo que se denomina 'método socrático' en la Facultad de Derecho es, en la mayoría de los casos, un ritual humillante de intercambio adversarial basado en un '*adivina lo que pienso*' En su peor forma, el proceso encarna todos los vicios de la desigualdad. Los estudiantes son motivados por el miedo; infantilizados, aprenden a no respetar sus propios pensamientos. En este programa de estudio tácito, a los estudiantes de derecho se les enseña la jerarquía, la diferencia y el poder, y se les recompensa cuando dominan los códigos necesarios para pertenecer y adaptarse. Por imitación, aprenden a infligir los mismos padecimientos cuando les llega el turno. Los modos de enseñanza y aprendizaje por conflicto y confrontación son particularmente inadecuados para el desarrollo de las mujeres. Personalmente, creo que el refuerzo de la masculinidad y la psicología de novatadas no resultan sanos para la educación de los jóvenes varones y para su independencia intelectual. Hay estudios que muestran que el impacto de estos ejercicios en las estudiantes mujeres puede ser demoledor, sean cuales sean las intenciones de los docentes, muchos de los cuales saben que la jerarquía es hostil a la libertad de pensamiento, y que la enseñanza abusiva debe cambiar"

contextos aún cuando se retrase el proceso de toma de decisiones; esto resulta más fácil, sobre todo al trabajar en equipo, cuando se integran puntos de vista ampliamente aceptados con otros más marginados. Si las facultades de derecho promueven una atmósfera en la que no se brinda apoyo a las perspectivas y enfoques alternativos de aprendizaje, probablemente estén privando a la profesión y a sus clientes de las ventajas de la tensión creativa, de las ideas innovadoras y de la resolución de problemas mediante la fusión de información proveniente de distintas fuentes".

La conferencia dictada por Catharine MacKinnon en Japón, publicada bajo el nombre "Integrando el feminismo en la educación jurídica", trata de desentrañar algunos malentendidos comunes sobre el feminismo en general y sobre su papel en el Derecho y en la educación jurídica en particular. Fundamentalmente, indaga en cómo se supera el argumento de que es un enfoque reduccionista concentrarse en cuestiones de género –si bien la relevancia de cursos específicos es por ella destacada– y cómo se integra el género en la totalidad de un programa académico, en cómo se enseña y en lo que se enseña.

Ella propone que todos los principios básicos del derecho sean objeto de un minucioso escrutinio a la luz de la experiencia de las mujeres, de la desigualdad de género que asume, por cierto, como un dato universal; y considera que la superación de la división entre teoría y práctica ayudaría a este fin al incorporar vivencias concretas en el estudio del derecho (punto retomado, como señalamos, por Goldfarb). La síntesis de MacKinnon sobre el rol de las mujeres en las facultades de derecho es elocuente: "Experimentamos una irritante combinación de presencia y ausencia, una atención exagerada combinada con una casi total invisibilidad; siempre en el centro de la escena, pero casi nunca vistas. Muchas se autocensuran, intentando agradar a la autoridad que sigue siendo masculina. Esta respuesta de supervivencia a menudo implica que las mujeres sofoquen sus voces y su genio, y nunca realicen su mejor trabajo. Algunas abandonan los temas de mujeres para ser tomadas en serio, otras, ni dicen lo que tienen para decir, ni sobreviven en la academia jurídica. El silencio comparativo de las estudiantes mujeres en el aprendizaje del Derecho es lo normal, y ha sido bien documentado".

Como cierre a la primera sección, en "El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos: estrategias para América Latina", Juliete Lemaitre Ripol explica los avances que se han producido en relación con las mujeres y la profesión legal en los Estados Unidos: la reforma de los cursos, la creación de ambientes educativos propicios y el acceso de las mujeres al poder. Ella propone que en América Latina se reconozcan las diferencias y las similitudes entre la realidad local y la situación norteamericana respecto de la enseñanza legal para autorreconocerse tanto en las similitudes como en las diferencias de modo de evitar la imitación irreflexiva en la transformación de la enseñanza legal.

En la sección *Históricos* hemos incluido fallos de la Corte Suprema de los Estados Unidos y de la Corte Suprema de Justicia de la Nación que constituyen hitos en la historia del reconocimiento de derechos a las mujeres dedicadas a la profesión legal. Así, en "Bradwell v. el Estado de Illinois", resuelto en diciembre de 1872, se

rechazó la licencia para ejercer como abogada a Myra Bradwell sobre la base de que no poseía los requisitos necesarios para desenvolverse en un cargo propio del sexo *fuerte*.

En el mismo sentido se resolvió el caso "D. Francisco Arcelus contra D. Casimiro Gómez por liquidación social y rendición de cuentas; sobre capacidad de la mujer para ejercer la procuración judicial" (1889), en el que se dispuso que Dolores Echarri no podía ejercer la procuración judicial y se la declaró sin personería para comparecer en juicio.

Incluimos también el caso "Doña Ángela Camperchioli, solicitando se le tomase juramento como Escribano Público", en el que se aprecia ya una diferencia. Si bien en principio no se autorizó a la actora a ejercer la profesión, la Corte Suprema con posterioridad resolvió que se revocara la decisión apelada haciendo lugar a la peticionante.

En la sección *Estudios e investigaciones* incluimos el trabajo de Manuela González y Olga L. Salanueva en la que se señala el creciente ingreso de mujeres a la docencia, la investigación y la profesión legal a partir del estudio del caso de la Facultad de Derecho de La Plata.

En la sección *Debates* se incluyeron tres textos.

Alda Facio y Lorena Fries en "Feminismo, género y derecho" proponen repensar el derecho para hacer de éste un instrumento transformador que desplace los actuales modelos sexuales, sociales, económicos y políticos hacia una convivencia humana basada en la aceptación de los otros y en la colaboración como resultante de dicho respeto a la diversidad. Tratan asimismo de dar cuenta de la riqueza teórica del feminismo y de sus aportes fundamentales al mundo del derecho.

Paula Viturro en "Constancias" discute y deconstruye la fórmula "perspectiva de género" por esencialista e imposibilitadora de pensar lo femenino en plural.

En algún sentido, su impugnación tiene un punto en común con el texto de Beatriz Kohen "Más mujeres en la justicia: los argumentos más frecuentes", quien expone los peligros de pensar a las mujeres juezas como una categoría uniforme. Para ello analiza los argumentos más frecuentes en el debate sobre el impacto de la incorporación de mujeres a la justicia.

Finalmente, cierra la sección Catharine Stimpson con "¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?". Tomando el discurso como clave de análisis, propone seguir un camino reflexivo sobre los estudios de mujeres en sí mismos, su producción y su circulación, con el propósito de hacer manifiestos las tensiones, los enfrentamientos y los intereses ideológicos que se suscitan entre las diferentes posiciones desde las que se genera conocimiento científico. Este camino le permite observar las fuerzas que se enfrentan por el confinamiento o por el impulso de las mujeres, así como poner en evidencia su rol activo en el proceso de construcción de saberes, lo que se contrapone a la idea de la mujer como recipiente pasivo y acrítico de verdades superiores e indagadas por otros.

Por último, en la sección *Actualidad Universitaria*, Julieta Di Corleto presenta una inquietante situación respecto de la ausencia de la figura legal del acoso sexual

en el contexto universitario nacional (a excepción del Estatuto para el Personal No Docente de la Universidad de Buenos Aires). Como contrapunto, presenta el caso de los esfuerzos impulsados desde la Asociación Americana de Facultades de Derecho (*The American Association of Law Schools*) para abordar y resolver el problema desde el ámbito normativo.

Dentro de esta sección hemos incluido también dos notas que informan sobre iniciativas actuales dedicadas al tema de este número especial: el proyecto "Transformación de la condición legal de la mujer. Integrando temas de género en la doctrina y enseñanza del Derecho" lanzado por la Escuela de Leyes de la American University (EE.UU.)", relatado por Macarena Sáez, y el proyecto "Red Alas" que nucleo profesoras de derecho en América Latina con la intención de incidir en la formación jurídica desde una perspectiva de género.

Para finalizar, queremos agradecer a las autoras y sus editores la cesión de derechos para esta edición, así como el paciente trabajo de traductores y traductoras que hicieron accesibles esos textos en idioma español.

Paula Bergallo y Julieta Di Corleto merecen un párrafo especial. Ellas asumieron con entusiasmo la idea de preparar un número temático de *Academia*, concentrado en problemas que estudian desde hace algunos años. Buscaron y seleccionaron el material, acompañaron a los traductores, prepararon la minuciosa nota "Algunas sugerencias bibliográficas" e hicieron posible de ese modo, junto con el equipo del Departamento de Publicaciones, este número. Ellas son ejemplo de la mejor tradición universitaria argentina: egresadas del Colegio Nacional de Buenos Aires y de esta Facultad con diploma de honor y posgraduadas en las mejores facultades de derecho de los Estados Unidos, enseñan e investigan en la Universidad de Buenos Aires. A ellas, nuestro especial reconocimiento por el trabajo realizado para concretar *Academia VI*.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires tiene guardería, pero quedan aún muchas cosas pendientes para mejorar la condición de las mujeres en la protección legal y en la academia jurídica argentina. Esperamos que este primer número especial de la revista, que tenemos el gusto de dirigir, constituya un aporte para lograrlas.

Mary Beloff y María Laura Clérico
Directoras

Teorías

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6 primavera 2005, ssn 1667-4154 / pág. 43-55

Las mujeres y la Corte

*La díficil implementación de la igualdad de sexos en el acceso a la magistratura**

Anne Boigeol**

"Salvo excepciones, las mujeres no son aptas para ejercer nuestros cargos jerárquicos y, además, perjudican el prestigio del órgano judicial."

Los teóricos de la democracia moderna ven la igualdad entre los individuos como una garantía esencial para transformar las sociedades y conducirlas hacia la democracia real.[1] A lo largo de la historia, las circunstancias excepcionales e incluso dramáticas fueron las que muchas veces permitieron el progreso de los derechos fundamentales de las mujeres. El período posterior a la Segunda Guerra Mundial constituye un momento importante en el reconocimiento de los derechos a la igualdad entre ambos sexos. El importante rol desempeñado por la mujer durante la ocupación de Francia y la Resistencia hizo difícil negarle ciertos derechos que habían sido reclamados desde hacía mucho tiempo, como era el caso de los derechos políticos.[2] Cuando la mujer pretendía el reconocimiento de esta igualdad para acceder a ciertas profesiones, comenzaron los debates acerca de su capacidad política o jurídica para ejercerlas. La cuestión de la incapacidad política de las mujeres había sido uno de los principales argumentos invocados para prohibirles el acceso a las magistraturas. En 1897 la Cámara de Apelaciones de París había utilizado el mismo argumento al negarle a Joanne Chauvin, el derecho de prestar juramento al finalizar sus estudios de abogacía.[4] La ley promulgada en 1938 revertió esta cuestión.

* Traducción del artículo "Les femmes et la cour. La difficile mise en scène de l'égalité des sexes dans l'accès à la magistrature", en Genèses, nro. 22, marzo 1996, págs. 107-109.

** Socióloga investigadora del CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique).

1 Informe del Suplente General de la Cámara de Apelaciones de París, del director al Fiscal de Cámara, 17 de noviembre de 1955.

2 Lavau, Georges, "La démocratie", en Grawitz y Lecca, *Traité de science politique*, vol. 2, "Les régimes contemporains", París, Presse Universitaire de France, 1980.

3 Sobre la historia del voto de las mujeres y las peripecias que precedieron al voto de la Asamblea Consultiva, véase "El documento dedicado al quincuagésimo aniversario en Siglo XX", nro. 42, abril-junio de 1994 y más precisamente los artículos de Florence Rochefort, "La citoyenneté interdite ou les enjeux du suffrage", y de Odile Rudelle "Le vote des femmes et la fin de l'exception française", en *Histoire des femmes*, París, Plon, t. 5, 1992, págs. 472-497.

4 Dal. 1898, 2, 185. En sus considerandos, la Cámara estimaba que la profesión de abogado debía ser considerada como una función pública, por tanto no podía ejercerse por ciudadanas que no estuvieran en posesión de sus derechos políticos.

al autorizar a las mujeres a ejercer la profesión de abogadas. En cuanto al acceso a las magistraturas, sería necesario esperar hasta 1946, es decir, medio siglo después de la promulgación de la ley de 1900 y dos años después de la ley que reconocía los derechos políticos de las mujeres, para que tanto hombres como mujeres pudieran acceder a ellas. En esta época, la magistratura no fue el único órgano del Estado que permitió el acceso de las mujeres; también lo armada tuvo que enfrentarse con esta realidad y permitir el reconocimiento de dicha igualdad, cosa que implicó, junto con los problemas de reclutamiento, el fin del monopolio masculino.[5] Por otra parte, también *L'École Polytechnique*[*] se abriría a las mujeres en 1972.[6] En cuanto a la función pública, la creación de la ENA (Escuela Nacional de Administración), permitió en 1945 el acceso de las mujeres a sus grandes cuerpos. En 1952 el Consejo de Estado[**] sería el primero en recibir a una mujer.[7]

La entrada de las mujeres a las magistraturas fue objeto de debates, fuertes apoyos y tenaces resistencias. Para analizar mejor los avances en el reconocimiento de la igualdad de sexos, es necesario buscar en el mundo de la justicia los conceptos profesionales, sociales o políticos que estructuraron por los cargos respecto de la igualdad de sexos. Primero, veremos el rol específico de los abogados en los años treinta al momento de proyectarse el acceso de las mujeres a las magistraturas; segundo, la importancia del contexto político de la Liberación, cuyo efecto fue neutralizar las más vivas oposiciones y hacer posible el voto de la ley. Luego será interesante analizar la manera en que se gestionó concretamente el acceso de las mujeres por los tribunales de admisión, primero, y luego por los magistrados en sus jurisdicciones. Analizaremos finalmente cómo el acceso de las mujeres al Poder Judicial convulsiona la profesión de los hombres.

1. LAS INEFICACES INICIATIVAS DE *MEMBRES DU BUREAU*

A principios del siglo XX, el acceso de las mujeres a las magistraturas no produjo en sí mismo una importante convulsión. Las feministas manifestaron cierto interés, en principio porque militaban por la igualdad de acceso a todas las profesiones y, también, porque el acceso a las actividades jurídicas representaba para ellas un desafío particular, su compromiso más importante. Colaboraron con la lucha de

5 En noviembre de 1940, bajo el impulso de De Gaulle, se crearon en Londres las primeras unidades militares femeninas: el cuerpo de auxiliares femenino. Después de la guerra, este cuerpo dejó su carácter de auxiliar, sin embargo, las mujeres constituirán un grupo diferente antes de integrarse en cuerpos mixtos.

6 Véanse los trabajos de MARRY, C. sobre las mujeres ingenieras, "Femmes ingénieurs: une (irrésistible ascension?", en *Informations sur les sciences sociales*, nro. 28, 2, 1989, págs. 291-344, y "Enquêtes sur les polytechniciennes", en *La Jeune et La Rouge*, agosto-septiembre 1994, págs. 97-105.

* Prestigiosa escuela parisina de ingeniería.

** Órgano consultivo del orden administrativo del Poder Ejecutivo.

7 SINEAU, M., "Les femmes et l'ENA", en *Annuaire international de la fonction publique*, Paris, Institut International d'administration publique, 1974-75, pág. 94.

Jeanne Chauvin para romper las barreras de la profesión de abogados.[8] En este momento las mujeres abogadas pretendieron jugar un papel importante en el movimiento feminista y reclamaron, especialmente, el derecho de acceso a las magistraturas.[9]

En el seno de la magistratura, la cuestión resulta incongruente en tanto el sexo masculino es integrado como una disposición constitutiva del modelo profesional. El del "buen juez" Château-Thierry es uno de los escasos argumentos invocados a favor de la entrada de las mujeres a las magistraturas.[10]

A partir de 1930 los debates se suscitaron a raíz de la publicidad referida al problema del acceso de las mujeres a las magistraturas, que tuvieron su origen en algunas iniciativas parlamentarias o individuales tendientes a levantar la prohibición que recaía sobre las mujeres. Todas estas son iniciativas de hombres y mujeres letrados que, aunque fracasaran en el plano político, contribuirían a hacer progresar la idea. La prensa feminista comenzó a progresar en la medida en que abogadas sensibles al problema del acceso de las mujeres a las funciones judiciales se manifestaron. En cuanto a la prensa en general, algunos artículos comentaron, a veces con ironía, las propuestas de la ley.[11]

La primera iniciativa data de abril de 1930. Pierre Cathala presentó el primer proyecto de reforma que permitió a las mujeres presentarse a un examen de admisión a las magistraturas. Cuando designaron a Cathala para ocupar un cargo ministerial, el proyecto fue retomado por André Bardon. Los diputados y abogados de Monzie y Planche, defensores del proyecto de Bardon, se mostraron menos reticentes y poco atraídos por las opiniones conservadoras respecto de las mujeres, a pesar de ejercer una profesión que había cerrado las puertas a las mujeres por treinta años. Políticamente estos diputados fueron representativos de los juristas parlamentarios muy vinculados al radicalismo (salvo Planche, que era socialista), pero se distinguieron por sus ideales más bien feministas. Estos abogados ejercían una profesión contraria al diploma que habían recibido; De Monzie, Bardon y Cathala fueron secretarios del Congreso de Abogados. De Monzie fue también segundo secretario del Congreso de Abogados en París en el año 1900. Como parlamentarios activos, participaron en las comisiones especiales y presentaron una gran cantidad de proyectos de ley, y Anatole de Monzie había tenido una importante experiencia en el ámbito de la política. Para defender su proyecto Bardon, Planche y Monzie invocaron una gran cantidad de argumentos pragmáticos, dificultad para encontrar

8 Diario feminista *La Fronde*, fundado en 1897 por Marguerite DURAND, quien apoyaba fuertemente a Jeanne Chauvin en su lucha. Véase KUPMAN, Laurence y Florence ROCHEFORT, *L'égalité en marche, le feminisme sous la III République*, París, PFNSP/ de las mujeres, 1989, pág. 132.

9 Danièle Valdman y Florence Rochefort me dieron algunos consejos en materia jurídica sobre algunos argumentos a favor de las posiciones feministas.

10 En ROUSSELET, M., *Histoire de la magistrature*, París, Plon, 1947, pág. 231.

11 Documento de prensa *Bibliothèque Marguerite Durand*, *Le Matin*, 16/11/1930; "*Magistrates*", *Le Journal*, 17/01/1929 y septiembre 1932, *Le Journal*, 23/08/1937; "*Les enfants seront-ils désormais jugés par des mères?*".

candidatos aptos para las magistraturas, escasa movilización por la llegada de las mujeres al ámbito jurídico, condiciones de admisión que garantizaran la competencia, ejemplos de países en donde ya existían mujeres funcionarias, mujeres francesas que deliberaban en el *Conseil de Prud'hommes**** ejerciendo funciones de juez.

En 1932, tras el abandono del debate de este proyecto, Barden, De Monzie y Flesse presentaron nuevamente el proyecto, pero a modo de proyecto de ley.[12] Pero después del envío a la comisión de la legislación civil y criminal, nunca volvió a ser objeto de debate.

En 1937, tuvo lugar la nueva iniciativa llevada a cabo por el abogado y diputado de Ardennes, Delattre. Este último presentó ante la Cámara de Diputados un proyecto de ley que permitiría el acceso de las mujeres a los puestos de juez asesor en los Tribunales de Menores.[13] El acceso sería restringido y muy apto para las mujeres para llevar a cabo el proceso de reeducación, de corrección y de reinserción del menor que los Tribunales de Menores tienden a promoverse. La comisión de la legislación civil y criminal encargada del examen del proyecto se mostró favorable al considerar que la presencia de las mujeres, quienes conocen más a los niños que los hombres, es útil tanto para la determinación de la culpabilidad, como para la búsqueda de soluciones para la corrección del menor inculpado. Una vez que los partidos de izquierda y de derecha aprobaron el informe, el proyecto de Delattre se envió sin problemas al Palacio Borbón. Aunque las feministas pensaban que el proyecto no era muy ambicioso, se adscribieron al mismo al considerarlo como un buen primer paso.[14] Sin embargo, el Ministro de Justicia retiró el proyecto del orden del día de la Cámara de Diputados para el análisis de otras cuestiones.[15]

Otra iniciativa fue la de la abogada Dauvet-Taiebaud, quien, tras el gran avance logrado en 1931 por el voto de la ley que permitía a las mujeres su reelección en los tribunales de comercio, pretendió ingresar a la magistratura presentando su candidatura para el Ministerio de Justicia.[16] Ante la negativa, presenta un recurso por abuso de poder ante el Consejo de Estado, quien confirma la negativa del Ministerio. Durante todo este período las asociaciones feministas y más precisamente sus abogadas miembros, se movilizaron, escribían artículos, organizaron debates, etc.[17] Mientras que los opositores se esforzaron por mostrar las consecuencias

*** Tribunal paritario de trabajo.

12 Cámara de Diputados, 1932, Boletín Oficial, documento nro. 6216.

13 Cámara de Diputados, documento nro. 1661, sesión del 14/01/1937.

14 "Les femmes seront-elles juges-assesseurs dans les tribunaux pour enfants?", *La Française*, 23/01/1937.

15 "Les femmes seront-elles juges-assesseurs dans les tribunaux pour enfants?", *La Française*, 12/02/1938.

16 Los abogados con una cierta experiencia podían solicitar directamente su integración en la Magistratura sin pasar por el examen profesional ni por ninguna de las etapas previas.

17 Algunas de las asociaciones: la Asociación de Mujeres Juristas, con Suzanne Grinberg, abogada; la Liga Francesa por los Derechos de las Mujeres, con Marie Véronne, Marie-Louise Kah, Lucile Tynaire; la Unión Nacional de las Mujeres, con Marie Thérèse Moreau, abogada; la Federación Internacional de las Mujeres Funcionarias y Abogadas.

desastrosas que el acceso de las mujeres provocaría en la institución y en el órgano judicial, las feministas y los adeptos a la integración de la mujer, trivializaron esta medida mostrándola como una simple adaptación del derecho francés al derecho comparado, siguiendo un procedimiento ya utilizado en lo relativo a los derechos políticos de las mujeres.[18]

El primer argumento utilizado por el Ministerio de Justicia y los diputados para justificar su oposición a la apertura de las magistraturas fue de orden doctrinal. Siendo la magistratura un atributo de la soberanía pública, nadie puede ejercer un cargo en ella si no goza de todos sus derechos, especialmente de sus derechos políticos. Mediante este principio las mujeres fueron admitidas en la profesión con la expresa prohibición de integrar un tribunal.[19] Este argumento se utilizó también en el debate del proyecto presentado por Bardon, de Monzie y Planche en 1930.

Pero el argumento de la doctrina no agotó el debate. Los debates de 1930 en la Cámara de Diputados mostraron que la oposición a la entrada de las mujeres en la magistratura estaba profundamente arraigada en los espíritus de los diputados. Nadie estaba oficialmente en contra, pero existieron fuertes oposiciones a la posibilidad de tal debate. El Ministro de Justicia, por su parte, no quiso arriesgarse a retrasar la reforma judicial y a comprometerla introduciendo medidas que suscitaran polémicas. Para algunos diputados, la atribución de los derechos de las mujeres debía esperar su turno de debate; para otros, la cuestión debía ser objeto de una cierta investigación y análisis específicos, y no debatirse a la carrera y al azar de la reforma judicial. Además, el acceso a la magistratura no fue la única función judicial que se negó por ser considerada una prerrogativa netamente masculina.[20]

Tal como lo recuerda el diputado Pierre Deyris, hacer ingresar a las mujeres a las audiencias, implicaba en principio eliminar su rol natural, el de ser madre de familia.[21] Anatole de Monzie reaccionó vivamente al decir que la vida familiar y la vida profesional –a la que denomina "vida cívica"– no son incompatibles, sino que incluso son complementarias.[22]

Hacer participar a las mujeres en las audiencias ponía también en riesgo a la justicia y a sus funcionarios. Todos los atributos que habían calificado a la mujer de

con Marcel e Kraemer-Bach, abogada. Las revistas donde publicaron sus ideas son principalmente: *La Française*, *Les droits de la femme*, *Minerva*. Véase el documento de la prensa que se encuentra en la Biblioteca Marguerite Durand.

18 Véase RIGOLLET, D., op.cit.

19 Una ley de la época de la República, todavía en vigencia, prevé que "los abogados, siguiendo un orden establecido y después, los procuradores, serán llamados en caso de ausencia de suplentes, a reemplazar a los jueces, agentes gubernamentales y sus sustitutos".

20 En 1932 la Cámara rechaza dos proyectos de ley, uno referido al acceso de las mujeres a las funciones de secretario auxiliar, y el otro al acceso de las mujeres a las funciones de escribano y de procurador.

21 Intervención de Pierre Deyris, J. O., Debates parlamentarios, 6/04/1930, pág. 1591.

22 "Es lamentable que le ganara esa concepción de la vida cívica como perjudicial para la vida privada. Pienso, por el contrario, que la vida cívica procede normalmente del desarrollo y de la audacia de una vida privada segura de ella misma".

"débil" (sentimentalismo, fragilidad, debilidad y seducción, se oponen a los atributos que caracterizan a los magistrados: rigor, imparcialidad, raciocinio, autoridad). No sólo las mujeres no tenían las características necesarias de raciocinio, lógica, o aplicación de los conocimientos jurídicos, sino que su presencia atentaba contra el orden de la corte, de las audiencias, es decir, perturbaban a los hombres de las magistraturas. Este comentario hace reaccionar a la abogada de Monzie, escandalizada por el fracaso del proyecto de Bardon: "¿Una mujer participando de las audiencias? Pero ¡por Dios!, desde que las mujeres ingresaron a los tribunales, la virtud de los hombres parece haberse debilitado frente al temor del ingreso de ellas, aunque nadie fue testigo del más mínimo daño a la moral pública". Finalmente concluye cadendo sobre el rechazo del proyecto: "Es humillante para los hombres porque demuestra una falta de imparcialidad y de dominación de sí mismos, características fundamentales de un buen magistrado".[23]

Los motivos doctrinales motivaron muchos debates sobre el trastorno social que el acceso de las mujeres pudiera ocasionar en el orden público, privado y profesional.

Estos eventuales trastornos que no afectan a quienes son juzgados, ni al pueblo y que tampoco atenta contra el orden público, fueron también objeto de debates en las instituciones de los territorios de ultramar. Muchos consideran que la designación de las mujeres para ejercer cargos públicos, podía afectar la situación de los indígenas y que tendía a desestabilizar el orden público.[24]

Pero los ministros de justicia se mostraban cada vez más reticentes a la incorporación de las mujeres a las magistraturas al considerar que el sexo masculino es una característica esencial de la profesión y que los magistrados olvidaron la tradición y la virtud necesaria para ejercer la profesión.[25] Consideraron que la magistratura por sus dificultades de integración veía debilitada su identidad profesional y para protegerse rechazaba toda admisión y toda posibilidad de competencia.

23 "Les femmes dans la magistrature", en *États modernes*, mayo de 1930.

24 La entrada de las mujeres a las magistraturas de los territorios de ultramar implica un proceso particular de admisión, un examen específico o estudios en *l'École nationale de la France d'Outre mer*. En 1946, la señora Louys presenta, a partir de la ley del 11 de abril, un examen de admisión para las magistraturas de ultramar. Esta pretensión fue rechazada por el Ministerio de Ultramar de Francia debido a la especial legislación a la que se encuentra sometida. Dos años más tarde, el Consejo de Estado anula esta decisión. En 1949, la señora Déité se presenta al examen, pero debía esperar siete años de proceso y tres recursos ante el Consejo de Estado para su nombramiento en Dakar en septiembre de 1957. El ministro de ultramar de Francia también invocó el posible trastorno del orden público para justificar su oposición. Según este funcionario: "Una magistratura femenina es incompatible con las tradiciones y las creencias religiosas de los autóctonos". André Sauvageot, consejero del Tribunal de Casación, apoya este argumento al considerar que la entrada de las mujeres atenta contra la paz de la Unión Francesa. "El gobierno será sumamente responsable por el desequilibrio de la Unión Francesa ocasionado por las imposiciones a los indígenas" (*Le pouvoir judiciaire*, abril de 1956).

25 A este respecto, véase Bastard, A., *La femme magistrature judiciaire entre politique et sacerdoce, ou le culte des vertus moyennes*. Paris, LGDJ, 1993.

Sin embargo la postura del Ministerio de Justicia se desestabilizaba un poco por las tentativas parlamentarias y decidió realizar una encuesta para conocer la opinión de los magistrados. Esta encuesta realizada en el Tribunal de Casación y en todas las cámaras de apelaciones, puso efectivamente en evidencia una importante resistencia de los magistrados frente a la apertura de las magistraturas a las mujeres. Sin embargo esta postura no era homogénea.

II. LA DISCRETA APERTURA DE LA MAGISTRATURA PARA "AMBOS SEXOS"

En el contexto particular de la Liberación, la oposición política contra el ingreso de las mujeres a la magistratura no estaba más, teóricamente, mal visto, lo cual no significaba que todo tipo de oposición había desaparecido. El camino que llevó a la creación de la ley del 11 de abril de 1946 estuvo lejos de ser lineal y manifestó la persistencia de las resistencias a tal proyecto. Dicha vía había sido abierta, no sin problema,[26] por la Asamblea Consultiva en la primavera de 1944, lo cual permitía a las mujeres ser "electoras y elegibles en las mismas condiciones que los hombres".[27] A partir de diciembre de 1944, la cuestión sería evocada nuevamente en el despacho del Ministro de Justicia.[28]

En el mes de marzo de 1945, François de Menthon, presentó al secretario general de Gobierno provisorio un proyecto de ordenanza relativo al acceso de las mujeres a las funciones de magistrado. Con el fin de respaldar su proyecto, el Ministro invocó los nuevos derechos de las mujeres pero también otros argumentos coyunturales, más estratégicos, que se tradujeron no sólo en la dificultad de situar al debate en un plano político sino también en las dificultades de integración de los magistrados, ante las cuales debía enfrentarse el Ministro de Justicia.[29] Del mismo modo, el Ministro de Justicia invocó la tan reciente ordenanza del 2 de febrero, la cual instituyó un juez de menores, función presentada desde siempre como competencia exclusiva de las mujeres. Por razones de oportunidad política, el proyecto presentado por el Ministro de Justicia fue finalmente actualizado por el gabinete de ministros el 10 de abril de 1945.

Marienne Verger, delegada de la Asamblea Consultiva, sometió a la consideración de dicha Asamblea una propuesta de resolución tendiente a permitir

26 Sobre la historia del voto femenino y las peripecias que sucedieron al voto en la Asamblea Consultiva, véase nota 3.

27 Art. 17 de la ordenanza del 21 de abril de 1944.

28 Nota del despacho del Ministro de Justicia, firmado por la señora Campinchi, del 28 de diciembre de 1944. La misma había consultado al Ministro si éste tenía intención de realizar la reforma.

29 Tales dificultades fueron ciertamente verdaderas: en 1944, 66 candidatos en la primera sesión, 61 en la segunda; en 1945, 63 candidatos en la primera sesión.
Sin embargo, el argumento no es tal sin hacer referencia a aquel utilizado por Françoise de Menthon, en Argel, durante los primeros debates relativos al voto femenino, que justificaba el proyecto más por la necesidad de paliar la ausencia de prisioneros que por argumentos que se ubicaran ante todo en el marco de los principios.

el acceso de las mujeres a la magistratura. El hecho de que Marianne Verger fuera una mujer de la resistencia,[30] incrementó la legitimidad de su propuesta. Por otra parte, su lugar en la Asamblea Consultiva, se debió a su función de delegada en las redes de resistencia de *Ceux de la Libération* et *Vengence*. Dicha propuesta obtuvo el refrendo de todas las mujeres delegadas en la Asamblea Consultiva provisoria[31] y la aprobación por unanimidad de los votantes. El argumento del heroísmo de las mujeres será utilizado[32] del mismo modo que lo fue en ocasión del voto de sus derechos políticos pero no por única vez. Las intervenciones de los delegados intentaron demostrar que dar a las mujeres la posibilidad de ejercer las funciones judiciales es una cuestión de lógica y de coherencia de la determinación política. Por una parte, las mujeres ya ejercían funciones de juez dado que podían actuar en el consejo de los fueros laborales y en el *Conseil de Prud'hommes* (la primera mujer que intervino lo hizo en 1939 en un juzgado en materia comercial) y que, además, desde 1944 las mismas tenían la posibilidad de participar en las cámaras de apelaciones y de ser jurados en la *Cour d'Assises* (Corte Superior Criminal).[33] Por otra parte, las mujeres pasaron a ser electoras y elegibles, convirtiéndose pues, por completo, en ciudadanas. Permitir a las mujeres convertirse en jueces o fiscales se inscribía en las "vías del progreso".

Al margen de esta racionalidad que lleva a presentar el acceso de las mujeres en la magistratura en términos de derechos, Marianne Verger considera que la función de juez en sí misma implicaba considerar las evoluciones del mundo.[34] De este modo, evitaba particularizar la cuestión del ingreso de las mujeres. Esta estrategia de apertura es típica de los recién llegados a un ámbito profesional. No pudiendo explicar su ingreso por la conformidad con el modelo dominante en ejercicio,[35] las mujeres justificaban su pedido a través de una redefinición de la competencia de los jueces, apoyándose en la apertura al mundo y en la consideración de las

30 La misma formó parte de dos redes de resistencia *Vengence* y CDLL (*Ceux de la Libération*).

31 William Guerpiche subraya: "Por primera y única vez en la historia parlamentaria, las mujeres se ponen de acuerdo sobre un texto común". Guerpiche, W., *Les femmes de la vie politique française, de la Libération aux années 1970; essai sur la réparation du pouvoir politique*, tesis, *Université de Toulouse Le Mirail*, 1970.

32 Intervención del Sr. Robert-Pimenta: "Las buenas ciudadanas y las bellas francesas que, por su patriotismo activo e intrépido, se mostraron dignas a ser enviadas a Ravesbück y de padecer allí las torturas y angustias del infierno nazi, aquellas que por su martirología se equipararon a las ilustres heroínas de las leyendas antiguas y a las más grandes santas de la hagiografía sagrada; estas nuevas santas de la patria compararon con su sufrimiento y con su sangre el derecho de decir y de hacer justicia en nombre del pueblo francés. (Aplausos)". Asamblea Consultiva provisoria, sesión del 12 de junio; *Journal Officiel*, debates, pág. 1092.

33 En lo atinente a las Cámaras, ordenanza del 26 de junio de 1944. En lo relativo a la Corte Superior Criminal, ordenanza del 17 de 1944. Las mujeres pueden ocupar también el cargo de secretario judicial o de secretario judicial adjunto.

34 J. O., debates parlamentarios, Asamblea Consultiva provisoria, sesión del 12 de junio de 1945, pág. 1094.

35 Para un análisis de los principios según los cuales la Alta magistratura se constituyó, véase Bourqun, A., op. cit.

transformaciones sociales. La unanimidad de la Asamblea Consultiva no significaba que todo tipo de oposición hubiera desaparecido. Simplemente, la misma no osó expresarse. Durante la discusión del proyecto de resolución, un delegado,[36] sin dejar de afirmar inmediatamente que no se oponía por una cuestión de principios a la propuesta, pronunció algunas objeciones en cuanto al "ingreso de las mujeres en las magistratura", sugiriendo limitar su acceso a los tribunales de menores y a la Cámara de Apelaciones, "dentro de una esfera de derecho puro y abstracto".

No obstante, el Gobierno decidió provisoriamente reservar el examen del texto al día de la presentación del proyecto de reforma de la organización judicial en curso. Algunos meses más tarde, Robert Lecourt sometió a la Asamblea constituyente una propuesta de ley, en franco retroceso con relación a la argumentación desarrollada, dado que la misma proponía limitar el acceso de las mujeres a la "magistratura en materia criminal".

Esta formulación restrictiva se explica, tal vez, por el entusiasmo político moderado, pero también y probablemente sobre todo, por las restricciones que suscitaba en los cuerpos las perspectivas del ingreso de las mujeres en la magistratura. Para justificar su propuesta, el Ministro debió recurrir a otro discurso que se superponía a la declaración de principios sobre el derecho de las mujeres a ejercer las funciones judiciales y que se basó en un acercamiento a la esencia, en términos de la naturaleza particular de la mujer. Al exponer sus motivos, hizo hincapié en las cualidades propias de la mujer que las convierten, en determinados asuntos, en "superiores" al hombre. "En las cuestiones referentes al menor delincuente, en todo lo concerniente a la protección de la familia, es más competente para buscar las soluciones que la justicia impone". Lo que no significa que no pueda ser competente en otros ámbitos. "Tanto en el ámbito penal como en el civil, sus cualidades de delicadeza, sensibilidad, adjuntadas al de la ciencia del derecho le permiten contribuir felizmente al pronunciamiento de los fallos y de las sentencias". Este discurso sobre la especificidad de las mujeres es un arma de doble filo, por un lado, es un argumento que sirvió para justificar la integración de las mujeres, pero es también un argumento para limitarlas a un sector particular. Las mujeres son tan competentes para tratar las cuestiones atinentes al menor delincuente y a la familia, que podía resultar una pena no especializarlas en esos temas.

Esta restricción al ejercicio de la magistratura por parte de las mujeres fue eliminada por la Comisión de la Justicia y de la legislación general, presidida por la señora Poinso-Chapuis, quien en su informe juzgó que no se correspondía con el espíritu "de emancipación social" de la época y retomó los argumentos de principio.

La incapacidad civil de la mujer casada ha existido desde las leyes del 18 de febrero de 1938 y del 22 de septiembre de 1942. Cualquiera sea su estado civil, la mujer es, pues, de ahora en adelante, capaz. Nada más impide, bajo este ángulo, su acceso a cualquier tipo de cargo. Al ser la justicia una emanación del poder público

36 Se trata de François Labrousse, sesión del 12 de junio de 1945

y teniendo este último como corolario los derechos políticos, el rechazo renovado de conceder estos a las mujeres francesas, permitía eliminarlas al mismo tiempo de las funciones judiciales. En la actualidad, las mujeres francesas son ciudadanas, electoras y elegibles, ¿cómo se podría, en adelante, mantenerlas excluidas de estas mismas funciones judiciales sin caer en el absurdo?[37]

El texto fue adoptado por la primera Asamblea nacional constituyente el 11 de abril de 1946 sin ningún tipo de restricción legal al ejercicio de las mujeres: "Cualquier persona de nacionalidad francesa, de cualquier sexo, que cumpla con las condiciones legales, puede acceder a la magistratura".

La ley se votó sin debate previo, bajo un silencio calificado de "despreciable e injustificado" por parte de André Sauvageot, redactor en jefe del Poder Judicial.[38] En 1946 la cuestión del ingreso de la mujer en la magistratura presentó un carácter ineluctable. No pareció necesario dar a estos hechos una publicidad excesiva. Es cierto, por otra parte, que la Asamblea está muy ocupada con el examen del proyecto de constitución.

Con la votación de la ley, se manifestaron las resistencias en el propio seno de la magistratura. Los magistrados, al no lograr impedir el ingreso de las mujeres en la magistratura, intentan mantener su especificidad, diferenciando las competencias que serían de su exclusiva incumbencia de aquellas que pueden ser compartidas con las mujeres.

En noviembre de 1946, durante la Asamblea Plenaria Consultiva de la magistratura, la Asamblea propuso, en un gran impulso, que se limite el ingreso de las mujeres dentro de la magistratura a la función deliberativa. El informe bordado por el periódico *Le pouvoir judiciaire* muestra la importancia de las resistencias hacia las mujeres.[39]

Tres años más tarde, en 1949, siempre en el marco de la Asamblea General Consultiva, una moción propuso quitarle a las mujeres magistrados las funciones de policía judicial y la de juez de instrucción. La moción fue rechazada pero solamente por una muy débil mayoría.[40]

Los prejuicios respecto a las mujeres se manifestaron también en los informes de los jurados del examen de ingreso a la magistratura, y más tarde del concurso. Los jurados,[41] que supervisaban el ingreso al cuerpo, eran particularmente sensibles a las

37 Informe de Pinseo-Chapuis, presentado en nombre de la comisión de justicia y de la legislación general, sobre la propuesta de Robert Lecourt; propuesta que tenía por objeto el permitir a las mujeres el acceso a la magistratura, véase J. O., Documentos de la Asamblea nacional constituyente, anexo nro. 523. Las dificultades en el reclutamiento de la magistratura también fueron invocados por ella: "El aporte femenino se manifiesta cuanto más necesario puesto que la magistratura perece en nombre y en calidad".

38 SAUVAGEOT, A. "El arte de legislar", en *El Poder Judicial*, nro. 4, 15 de abril de 1946, pág. 3

39 *Le Pouvoir Judiciaire*, 15/12/1946, pág. 6.

40 "Les femmes et la magistrature", en *Le droit de femmes*, 1949.

41 Los jurados están conformados por dos magistrados del orden judicial, de los cuales uno es consejero en el Tribunal de Casación y preside el jurado, un consejero de Estado y dos miembros profesionales de las universidades.

transformaciones que se producían en la integración de la magistratura. Si bien el principio mismo del ingreso de las mujeres perturbaba a algunos de ellos, es sobre todo la feminización –es decir el ingreso numeroso de ellas– lo que presentó problemas, y lo fue tanto más cuanto los hombres se apartaron de dicho ingreso. Los jurados, dando un carácter particular al sexo en su trabajo de diferenciación de buenos y malos candidatos, reaccionaron a su manera en lo concerniente al ingreso de las mujeres.

III. LA CUESTIÓN SIMBÓLICA DEL INGRESO DE LAS MUJERES Y DE LA FEMINIZACIÓN POR PARTE DE LOS JURADOS: DE LA INAPTITUD DE LAS MUJERES A LA COMPETENCIA ENTRE SEXOS

El lugar que ocupan las mujeres y la feminización en los informes de los jurados permite evaluar la amplitud de la preocupación. La mayoría de los presidentes dedicaron al menos algunas líneas cuando no varios párrafos. Nada de eso está presente en los informes de los jurados de la ENA que, al menos, mencionaban la variable de las diferencias de sexo en un cuadro o en un comentario lapidario. No obstante, es cierto que la ENA no se encontraba enfrentada al fenómeno de la feminización.[42] Si bien la apreciación en lo relativo a las mujeres se encontraba vinculada al nivel de presión que las mismas ejercen respecto de su inserción en la profesión, el tipo de presión cambiaba en la medida en que la feminización se convertía en un fenómeno inevitable y que él mismo se trivializaba. El análisis de los informes redactados por el presidente de los jurados, desde 1946 hasta la actualidad, permite dar cuenta de la forma en la cual los mismos manejaban el ingreso de las mujeres y la feminización del cuerpo.

Este período puede ser dividido en tres subperíodos que se conducen con distintos ritmos del procedimiento de feminización. El primero, que concluye en 1958, corresponde al primer movimiento de feminización: los jurados insisten entonces en la ineptitud de las mujeres; el segundo abarca los años sesenta y corresponde a una relativa estabilización, incluso a una regresión de la feminización: los jurados manifiestan un alivio evidente: la magistratura sólo puede ser, de manera excepcional, una profesión para las mujeres; el tercero corresponde al auge de la feminización de la magistratura: los jurados dan cuenta, en término de fecha de sexos, de la competencia entre los grupos de mujeres y de hombres.

Las cualidades de la primera mujer magistrado, Charlotte Legarde Béquignor, profesora adjunta de derecho (y quien fuera la primera mujer auxiliar de justicia en 1931) vinculada directamente al Tribunal de Casación, no permitían poner en duda su seriedad y sus conocimientos jurídicos. No obstante es la aptitud de las mujeres en la magistratura lo que es cuestionado por los presidentes de los jurados (consejeros en el Tribunal de Casación de sus respectivos estados) durante el período que va de 1946 a 1958. Es a partir de 1949, para ser más exactos, cuando las candidaturas femeninas aumentan sensiblemente, que los jurados comentan la llegada de las

42 Véase SIMEAU, "*Les femmes et l'ENA*", op. cit.

Sesión (año)	Candidatos	Tasa de aprobados		
	Nb	%	Tasa F	Tasa M
1949 (1ª sesión)	40	17,50	29,50	19,00
1949 (2ª sesión)	71	28,30	14,10	22,60
1950 (1ª sesión)	79	27,90	10,01	15,20
1950 (2ª sesión)	80	30,90	7,50	12,30
1951	106	32,10	5,50	14,70
1952	131	35,90	6,90	14,50
1953	160	42,00	12,50	14,50
1954	137	40,90	6,60	15,10
1955	123	44,10	7,30	29,50
1956	135	55,80	6,70	19,60
1957	132	60,90	7,60	26,20
1958	120	59,40	11,70	25,70

Tabla 1. Tasa de aprobación por sexo de los candidatos al examen profesional de ingreso a la magistratura y proporción de candidatas

mujeres.[43] Se realiza pues, una descripción del "delicado problema que plantea, cada año, el creciente acceso de las mujeres en los tribunales".[44] La especificidad de la magistratura masculina es puntualmente la que se vio afectada con el ingreso de las mujeres en la magistratura. Los jurados se esforzaron por preservarla, volviendo a insistir con la ineptitud de las mujeres para desempeñar el cargo, dando una connotación natural a tal ineptitud, aunque siempre dejando a salvo la posibilidad de la excepción.

En varios informes se subrayaron las dificultades particulares que presentaba para las mismas, la exposición oral. "Desfavorecidas por su timbre y su tono de voz, demasiado tímidas o demasiado nerviosas, logran superar con menos éxito que los hombres la cuestión que debieron preparar en el corto plazo de una hora que les fue concedida. Este punto es para ellas una prueba realmente pesada" (1950). Del mismo modo, se plantea la cuestión respecto de sus capacidades intelectuales: "De manera bastante frecuente también las candidatas, no obstante poseer un buen nivel de conocimientos jurídicos, manifiestan en el oral una ausencia de las cualidades de autoridad, de raciocinamiento, de presencia y de control de sí mismas, cualidades

43 Las primeras mujeres sometidas al examen profesional, no parecen presentar problemas para los jurados. Es cierto que las aniasnas no son numerosas y que aquellas que osan lanzarse en esta aventura parecen tener un perfil particularmente brillante, como lo testimonia un presidente de jurado, quien lamenta "que hayan en su sesión menos candidatas brillantes que en las anteriores sesiones" (Informe del presidente del jurado de la 2da sesión de 1949).

44 Informe de la segunda sesión del examen profesional de ingreso a la magistratura

que son consideradas necesarias para el ejercicio de la función" (1956). Según los informes, la "inferioridad femenina" se invoca a propósito de los exámenes jurídicos, sobre todo en lo relativo al derecho penal.

Algunos jurados anticiparon las consecuencias nefastas de la llegada de las mujeres a los tribunales. En su informe de 1953, el presidente Lacoste expresó su preocupación respecto de las consecuencias de la introducción en la deliberación de los tribunales del elemento afectivo "hasta hoy ignorado" y, además, de los problemas de servicios impuestos "por la naturaleza y por la maternidad", graves problemas de las mujeres magistrados, "tanto en la relación con los jueces o los hombres de negocios, como en el funcionamiento interno de la jurisdicción".[45] Al margen de las posibles dificultades de adaptación debidas a la situación que provocó el nuevo ingreso de las mujeres, se originó una verdadera producción del discurso sobre la ineptitud de las mujeres. Es mayor el desarrollo de dicho discurso que el real aumento de las candidaturas femeninas. De allí surgió la justificación de una selección diferencial entre candidatos y candidatas. La comparación de las candidaturas y de las tasas de aprobación por sexo, tienden a acreditar la hipótesis de una sobreselección de candidatas y una subelección de candidatos, con el fin de contrariar la evolución considerada como nefasta (véase Tabla 1).

Finalmente, los jurados se esforzaron por demostrar que las candidatas no proyectaban la profesión con la seriedad y la ambición necesarias. Aquí también el objetivo perseguido fue el de demostrar que las mujeres no poseían las ambiciones necesarias a tal función. Las mujeres habrían tenido una concepción instrumental de la profesión que estaría en absoluta contradicción con el carácter sacerdotal de la profesión, con la abnegación y con la investidura que la misma requería. El argumento afecta particularmente a las mujeres casadas: "En efecto, se manifiesta, en un número importante de casos que las mujeres que se presentan al examen profesional de la magistratura no buscan, hablando claramente, hacer carrera judicial, sino más bien obtener una solución que les permita percibir un salario extra que aumente los recursos de la pareja".

Aun cuando los presidentes de los tribunales reconocían en las mujeres un cierto número de cualidades, tal como la sutileza en el análisis o la cultura general, en fin, cualidades que se esperan de las jóvenes burguesas, la idea general dominante era que la magistratura, salvo excepciones, no era una profesión para mujeres, que no podía ser investida de la misma manera que los hombres. Las mujeres admitidas eran la excepción que confirmaba la regla. Los tribunales garantizaban, entonces, que las mujeres y las jóvenes seleccionadas habían sido consideradas "tanto por sus conocimientos reales, como por su comportamiento, enteramente dignas de ejercer el cargo". Dicho de otra manera, las mujeres eran admitidas en escaso número. Es una idea que parece ser

45 El director de pasantías de la Cámara de Apelaciones de París, fue mucho más preciso en sus citadas, dado que concluyó su informe considerando: "Salvo algunas excepciones, las mujeres, por un lado, no son aptas para ejercer nuestras funciones de autoridad y, por otro lado, dañan el prestigio de la institución judicial" (informe del 17 noviembre de 1955).

compartida por algunos magistrados, entre ellos, el antiguo primer Presidente que escribió un artículo sobre "el advenimiento de las francesas a la magistratura", precisando que "la justicia nada habrá perdido de su dignidad admitiendo (a la mujer) con discreción en sus sagrados oficios".[46]

La década del sesenta marca un corte en el proceso de feminización. Las diferentes reformas introducidas en 1958 que tendían a racionalizar la organización judicial y a volver a dar cierto prestigio a la magistratura (a través de un estatuto, una escuela, un concurso) disuadieron, durante algún tiempo, a las candidatas femeninas. El alivio del presidente del tribunal de 1962 se hizo ostensible al comprobar lo que él llamó "el verdadero desmoronamiento del elemento femenino". Estimó que, una vez pasado el entusiasmo inicial, las jóvenes mujeres apreciarían mejor la realidad de la función y, en consecuencia, serían menos las que consideraran dedicarse a su ejercicio.[47]

> No puede afirmarse que las jóvenes mujeres dudarán cada vez más en dirigirse hacia una carrera que, aún cuando importa ciertas ventajas, no deja de imponer, a quienes la han elegido, ciertas obligaciones, a las cuales los hombres se adecuan mejor que las mujeres y que son más duramente soportadas por estas últimas.

Esta satisfacción de los tribunales no duró mucho tiempo. En efecto, si hubo menos mujeres que se presentaron al concurso, también hubo menos hombres para ocupar cincuenta y cinco puestos, hubo setenta y tres candidatos presentes, de los cuales veinticuatro fueron mujeres.[48]

A principios de la década del 70, el número de puestos seleccionados por concurso aumentó sensiblemente, así como la cantidad de candidatos, con la llegada de las generaciones de posguerra, correctamente diplomadas. El proceso de feminización se volvió a hacer presente, inexorablemente, a una escala cada vez mayor.

Si bien los tribunales ya no se cuestionaron la aptitud de las mujeres, el malestar creado por la feminización del concurso encontró su expresión en la importancia que le atribuyeran a la variable "sexo de los candidatos" y en la manera en que dividieron a los postulantes en dos sectores opuestos: los hombres y las mujeres. La terminología y el estilo utilizados en los informes dan la impresión de que hay, de manera subyacente, una especie de enfrentamiento entre los "candidatos masculinos" y el "elemento femenino". De esta manera, la participación de las mujeres se presentó en términos de

46 Saint-Lachna, L., op. cit., pág. 391.

47 Se trata de la época en que Balmary, primer director de la escuela de la magistratura (llamada en ese entonces CNEJ *Centre National d'Études Judiciaires*), estimó que la función de juzgar no podía ser considerada como una labor de elección para las mujeres. Invocó "la estabilidad psíquica como coeficiente que confirma la autoridad y que no está siempre presente en todas las mujeres". "Recrutement, formation et perfectionnement des magistrats de l'ordre judiciaire", en *La justice dans le monde moderne, Actes du premier colloque international de l'Association de la Magistrature*, 10-12 de mayo de 1965, pág. 144.

48 Esta disminución en el número de candidatos se corresponde con el déficit de natalidad, consecuencia de la Segunda Guerra Mundial.

avance: "La participación del elemento femenino ha aumentado". Seguidos de la retirada: "Sin embargo, han perdido terreno" (1972).

Lo que estaba en juego en el combate era la pertenencia al "pelotón de los diez primeros" y la posición que se ocupaba dentro de ellos. Allí también se vio un importante ascenso de las mujeres: "En el pelotón de los diez primeros, integrado exclusivamente por hombres en 1983, este año figuran tres mujeres y, entre ellos, el candidato número uno" (1984). Sin embargo, los candidatos masculinos volvieron a sitiar el "pelotón": "El pelotón intelectual tiene una fuerte mayoría de hombres (doce sobre quince), entre ellos, los seis primeros" (1986).

Pero es evidente que se impuso la presencia de las mujeres entre los mejores candidatos. El presidente del tribunal de 1987 hizo notar respecto de "el número nada despreciable de candidatos de buenas cualidades", que "conviene subrayar, en lo concerniente a este punto de vista y debido a que se trata de un fenómeno nuevo, que el elemento femenino ocupa en el pelotón intelectual un lugar importante". La prueba de la feminización se muestra, actualmente, irrecurrible, como lo remarcan numerosos presidentes de los tribunales, así como el de 1984. "La feminización del cuerpo judicial aparece hoy como un dato constante y estable, y es en vano seguir preguntándose, de ahora en adelante, sobre la incidencia respecto de la selección del concurso y de las modalidades de las evaluaciones" (1984). En los últimos informes de los tribunales, ya no hay comentarios particulares sobre las candidaturas femeninas. Tan sólo algunas estadísticas realizadas sobre la base de la diferencia de sexo...

Sin embargo, el Presidente del Tribunal de 1992 hizo sonar nuevamente la alarma al indicar que "el fenómeno no es sano desde el punto de vista social. Así como puede considerarse anormal que, en nombre de todo del pueblo francés, sólo una mayoría de hombres esté encargada de administrar justicia, también puede serlo que sólo una mayoría de mujeres lo haga en el futuro". El discurso sobre las mujeres ha cambiado: ya no se refiere a sus características específicas ni a sus resultados; sin embargo, se genera un nuevo manifiesto específico sobre ellas, cuyo objetivo es mostrar el riesgo que representa la "excesiva" feminización de la magistratura. No obstante, el argumento, que gana en generalidades, pierde especificidad y reenvía a otros debates.

IV. LA GESTIÓN DE LA FEMINIZACIÓN DE LOS MAGISTRADOS

La llegada de las mujeres a los tribunales rara vez ha dejado indiferentes a los magistrados, quienes tuvieron la sensación de que la entrada de las mujeres iba a transformar la organización de su vida profesional y, incluso, de su vida privada. Esta situación provocó reacciones que fueron desde la galantería, a menudo teñida de paternalismo benevolente, hasta la más llana hostilidad. Siguiendo su posición institucional, su situación familiar, su lugar de origen, los magistrados destacaron tal o cual "problema" que suponía la inserción de las mujeres en la magistratura, siendo el objetivo implícito limitar el alcance de su concurrencia al demostrar que las mujeres no tenían las aptitudes requeridas. De esta manera, los magistrados de sexo masculino se esforzaron en proteger e incluso reforzar su especificidad.

2. Una costumbre profesional perturbada

A menudo, el acceso de las mujeres a los tribunales desconcertó a los magistrados. Las reglas que rigieran las relaciones con las mujeres no eran del mismo orden que aquellas que gobiernaban las relaciones en el seno del tribunal. De esta manera, los jefes de jurisdicción no siempre sabían cómo comportarse respecto de ellas. Es por esto que ellos sentían como un "golpe bajo"[49] la llegada de una mujer a su tribunal.

> El Presidente del Tribunal se ponía furioso al ver una mujer. Yo era casi la primera o la segunda mujer que el tribunal de A había incluido y debo decir que me ha tratado de manera muy desagradable. Buscó la manera de humillarme, de degradarme. Me trató de una forma muy poco acogedora y nada caluroso, evidentemente, sólo por ser mujer (Presidente del Tribunal de Primera Instancia A).

Las mujeres, a menudo reunían la debilidad del sexo y el de la juventud: "Yo fui muy mal recibida por un magistrado de la Corte. Cuando me vio llegar en carácter de jueza de instrucción en S, casi me incendiaron. Era escandaloso: un juez de instrucción, a mi edad y, encima, ¡mujer! Y además, ¡en S! ¿¡Hacia dónde se dirigía el mundo!?" (Presidente del Tribunal de Primera Instancia B).

El problema, el desconcierto que producía la llegada de las mujeres a los tribunales se tradujo, a veces, en exageración del protocolo: "Nos presentamos ante el primer Presidente. Nos hizo ciertos comentarios porque no llevábamos sombrero y escribió una carta al CNEI para informar que las mujeres debían presentarse siempre con la cabeza cubierta con un sombrero, así como los hombres debían presentarse con la cabeza descubierta".

El ingreso de las mujeres a la magistratura contrariaba el modelo tradicional de familia, primordial para los magistrados. A pesar del Colegio que admitió a las mujeres en 1900 y que contaba con un buen número de ellas después de la guerra (en 1950, las mujeres representaban 10% de los abogados inscriptos y 23% de los abogados pasantes)[50], la magistratura estaba impregnada por el modelo tradicional de familia. Los magistrados toleraban menos aún la llegada de las mujeres en los cuerpos, porque sus esposas no trabajaban y se consagraban a la educación de sus hijos: "esposa abnegada", "madre ejemplar",[51] normalmente eran los atributos que

49 La llegada de las mujeres al estrado parece haber golpeado de la misma manera a los magistrados. Una abogada que ingresó al Colegio luego de la Primera Guerra Mundial cuenta que, durante una de sus primeros alegatos, el tribunal se puso a dormir a partir del momento en el que ella había empezado a hablar. Entrevista con Yvonne Netter realizada por el autor en 1976.

50 Cifras publicadas por B. Brunos, A., "Contribution à l'étude du mal du barreau", en *La vie judiciaire*, 1954, nro. 441, pág. 1.

51 "Lettre à une inconnue", en *Le pouvoir judiciaire*, agosto-septiembre de 1946.

caracterizaban a la mujer de un magistrado. Si se tratara de una mujer soltera, todavía podría haber sido tolerado, pero una mujer casada y, aún más, madre de familia, corría el riesgo de ser rodeada por un halo de desconfianza por la confusión de roles que desempeñaba. Los jefes de jurisdicción cuyas esposas no trabajaban, y se dedicaban, llegado el caso, a actividades sociales de valor capital para su marido, como, por ejemplo, los "tés de la presidente"[52] se mostraban, a menudo reticentes al ingreso de las mujeres. Muchas esposas de magistrados, próximas a los cincuenta años o de mayor edad, tuvieron este papel que, si bien es menos frecuente en la actualidad, no ha desaparecido por completo.

> Los primeros presidentes cercanos a los sesenta, cuya descendencia ha sido numerosa, tenían esposas que no trabajaban. No soportaban la idea de una mujer trabajando, sobre todo si tenía hijos. No decían nada: su comportamiento alcanzaba para demostrarlo (F. Consejero CA).

Por su parte, la pionera de la magistratura de ultramar cuenta cómo, en un contexto muy difícil, fue apoyada por un fiscal cuya mujer ejercía una profesión. El desarrollo general de la actividad de las mujeres tendía a abatir este modelo. Y, actualmente, se llega a una situación inversa: el hombre que hoy es compadecido en el tribunal es aquél cuya mujer no trabaja.

> La persona extraña que tiene una posición en el seno del tribunal, es el hombre jefe de familia cuya esposa no trabaja. Todo el mundo hace cuentas: ¿cómo puede vivir con el salario de un magistrado? Entonces, tanto hombres como mujeres se compadecen de él, como lo harían de una mujer divorciada con tres hijos cuyo marido no le paga la pensión alimentaria. El hombre cabeza de familia que se desempeña como magistrado, teme mencionar que su mujer no trabaja, por sobre todo, no quiere que se diga que su esposa es una holgazana inculta. Entonces, generalmente dice que su mujer es profesional (lo que, normalmente, es cierto), pero que no quiere ejercer (Presidente TGI).

No sólo las mujeres que ingresaron en la magistratura atentaban contra el orden del modelo tradicional de familia, pero se cree que ellas ejercían una competencia desleal en la medida en que estaban casadas y su sueldo era considerado, por este hecho, como un salario extra. En su carácter de esposas de un jefe de familia, no tenían la responsabilidad principal de los gastos de la casa y podían, entonces, contentarse con un salario mediocre y, más aún, cuando podían acceder a entornos sociales más altos que sus colegas masculinos contratados en la misma época. Y peor aun, se percibía que la entrada de las mujeres casadas atribuyó a la profesión un carácter de profesión complementaria, lo que llevaba a debilitar las

52 Respecto del poder de las esposas de los jefes de la Corte, véase Chazal, J., *Les magistrats*, Paris, Grasset, 1978.

reivindicaciones (el argumento todavía es invocado en la actualidad). El diario profesional *Le pouvoir judiciaire* de noviembre de 1957, en un artículo titulado "Una profesión que muere", subrayó "La magistratura, convertida en una profesión complementaria es preferida por las mujeres casadas (mientras los jóvenes se alejan de ella)". El artículo anónimo tradujo una preocupación básica de los magistrados, que eran directamente afectados por la mediocridad de las remuneraciones y el bloqueo de las carreras, al mismo tiempo que veían cada vez peor su progreso frente a la competencia de las recién llegadas.

El acceso de las mujeres también contrariaba las costumbres profesionales de los magistrados, debido a que no tenían las aptitudes convenientes. Las mujeres importunaban, no sólo por ser las recién llegadas, sino por su sexo. Cuestionaban, por el solo hecho, la manera de ser de los magistrados masculinos en los aspectos más insignificantes de su vida cotidiana y de sus hábitos (que se veían obligados a cambiar). Una magistrada (consejera jubilada de la Corte de Casación) contó el malestar que generó su ingreso en la Cámara de Apelaciones, integrada únicamente por hombres. Ellos tenían la costumbre de tener "conversaciones de hombres" y de contarse "historias (particularmente) subidas de tono". La llegada de las mujeres fue tomada, entonces, como una amenaza a este universo y su equilibrio.

Pero, principalmente, el ingreso de las mujeres a la magistratura puso en tela de juicio la especificidad de las virtudes "masculinas" atribuidas a la función de magistrado. La autoridad, el autocontrol, la fuerza de la palabra, atributos esenciales para el ejercicio de la función eran considerados *a priori* como características masculinas. Aún en 1993, Simone Rozès, al expresarse respecto de la indiferencia masculina, dijo: "El ejercicio de nuestras funciones resalta, sin embargo, ciertas cualidades consideradas viriles por excelencia, como la tenacidad, la sangre fría, el dinamismo, la autoridad".[53] La entrada de las mujeres en la magistratura fue considerada como una invasión sobre un territorio dominado por un modelo masculino ejemplar. Esta reacción hace recordar aquella de las Fuerzas Armadas, que vivió la llegada de las mujeres como una verdadera "intrusión" en una organización perteneciente a los hombres.[54] Su presencia significó que las cualidades requeridas no eran específicamente masculinas, lo que les quitó un triunfo a los hombres y contribuyó a volver la profesión menos atractiva.

2. *LAS ESTRATEGIAS DE LOS HOMBRES*

La primera reacción de muchos magistrados fue minimizar la atracción que sentían las mujeres por la magistratura al considerar que muchas de ellas habían comenzado la carrera judicial sin conocer verdaderamente sus exigencias. Balmary rememoró de esta manera el deficiente conocimiento que tenían las mujeres "sobre

53 Rozès, Simone y Paul Lombard. *Le juge et l'avocat. Dialogue sur la justice*. París, Robert Laffont, 1993, pág. 52.
54 Raynaud, E., op. cit., pág. 63.

las exigencias y las obligaciones que conlleva la actividad judicial, donde –revelando una vaguedad conceptual– apareció el juez de menores como un "maestro de jardín de infantes".[55] Maurice Aydalot evoca también en sus recuerdos la incapacidad que tenían las jóvenes para el ejercicio de la magistratura judicial y los "errores de apreciación" que eran cometidos.[56]

Frente al ingreso de las mujeres, con el objeto de marcar su diferencia y preservar su especificidad, la reacción de muchos hombres ha sido procurarles un trato diferencial que llegó a adoptar diversas formas. Se reencuentra el esencialista, en términos de la naturaleza de la mujer, que es regularmente promovido por los adversarios de la igualdad formal.

La primera postura se circunscribió algunas veces dentro de una continua galantería condescendiente y protectora. Una mujer magistrada, hoy en día funcionaria jubilada, recuerda que al comienzo de su carrera ejercía dentro de un ámbito sumamente pudoroso. Cuando ciertos asuntos se presentaban, el presidente y su asesor querían que ella saliera y buscaban reemplazarla para proteger sus oídos supuestamente castos.

Pero es posible el pasaje de la antigua galantería francesa al trato privilegiado y, por lo tanto, discriminatorio. Algunos imaginaron que las mujeres iban a monopolizar los mejores puestos, que el hecho de enviarlas a regiones alejadas y poco atrayentes se pondría en duda en razón de su sexo.[57]

A modo de ejemplo, puede observarse el riesgo de competencia desleal en que podían incurrir las mujeres que aparece vinculado a la magistratura de los territorios de ultramar. En su informe al Consejo de Estado, que se ha pronunciado por la posibilidad a favor de las mujeres para ejercer en la magistratura de dichos territorios, el alto funcionario de dicho órgano concluía de la siguiente manera: "Una vez admitido el principio del libre acceso de las mujeres a la magistratura de las colonias, le corresponderá a la autoridad jerárquica, Ministro de Francia de ultramar o Consejo Superior de la Magistratura, brindarles una carrera exenta de todo riesgo de que su autoridad, su acción y su prestigio se vean impugnados u obstaculizados *propter inidoneitatem sexus*". Sauvageot comentó al concluir: "Bajo una apariencia ideológica de igualdad de derechos se disimula, en realidad, un verdadero privilegio a favor de la mujer-magistrado de ultramar".[58]

El órgano de la magistratura respondió fundamentalmente a la distinción de funciones entre aquellas que podían ser ejercidas por mujeres y aquellas que debían

55 BLAMBER, op. cit., pág. 63.
56 AYDALOT, M., *Magistrat*, París, Robert Laffont, 1976, pág. 124.
57 Véase el discurso pronunciado por la consejera Marguerite Halle en la ceremonia de su ingreso a la Cámara de Apelaciones de Douai el 16 de septiembre de 1961. *Boletín de la Asociación de los Auditores y Ex Auditores de Justicia*, nro. 4, enero-febrero-marzo de 1962.
58 SAUVAGEOT, A., Comentario del fallo del Consejo de Estado que daba la razón a la señora Delix, y le permitía, así, ejercer en los territorios de ultramar. JCP, 22 de febrero de 1956, nro. 9110

ser ejercidas por hombres. Recordemos que el Congreso de la Magistratura en 1946 había formulado un voto que tendía a limitar la presencia de las mujeres como funcionarias del tribunal de justicia. En la práctica, las mujeres iban efectivamente a orientarse hacia los puestos del tribunal más que hacia aquellos del ministerio público; de manera que, en la magistratura, se diferenciaron aquellas funciones más abiertas a las mujeres de aquellas otras reservadas a los hombres.

No existió un modelo único para definir las funciones de las mujeres, sino más bien diversas dificultades y clasificaciones centradas sobre la organización del trabajo (individual/colegiado, grado de disponibilidad), el tipo de trabajo (aplicación de la ley, implementación de una política, confrontación/redacción), la clase de justiciable (menores/mayores)..

Entre las funciones del tribunal, la de juez de menores, creada en 1945, fue desde el comienzo considerada como una función destinada a las mujeres, tanto por el tipo de trabajo social y jurídico, como por la clase justiciable, los menores. Pero igualmente les eran "ofrecidas" las funciones del tribunal "propiamente dicho"; las cuales se definían como un trabajo fundamentalmente jurídico de investigación jurisprudencial; un trabajo noble por excelencia, sobre todo si se trata de derecho civil, trabajo más bien solitario, que no requiere de un cuerpo colegiado más que para la audiencia, que no implica más que contactos muy ligeros con los justiciables y pocas relaciones con sus colegas; trabajo en gran parte poco valorado[59] y con fastidiosos horarios limitados. A la inversa, el Ministerio Público, comunidad cerrada que exigía una amplia disponibilidad horaria, de comunicación, y la implementación de una política penal, resistió por largo tiempo la feminización.

Dentro de las características propias de los trabajos "femeninos" y "masculinos" de la magistratura, podemos encontrar algunos principios que tradicionalmente estructuran la división sexual de las tareas.[60] A los hombres, les estaba destinada la confrontación, la política penal, las relaciones con la policía, la gendarmería, el mantenimiento del orden público, la presencia en el tribunal, la observación. A las mujeres, las funciones sociales, de contacto con los niños, las familias, los que tramitaban su divorcio y los colegas sociales, pero también las funciones puramente jurídicas, exclusivas, discretas, reservadas, nobles. De manera que las mujeres no estaban relegadas a los sectores menos valorizados de la actividad judicial, aun cuando allí trabajan muchas de ellas

59 La elección de los jueces entrevistados, realizada por Laurent Greilsamer y Daniel Schneiderman demuestra claramente cuales son los magistrados "visibles". Los autores reconocen "y asumen la crítica" de haber privilegiado a las "vedettes", relegando las verdaderas necesidades de la magistratura. Sobre los 19 magistrados entrevistados, 5 son jueces de instrucción y 7 miembros del Ministerio Público. Por otro lado, hay 4 jueces, entre los cuales se encuentra el Primer Presidente de la Cámara de Casación, 2 secretarios generales de sindicatos o asociaciones profesionales y 1 magistrado en uso de licencia, ex juez de instrucción. Greilsamer, L., Schneiderman, D., *Les juges parlent*, París, Fayard, 1992.

60 Véase el esquema de oposiciones asociadas a lo femenino y a lo masculino. Bourdieu, P., *La domination masculin. Actes de la recherche en sciences sociales*, nro. 84, septiembre de 1990. pág. 6.

La otra actitud fue la de verificar la aptitud de las mujeres al ponerlas a prueba. La primera mujer que ejerció en los territorios de ultramar contó cuán difíciles resultaron las relaciones con algunos de sus superiores jerárquicos, que estaban extremadamente horrorizados por el ingreso de una mujer a su jurisdicción. El fiscal de segunda instancia había sido muy hostil y había hecho todo lo que estuvo a su alcance para hacerla desistir, ubicándola particularmente en cargos donde fue puesta a prueba. Muchas magistradas recordaron todas las formas que emplearon sus superiores para decepcionarlas, poniéndolas física y psíquicamente a prueba (cargos con horarios difíciles de cumplir, designación sistemática para asistir a autopsias especialmente penosas). En forma general, fuera de esas situaciones particulares, las mujeres estuvieran ininterrumpidamente en situación de probar que ellas tienen las cualidades necesarias para ejercer esas funciones.

Las resistencias al acceso de las mujeres tienen, por lo tanto, múltiples factores. Las mujeres en la magistratura constituyeron un atentado al modelo familiar tradicional, a los atributos constitutivos de la profesión y, a la vez, una competencia por la que los magistrados, eran plenamente conscientes de su frágil posición. Las resistencias provinieron tanto de magistrados de primera instancia, que vivían en carne propia la competencia del ingreso de las mujeres en la justicia (porque habitualmente ellas vienen de medios sociales más cómodos), como de magistrados de elevada jerarquía, muy devotos al modelo tradicional de la familia.

Sin embargo, se escuchaban algunas voces a favor de las mujeres. Marcel Rousselet, primer Presidente de la Cámara de Apelaciones de París, doctrinario de alto rango de la magistratura, percibió rápidamente el perjuicio que el discurso misógino podía provocar en la profesión. Agregó también que era importante brindar una imagen positiva de las mujeres en la magistratura. De esta manera da la bienvenida al ingreso y al éxito de las mujeres:

> En cuanto ellas son recibidas para rendir el difícil examen de ingreso a la magistratura, donde tienen mucho éxito, las mujeres tienen las mismas aptitudes que los hombres, ellas son nombradas tanto jueces de instrucción como jueces de primera instancia y aun procuradores. Yo considero y brindo testimonio, ellas han tenido tanto éxito en sus cargos jerárquicos que existen grandes dudas si debe decidir delegar esas funciones.[61]

Más adelante, fue otro alto magistrado, Philippe Aydalot quien, a su vez, luego de haber recordado sus primeras inquietudes en cuanto a las capacidades de adaptación de las mujeres, concluyó: "Ellas no tienen problemas de capacidad".[62]

61 Extracto de su artículo publicado en el primer número de *Robes noires*, revista de la Asociación Francesa de las Mujeres de Carrera Judicial, cuya cita figura en *Le pouvoir judiciaire*, abril de 1956, pág. 11.

62 AYDALOT, M., *Magistrat*. París, Robert Laffont, 1976, pág. 128.

V. Conclusión: la estrategia de las pioneras

Para triunfar e imponerse en este contexto poco favorable, las mujeres debieron disponer de ventajas particulares. No cualquiera de ellas pudo arriesgarse y sobre todo triunfar en su incorporación a la magistratura.

En los años cincuenta, las mujeres magistradas se distinguieron de sus colegas masculinos por sus orígenes sociales más elevados y por su excelente preparación académica. La importancia y la estructura particular de este capital es lo que les permitió superar la debilidad de su sexo.[63] Además, fue necesario que tuvieran tales aptitudes sociales para animarse a intentar el ingreso a la magistratura.[64] Más tarde, se acortaron las distancias entre el perfil de las mujeres y el de los hombres, pero no llegaron a acercarse completamente.

Resulta difícil de apreciar en qué medida el ingreso de las mujeres transformó las prácticas de la justicia. Los primeros tiempos no fueron los adecuados para pensar en cambios. Recién ingresadas, admitidas con reticencia y no manejando la rutina judicial, debieron rápidamente revertir esta situación y las suposiciones que pesaban sobre ellas en cuanto a su capacidad para ejercer esas funciones. Es con un exceso de conformismo que las mujeres han llegado a imponerse con éxito.[65]

Sin embargo, el ingreso de las mujeres contribuyó a cambiar el estatus social de la magistratura en la medida en que, al romper el monopolio masculino, participaron en la desacralización femenina y, al mismo tiempo, en su profesionalismo. De la misma forma, al comienzo del siglo, la institución del concurso (que permitió que ascendieran aquellos que eran instruidos, pero que carecían de relaciones sociales) puso en marcha el pasaje de la magistratura-social a la magistratura-profesional. Pero los esfuerzos para apreciar los efectos de la feminización de la magistratura sobre las prácticas de la justicia no han llegado aún.

Cerca de medio siglo después de la promulgación de la ley, ser mujer no constituye un verdadero obstáculo para el órgano en el cual ocupan hoy en día el 45% de los puestos efectivos. Son suficientemente numerosas y teóricamente ya no necesitan demostrar ni demostrarse que son competentes al mantener sus actitudes conformistas. Aún cuando la feminización origina todavía ciertas inquietudes, las resistencias al lugar ocupado por las mujeres se encuentran bastante atenuadas, lo

63 En "*La conquête d'une profession prestigieuse*", escribe Jean-Luc Bodiguel: "La inferioridad femenina ha sido compensada en los años cincuenta-sesenta, ya sea por un origen social más elevado, sea por las ventajas resultantes de sus diplomas, y también habitualmente, por la reunión de ambas cosas", Bodiguel, J. L., *La magistrature, un corps sans âme*, Paris, Presses Universitaires de Francia (editorial francesa), 1992, pág. 177.

64 Actualmente, las auditoras de justicia están todavía mejor preparadas en cuanto a su preparación académica que los auditores (lo que no es propio en la magistratura) y provienen, generalmente, de medios sociales más holgados. Véase Boigeol, A., *La magistrature au féminin: entre spécificité et banalisation*, *Droits et Société*, 1993, nro. 25, págs. 489-523.

65 Boigeol, A., "*Pour une approche des stratégies développées par les femmes*", op. cit.

que no significa que hayan desaparecido completamente. Dichas resistencias son habitualmente más sutiles y conciernen, especialmente, al acceso a los puestos jerárquicos más importantes. Sin embargo, aun cuando se trata de un lento proceso, los escaños más altos de la magistratura se están feminizando.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
Año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4194, pág. 27-47

El pensamiento feminista sobre el Derecho

*Un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl**

Alessandra Facchi**

1. Introducción

El panorama del pensamiento feminista, tanto en su desarrollo histórico como en las configuraciones actuales, es particularmente vasto y heterogéneo; en él conviven numerosas corrientes cuyo único denominador común es ciertamente el esfuerzo por mejorar la situación de las mujeres.

Pluralidad, heterogeneidad y conflictividad caracterizan también el pensamiento feminista sobre el derecho, en cuyo ámbito nos reencontramos con presupuestos epistemológicos, lenguajes, perspectivas, elecciones éticas y políticas diferentes. Para dar cuenta de él muy sintéticamente es inevitable incurrir en algunas generalizaciones, pero sobre todo en una elección que no puede sino contener márgenes de discrecionalidad. De hecho, por un lado, no sería correcto abordar una sola autora o corriente teórica; por el otro, no es posible recordar todos los aportes que se consideran relevantes. En las páginas que siguen tomaré en consideración, por lo tanto, solo una parte limitada de las teorías feministas sobre el derecho, construyendo una lectura entre aquellas posibles y haciendo referencia, de acuerdo con la organización de la obra, a la literatura en lengua inglesa, sobre todo norteamericana, de los últimos veinte años.

El gran florecimiento de la teoría jurídica feminista en los países anglosajones ocurre de hecho a partir de los años ochenta, en coincidencia con la que, un tanto groseramente, se puede llamar *la vuelta del feminismo a la diferencia*. El pensamiento

* Publicado originariamente en italiano como "Il pensiero femminista sul diritto: un percorso da Carol Gilligan a Tove Stang Dahl", en *Filosofi del diritto contemporanei*, a cargo de G. Zaccaria, Milan, Cortina, 1999. Traducción al castellano de Ana Alverti (UBA).

** Catedrática de Teoría General del Derecho en la Facultad de Ciencias Políticas de la Università degli Studi di Milano. Autora, entre otras, de la obra *Los derechos en la Europa multicultural. Pluralismo, ciudadanía e inmigración*, coeditada en 2005 por el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA).

* La dificultad en la que nos encontramos al tener que dar cuenta sintéticamente del pensamiento feminista ha sido adecuadamente expresada por D. L. Rhode: "A little knowledge is a dangerous thing, but the alternative is hardly better. To offer some reductive account that will be interpreted as the feminist perspective does violence to feminist premises. But it does not advance feminist politics to pass up opportunities to arouse curiosity", "The Woman's Point of View", en *Journal of Legal Education*, 1988, vol. 38, pág. 45.

de la diferencia, afirmado sobre todo en Estados Unidos a partir de la reivindicación de identidad y autonomía de varios sectores sociales, ha encontrado en la diferencia de géneros uno de sus principales terrenos de desarrollo.

En el siglo XX, la primera etapa del movimiento feminista está caracterizada, como es sabido, por la afirmación de la igualdad entre los dos sexos y por el reclamo de una reforma que eliminase las discriminaciones formalmente establecidas entre las mujeres y los hombres. Las mujeres exigían tener acceso a los mismos derechos y ser tratadas igual que a los varones; al mismo tiempo rechazaban como factores de discriminación y opresión los roles y las características que tradicionalmente les habían sido atribuidas. Querían eliminar la diferencia entre los sexos, que tal como estaba consolidada en la cultura y en la vida occidental significaba inferioridad, subordinación y exclusión de las mujeres.

A fines de los años setenta comienza a configurarse dentro del pensamiento y del movimiento feminista un cambio profundo que se basa en el reconocimiento y la valoración de caracteres femeninos no sólo biológicos, sino también psicológicos, morales y culturales. Así, la negación es sustituida por la afirmación de la diferencia femenina, la reivindicación de la propia diversidad y la revelación frente a la lógica que pretende que las mujeres compitan sobre la base de modelos, valores y objetivos creados por los varones. De hecho, parece claro que en la medida en que los caracteres masculinos, definidos por la cultura masculina, se presentan como los "justos", como el parámetro de comparación, para satisfacerlos las mujeres deberán esforzarse mucho más y deberán renunciar, u ocultar, otros caracteres propios de su identidad femenina.

La relación conceptual entre igualdad y diferencias, la reformulación de estos conceptos en la búsqueda de una igualdad que se realice a través de la valoración de las diferencias y las consecuencias en términos de elecciones políticas y jurídicas han ocupado la literatura feminista por largo tiempo y no sólo esta. Se ha constatado cómo las políticas inspiradas en la noción tradicional de igualdad se pueden traducir en modelos de asimilación, es decir, en modelos que permiten a algunos individuos alcanzar objetivos y estilos de vida de la cultura dominante, pero al precio de la renuncia, al menos parcial, a la propia identidad personal y de grupo. Como escribe Iris Marion Young, tanto si se ignoran las diferencias como si se las tiene en cuenta y se predisponen políticas tendientes a eliminarlas, de todos modos, el ideal de la asimilación niega que la diferencia de grupo pueda ser positiva y deseable y, por consiguiente: "Una verdadera política de emancipación, que afirme como valor la diferencia de grupo, revolucra una revisión radical del significado mismo de igualdad. El ideal asimilacionista presupone que igualdad social significa tratar a todos en base a los mismos principios, reglas y criterios. La política de la diferencia sostiene, por el contrario, que la igualdad en cuanto participación e inclusión de todos los grupos, puede requerir a veces un tratamiento diferenciado de los grupos oprimidos o desaventajados".[2]

2 Young, I. M., *La politica della differenza*, Milán, 1996, pág. 198.

Tratamientos diferenciados que se justifican también a la luz de la constatación de que los tratamientos "normales" son de hecho aquellos funcionalmente construidos en base a las exigencias, a los comportamientos y a los valores del grupo o de los grupos dominantes. Numerosos análisis feministas han revelado lo infundado de la idea de universalidad y neutralidad atribuida a teorías, categorías, paradigmas del pensamiento occidental, afincando su carácter sexuado, es decir, construidos en formas estrechamente vinculadas con la perspectiva masculina. Han intentado relativizar la cultura difundida y develar los contenidos ideológicos escondidos en categorías, valores y prácticas presentadas como neutrales, naturales, universales. Una de las críticas más profundas que el feminismo, junto a otras corrientes de pensamiento contemporáneo, ha desarrollado y consolidado en relación con la cultura liberal se vincula con su falsa neutralidad, es decir, al hecho de que en la construcción de teorías, en la afirmación de derechos, en la elaboración de normas se haga referencia genéricamente, al menos a partir del momento en que la igualdad se ha impuesto como principio universal, a un sujeto neutro, sin raza, ni sexo, ni clase social, etc. Este sujeto, por el contrario, tiene características precisas que corresponden a las del grupo dominante, y tomarlo como modelo significa la exclusión o, en todo caso, la discriminación de otros sujetos: de individuos de culturas y de religiones diversas de las dominantes, de clases sociales subalternas, de las mujeres.

A la elaboración de esta perspectiva de análisis y de crítica de los modelos dominantes asimismo ha contribuido la necesidad de tomar en cuenta no solamente las diferencias de género, sino también las diferencias entre las mismas mujeres. La "presión política dentro del movimiento de las mujeres ha contribuido al estudio de una validez teórica de la diferencia, de validez de reclamos que se reconocen con dificultad dentro de los estrechos márgenes del liberalismo de los derechos iguales".[3] La actitud en torno a la desmitificación experimentada en relación con la cultura masculina se ha dirigido entonces también hacia la femenina.[4] La existencia de grupos internos en el movimiento de las mujeres, con valores y exigencias diversas de las que habían caracterizado la idea de la mujer construida por el feminismo histórico, ha surgido problemáticamente haciendo frente a la necesidad de no reproducir la distorsión que fue reprochada a la cultura masculina, es decir, de no crear un sujeto-mujer falsamente universal y neutral. Evitar una actitud asimilatoria exige, por lo tanto, no ignorar las diferencias de clases medias, raza o de religión cristiana.[5] Las propuestas de contextualización del sujeto que caracterizan los desarrollos recientes de la teoría feminista se reconectan entonces con las elaboraciones críticas de la filosofía postmoderna.

3 BRIDOTTI, B., "Differenza, differenze", en *Identità e differenze*, Milán, 1996.

4 Una de las autoras más representativas de las problemáticas planteadas por el feminismo negro es bell hooks. En italiano, es reciente la publicación del libro *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*, Milán, 1998, testimonio "transversal" de las interconexiones y de las oposiciones de los discursos sobre raza y sexo.

5 Sobre estas cuestiones, una de las contribuciones más precisas y claras es la de MINOW, M., "Feminist Reason: Getting It and Losing It", en *Journal of Legal Education*, 1998, vol. 38, págs. 47-60.

La historia del feminismo está signada por la progresiva percepción de las diferencias entre individuos y entre grupos. La pluralidad y la heterogeneidad no son solamente factores constitutivos del movimiento y del pensamiento feminista, sino que representan un valor a tutelar, incluso si de ello se deriva una constante dificultad para mantener una unidad, interna y externa.

Sobre la base de la experiencia femenina y en la búsqueda de alternativas al "imperialismo cultural" masculino, se han desarrollado los considerados *gender studies* (estudios sobre género) o *women's studies* (estudios sobre mujeres). Estas fórmulas indican un ámbito de estudio, una unidad modular de análisis, investigaciones y teorías que, al menos en el mundo anglosajón, actualmente involucran a todos o casi todos los campos del saber y que están reunidas por una perspectiva particular de lectura, aquella justamente basada en el género.[6] El análisis de los fenómenos sociales se da a través de la deconstrucción de su conceptualización y construcción simbólica a través de categorías masculinas y la propuesta de nuevas categorías, lecturas, recorridos y conceptos adecuados a la perspectiva femenina. Martha Nussbaum escribe que los *women's studies* cuando menos resultan una apelación a la razón en cuanto "exigen a la comunidad científica no rendirse a la tiranía del hábito y a las ideas difundidas sobre lo que es 'natural', sino buscar la verdad en todas sus formas".[7]

Sin embargo, los estudios de género no están dirigidos solamente a dejar traslucir las consecuencias de la hegemonía cultural masculina y a revalorizar dentro de las disciplinas particulares los puntos de vista de las mujeres, sino que tienden a un cambio más profundo, de naturaleza epistemológica, de las estructuras y de las categorías del conocimiento. Su apuesta es aportar nuevas contribuciones a las ciencias en su conjunto.

La adopción de puntos de vista femeninos, así como los intereses y valores vinculados a aquéllos, ha tenido aplicaciones amplias incluso en la ciencia jurídica. En este ámbito, la reflexión teórica se confronta constantemente con las instancias que vienen desde el movimiento de las mujeres y se mueve en relación continua con las medidas judiciales y legislativas, influyendo sobre ellas y recibiendo de ellas estímulos.

El debate –o, mejor, los debates– que recorren la literatura feminista se entrelazan, dando lugar a continuas reelaboraciones, revisiones, críticas y ajustes, y afectando

6 Los estudios antropológicos han sido entre los primeros en desarrollar una perspectiva de género. Para una síntesis de las temáticas y del panorama mundial de las investigaciones, véase "Gender and Anthropology. Critical Reviews for Research and Teaching", a cargo de Morsy, S., *American Anthropological Association*, Washington D. C., 1989.

7 Nussbaum, M. C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge Mass. 1997, pág. 195. El capítulo "Women's Studies" de dicho libro comienza con una limpida y fascinante presentación de cómo el "sistema del género" es adoptado y aplicado en diferentes materias, desde la ciencia política a la economía, de la biología al derecho en los cursos de las principales universidades americanas, y demuestran cómo el nuevo saber sobre las mujeres ha transformado profundamente la preparación de los estudiantes y, en general, cómo está transformando la academia.

transversalmente temas que interesan tanto a la filosofía, como a la sociología, la ciencia y la política del derecho. Una característica de la reflexión feminista sobre el derecho es, de hecho, la de atravesar las fronteras disciplinarias tradicionales.

II. EL DERECHO COMO EXPRESIÓN MASCULINA Y EL FEMINISMO CULTURAL DE GILLIGAN

Para el movimiento feminista, el derecho constituye un objeto ambiguo y controversial. Las opiniones respecto a su función, a su utilidad para las mujeres, son muy diversificadas y discordantes. Por un lado, ha sido un potente instrumento para el mejoramiento de la condición femenina; por el otro, es vista como una de las expresiones más radicales y "peligrosas" de la cultura masculina.

La primera etapa del feminismo, marcada por las batallas por la paridad, ha visto establecer mediante el derecho conquistas fundamentales, como el derecho al voto, el acceso al trabajo, la igualdad de posiciones dentro de la familia, etc.; en otros términos, las reformas jurídicas que han eliminado las desigualdades formales. Sin embargo, en forma temprana se ha constatado cómo estas reformas, sobre todo en el campo del derecho de familia[8] y del trabajo, también podrían producir, justamente en virtud de que se encuentran basadas en una concepción de identidad de tratamiento, efectos negativos en cuanto no tenían en cuenta las condiciones efectivas de vida de las mujeres, los recursos económicos de los que disponían, los condicionamientos culturales a los que estaban sujetas, las relaciones de poder y la división del trabajo dentro de la familia.

Por otra parte, en las sociedades con elevada diferenciación social y cultural se ha verificado que la adopción de modelos de igualdad formulados en base a la vida, los valores y las estructuras sociales de un grupo privilegiado de mujeres no siempre eran compartidos por otras mujeres, lo que se tradujo en muchos casos en un debilitamiento de garantías y de estrategias de tutela consolidadas en la cultura de pertenencia, poniendo a la luz en general la dificultad de encontrar una conciliación de los múltiples y heterogéneos intereses y valores del universo femenino a través del derecho.

El pasaje desde el feminismo de la asimilación al feminismo de la valorización de la diferencia se refleja en las políticas jurídicas al reclamar que se tengan en cuenta las especificidades femeninas incluso suprimiendo los criterios consolidados de igualdad "formal": en tanto que las diferencias existen, ignorarlas y tratar a todos los individuos de idéntico modo significa, en la práctica, efectuar discriminaciones.[9] El debate que

8 Sobre la aplicación del principio de igualdad como neutralidad en relación al género en las reformas del derecho de familia en Italia, véase Rodotà, S., "L'eguaglianza nelle relazioni familiari: cultura giuridica e strategie femministe", en *Democrazia e diritto*, 1993, nro. 3, págs. 253-267.

9 Para una noción de igualdad compatible con la valorización de las diferencias, véase, Giovannucci, L., "Identity, Equality, Similarity and the Law", en *Revisione*, 1993, vol. 15 y Tuzzato, L., "La differenza sessuale e le garanzie dell'eguaglianza", en *Democrazia e diritto*, 1993, nro. 2. Véase, también Gianni, L., "Femminismo e diritto: verso una concezione femminista e contestualizzata dell'eguaglianza", en *Ragion Pratica*, 1997, vol. 8.

procede la ley italiana sobre el aborto, por ejemplo, "pone en juego la disparidad y su legitimación, esta vez por parte de las mujeres(...) implica el reconocimiento de un poder, individual y colectivo, en la esfera de la reproducción".[10] Numerosas y significativas intervenciones político jurídicas se fundan en el reconocimiento de las diferencias o de la opresión y de la discriminación sufrida, individual o colectiva: basta pensar, en el primer caso, en las normas de derecho del trabajo que atribuyen un tratamiento especial a las mujeres embarazadas, en el segundo, a las consideradas cuotas o acciones positivas, que prevén lugares reservados a las mujeres o, en paridad de otros títulos, facilitan el acceso femenino a puestos de trabajo, instrucción y recursos.

Consecuentemente, el feminismo de la igualdad se ha traducido en el reclamo de igual tratamiento, en el sentido, por un lado, de la eliminación de discriminaciones manifiestas entre mujeres y varones; por el otro, de constitución de las mujeres como sujetos dotados de plena autonomía que rechazan reglas proteccionistas, el feminismo de la diferencia se ha manifestado en los reclamos de tratamiento especial, que lograse una igualdad sustancial a través de la valorización de las diferencias, poniendo a la luz la falsa neutralidad del derecho.

A la conceptualización de la diferencia femenina y del derecho como dominio masculino contribuye en gran medida la tesis de la psicóloga estadounidense Carol Gilligan, según la cual el razonamiento moral femenino se desarrolla siguiendo caminos y asumiendo contenidos diferentes respecto del masculino. En el conocido libro *In a Different Voice* (1982), Gilligan reconstruye, sobre la base de entrevistas realizadas en tres diferentes investigaciones a varones y mujeres de varias edades, la concepción de la moralidad y las experiencias personales de conflictos y de elecciones éticas. De las entrevistas se desprendería que, para las mujeres, la moralidad deriva "de la experiencia de la concepción y es concebida como un problema de inclusión más que de peso relativo de derechos contrarios entre sí",[11] y que tendencialmente su atención en las situaciones conflictivas se dirige a la salvaguarda de las relaciones más que a la afirmación de los principios "justos".

Sin embargo, según Gilligan y a diferencia de muchas teorías psicológicas precedentes, incluida la freudiana, la configuración particular de la moral femenina no es expresión de una carencia y, por lo tanto, reveladora de un menor valor de su psiquis respecto de la masculina, ni es tampoco necesariamente el resultado de la opresión sexual y de roles culturalmente impuestos. Por el contrario, constituye un dato a valorar positivamente, una actitud a defender y desarrollar en una perspectiva ética que se plantee como integración o sustitución de la masculina.

La diferente connotación de las elecciones morales que emerge con evidencia en los casos de conflicto, de hecho, conduce a Gilligan a formular la idea de una ética

10 Picci, T., *Un diritto per due. La costruzione giuridica di genere, sesso e sessualità*. Il Saggiatore, Milan, 1998, págs. 198-199.
11 Gilligan, C., *Con voce di donna. Etica e formazione della personalità*, Milan, 1987, pág. 162.

del cuidado o de la responsabilidad típicamente femenina en oposición a una ética de la justicia o de los derechos típicamente masculina.

> La ética de los derechos se funda en el concepto de igualdad y en la equidad del juicio, mientras la ética de la responsabilidad se basa en el concepto de justicia distributiva, en el reconocimiento de la diversidad de necesidades. Donde la ética de los derechos da represión al reconocimiento del igual respeto debido a cualquiera y se orienta a encontrar un equilibrio entre las demandas del otro y las propias, la ética de la responsabilidad se basa en una comprensión que hace nacer la compasión y el cuidado.[12]

Para la ética del cuidado, el fundamento de la responsabilidad y, por otro lado, de las demandas morales reposa en el sufrimiento subjetivo, mientras que para la ética de la justicia reposa en la injusticia objetiva. Las dos perspectivas no son necesariamente contrapuestas, pero es evidente que en determinadas situaciones concretas pueden dar lugar a elecciones muy diferentes.[13]

La noción de ética del cuidado, que aquí sólo he mencionado, y las consecuencias que pueden ser derivadas de ella incluso en el plano práctico, han tenido enorme resonancia en el pensamiento feminista y aún constituyen un punto de referencia esencial en torno al cual se desarrollan análisis, críticas y reelaboraciones. La obra de Gilligan[14] ha contribuido a una lectura de teorías políticas y jurídicas en una perspectiva de género y ha tenido gran influencia sobre el debate teórico concerniente a las relaciones entre mujeres, feminismo y derecho. Al insertarse en el más amplio movimiento de revalorización de los caracteres femeninos, en el plano práctico ha presionado hacia la búsqueda de nuevos caminos jurídicos alternativos a los institucionalmente consolidados, caminos que parecerían más consistentes con una perspectiva feminista. Así, por ejemplo, la ética del cuidado ha inspirado posiciones feministas de apoyo a la mediación familiar en cuanto modalidad negociadora, elástica, capaz de tener en cuenta las situaciones particulares y de valorizar las estrategias de acción femeninas. Una visión más atenta a las relaciones de poder ha resaltado, por el contrario, como por fuera de garantías procedimentales

12 Gianformaggio, C., *Con cuore di donna. Etica e formazione della personalità*, op. cit., pág. 166.

13 Por otra parte, incluso Kelsen reconoce el precepto del amor al prójimo, entendido como "prescripción de ayudar a quien subjetivamente es presa del deber o de la necesidad, con o sin su culpa", el carácter de norma de justicia cuando se refiere a "una norma que prescriba cómo un hombre debe tratar a otro y no debe ser necesariamente referida a la autoridad normativa". Kelsen, H., *Teoría pura del derecho*, op. cit., pág. 46.

14 Desde la psicología, a la teoría moral y la teoría política, esta obra ha sido –y lo es todavía– ampliamente analizada, discutida y desarrollada. Se ha comprobado, por ejemplo, que en el carácter de los individuos masculino y femenino están siempre presentes en diversa medida tanto una ética del cuidado como una ética de los derechos, y que la correspondencia entre un tipo de actitud y género masculino o femenino deriva de factores culturales y expectativas sociales y es, por lo tanto, modificable. Entre las contribuciones más significativas se encuentra la de Joan Tronto (véase, Tronto, J. C., *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, Londres, 1993).

y sustanciales el acuerdo final refleja inevitablemente el interés de la parte más fuerte, que de hecho aún es generalmente el hombre.

Sin embargo, en términos generales la ética del cuidado no ha tenido grandes correspondencias en medidas y reformas jurídicas.[15] Eso es también para volver sobre un riesgo que –como han resaltado varias críticas– está insito en la idea de que las mujeres tenemos una difundida propensión por un cierto tipo de actividades y ocupaciones respecto de otras. Tal presupuesto fácilmente puede legitimar políticas conservadoras, que eliminen las conquistas igualitarias precedentes y se traduzcan en la exclusión de las mujeres de determinados sectores y ocupaciones.

En general, se ha constatado que incluso las normas inspiradas en el modelo de la diferencia pueden conducir a efectos perversos y tener implicancias dañosas para una política de liberación femenina. Ellas de hecho amenazan con replantear imágenes y roles tradicionales de las mujeres, confirmando la separación del ámbito femenino del masculino y, en última instancia, su subordinación. La reivindicación de tratamientos especiales en base al género puede traducirse en nuevas formas de políticas de tutela de las mujeres, como aquellas difundidas en el siglo pasado y duramente combatidas por el feminismo de la igualdad y de la paridad.

El mundo del feminismo, sobre todo el americano, se ha dividido entre las sostenedoras del *Equal treatment* y las sostenedoras del *Special treatment*: ambos modelos, una vez traducidos en normas jurídicas, han demostrado sus límites. Ello ha contribuido a alimentar en el pensamiento feminista un escepticismo difundido con relación al derecho como instrumento de transformación de la condición de las mujeres y, sobre todo, como instrumento capaz de traducir sus valores, sus exigencias y elecciones de vida. Por lo tanto, mientras el feminismo histórico se había afirmado justamente con las batallas por las reformas jurídicas, confiándole al derecho un rol imprescindible de transformación social, gran parte de la teoría feminista de los años ochenta se aleja del derecho y se orienta al propio interior, elaborando un análisis de la identidad femenina, intentando conciliar las diferentes almas del feminismo y emprender la construcción, a través de los estudios de género, de una cultura femenina.

Los años setenta habían sido la época de las reformas signadas por la paridad, los años ochenta los de un replanteamiento más profundo e integral del rol del derecho en la cultura femenina y de sus potenciales funciones. La idea de que los intereses de las mujeres puedan, en algunas cuestiones, ser mejor tutelados por una disminución de la regulación jurídica que deje una mayor libertad de contratación y de reconocimiento de nuevos modelos, tanto de relación entre los sexos, como más en general de elección sobre el propio cuerpo y sobre la propia vida, todavía caracteriza muchas posiciones feministas.[16] Pero la perspectiva que resalta la

15 Vease Brooks Whitman, C., "Review Essay: Feminist Jurisprudence", en *Feminist Studies* 1991, vol. 17, pág. 499. Whitman observa: "Las juristas femeninas han arribado tarde al problema de la diferencia (...) El libro de Gilligan ha sido publicado justamente en el momento en el que estaban tratando una alternativa a la jurisprudencia neutral en relación con el género de los años setenta".

16 Como ha subrayado Pitch en referencia a las posiciones del feminismo italiano, es sin embargo reduccionista contraponer una corriente que considera útil empeñarse

especificidad femenina ha conducido sobre todo a alimentar la idea de la ajenidad del derecho existente al mundo de las mujeres, su inadecuación para acoger las expectativas, sin desilusionarlas de todos modos, y ha justificado una actitud difundida de alejamiento del derecho y de sus modalidades de intervención [17].

La crítica feminista del derecho como producto e instrumento de la cultura masculina se refiere no solamente a sus contenidos, sino también a su misma naturaleza, y refleja cómo las normas jurídicas son construidas en base a modelos, categorías, intereses y valores predominantemente masculinos, cómo son aplicadas e interpretadas predominantemente por varones y respetan su punto de vista, que, en la mayor parte de los casos, excluye el de las mujeres.

El feminismo de la diferencia, por lo tanto, ha originado un constante debate sobre la utilidad del derecho y sobre la oportunidad de recurrir a él, y ha puesto en contraste, tanto sobre el plano teórico como en el de las elecciones concretas, por un lado la desconfianza hacia el derecho como técnica "sexuada" y, por el otro, la búsqueda de un derecho femenino.

III. EL FEMINISMO RADICAL DE MACKINNON Y EL DERECHO COMO INSTRUMENTO DE OPRESIÓN SEXUAL.

Al feminismo "cultural" inspirado en las teorías de Gilligan frecuentemente se contrapone la corriente del feminismo radical, centrado en la idea de que las relaciones sexuales tal como son socialmente construidas concretizan la opresión de los varones sobre las mujeres. En los Estados Unidos, la exponente más conocida de esta corriente es Catharine MacKinnon, que es también la autora que ha signado el pasaje desde una ciencia jurídica feminista que apuntaba a lograr reformas concretas, a una teoría jurídica crítica que pone en discusión los fundamentos, los métodos y las categorías de la ciencia jurídica oficial.

Para MacKinnon el problema no es tanto si el derecho debe tratar a las mujeres en modo idéntico o diferente respecto de los varones, sino más bien el de evitar que constituya un instrumento de subordinación y opresión. Desde este punto de vista, las teorías de Gilligan amenazan con perpetuar una visión estereotipada de las

17 en modificar el derecho y otra que por el contrario lo considera inútil e improductivo. Hablar de vacíos legislativos, no significa hablar de vacíos jurídicos. El problema que se plantea cuando se hace referencia a normativas específicas radica en gran medida no tanto sobre el derecho en su conjunto, sino más bien sobre los diversos modos de producciones sobre la articulación entre el nivel constitucional, el legislativo, el judicial y administrativo. Véase Pitch, T., *Un diritto per due*, op. cit., cap. V.
En términos más generales, reconducibles a una perspectiva característica de la sociología del derecho, el problema es el de las relaciones entre derecho y cambio social. También Pitch (1996) ha puesto en evidencia con claridad, con referencia a las experiencias italiana a partir de los años 70 (derecho de familia, aborto, violencia sexual, nuevas tecnologías reproductivas). Las dificultades inherentes a la valoración de la eficacia de las normas dificultades adscribibles sobre todo a la pluralidad de los sujetos que contribuyen a la formulación de una norma o que, en todo caso, crean expectativas tanto respecto de los efectos correctos, como respecto de aquellos simbólicos.

mujeres que justifica su opresión sin dar el peso debido al hecho de que aquellas mismas características adscribibles a la ética del cuidado son en parte el producto del confinamiento de las mujeres en un rol producido por la cultura masculina.[18]

La atención de la teoría feminista debe situarse entonces desde la diferencia a la opresión,[19] y la sexualidad constituye el ámbito privilegiado de opresión de los varones sobre las mujeres. En dos conocidos trabajos, MacKinnon propone una teoría feminista que se desarrolla en comparación con la teoría marxista

> La sexualidad es para el feminismo lo que el trabajo es para el marxismo... como la expropiación organizada del trabajo de algunos para el beneficio de otros define una clase –los trabajadores–, la expropiación organizada de la sexualidad de algunos para el uso de los otros define el sexo, la mujer (...) Marxismo y feminismo son teorías sobre el poder y sobre su distribución: la desigualdad. Ellas proveen explicaciones de cómo construcciones sociales de modelos de desigualdad pueden ser internamente racionales, aunque injustas.[20]

Desde el momento que la sexualidad se traduce en relaciones de poder, incluso el consenso "es una comunicación que se desenvuelve en condiciones de desigualdad", tal como surge de la discrepancia que se constata en algunos casos entre lo que la mujer quiere y lo que el varón entiende que ella quiere. El derecho, por el contrario, identifica la ausencia de consenso sólo en el uso de fuerza por parte del varón, o en la resistencia física por parte de la mujer. En última instancia, el problema de la violencia sexual es que "la lesión de la violencia reside en el significado que asume el acto para sus víctimas, pero el estándar de su criminalización reside en el significado que el mismo acto asume para los atacantes".[21]

La sexualidad es una forma de poder que define también las relaciones de género. Las características socialmente definidas de la heterosexualidad son aquellas que institucionalizan la dominación sexual masculina y la sumisión sexual femenina. La sexualidad por lo tanto debe ser reubicada en la esfera política

18 Algunas propuestas recientes han intentado reconciliar las dos perspectivas de Gilligan y MacKinnon. Sobre el debate surgido en la teoría jurídica norteamericana, véase Dalton, C., "Where We Stand: Observations on the Situation of Feminist Legal Thought", en *Berkeley's Women's Law Journal*, 1988, n.m. 3, págs. 1-12, Bender Whitman, C., "Review Essay: Feminist Jurisprudence", en *Feminist Studies* 1991, vol. 17, págs. 493-507, y Minow, J., "Feminist Theory as Legal Theory", en *Michigan University Law Review*, 1988, vol. 16, págs. 743-759. Los tres trabajos están publicados en Cusac, F. (comp.), *Feminist Legal Theory*, Dartmouth, 1995.

19 Para un análisis del concepto de opresión al que se refieren los movimientos surgidos en los Estados Unidos a partir de los años sesenta, véase Young, I. M., "La politiche della differenza", op. cit., en particular el cap. 2. Según Young, la opresión de un grupo social comprende incluso la negación de la diferencia y es adscribible a cinco aspectos: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

20 MacKinnon, C. A., "Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory", en *Signs*, primavera 1982, págs. 515-516.

21 MacKinnon, C. A., "Feminism, Marxism, Method and the State: Toward Feminist Jurisprudence", en *Signs*, verano 1983, pág. 652.

develando cómo la subordinación social de la mujer al hombre, culturalmente presentada como natural y consensual, se refleja también en otras relaciones sociales.

Para MacKinnon el feminismo no sólo alcanza el punto de vista de las mujeres, sino que pone en discusión la idea misma de objetividad, imparcialidad, universalidad, en cuanto estrategias masculinas de hegemonía. No existe una realidad o una perspectiva neutra respecto del género; no obstante, su afirmación permite negar la desigualdad entre los sexos y por lo tanto contribuye a construir la realidad desde el punto de vista de quien tiene el mando. El poder masculino está tan difundido y enraizado también porque plantea como universal el propio punto de vista, porque "su fuerza es juzgada como consenso, su autoridad como participación, su supremacía como el paradigma del orden, su control como la definición de la legitimidad"[22].

Consecuentemente, MacKinnon acusa al liberalismo de haber sostenido los derechos de las mujeres en términos abstractos, sin profundizar en el contenido de estas nociones en una perspectiva de género. Admite que las reformas jurídicas en relación a comportamientos como la violencia sexual contribuyen a volver al derecho menos sexista, pero sostiene que éstas sólo atacan las manifestaciones extremas de un comportamiento y no enfrentan el problema del por qué las mujeres son violentadas. La violencia sexual es vista por esta autora como el caso paradigmático de la sexualidad masculina, una sexualidad que incorpora la coerción como su factor constitutivo. Si es jurídicamente clasificada como crimen sexual, ello sucede justamente porque desde el punto de vista masculino el sexo comprende la violencia, que sin embargo es considerada lícita si es ejercida con ciertas condiciones que constituyen para los varones la normalidad.

El derecho no hace más que reflejar relaciones definidas por el poder masculino, relación opresiva que se esconde bajo un lenguaje y un método neutro respecto del género. MacKinnon se encuentra entre las primeras y más decisivas sostenedoras del carácter "masculino" del derecho. Pero cuando escribe "este derecho no solo refleja una sociedad en la que los varones gobiernan a las mujeres, ellos gobiernan de manera masculina"[23] se refiere a aquel derecho que es la institucionalización de un cierto orden de poder, no a una naturaleza necesaria del derecho. Las batallas conducidas por MacKinnon en el plano del derecho positivo, en particular aquella para el reconocimiento de los hostigamientos sexuales como delito y aquella por la prohibición de la pornografía, dan testimonio de su confianza en la posibilidad de actuar a través del derecho transformando el mismo derecho.

A la ley contra los hostigamientos sexuales MacKinnon atribuye también el valor de un test sobre la posibilidad para las mujeres de obtener una transformación social sirviéndose del derecho. La prohibición de hostigamientos sexuales en el lugar de trabajo no solamente protege a las mujeres de comportamientos lesivos de su identidad, de su libertad e incluso de sus intereses materiales, sino que contribuye a una transformación social más profunda. Se trata de hecho de uno de aquellos casos en los que una norma jurídica, creada en base a valores reconocidos de un

22 Op. cit., pág. 639.
23 Op. cit., pág. 643.

grupo, pero no compartidos, a través de su faz simbólica y la sanción, genera progresivamente un cambio en la conciencia social. Dichos comportamientos ahora caracterizables como hostigamientos,[24] antes de que una ley los sancionase y les diera ese nombre, no eran percibidos como lesivos.

MacKinnon advierte de hecho cómo "la batalla por el reconocimiento jurídico de los hostigamientos sexuales ha vuelto los hostigamientos sexuales no sólo legalmente, sino también socialmente, ilegítimos por primera vez. Díganme si existe un mejor modo de alcanzar un resultado similar". El derecho puede servir no solamente para registrar y oficializar una modificación, y por lo tanto también para comunicarla y afirmarla simbólicamente, sino que, legitimando determinados comportamientos y deslegitimando otros, permite a las mujeres hacerlos propios o oponerse a ellos, porque, escribe MacKinnon, la misma capacidad de pensar una injusticia "está potentemente influenciada por la posibilidad que se piensa tener que forzar a los otros a hacer cualquier cosa intencionalmente, incluida cualquier cosa oficial. Se convierte en realista por necesidad".[25]

Otra batalla jurídica de amplia resonancia en la que MacKinnon ha sido una de las principales protagonistas, es la del control de la producción y de la difusión de imágenes pornográficas. Contra la pornografía se han definido, por largo tiempo, fuerzas conservadoras en nombre de la moral pública, recientemente apoyadas, con diversas motivaciones por exponentes del feminismo y de la izquierda.

Una de estas motivaciones se apoya en la peligrosidad social: la difusión de imágenes pornográficas, a menudo conectadas con una visión de la mujer que consiente la idea del sexo como violencia contribuye a forzar a algunos individuos a realizar acciones similares y, por lo tanto, aumenta la incidencia de los delitos sexuales. Pero la pornografía, al menos la basada en representaciones de violencia masculina y subordinación femenina, tiene, para algunos como MacKinnon, efectos sociales aún más profundos y dañinos en cuanto propone una imagen humillante de la mujer que se refleja en todas las situaciones, desde la familia al trabajo. La pornografía, por lo tanto, se considera un instrumento de la cultura masculina que alimenta la discriminación femenina.[26] Produce daños no solamente a individuos particulares, sino también a las mujeres como colectivo.[27]

24 Incluso en Europa los hostigamientos sexuales son actualmente reconocidos como comportamientos a sancionar jurídicamente aun cuando en varios países, entre ellos Italia, no existe todavía una reglamentación. La definición a la que se hace a menudo referencia es la contenida en la recomendación de la Comisión CEE del 27/11/1991: "Por hostigamiento sexual se entiende todo comportamiento no deseado de connotación sexual o cualquier otro tipo de comportamiento basado en el sexo que ofenda la dignidad de los varones y de las mujeres en el mundo del trabajo, incluidos actitudes desagradables de tipo físico, verbal o no verbal."

25 MacKinnon, C. A., "Nei tribunali statunitensi una legge delle donne per le donne", en *Democrazia e diritto*, 1993, nro. 2, pág. 206.

26 Quienes reclaman la prohibición de la pornografía plantean también otros argumentos. Uno de ellos es que reduce a las mujeres al silencio, de hecho, limita notablemente su posibilidad de expresarse, ser escuchadas y tomadas en serio, produciendo de este modo un conflicto interno en el mismo derecho de libre expresión. Véase MacKinnon, C. A., *Only Words*, Cambridge Mass. 1996.

27 La existencia de un daño haría inaplicable el principio antipaternalista de John Stuart Mill, alegado en este debate en defensa de la pornografía, que se opone a la intervención

El caso de la pornografía es particularmente complejo y delicado incluso en el plano de los principios, porque plantea por un lado la libertad de expresión y de prensa y, por consiguiente, la tutela de la Primera Enmienda de la Constitución americana; por el otro, la igualdad entre los sexos y, por consiguiente, la Vigésima Cuarta Enmienda, invocada para tutelar a las mujeres.

En 1984 en Indianápolis (Estado de Indiana), fue sancionada una ordenanza, ampliamente influenciada por MacKinnon y por otra estudiosa, Andrea Dworkin, que prohíbe la "producción, venta, exhibición, o distribución" de material pornográfico entendido como la "representación explícita de imágenes y palabras de la subordinación sexual de las mujeres". La ordenanza golpeaba entonces un tipo particular de pornografía, previendo incluso la posibilidad de un recurso civil en la vía de quien afirmara haber sufrido un daño o un abuso de poder causados por una expresión de este tipo de pornografía. No obstante, la Corte de Apelaciones en 1985 declaró inconstitucional la ordenanza. La motivación del juez Easterbrook acepta las premisas de la ordenanza, es decir, que "la representación de la subordinación tiende a perpetuar la subordinación" y que "la pornografía es central en la creación, y en el mantenimiento del sexo como una base de discriminación" y, por lo tanto, que puede producir un daño real, traducible incluso en "ofensas y retribución menor en el trabajo, insultos y ruido en casa, violencia en las calles". Sin embargo, afirma que la Primera Enmienda protege la libertad de expresión independientemente de cualquier juicio sobre su contenido y consecuentemente de cualquier consecuencia que pueda derivarse de ella: la valoración de las ideas debe ser librada a la población y no concierne al gobierno ("American Booksellers v. Hudnut", 771 F. 2d 323 (7th Cir. 1985). La pornografía queda libre, las cortes judiciales han confirmado el rol central de la Primera Enmienda en la cultura estadounidense, invocado incluso recientemente en casos de injuria racial o religiosa, así como en la declaración de inconstitucionalidad del *Communications Decency Act* de 1996.

En Canadá, por el contrario, las posiciones de MacKinnon y de otras feministas han tenido más éxito. La *Charter of Rights and Freedom* de 1982 asigna al derecho un rol sustancial de promoción de la igualdad: sucesivos pronunciamientos jurisprudenciales reconocen que la representación de la explotación y de la violencia sexual, así como otras manifestaciones de injuria racial, constituyen un daño para las mujeres o para las minorías, pueden predisponer a acciones antisociales y, como consecuencia, producen un daño a la sociedad en su conjunto. La jurisprudencia canadiense por lo tanto ha demostrado aceptar una limitación de la libertad de expresión en favor de la igualdad y de la tutela de los grupos oprimidos.

De todos modos el debate continúa y las posiciones de MacKinnon tienen gran repercusión en el mundo académico; una de las voces disidentes más conocidas es

coercitiva pública en la esfera de la libertad individual en nombre del bien del individuo mismo o de la colectividad, y no, justificadamente cuando de un comportamiento se deriva un daño a otros. Para una discusión constructiva sobre los argumentos de Mill, véase Nussbaum, M. C., *La genealogia della giustizia*, Roma 1991, cap. 5: "La pornografia e la libertà della maggioranza".

la de Ronald Dworkin: "así, si debiéramos hacer una elección, como reclama MacKinnon, entre libertad e igualdad (...) deberíamos elegir la libertad porque la alternativa sería el despotismo de una policía del pensamiento".[28]

IV. La familia entre público y privado, y el análisis de Okin

Los dos ámbitos a los que mayormente se ha aplicado la teoría jurídica feminista son el de las relaciones de la mujer con su propio cuerpo, que comprende sexualidad y reproducción, y el de las relaciones familiares.[29] En este segundo ámbito han surgido con particular evidencia tanto la tensión entre igualdad y diferencia como modelos normativos alternativos inspiradores de normas jurídicas, como las disfunciones vinculadas a ambos modelos. Las posiciones que propenden a una disminución de la regulación jurídica en las relaciones familiares apuntan a un alejamiento tanto de la definición jurídica de la familia "justa", como de la intervención estatal en las relaciones internas dentro de las familias. Ello, por un lado, reduciría la diferencia existente entre familias oficiales y familias de hecho, en todas sus configuraciones; por el otro, permitiría mayor autonomía de la definición negociada de las relaciones, más cercana entonces a las exigencias de las familias particulares.[30]

El obstáculo más difícil de superar, para una numerosa crítica feminista, deriva también en el caso de la familia del carácter sexuado del derecho: si el derecho se ocupa de la familia, y es un derecho construido al modo masculino por cuanto los contenidos de las leyes son hechas por mujeres, el léxico y las categorías invalidarían en todo caso una real capacidad de respetar la visión y los intereses femeninos. Se presenta, entonces, una alternativa: disminuir la incidencia de la regulación jurídica, con los riesgos de que la condición de la mujer abandonada a las puras relaciones de poder internas a la familia se dañe gravemente, o buscar un nuevo derecho, un "derecho de las mujeres".

El problema del contenido político de la familia, así como de la sexualidad o de la reproducción, repropone una tensión central en la reflexión feminista, cuyo interrogante de fondo se puede esquematizar de la siguiente manera: ¿hacer público lo que tradicionalmente ha sido privado y consecuentemente hacer emerger áreas escondidas de poder masculino, o bien, sustraer a la esfera pública del Estado y del

28 Dworkin, R., *Freedom's Law. The Moral Reading of the American Constitution*, Cambridge, Cambridge Mass, pág. 236. Al problema de la pornografía y a las posiciones de MacKinnon están dedicados los capítulos 9 y 10. Dworkin sostiene que "liberals defend pornography though most of them despise it, in order to defend a conception of the First amendement that includes protecting equality in the process through which the moral as well as the political environment is formed", pág. 238. El, en todo caso, no acepta la idea de que la pornografía constituye un elemento fundamental en la construcción de la imagen social de la mujer según fantasías masculinas, y que, por lo tanto, puede ser considerada un atentado a la libertad de autodeterminación femenina y a la igualdad entre los sexos. Mucho más dañosa para la igualdad entre los sexos es la representación cerrada de la mujer.

29 Por la transformación del derecho de familia en Italia de la posguerra, véase Pocar, V., P. Rossani, *La famiglia e il diritto*, Roma-Bari, 1988.

30 Así, por ejemplo, Smart, C., *Feminism and the Power of Law*, Londres, 1989, pág. 82 y ss.

derecho cuestiones consideradas de pertenencia exclusiva de la autodeterminación femenina y por lo tanto devolverlas a lo privado?

Me parece significativo recordar sobre este tema el trabajo de Susan Moller Okin, que en sus escritos, así como en sus cursos universitarios, aborda a través del "prisma del género" las principales teorías políticas occidentales, examinando las implicancias para la diferencia sexual.[31] Okin hace notar cómo las teorías políticas clásicas, con la conocida excepción de John Stuart Mill, ignoraron las temáticas de género y no se preocuparon por distinguir entre varones y mujeres: más precisamente se refirieron a un individuo aparentemente neutro que, sin embargo, es fuertemente sexuado en sentido masculino.[32]

En particular, el análisis de Okin se desarrolla a partir de la constatación del desinterés de la teoría política por aquel ámbito institucional en el que principalmente se desenvuelve la vida femenina: la familia. La exclusión de la familia como ámbito de aplicación y verificación de criterios de justicia resulta particularmente difícil de explicar si se considera que constituye el núcleo primario de agresión y de convivencia, el primer lugar de formulación e imposición de normas, de organización del poder.

Esta exclusión quizás puede comprenderse, para Okin, readscribiéndola a la distinción entre esfera pública y privada y a la tendencia, probablemente no racionalizada y en todo caso raramente explicitada, a incluir a la familia en la esfera privada. Una esfera en la que los poderes públicos, y consecuentemente la teoría política, no se deben inmiscuir.

Esta división de los campos no tiene necesidad de ser justificada, porque es presentada como "natural". Incluso en este caso debe reconocerse la raíz ideológica del concepto de "naturaleza", que así como legitima soberanías, derechos, órdenes económicos, del mismo modo, legitima la división de los campos entre masculino y femenino, y la intervención del Estado en la esfera en la que debe actuar la mujer, la privada y familiar. La exclusión de la esfera familiar y la artificiosa distinción entre público y privado caracterizan para Okin también las teorías políticas contemporáneas, tanto las liberales, como las comunitaristas, ambas, si bien utilizan modelos de justicia igualitaria y un lenguaje neutro y políticamente correcto, ignoran la subjetividad femenina en la individualización de criterios de justicia.[33]

31 Concentrándome sobre la reflexión feminista en torno al derecho, no me ocuparé del tratamiento de las teorías políticas feministas, aun cuando estén estrechamente vinculadas a aquélla. Para la exposición de las principales tesis contenidas en ellas, véase en italiano el último capítulo del volumen de Will Kymlicka, *Introduzione alla filosofia politica contemporanea*, Milan, 1996. Kymlicka, al constatar la diversificación extrema de la teoría política feminista, individualiza tres críticas a las teorías políticas contemporáneas, basadas en la idea de que "los principios que han sido desarrollados pensando en la experiencia y en los intereses de los varones son incapaces de reconocer adecuadamente las necesidades de las mujeres y de incorporar sus experiencias", pág. 267.

32 En el libro de reciente publicación en Italia (Moller Okin, S., *Le donne e la giustizia. La famiglia come problema politico*, a cargo de Pasquino, G., Dedalo, 1999), Okin analiza las principales teorías políticas contemporáneas desde las contractualistas (Nozick, Walzer) a las neoliberales (Nozick) y neocontractualistas (Rawls) y las adscribibles a los *Critical Legal Studies* (Unger) desde el punto de vista de su compatibilidad o inclusión

Entonces la familia corresponde a una esfera de intangibilidad por parte del Estado, una jurisdicción autónoma, librada a las normas tradicionales y a los equilibrios internos de poder. Incluso sin querer suponer una intencionalidad masculina, de hecho esta es la situación que se ha creado. El espacio de autonomía y de desinterés del derecho público por la esfera doméstica, por lo demás, se ha traducido en ausencia de tutela para las mujeres contra las discriminaciones que acaecen dentro de las familias.

El derecho privado, por el contrario, se ocupa de la familia estrechamente, por un lado traza los confines normativos que determinan su configuración externa, su forma correcta, por el otro regula las relaciones entre los individuos que la componen cuando el conflicto ha arribado a un punto tal que no puede ser contenido y gestionado en el interior. Se consolida de este modo una cesura clara entre lo que sucede dentro y lo que, excepcionalmente, emerge.[33]

Para Okin es necesario tanto elaborar teorías de la justicia que sean realmente inclusivas –y no sólo en apariencia a través del uso de términos neutros– de los ámbitos de vida social de las mujeres, y consecuentemente en primer lugar de la familia, como abandonar el énfasis sobre el carácter masculino del derecho y de la moral, así como la clara contraposición entre justicia y cuidado. Estas posiciones han tenido, de hecho, el efecto negativo de consolidar el aislamiento de la reflexión, permitiendo su exclusión de la teoría política.

V. La teoría feminista como teoría crítica y deconstructiva

Al igual que Catharine MacKinnon, si bien con diferentes lecturas de las relaciones entre los sexos, gran parte de la teoría jurídica feminista se ha orientado a una obra de deconstrucción y de desmitificación de la perspectiva masculina escondida en el derecho positivo.

de la perspectiva de género. En comparación con las primeras autoras, manifiesta un profundo escepticismo hacia la alianza propugnada por algunas estudiosas feministas y pone a la luz cómo incluso las teorías comunitaristas son construidas sobre una falsa neutralidad y cómo confiar en la tradición y en la pertenencia, la individualización y la realización de criterios de justicia es problemático y peligroso. En comparación con las teorías liberales, por el contrario, exceptuando todas las críticas de abstracción y falsa neutralidad, así como de "negligencias y racionalización de la opresión de las mujeres", rescata la contribución que han hecho a la posición de los fundamentos de la igualdad y de la libertad femenina. Véase también Moller Okin, S., "Feminism and Multiculturalism: Some Tensions", en *Ethics*, 1998, vol. 108, págs. 661-684; y para una síntesis de las relaciones entre teorías feministas y teorías comunitaristas, Frazer, E., "Féminisme et communitarisme", en *Pouvoirs*, 1997, vol. 82, págs. 17-34.

33 Una confirmación de este doble rasero en la familia resulta también de la escasez de las investigaciones sobre sus dinámicas y sobre sus normas internas, mientras el derecho de familia y su reforma han sido uno de los principales campos de intervención de la doctrina y del movimiento feminista, tanto en los países europeos y americanos, como en los africanos y asiáticos. En el ámbito de la sociología del derecho, el enfoque del pluralismo jurídico puede ser utilizado para abordar los ordenamientos familiares y, en general, diferentes áreas normativas femeninas. Véase Favreau, A. R., *Il disordine regolato. Strutture normative e conflitto familiare*, Turín, 1995, y Hellum, A., "Actor Perspectives on Gender and Pluralism", en *Legal Polycentricity*, a cargo de Pennings, H., y Zahle, H., Dartmouth, 1995, págs. 13-29.

En el último decenio este enfoque deconstructivo se ha reformulado ulteriormente en las obras de varias autoras: el análisis del derecho vigente en términos de desmitificación de las relaciones de poder contenidas en él ha acercado la teoría jurídica feminista al enfoque de los *Critical Legal Studies*, corriente en la que se reconocen de hecho varias juristas norteamericanas.

Una de ellas es Frances Olsen,[34] quien, en un trabajo de 1990, promueve una propuesta de esquematización de las corrientes del feminismo jurídico, que me parece útil recordar brevemente. Olsen parte de la constatación de que en el pensamiento occidental y, en particular, en la tradición liberal, emergen una serie de pares opuestos como activo/pasivo, racional/irracional, objetivo/subjetivo, pensamiento/sentimiento, razón/emoción, poder/sensibilidad, cultura/naturaleza, etc. Los primeros términos de estos pares culturalmente son asociados a lo masculino, pero también al mundo del derecho; los segundos términos a lo femenino e indican características generalmente consideradas extrañas al derecho. Esta bipolarización y la correspondiente división de los campos habrían contribuido fuertemente y contribuirían aún a limitar el acceso y la influencia de las mujeres en el derecho.

Sobre esta base, las diferentes posiciones feministas en relación con el derecho pueden, según Olsen, ser reconducidas a tres enfoques fundamentales: el primero es el que rechaza la sexualización en cuanto pone en discusión la asociación de los primeros términos a lo masculino y reivindica la plena capacidad de las mujeres de participar en él, es decir, de ser racionales, activas, etc.; y, como consecuencia, de utilizar el derecho y sus categorías consolidadas para los propios fines. El segundo es el que rechaza la jerarquización, en el sentido de que asume la asociación de dichos términos a lo femenino y su ajenidad al mundo del derecho, pero proclama la importancia y el valor, y entonces invierte la visión tradicional que coloca en primer plano los valores masculinos. Esta perspectiva conduce a observar con sospecha al derecho, justamente porque se mueve sobre caminos que no son los femeninos.

Un tercero y más reciente enfoque que Olsen llama *de la androginia*, es el que tiende a poner a la luz cómo ambos grupos de características están presentes tanto en los varones como en las mujeres, a develar los contenidos ideológicos de estos conceptos, a problematizar su mismo contenido y sus límites. La androginia como llave de lectura de las relaciones varón/mujer se corresponde en la visión personal de Olsen con un enfoque que rechaza "tanto la caracterización del derecho como racional, objetivo, abstracto y gobernado por principios, como la jerarquización de racional, objetivo, etcétera, sobre irracional, subjetivo, etcétera".[35]

El Derecho no es aquella construcción racional que la ciencia jurídica oficial propone y no es por naturaleza masculino. El derecho es para Olsen una actividad

34 Véase *infra* CARRINO, A. y Roberto M. UNGER, op. cit., y los CLS: scetticismo e diritto.
35 OLSEN, F., "Feminism and Critical Legal Theory: An American Perspective", en *The International Journal of Sociology of Law*, 1990, vol. 18, pág. 205. Olsen ha compilado también la publicación de las principales contribuciones de autoras feministas, sobre

humana, una práctica social, que, desde el momento que hasta ahora ha sido predominantemente dominada por varones, ha presentado como características propias prevalecientes las asociadas a lo masculino (racionalidad, abstracción, orientación a principios, etc.) y ha escondido aquellas asociadas a lo femenino (irracionalidad, concreción, contextualización, etc.). Características que por el contrario están también presentes en el derecho, aun cuando no siempre son reconocidas y oficializadas.

Entonces, la ciencia jurídica feminista tiene, para Olsen, en primer lugar un deber de análisis, de desenmascarar coberturas ideológicas, sean ellas internas a las categorías existentes o reformuladas según categorías nuevas, no obstante, sin negar que, en el plano práctico, el uso del derecho pueda todavía traer beneficios a las mujeres.

La teoría jurídica dominante tiende a confinar a las mujeres en sectores como el del derecho de familia y a excluirlas de otros considerados más masculinos, como el derecho comercial. En cambio, para Olsen, un objetivo importante del feminismo es el de "disolver los guetos del derecho", poniendo a la luz que en todas sus partes están presentes componentes irracionales, personalizados y subjetivos y ampliando la competencia plena de las mujeres a ámbitos diferentes de los que las conciernen directamente, como el cuerpo o, tradicionalmente, como la familia.

VI. El derecho a lo femenino y la escuela escandinava: una nueva jurisprudencia sociológica

En los años más recientes, la teoría feminista en su conjunto ha superado la caracterización del derecho como técnica exclusivamente masculina. Por un lado, han sido elaborados enfoques epistemológicos más complejos, por el otro ha surgido una tendencia a la revalorización del rol del derecho y de sus modalidades de intervención

tudio norteamericanas sobre el derecho: Olsen, F. (comp.), *Feminist Legal Theory*, Aldershot, Dartmouth, 1995. Una categorización similar a la de Olsen es propuesta por Carol Smart, criminóloga inglesa, que distingue tres enfoques en la teoría feminista: el primero corresponde a la idea de que el derecho es sexista, el segundo que el derecho es masculino, el tercero que el derecho es sexuado. Este último corresponde a la pregunta "how does gender work in law and how does law work to produce gender?", y se traduce en una deconstrucción de la Mujer construida en los discursos jurídicos, que apunta a la comprensión de la red de intereses en juego en un acto jurídico y asume el derecho como un objeto complejo, producto de múltiples influencias, y no un simple instrumento de un poder unilateral. Véase Smart, C., "The Woman of Legal Discourse", en *Law, Crime and Sexuality. Essays in Feminism*, Londres, 1995. Este libro, compuesto por once trabajos, muestra el recorrido de la autora que partiendo de la investigación criminológica, se introduce en la tradición de los estudios sociojurídicos implantando sobre ellos una perspectiva feminista y desemboca en un enfoque que ella misma denomina postmoderno o posestructuralista. Sobre el postmodernismo feminista véase Barazza, A., *Il paradigma del genere dalla questione criminale alla questione umana*, Padova, 1999. Para la deconstrucción de conceptos jurídicos es de particular importancia también la obra de Martha Minow, véase Minow, M., *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*, Ithaca, 1990.

con el objetivo de construir un derecho en grado de traducir en el propio lenguaje y modalidad la identidad femenina.[36]

La nueva ciencia jurídica femenina se propone entonces no sólo deconstruir las categorías jurídicas y las normas existentes, develando las implicancias escondidas, sino también formular y aplicar normas sustanciales y procedimentales, que, partiendo de la diferencia de género, expresen valores, intereses, objetivos y modalidades de acción femeninas. El derecho a lo femenino no se contenta más en ocuparse de las normativas que conciernen directamente a las mujeres, sus relaciones personales y laborales, su cuerpo, es decir, de los que han sido los campos de "primera intervención", sino que se extiende a todos los ámbitos del derecho positivo. Propone una mirada alternativa a la masculina, no necesariamente sustitutiva, sino complementaria.

En Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Australia y en los países escandinavos, la ciencia jurídica feminista está ampliamente difundida, elaborada e institucionalizada. Desde hace más de un decenio en las *Law Schools* americanas frecuentemente están presentes cursos de *Feminist Jurisprudence, Feminist Legal Theory, Women's Law*.[37] La escuela escandinava de *Women's Law* se forma hacia la mitad de los años ochenta gracias, sobre todo, a la obra de Tove Stang Dahl, a quien me dedicaré en la conclusión de esta breve exposición.[38]

El movimiento feminista escandinavo siempre ha sido particularmente abierto y colaborativo hacia las instituciones públicas, reconociendo el rol positivo del Estado social y del derecho como instrumento de transformación, así como de apoyo y promoción de intereses de grupos débiles.

"El derecho no es masculino por estructura y vocación, lo es en cuanto ha sido históricamente elaborado por los varones", este es el presupuesto que esboza Dahl en la búsqueda de un derecho no neutral, pero que tome nota y características de manera diferenciada los sexos. El "derecho de las mujeres", según Dahl, se define en base al objetivo "de describir, explicar y comprender la posición jurídica de las mujeres, en particular con el objetivo de mejorar su posición en el derecho y en la sociedad".[39]

36 Esta tendencia se testimonia en Italia en un reciente número de *Ragion Pratica* (1997, nro. 8), a cargo de Giustiniani, L. y M. Rosser. A ella se asocia Pitch que concluye "que el derecho nos puede servir, porque es útil, no sólo en el plano simbólico, sino también como marco de normas que sostienen y producen justicia social para las mujeres y a su vez libertad femenina" (op. cit., pág. 219).

37 Las principales revistas jurídicas anglosajonas contienen "frecuentemente cada vez más artículos de juristas feministas o dedicadas a la ciencia jurídica feminista. Desde 1992 incluso existe una revista (*Feminist Legal Studies*) que aborda, con análisis de normativas, comentarios a sentencias, reseñas, cuestiones jurídicas relevantes para las mujeres.

38 Tove Stang Dahl es autora también de un manual universitario de *Women's Law*. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Oslo, donde enseña, esta materia constituye un curso de los últimos años e incluso están previstas lecciones en el ámbito de los principales cursos fundamentales que examinan la disciplina desde el punto de vista femenino.

39 STANG DAHL, T., "Building Women's Law", en *International Journal of Sociology of Law*, 1986, vol. 14, pág. 240. Sobre el movimiento escandinavo del derecho de las mujeres

Él se presenta como una teoría crítica articulada sobre dos niveles: uno de análisis, el otro de propuesta. Es una ciencia descriptiva, orientada a comprender y explicar las implicancias de género contenidas en el derecho vigente, pero, al mismo tiempo, es una ciencia crítica que se coloca en una perspectiva ética y política de reforma del derecho.

La *Women's Law*, por lo tanto, no es ciencia exenta de valores, sino orientada a elecciones precisas. Para desarrollarse requiere abarcar más enfoques y perspectivas que integran los métodos y las categorías de la ciencia jurídica, a cuya tradición, por lo demás, Dahl se refiere explícitamente.

El punto de partida son las mujeres y el conocimiento de su punto de vista. Eso significa adoptar una perspectiva desde la base, que se apoya sobre datos empíricos, y que, por lo tanto, presupone la realización de investigaciones sobre la condición, las necesidades y los reclamos de las mujeres. La *Women's Law* se caracteriza también por la adopción de un enfoque sociojurídico, apoyado en investigaciones empíricas cualitativas y cuantitativas. La perspectiva sociológica por lo demás ha sido ulteriormente desarrollada por otras juristas del área escandinava, no sólo a través de investigaciones empíricas, sino también a través de la acogida de modelos teóricos.[40]

Stang Dahl parte de la constatación de que los casos de discriminación, en el sentido de previsión normativa de diferente tratamiento entre varones y mujeres, son actualmente muy raros y a menudo introducidos justamente para asegurar una igualdad de hecho. Pero gran parte del derecho vigente, neutro respecto al género, trata en modos diferentes a varones y mujeres, desde el momento en que tienen estilos de vida, hábitos, valores y exigencias diferentes. Refiriéndose a la conocida distinción entre *Law in Books* y *Law in Action*, el derecho de las mujeres no debe limitarse al análisis de las prescripciones jurídicas, sino orientarse sobre todo a las discriminaciones de hecho. El vínculo con el realismo jurídico escandinavo y con una visión sociológica del derecho es evidente en la obra de Dahl que se apoya en particular en el enfoque desarrollado por Torstein Eckhoff y Vilhelm Aubert.[41]

véase también Weis Bentzon, A., "Comments on Women's Law in Scandinavia", en *International Journal of Sociology of Law*, 1986, vol. 14, págs. 249-54 que resalta las ventajas que se derivarían de una mayor apertura a las ciencias sociales.

40 Por un encuadre del "derecho de las mujeres" en recientes perspectivas teóricas de la sociología del derecho, véase Pedersen, H., "Dalla Scandinavia un'interpretazione femminista postmoderna del diritto", en *Democrazia e diritto*, 1993, núm. 2, págs. 145-173. La misma Pedersen en una investigación sobre los lugares de trabajo femeninos en Dinamarca se refiere a los modelos del pluralismo jurídico como cuadro conceptual que permite comprender una amplia producción de normas informales. En esta investigación advierte cómo, incluso a fin de reducir conflictos y tensiones, las mujeres "desarrollan estrategias 'legales' más o menos conscientes" a menudo ignorando "reglas y principios jurídicos formales existentes", incluso con la complicidad de los dadores de trabajo. Como en este caso, muchas normas producidas por las interacciones femeninas en los lugares de su actividad no son adscribibles en el derecho del Estado, aun cuando entran en relación con él, y por lo tanto no son adscribibles con los instrumentos de la ciencia jurídica oficial (y masculina), pero pueden convertirse en base para la construcción de un derecho formal de las mujeres.

41 Stang Dahl, T., *Women's Law. An Introduction to Feminist Jurisprudence*, Oslo, 1987, pág. 56 y ss.

El derecho femenino se encuentra en la necesidad de cortar transversalmente los límites tradicionales del ordenamiento jurídico, en tanto las normas a las que hace referencia pertenecen a diferentes ámbitos y a menudo revelan valencias significativas sólo si se consideran en conexión entre ellas. "El derecho de las mujeres no conoce limitaciones formales diferentes de la perspectiva feminista (...) atraviesa los límites entre derecho público y privado, así como aquellos entre varias áreas del ordenamiento jurídico y comprende en general todas las áreas del derecho",[42] y esto justamente porque adopta una perspectiva que parte del sujeto mujer, sujeto sobre el que actúan, si bien en diferente medida, todos los campos del derecho. Por lo tanto, es también jurídicamente interdisciplinario, tanto en el análisis del derecho positivo, como en la construcción de una disciplina autónoma, que se articula en nuevos sectores jurídicos, como los que Stang Dahl llama "*money law, house-wife's law, unpaid labour law, birth law*". La *Birth's Law*, por ejemplo, no abarca sólo la prevención de los nacimientos o la interrupción del embarazo, necesarios para realizar la autodeterminación femenina, sino también todo el ámbito de la reproducción asistida y de la asistencia a la maternidad.

La individualización de lo que es "justo" se produce a partir de la identificación empírica de las percepciones femeninas: son tres las áreas principales en las cuales, según Stang Dahl, las mujeres lamentan una injusta distribución de los recursos: dinero, tiempo, trabajo.[43] El traslado del conocimiento empírico en nuevas normas jurídicas debe en última instancia hacer referencia a dos valores esenciales de la tradición occidental: libertad e igualdad. La ciencia jurídica femenina, por lo tanto, tiene la tarea primaria de formular normas que logren una mayor igualdad en la distribución del dinero, el trabajo, el tiempo y que, al mismo tiempo, favorezcan la libertad de las mujeres, entendida como autodeterminación y autorrealización.

42 Op. cit., pág. 30.
43 Op. cit., pág. 90 y ss.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
Año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, págs. 49-65

Las enseñanzas y desafíos de hacerse caballeros*

Lani Guinier**

Son muchas las enseñanzas que podemos extraer de las estudiantes de derecho que encuentran en la facultad un clima de aprendizaje hostil. Hombres y mujeres, estudiantes de derecho y abogados, pueden aprender algo del estudio que Michelle Fine, Jane Balin y yo llevamos a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania.[1] Esas enseñanzas encierran además un desafío para los educandos y educadores de derecho: ¿podemos usar las experiencias negativas de algunas estudiantes de la carrera para iniciar cambios fundamentales en la enseñanza del derecho en general?

Nuestro estudio acerca del desempeño académico y la calidad de vida de las mujeres en esta Facultad revela muchas fallas institucionales que en realidad nos afectan a todos. Muchos de los problemas que identificamos reflejan deficiencias generadas por un enfoque pedagógico que juzga a todos con la misma vara y por consiguiente considera que el estilo adversarial debe ser el patrón dominante para el buen ejercicio de la abogacía. Estos problemas, que sugieren defectos en la actividad educativa, se detectaron porque convergían en torno a un grupo específico. La experiencia de las mujeres en la Facultad de Derecho, en otras palabras, no se circunscribe necesariamente al género en sí. No todas las mujeres perciben la atmósfera de la Facultad de Derecho como un ambiente hostil. Sin embargo, algunos hombres sí lo perciben. El género puede ofuscar elecciones burocráticas o inercia organizacional que afectan adversamente la experiencia educativa de muchos estudiantes de derecho. No sólo está en juego cómo educamos a las mujeres. Debemos revisar cómo seleccionamos para el ingreso, entrenamos y adaptamos culturalmente a todos los abogados a las demandas de una profesión cambiante.

El impulso inicial para esta profunda crítica de la enseñanza del derecho proviene, en parte, de mi propio paso por la Facultad de Derecho. Para poner el

* Publicado originariamente por *New York University Review of Law and Social Change* 1998. La autora tiene los derechos de Copyright. Traducción y reproducción autorizadas por ella. Traducción: de Mariana Campos.

** Profesora de Derecho, Universidad de Harvard. Este ensayo es adaptación de una conferencia dictada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Nueva York el 3 de abril de 1997. Expreso mi gratitud y reconocimiento a la incansable e innovadora asistencia de investigación y el apoyo editorial de Lisa Ottenbeirg, M. A., Ed. M., Teachers College, Universidad de Columbia.

1 Véase Guinier, Lani, Michelle Fine y Jane Balin, con Ann Bartow y Deborah LeeStarr L, *Becoming Gentlemen. Women's Experiences at One Ivy League Law School, University of Pennsylvania Law Review*, nro. 143, 1994, pág. 2 (en adelante Guinier)

tema en contexto, quisiera compartir un pasaje de *Becoming Gentlemen*,[2] en el que reflexiono acerca de mi experiencia:

> En 1984 regresé a la Facultad de Derecho de Yale para participar en un panel, formado en su mayoría por alumnos negros, en conmemoración de los treinta años del fallo *Brown vs. Board of Education*. El panel estaba auspiciado por los estudiantes de derecho negros, ansiosos por escuchar las voces de quienes habían pasado por allí antes que ellos. Cada uno de los panelistas tenía diez minutos para hablar en un salón adornado con los tradicionales gigantescos retratos de hombres blancos. Era la misma aula en la que, diez años atrás, había asistido a las clases de "Tipos Corporativos I" ("Sociedades") frente a un profesor blanco que se dirigía hacia todos nosotros, varones y mujeres, como "caballeros".
> Todas las mañanas, diez minutos después de comenzada la hora, este profesor entraba al aula y nos saludaba: "Buenos días, caballeros". Nos explicó este rito el primer día. Llevaba muchos años enseñando; era un animal de costumbres. Reconocía de buen grado la presencia de las pocas "damas" que estudiaban en esa época, pero nos advertía a quienes habíamos nacido en el otro género que no debíamos sentirnos excluidas por su saludo. Nosotras también, en su mente, éramos "caballeros".

Desde su punto de vista, éste era un término asexual, reservado a quienes compartían cierta visión civilizada del mundo y exhibían una misma conducta civilizada. Si bien el término se refería principalmente a los hombres y, en particular, a hombres bien educados, hacía referencia a "hombres" que no tenían raza ni género. Si aún no éramos parte de ese grupo, con seguridad la Facultad de Derecho nos enseñaría cómo llegar a ser uno de ellos. Esta enseñanza constituía la esencia de hacerse profesional. En su opinión, el saludo era un título de honor. Evocaba los valores tradicionales de la enseñanza del derecho, formadora de abogados que ponen distancia emocional, son neutrales y no se involucran con el problema que deben resolver, ni con los intereses de sus clientes. Se anticipaba a la idea, si bien no a la realidad, de que todos llegaríamos a ser caballeros.

Ahora, sentada detrás de la tarima en esa aula tan familiar, preparada para dirigirme a una audiencia formada por personas de diferentes géneros y razas, sentía el peso de la presencia de esos severos retratos. Ése, para mí, no era todavía un lugar seguro.

Sin embargo, todos los varones del panel nos recordaron cuán a gusto se sentían de retornar a su "hogar", revelando tiernas historias sobre sus tres años en la Facultad de Derecho. Abundaban las anécdotas de sus tiempos de estudiantes, en su mayoría, graciosas y autoindulgentes. Los tres hombres negros probablemente tampoco se hayan sentido seguros, pero cada uno introdujo su charla con recuerdos.

2 El siguiente bosquejo autobiográfico está tomado de GUINIER, Lani, Michelle FINE y Jane BALIN, *Becoming Gentlemen: Women, Law School, and Institutional Change*, 1997, págs. 85-86. Una versión anterior de este trabajo se publicó bajo el título "Of Gentlemen and Role Models", en *Berkeley Women's Law Journal*, 1991.

cortos aunque entrañables, sobre su paso por la Facultad de Derecho. Entre estos hombres negros, hasta el que era tenido por radical evidenció nostalgia al narrar sus vivencias personales, orgulloso de relatar hasta el detalle sus aventuras como el "rebelde" de la facultad.

Me llegó el turno y no me vino a la memoria ningún recuerdo reconfortante. No tenía anécdotas acerca de la profunda sensación de alienación y soledad, o sobre los nudos que se me formaban en la garganta cada vez que abría la boca. Para una mujer negra, incluso después de diez años de ejercer con devoción la profesión de abogada defensora de los derechos humanos, no había nada que evocar. Me apresuré en cambio a recitar unos comentarios formales, intentando con todas mis fuerzas escuchar mi voz en un aula en el que esos retratos parecían hablar más fuerte que yo. Hablé pausada, cuidadosamente, y nunca admití, excepto por mi presencia en la tarima, que ya había estado en esa facultad o en esa aula. Convoqué toda la autoridad que podía para que se oyera mi voz por encima de los sonidos del silencio que emanaban de esas imágenes gigantes colgadas en la pared y de mi propia memoria imborrable de desaparecer sigilosamente cada mañana para convertirme en uno de los caballeros de "Tipos Corporativos 1".

Como estudiante de derecho, acepté mi propio silenciamiento. Sólo más tarde vi las conexiones entre mi experiencia y un fenómeno más extendido. Con el tiempo, por ejemplo, observé también que los problemas asociados con las mujeres y la enseñanza del derecho podían estar enmascarando una crisis más profunda de la enseñanza jurídica contemporánea. Es así como este ensayo tiene dos puntos importantes de referencia. En primer lugar, la voz de las mujeres cuya alienación alertó en principio a otros investigadores acerca de la existencia de un problema. En segundo lugar, muchos de los problemas que identificamos a partir de allí no se circunscriben a las mujeres, sino que alcanzan también al modelo de abogado impulsado por ciertos aspectos de la educación jurídica contemporánea.

La comprensión de estas implicancias más amplias surgió en enero de 1990, cuando Ann Bartow, por ese entonces alumna de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania me pidió que supervisara un proyecto de estudio independiente. Quería filmar un video en el que se invirtieran los roles de los profesores y alumnos en cuanto al género. Ann había visto una parodia similar grabada con estudiantes de medicina, en la que los profesores y los estudiantes que más se hacían oír en clase eran las mujeres. Esta grabación de una facultad de medicina, titulada *Turning Around (Dándose vuelta)*, consiste de varias viñetas en las que se invierten los papeles. En este video, el típico cuerpo estudiado era el de una mujer, y las enfermedades se basaban en función de lo que les pasaba a las mujeres cuando las sufrían. En una escena, un estudiante levanta la mano tentativamente para preguntar, "¿qué pasa cuando la enfermedad se desarrolla en un hombre?". La profesora gira sobre sus talones, lo mira fijo, y responde con desdén, "Usted es inteligente. Extrapole. Resuélvalo".

Aunque en aquel momento no estaba al tanto de las técnicas de filmación, la idea de Ann me intrigaba, y le sugerí que primero escribiera un borrador del guión. Al

revisarlo, me preocupó que las experiencias que Ann relataba no fueran representativas para los demás. La insté a que determinara si sus descripciones eran típicas. Elaboró una encuesta de setenta preguntas que colocó en las casillas de correo de todos los estudiantes inscriptos entonces en la Facultad de Derecho. Respondió más de la mitad. Estábamos encantadas con el nivel de respuesta obtenida, hasta que leímos lo que habían escrito.

La encuesta sugería que muchas mujeres –no todas, por cierto– se sentían alienadas. Por ejemplo, muchas de las encuestadas habían llegado a la Facultad llenas de confianza en sí mismas, un tercio de ellas querían dedicarse al Derecho de Interés Público: por el contrario, sólo el 8% de sus compañeros hombres de primer año planeaban ejercer en esa área.[3] Sin embargo, tan sólo un diez por ciento de las estudiantes de tercer año y un cinco por ciento de los hombres en tercer año afirmaban tener expectativas aún de practicar el Derecho de Interés Público.[4] Aparentemente algo pasaba entre el primer y el tercer año que afectaba sólo a las mujeres. Los hombres ingresaban a la Facultad con ciertas ambiciones individuales y seguían aferrados a ellas, mientras que las mujeres se matriculaban con aspiraciones a las cuales renunciaban con el transcurso del tiempo.

Detectamos también diferencias de género en los porcentajes de participación. En comparación con los hombres que respondieron, nuestra encuesta era significativamente más común en las estudiantes informar que "nunca" o "sólo ocasionalmente" formulaban preguntas o daban respuestas en clase. Más alarmante aún que la disparidad en el género, sin embargo, era el hecho de que sólo las mujeres de primer año expresaban disconformidad por su baja participación; las estudiantes de tercer año ya no se inmutaban por su virtualmente inalterable nivel de participación en clase.[5]

Pronto vimos que nuestros hallazgos tenían su correlato en otros estudios. Un estudio reciente sobre la enseñanza en ocho facultades de derecho en los Estados Unidos había determinado que los estudiantes varones hablaban proporcionalmente más que las mujeres en las clases a cargo de profesores varones, y que las disparidades por género se tornaban más evidentes en instituciones de élite independientemente del género del profesor a cargo del curso.[6] Como lo comprobó Catherine Krupnick en su estudio entre los estudiantes de grado en las aulas de Harvard, los profesores

3 Véase Guinier, op. cit., nota 1, pág. 46.
4 Ibid.
5 Ibid., págs. 44-45.
6 Véase Mertz, Elizabeth, Warnicki Nycu, y Susan Goodine, *What Difference Does Difference Make? The Challenge for Legal Education*, 1996, pág. 2 (manuscrito no publicado, en poder de la autora. Estudio de la enseñanza en las facultades de Derecho desde 1990, en el que los investigadores observaron las dinámicas de enseñanza en las aulas de diferentes universidades: dos facultades de "élite", una de "prestigio", dos bajo la categoría "regional" y una clase de una facultad nocturna; la recolección de datos se hizo grabando y codificando las interacciones del primer semestre completo de las clases de "Contratos". En seis de las ocho clases, los estudiantes varones hablaban con mayor frecuencia y por períodos de tiempo más extensos que las mujeres (ibid., pág. 47)

dejaban los debates del aula en manos de quienes tenían tiempos de respuesta más rápidos; aún cuando se trataba de una profesora, los hombres participaban más que las mujeres.[7]

Las mujeres que indicaron no participar en clase tampoco se sentían cómodas para iniciar una conversación con un docente después de clase: esperaban alguna señal de agrado por parte de él. Por el contrario, los hombres expresaban no dudar en dirigirse a un profesor.[8] Esto se verificaba aunque el docente fuera hombre o mujer.[9]

La encuesta reveló otra disparidad en las cualidades que los alumnos dieron admirar de un profesor universitario. Si bien tanto los hombres como las mujeres señalaban el "conocimiento de la materia" y el "entusiasmo por la docencia" como

7 Véase Kennedy, Catherine, *Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies*, en *On Teaching & Learning: J. of the Harvard-Danforth Center*, núm. 1, 1985, pág. 18 (Se analizan observaciones grabadas en video, hechas a veinticuatro profesores: los estudiantes varones hablaban 2.5 veces más tiempo que las mujeres en la "conversación predominante del aula, es decir, aquella en la que el profesor y la mayoría de los estudiantes son varones"; la participación se "basaba en pensar rápido en lugar de pensar en profundidad o en algo representativo" y se polarizaba a favor de los más seguros al expresarse, que, por lo general, eran varones blancos).

8 La resistencia de las mujeres a acercarse a los profesores después de clase interpone una objeción: contra el argumento de que requerir en frío la participación de los alumnos, disminuye la preponderancia de participación masculina voluntaria. Algunos colegas sugieren que la mejor manera de asegurarse de que todos tengan voz es tratarlos igualitariamente al llamar a cada estudiante para dar lugar a su intervención involuntaria. Sin embargo, es posible que este enfoque refuerce otro problema y transmita como mensaje que es imposible lograr un ámbito de participación intelectual provocativa y estimulante –valorado por ciertas mujeres– a menos que se adopte una postura agresiva e intimidante. Puede que sin advertirlo, se provoque una retracción aún más marcada de las mujeres que esperan recibir algún signo de empatía o de bienvenida antes de acercarse siquiera a un profesor después de clase. Véase Cerasne, op. cit. nota 1, págs. 62-3 (que documenta la disconformidad de las mujeres dentro de las redes informales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Pensilvania).

9 Tampoco se resuelve el problema aumentando el número de mujeres en las cátedras de las facultades de Derecho. Véase Bravstein, Emily M., "Law School Women Question the Teaching", *New York Times*, 5 de junio de 1996, pág. 810 (expresa que "las profesoras que usan el método socrático pueden resultar tan intimidantes como los hombres"). Por otra parte, véase Hermann, Linda, "Men, Women, and Law School", *Chicago Tribune*, 22 de mayo de 1997, § 1, pág. 31 (donde se relacionan características comunes, como el fuerte compromiso de formar abogados que trabajen en interés público con el excelente desempeño de las mujeres en ciertas instituciones, en particular, las mujeres tuvieron una muy buena oportunidad de participar en publicaciones jurídicas en facultades nacionales de élite como Duke, Stanford, y NYU, donde el personal femenino en las cátedras superaba el 20%). Véase también Wightman, Linda, *Women in Legal Education: A Comparison of the Law School Performance and Law School Experiences of Women and Men*, 1996, pág. 100 (que busca una correlación entre las mujeres que hacían un buen papel y los instructores con atributos positivos, entre ellos la simpatía, el interés por enseñar, y la preocupación acerca de los problemas de las minorías y quienes están en desventaja). El análisis de Wightman se basa en la información recabada por la base de datos operativa LSAC, que hace un seguimiento de los ingresantes a las facultades de Derecho que se postulan en universidades acreditadas por la ABA (American Bar Association), y en la información obtenida de facultades de derecho que participan del estudio *LSAC Bar Passage*, con un índice de respuesta general del 75% aportado por el cuerpo estudiantil de las facultades elegidas.

las dos primeras opciones, en la valoración de una tercera cualidad, los varones elegían "la expresión clara de sus ideas", mientras que un 93% de las mujeres especificaban "trata a sus estudiantes con respeto".[10] Al revisar estos datos, les pedimos a los alumnos del seminario que explicaran esta diferencia; respondieron que los hombres ya se sienten respetados por lo que no estiman tanto esta cualidad.[11]

Para medir el impacto de estas dinámicas de género tanto en las notas de las estudiantes como en sus actitudes, observamos el desempeño de 981 alumnos de la Universidad de Pensilvania en un período de tres años. Vimos que varones y mujeres ingresaban a la universidad con credenciales prácticamente idénticas: iguales resultados en los exámenes de *LSAT*, igual promedio e igual posición en el *ranking* de su camada.[12] Pero al final del primer año, los varones habían avanzado a las mejores posiciones de la camada, mientras que las mujeres se encontraban entre las últimas. En comparación, los estudiantes varones de primer año tenían tres veces más posibilidades de estar entre el 10% con mejor promedio, y durante el segundo y el tercer año tenían dos veces más posibilidades de estar en esa posición.[13] Además, los varones tenían un 50% más de posibilidades de estar entre la mitad superior de la camada; diferencia que se mantenía durante los tres años de cursada.[14]

Para poner en perspectiva los datos de la encuesta y de desempeño académico, organizamos grupos focales en los que le preguntábamos informalmente a la gente sobre su experiencia en la Facultad de Derecho. Concluimos que la experiencia de las mujeres no se podía simplificar en una queja de que la carrera era muy difícil o muy dura. Ellas estaban expresando una crítica fundamental sobre la forma en la que quienes estábamos comprometidos con la enseñanza del Derecho llevábamos adelante nuestro trabajo. Estaban llamando la atención sobre un problema con la Facultad de Derecho en su carácter de institución de enseñanza que potencialmente afectaba a todos.[15]

Como explica mi colega, Susan Sturm, en su artículo "*From Gladiators to Problem Solvers*", la enseñanza del derecho está moldeada según la idea de que los abogados son gladiadores.[16] Para solucionar un problema legal, un conflicto o cualquier

10 Véase Guinier, op. cit. nota 1, pág. 44.
11 Ibid., nro. 89, pág. 131.
12 Ibid., pág. 36.
13 Ibid., pág. 131, nro. 89.
14 Ibid., pág. 37.
15 Entrevista telefónica de Lisa Otterbein con Richard Sander, Catedrático de Derecho, UCLA (6 de junio de 1997) donde se comenta sobre un informe de próxima aparición, realizado con Kristine Knaplund. El informe compara las respuestas de la encuesta a los estudiantes, con su desempeño estudiado y real sobre más de veinte facultades incluidas en el estudio nacional "1995-1996 National Study of Student Performance in the First Year of Law School" para determinar, entre otras hipótesis, si el mayor aislamiento experimentado por las mujeres en ciertas facultades de Derecho tiene su causa en factores identificables del clima institucional.
16 Véase Sturm, Susan, "From Gladiators to Problem-Solvers: Connecting Conversations About Women, the Academy, and the Legal Profession", en *Duke J. Gender L. & Pol.*, vol. 4, 1997, pág. 121 (identifica el modelo dominante en la enseñanza del derecho y en el ejercicio de la profesión que "celebra el rigor analítico, la dureza y el pensamiento rápido")

controversia dentro de este modelo, se lucha hasta ganar. Así, la enseñanza del Derecho se basa en la idea de que los abogados son adversarios que deben entrenarse en ser rudos para ganar.[17] Les va bien a los estudiantes que ven en la versión más agresiva del método socrático un juego o competencia en la que deben ganar peleando rápido y agresivamente.

Muchos varones nos contaron que ven la participación en el aula como un intercambio de retruques verbales. Se gana al silenciar al oponente o al ser el primero en levantar la mano, por lo que algunos estudiantes, sobre todo los hombres, levantan la mano para hacer preguntas sin tener organizadas sus ideas, tomando mucho "tiempo en el aire" mientras piensan en voz alta. Esto los dota de la importante habilidad de presentar sus ideas a una audiencia de forma tal de mantener su atención. Ser el primero en este ambiente, significa ganar. Veo esta prioridad de ser el primero cuando mi hijo de nueve años viene a casa y me cuenta: "Mami, fui el primero en terminar matemáticas hoy". A lo que respondo, "¡Qué bueno! Y ¿qué aprendiste en matemáticas? Terminaste el ejercicio, pero ¿qué aprendiste?".

Al ser primero, uno logra marcar los temas de la agenda. Veamos el caso de Theresa Gutiérrez.[18] Pocas semanas después de su elección como primera mujer de origen hispano en el consejo escolar de un pequeño condado de Texas, la política para elegir temas en la agenda de las reuniones sufrió un cambio. La señora Gutiérrez cuestionó que bajo la Ley de Derecho al Voto su posición se veía debilitada; con esta nueva norma, ella no podía introducir un tema en la agenda a menos que lograra persuadir a otro representante de adoptar su postura antes de la reunión. Se le negaba la oportunidad de influir en el debate una vez reunido el consejo. La determinación de la agenda es un tema crítico no solo en la escuela, sino también en la política. Sin embargo, normas arbitrarias -tanto las que requieren de un segundo para poder incluir un tema a la agenda como las que recompensan a los alumnos que hablan primero sin alentarlos a articular una respuesta bien pensada- pueden distorsionar toda conversación posterior en detrimento de todos.

Muchas de las mujeres que respondieron el cuestionario de Ann Barlow, señalaban que les interesaba participar sólo cuando sus respuestas eran verdaderamente relevantes. No se preocupaban por ser las primeras en levantar la mano en clase; no querían hablar a menos que estuvieran seguras de poder contribuir en algo. Querían participar de un modo que ampliara o tuviera relación con lo que otros decían. Percibían el aula socrática no como una competencia, sino como una conversación para sintetizar información.

17 Ibid. (profundiza acerca de la frase "luchar para ganar" como la definición de un desempeño exitoso). Algunos malinterpretan la disección del caso como una lucha por la supremacía, no como un método de indagación, hasta el punto de que la técnica socrática de enseñanza impresiona a algunas mujeres como un combate ritualizado y por lo tanto suprime su iniciativa.

18 Véase Rojas vs. Victoria Indep. Sch. Dist., 1988 U.S. Dist. LEXIS 11049 (S.D. Tex. 1988), confirmado por la Corte Suprema en 490 U.S. 1001 (1989).

En mi experiencia, este tipo de estudiantes aprenden escuchando primero a los demás estudiantes. Mientras escuchan, revisan sus apuntes antes de levantar la mano. Algunas tardan tanto tiempo en organizar lo que quieren decir, que cuando deciden participar, ya se cambió de tema. Así y todo, sus comentarios podrían contener ideas brillantes que ayudarían a todos los estudiantes a comprender mejor el material. Por ejemplo, el año pasado cuando visité la Facultad de Derecho de Harvard, una estudiante leyó un *haiku* que había escrito en respuesta a un problema que se había discutido toda la hora anterior. Su poema resumía con propiedad el extenso debate en clase. Pero esperó tanto para hablar que prácticamente ya era tarde. A veces es muy tarde. Cuando ocurre esto y se pasa a otro tema, muchas mujeres y sus ideas quedan atrás.

La escasa participación de las mujeres es problemática porque influye y modela su desempeño. Los estudiantes que se involucran en su aprendizaje, tienen más posibilidades de que les vaya bien. Además, esas mismas técnicas impulsadas en la clase socrática "talle único" se premian también mediante el método predominante de evaluación en la facultad, es decir, a través de un único ensayo redactado contra reloj a modo de examen al final del semestre. Conversando informalmente al respecto con otros profesores, hemos podido observar que muchas mujeres tienen un mejor rendimiento en exámenes domiciliarios y trabajos de investigación que les dan la oportunidad de pensar y reflexionar.[19]

Lo anterior nos sugiere que tanto la pedagogía empleada como los exámenes de tiempo limitado hacen hincapié en la rapidez al pensar y las estrategias para adivinar respuestas, es decir, en la capacidad de descubrir qué quiere leer la persona que formuló la pregunta en lugar de dar tiempo para reflexionar, investigar y sintetizar a fin de que el alumno pueda determinar cuál es la mejor respuesta a esa pregunta. El proceso para encontrar solución a los problemas es importante, pero cuando el objetivo propuesto consiste en lograr velocidad y terminar primero, se penaliza a quienes trabajan con cuidado sobre el problema antes de aventurar una respuesta. De este modo se explica que las estudiantes obtengan notas más bajas en las secciones de matemáticas de exámenes como el *SAT* y luego logren buenas notas en la universidad, o incluso mejores notas que los hombres que las habían superado en esos exámenes.[20]

19 Pero compárese PEARLSTEIN, Deborah, *The Limits of Equal Access: Women and Grades at Harvard Law School*, (24 de mayo de 1997) (manuscrito inédito, en poder de la autora). La hipótesis de Pearlstein plantea que el estilo de escritura legal puede ser "masculino": impersonal, matemático, basado en las normas, de tono seguro (ibid., pág. 79, cita a WIDIMAN, nota 9, págs. 100, 113). Concluye que "las mujeres cuyo rendimiento era menor que el esperado sentían que todos los aspectos del programa de escritura [jurídica de primer año] eran más difíciles". Como señala Pearlstein, más que pensamiento matemático, el desempeño efectivo del abogado requiere de "la capacidad de pensar analógica y creativamente sobre cómo los hechos de ciertos casos se relacionan con los de otros". Véase PEARLSTEIN, pág. 82.

20 Véase WAINER, Howard & STEINBERG, Linda S., "Sex Differences in Performance on the Mathematics Section of the Scholastic Aptitude Test: A Bidirectional Validity Study", en *Harv. Educ. Rev.*, nro. 62, 1992, pág. 323 (revela que las mujeres tenían en comparación notas más bajas en los resultados de la sección de matemáticas de nivel universitario en el examen SAT); BEAVER, William, "Is It Time to Replace the SAT?", en *Academe*, nro.

Además, el uso de un examen final comprehensivo al terminar el semestre puede predisponer a ciertos alumnos a desconectarse del proceso de aprendizaje y a atiborrarse de información al final. Asimismo, la instigación o la pregunta hostil pueden hacer que ciertos estudiantes se preparen mejor durante el curso, pero en última instancia desalienta a otros a embarcarse en la empresa intelectual.[21] Por estas razones, algunos autores instan a los profesores a emplear técnicas de devolución periódica, como tomar exámenes parciales a mitad del semestre y reforzar con frecuencia la participación.[22]

Los defensores de la velocidad y las intervenciones agresivas se apoyan en ideas convencionales sobre la buena práctica del Derecho. Un argumento común es que las mujeres están en la Facultad para convertirse en abogadas profesionales cuyo trabajo es lograr que sus clientes ganen dinero, y que no son necesariamente agradables, simpáticas o comprensivas. Un profesor de la Facultad de Derecho describió la peor versión del estereotipo del método socrático, como aprender a hacer preguntas desagradables. En general, la gente pregunta porque quiere saber la respuesta; a los abogados se los entrena para no preguntar, a menos que conozcan de antemano la respuesta. Se pregunta para poner en jaque a alguien; para demostrar lo poco que sabe esa persona; para extraer información del otro; y para usar a los demás como ejemplos de cierta política o sus implicancias. Tenemos la sensación de que la conversación sigue una agenda reservada. A menudo, mis estudiantes dicen "Bueno, creo que usted está apuntando a..." en lugar de "Piensa que...". Los

82, Mayo/Junio 1996, pág. 37 (reitera que el examen SAT continuamente subestima el desempeño académico de las mujeres). Véase también SERVE, Katharine Q., "Group Seeks to Alter SAT's to Raise Girls' Scores", en *N.Y. Times*, 14 de marzo de 1997, pág. A25 (cita a Leslie R. Wolfe, Presidente del Center for Women Policy Studies, quien señaló que los distintos resultados obtenidos por los varones y las mujeres se deben a su forma de dar el examen y no a que las niñas asistan menos a los cursos de matemáticas: las mujeres tienden a solucionar cada uno de los problemas, mientras que los varones utilizan "trucos para rendir exámenes"; "juegan con el examen como en una máquina de pinball", y tienen su recompensa por seleccionar automáticamente respuestas ofrecidas de antemano en el formato de *multiple-choice*.)

21 Véase HARRINGTON, Mona, *Women Lawyers-Rewriting the Rules*, 1993, pág. 49 (asegura que el modo en que se usa el método socrático puede minar la credibilidad de las mujeres y hacerlas callar). Lo impredecible genera ansiedad. Se sugiere a los profesores que avisen por adelantado a sus alumnos que serán llamados en clase, con el fin de aliviar su ansiedad. Véase TURNOVER, Sarah, "Beyond Quinier: A Critique of Legal Pedagogy", en *N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change*, nro. 24, 1998, pág. 17 (defiende la adaptación del método socrático, permitiendo por ejemplo que los alumnos decidan no responder o llamando a un grupo para que los individuos no se sientan desbordados). Véase también WEISBERG, nota 9, págs. 58-59, 73 (que encuentra mayores diferencias de género en conocimiento académico propio que en cualquier otra área evaluada.) En particular, WEISBERG encontró una correlación entre las alumnas cuyo desempeño era más flojo y los profesores que tenían –según sus palabras– atributos negativos. Véase WEISBERG, pág. 100. Demostró también que la baja autoestima producida por la facultad de Derecho se hace sentir más entre las mujeres de raza negra que en cualquier otro grupo. WEISBERG, pág. 58.

22 Véase THIEMANN, op. cit. nota 21, (recomienda difundir el uso de los exámenes domiciliarios y las opciones de escritura de trabajos prácticos además de los exámenes de práctica y de mitad de cursada).

requisitos para desempeñarse en la Facultad llevan a ciertos alumnos a repetir de memoria más que a pensar. Resulta también muy alienante para quienes pretenden hacer carrera en el gobierno o en la esfera pública, que su misión no se reduce a aprender a pensar como abogado sino a hacer "justicia".[23]

Además de transmitir a los estudiantes una visión única y jerárquica de la abogacía y de dominar las clases del primer año excluyendo otras pedagogías constructivas,[24] el uso del método socrático en las multitudinarias clases tradicionales de la Facultad de Derecho puede impedir la formación de una "comunidad de aprendizaje" entre todos los otros alumnos (no sólo las mujeres) que aprenden mejor con métodos cooperativos que no los enfrentan como rivales. Resulta interesante el paralelismo entre la preferencia de algunas estudiantes por los estilos de aprendizaje cooperativos (antes que por los competitivos) y su dinámica de participación en clase. Con frecuencia se desempeñan mejor en grupos informales de compañeros en los que se integran experiencias académicas y sociales; no sólo en términos de aprendizaje de información sino también en el desarrollo de su capacidad de liderazgo.[25]

Si el combate individualizado resultara esencial para la práctica de la abogacía, entonces sería fácil desestimar la preocupación o preferencia de algunas mujeres por crear un clima de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, muchos investigadores han demostrado últimamente que las habilidades involucradas en la práctica del derecho son complejas y que no todas están incluidas en el método pedagógico "talle único" que presenta a la práctica de la abogacía como una contienda. Muchos sugieren que la pedagogía del litigio está perimida, ya que muchos abogados ya no litigan.[26] De hecho,

23 Véase WIGHTMAN, op. cit. nota 9, pág. 114 (observa que el doble de las mujeres cuyo desempeño era inferior que el esperado llegaban a la Facultad de Derecho con intenciones de hacer carrera en oficinas del gobierno o del sector público.) El efecto asimétrico de la Facultad de Derecho en quienes tienen objetivos de carrera particulares es proporcionalmente mayor sobre las mujeres, dado que hay más mujeres que hombres (al menos según los datos extrapolados del estudio en la Universidad de Pensilvania) que se acercan a la Facultad de Derecho motivadas por un interés en la justicia social y el sector público. Véase GUINIER, op. cit. nota 1.

24 Véase THIEMANN, op. cit. nota 21, (propone y defiende el uso de estilos de enseñanza alternativos como las tormentas de ideas -brainstorming-, casos reales, dramatizaciones y narraciones.)

25 Véase TREISMAN, Uri, "Studying Students Studying Calculus: A Look at the Lives of Minority Mathematics Students in College", en *C. Mathematics* (, n.ro. 23, 1992, págs. 366-69 (alienta las sesiones de estudio en grupo que mejoraron significativamente el desempeño de estudiantes afroamericanos y latinos en cálculo; este programa se diseñó para estimular el estilo de estudio de los alumnos asiáticos sobresalientes). Véase también WIGHTMAN, op. cit. nota 9 (que describe la experiencia de las mujeres en la Facultad de Derecho). No se trata de un alegato que exhorta a abandonar por completo el método socrático. Ni tampoco se trata de imponer otra fórmula pedagógica única. Existe, sin embargo, un gran número de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. Algunos aprenden mejor el oficio de abogado observando e imitando a otros abogados en ejercicio; otros asumen posiblemente mayor responsabilidad por su aprendizaje tratando de saber cómo resolver un problema antes que apuntando a conseguir una nota.

26 Véase LAW SCHOOL ADMISSION COUNCIL/ LAW SCHOOL ADMISSION SERVICES, *Law as a Career: A Practical Guide*, 1993, pág. 17 (señala que muchos abogados no trabajan en ningún juicio ni se presentan ante los tribunales).

la mayoría de los abogados ya no van a los tribunales;[27] no trabajan siquiera en grandes estudios.[28] Para los que están empleados como asesores internos o se dedican al asesoramiento corporativo, la negociación contrasta completamente con la postura clásica auspiciada por el método socrático de defender una postura en la disputa ante un tribunal de apelación.[29]

Incluso, la colaboración y el trabajo en equipo se valoran cada vez más en la profesión. Los buenos colaboradores manejan rasgos cruciales de la abogacía como la capacidad de transacción, la flexibilidad en su papel, pensar propuestas al igual que críticas y estrategias grupales de resolución de problemas.[30] El Informe MacCrate de la *American Bar Association* (ABA) considera la capacidad para la resolución de problemas como la "habilidad fundamental de un abogado".[31] Las escuelas de negocios y las facultades de Medicina utilizan la resolución de problemas como la metodología para formar a sus estudiantes para enfrentarse a las situaciones reales de trabajo; de hecho, la *Wharton School* de la Universidad de Pensilvania, rediseñó sus aulas para enfatizar el trabajo en equipo en la resolución de problemas como parte integral de su currículo.[32]

27 Véase ABA, *The State of the Legal Profesión*, 1991, pág. 15 (explica que la mayoría de los abogados que hacen un ejercicio de la profesión en el ámbito privado no pasan más del 20% de su tiempo en actividades relacionadas con juicios o audiencias).

28 Véase ibid., pág. 7 (observa que sólo el 26% de los abogados en ejercicio privado de la profesión trabajan para estudios de más de noventa y nueve profesionales de las leyes).

29 En la clase de la Facultad de Derecho, el titular de cátedra ha leído todos los casos, conoce la evolución de la doctrina y ha publicado trabajos al respecto. El profesor les presenta un material limitado a sus alumnos y espera que el estudiante extraiga de allí principios legales relevantes. Hay quienes defienden este enfoque basándose en que se reproduce así la relación que algunos abogados experimentarán como defensores en un tribunal oral. En mi experiencia como abogada frente a tribunales de apelación el modelo del "sabio en el estrado" no reproduce fielmente, sino que invierte, la base de la información en discusiones orales normales. Cuando llevaba adelante un caso, conocía sus detalles y los precedentes relevantes en el área mucho mejor que, diría, todos los jueces ante los que me presentaba.

30 Véase BOSSCHER, Kris: "Developing Collaborative Skills in College Students", en *New Directions for Teaching and Learning*, nro. 59, 1994, págs. 23-26 (aporte que compara la colaboración con el escenario académico tradicional que se caracteriza por centrarse en la propia tarea, hacer una crítica a veces destructiva del trabajo de los demás porque son la competencia, compartir las ideas sólo con figuras de poder y manipular el sistema en beneficio propio siempre que sea posible).

31 N. de la T.: en inglés "problem solving strategies".

32 Véase "Narrowing the Gap: Legal Education and Professional Development-An Educational Continuum", en *A.B.A. Sec. Legal Educ. & Admissions B. of Admissions*, 1992, pág. II-138 (presenta los siguientes pasos en la resolución de problemas: identificar y diagnosticar el problema, generar soluciones y estrategias alternativas, desarrollar un plan de acción, implementar el plan y mantener el plan abierto a nuevas ideas o información).

32 Entrevista con Judith Rodin, Presidenta de la Universidad de Pensilvania, en Filadelfia, Pensilvania, (1º de octubre de 1997). Véase también MOSSKOWITZ, Marion: "Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems", en *J. Legal Educ.*, nro. 42, 1992, págs. 241-242 (propone adoptar la resolución de problemas como el "principal método de instrucción en la clase numerosa normal y en los cursos básicos comunes, en todos los años de la carrera de Derecho").

Desde la perspectiva de la formación de abogados para los ambientes de desarrollo profesional, es posible que la pedagogía convencional no esté a la altura de las circunstancias. Podemos observar además que las técnicas de evaluación convencionales no concuerdan con el tipo de tareas que generalmente realizan los abogados. La comparación según la nota en exámenes como el *LSAT* o mediante una única prueba por tiempo sobre distintos temas aislados son elementos eficientes y aparentemente objetivos, pero no necesariamente justos o funcionales a los objetivos para los cuales se los utiliza. Aplicar estas herramientas de medición en contextos para los cuales no fueron creados, socava su validez.

Revisamos, por ejemplo, los criterios usados en los ingresos a la Universidad de Pensilvania: el Promedio General universitario; el *ranking* dentro de la clase; los exámenes *LSAT*; el índice Lonsdorf (calculado por una fórmula que sopesa el resultado del *LSAT*, la mediana de los resultados del *LSAT* en una institución universitaria y el promedio previo al ingreso a la facultad de Derecho) y la universidad de donde proviene el estudiante.[33] Los registros de los alumnos y alumnas que ingresaban a la Facultad de Derecho eran similares. Por ejemplo, los resultados de los *LSAT* de hombres y mujeres no eran estadísticamente distintos; y las mujeres tenían promedios generales levemente superiores a los de los hombres.[34]

Luego investigamos si había algún correlato entre los criterios de selección y el desempeño en la Facultad de Derecho. Se escucharon diversas explicaciones para justificar un desempeño más bajo en las mujeres, según sus notas. Algunos colegas pensaban que se había cometido un error al admitir a esas mujeres en la facultad. Uno llegó a sugerir que, previo al ingreso a la facultad de derecho, los promedios de los varones eran más bajos en razón de su dedicación a los deportes de alta exigencia (una variable que desaparecía en la facultad de Derecho). Otros creían que el más bajo rendimiento de las mujeres se debía a que sus estudios universitarios previos no habían sido tan exigentes. Descubrimos que, en términos estadísticos, entre varones y mujeres, no había diferencias significativas en relación con su desempeño en sus estudios antes de ingresar a la facultad de derecho.[35] Finalmente observamos que el *LSAT* es un criterio de predicción muy débil a la hora de predecir el desempeño en Pensilvania, tanto de los hombres como de las mujeres, y que casi no guardaba relación alguna con las notas de primer año de los alumnos que se ubicaban en el cuartil superior.[36]

33 Véase GUINIER, op. cit. nota 1, pág. 36.
34 Ibid.
35 Ibid., pág. 54. Esto lo corrobora el estudio nacional realizado por Linda Wightman para *LSAC*. Las mujeres suelen tener un desempeño peor que el esperado en la Facultad de Derecho según sus registros académicos universitarios, el de los hombres suele ser mejor. Sin embargo, las mujeres tenían mejores notas que los varones en sus estudios anteriores y éstas no se debían a que eligieran ramas de estudio menos rigurosas, de hecho, las mujeres obtenían una y otra vez mejores notas que los hombres dentro de la misma rama de estudio. WIGHTMAN, op. cit., nota 9, págs. 17, 23-6.
36 Véase GUINIER, op. cit., nota 1, págs. 38-41. Entrevista telefónica de Lisa Otterbein con Robert H. Preiskel, socio retirado, Fried, Frank, Harris, Shriver & Jacobson (1° de julio de 1997).

Lejos de llegar a la conclusión de que la Facultad de Derecho estaba admitiendo a "las mujeres equivocadas", descubrimos que se estaban usando los instrumentos erróneos para conjeturar quién tendría un buen desempeño en la Facultad y qué se esperaba de los estudiantes una vez recibidos. Observamos que nuestros criterios de ingreso y nuestra pedagogía socrática habían funcionado como medidas cuantitativas efectivas para aliviar la carga de procesar las solicitudes de ingreso, pero que esas mismas medidas no tenían relación con los objetivos reales de la enseñanza del derecho: preparar estudiantes que puedan hacerse cargo de la multifacética tarea del abogado.

Tomemos en consideración el trabajo que llevó a cabo un importante estudio de abogados de Nueva York sobre los abogados que contrató a lo largo de treinta años.[37] Los resultados obtenidos indican que los alumnos más destacados en la Facultad tenían grandes posibilidades de ser excelentes profesionales y de llegar a ser socios del estudio. Pero, fuera del uno o dos por ciento de mejor desempeño en la facultad, la relación entre las notas de la facultad y la calidad del trabajo de quienes llegaban a ser socios de la firma era inconsistente. Estos resultados se corresponden con otros obtenidos por docentes e investigadores de Derecho que han hecho un seguimiento de los alumnos después de recibidos.[38]

De hecho ésa fue mi experiencia al supervisar estudiantes de Derecho en residencias en el *NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc.*, donde dirigí el programa de litigio por los derechos al voto durante la década de 1980. Los estudiantes solían quejarse porque, en la tarea asignada "ningún precedente se ajustaba exactamente al caso en cuestión". "Por supuesto", les respondía. "Dado que es mi área de especialización, conocería ese precedente y no les pediría que lo consiguieran. No se trata de un ejercicio para evaluar si pueden acomodar los hechos a una fórmula". Lo que necesitaba de los estudiantes es algo que todavía no habían aprendido por más prestigiosos que fueran su legajo académico o sus afiliaciones institucionales. Necesitaba que encararan el problema con creatividad y de forma sintética; que me ayudaran a pensar desde los hechos del caso que nos ocupaba con respecto a otros casos similares y a la doctrina legal existente. No me interesaban tanto los estudiantes que estaban seguros de las respuestas, me impresionaban más los estudiantes realmente curiosos.

La selección un tanto arbitraria que se realiza en especial en las universidades de élite, descarta estudiantes relativamente parejos en su desempeño, pertenecientes

37 Ibid.

38 Véase, como ejemplo, Bowers, John M., "Out-of-Class Assignments as a Method of Teaching and Evaluating Law Students", en *J. Legal Educ.* nro. 42, 1992, págs. 447-419 (1992) (sugiere que muchos estudiantes que no tienen un buen desempeño en los exámenes "al final llegan a ser excelentes abogados", en un programa de estudio, los últimos productos de la clase suelen desempeñarse tan bien o mejor incluso que los mejores estudiantes). Vecio, Laurie, "Legal Preparation Tested by Success in Practice", en *Mich. L. Rev.*, nro. 33, págs. 168, 174-75 (2919) (estudio sobre los abogados acreditados en North Dakota Bar entre 1912 y 1913, que compara el éxito en los tribunales con las notas en la carrera, y concluye que los mejores estudiantes en términos académicos tenían menos chances exitosas que la franja de estudiantes inmediatamente inferior).

a los grupos más inteligentes de la población.[39] Con los ensayos que se toman para el ingreso, proliferan los problemas de confiabilidad.[40] Además, los lugares de trabajo exhiben sobrada cooperación entre pares, un valor irreconciliable con los efectos negativos de sistemas de evaluación que dan prioridad a las más minúsculas diferencias.[41]

Es posible que, en el siglo veintiuno, la resolución de problemas requiera de diversas perspectivas y habilidades, entre ellas, la capacidad de escuchar tanto como la de expresar, de sintetizar además de categorizar, y de pensar y repensar matices y contextos aún cuando se retrase el proceso de toma de decisiones, esto resulta más fácil, sobre todo al trabajar en equipo, cuando se integran puntos de vista ampliamente aceptados con otros más marginados. Si las facultades de derecho promueven una atmósfera en la que no se brinda apoyo a las perspectivas y enfoques alternativos de aprendizaje, probablemente estén privando a la profesión y a sus clientes de las ventajas de la tensión creativa, las ideas innovadoras y la resolución de problemas mediante la fusión de información proveniente de distintas fuentes. Del mismo modo en que las escuelas de negocios están reviendo su forma de enseñanza, las empresas probablemente estén creciendo en direcciones que requieran de nuevos enfoques del derecho.

Hace poco, leí un artículo en el *Wall Street Journal* sobre la importancia de la resolución cooperativa de problemas, que subrayaba la experiencia de *Bovis General Contractors*.[42] Antes de comenzar la construcción, pero una vez terminada la negociación formal de los contratos por intermedio de los abogados, un equipo de Bovis convocó a los dueños del edificio, los arquitectos, los ingenieros, y los futuros usuarios a una reunión. El equipo de Bovis abrió el diálogo para que los presentes

39 Las diferencias sutiles entre la gente cuyos currículos son prácticamente iguales no resultan significativas estadísticamente; por esta razón, cuando las comparaciones se basan en notas muy similares a menudo no tienen ningún valor de predicción. Véase Susan Sturm y Lani Guinier, "The Future of Affirmative Action: Reclaiming the Innovative Ideal", en *Calif. L. Rev.*, nro. 84, 1996, pág. 975 (expresa las dificultades de justificación en el uso de sistemas de ordenamiento que quieran encontrar diferencias entre quienes se desempeñan dentro de una banda de promedio relativamente angosta).

40 Véase Thorndike, Robert M. & Hagen, Elizabeth P., *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*, 5ª ed., 1991, pág. 253 (enuncia que la mayor "desventaja de los exámenes que evalúan un ensayo es su baja confiabilidad, que resulta en parte de las diferencias entre los lectores y en parte del reducido número de temas propuestos").

41 Véase Coon, David R., "Law School: A Mortuary for Poets and Moral Reason", en *Campbell L. Rev.*, nro. 16, 1994, págs. 71 (donde se expresa que "la competencia desmedida deriva en gran parte de la recompensa atribuida a las notas"). Stevens, Robert, "Law Schools and Law Students", en *Va. L. Rev.*, nro. 59, 1973, pág. 675 (atribuye un nivel de competitividad relativamente bajo en la Facultad de Derecho de Yale a la evaluación de los alumnos en el primer semestre en el que se utiliza un sistema de créditos y de aprobado/desaprobado en lugar de notas; a la eliminación de las notas se le adjudicó también un mejor clima en el aula y una mayor libertad de intercambio de ideas entre los estudiantes).

42 Véase Pereznes, Thomas, Jr., "The Front Lines: Bovis Team Helps Builders Construct a Solid Foundation", en *Wall St. J.*, 21 de marzo de 1997, pág. B1.

identificaran los temas relevantes desde un comienzo. Todos coincidieron en que querían que el proyecto se llevara a cabo en tiempo y dentro del presupuesto estipulado; que cubriera las necesidades de los usuarios y que diera lugar a relaciones duraderas entre las partes.

Resulta llamativo que los empresarios no cursaran invitación alguna a los abogados. Los abogados habían negociado el contrato dentro del que operaban todas las partes, pero los participantes negociaron las obligaciones sin hacer referencia o consultar siquiera una vez, el contrato firmado en otro lugar y por otras personas. Es precisamente a nivel humano donde se construyen las garantías reales. El enfoque de los abogados, basado –lo cual es comprensible– en no exponer al cliente cuando las cosas andan mal, a menudo excluye la interacción social –los intercambios amables y los gestos– que nos aseguran que todo anda bien. De hecho, Bowe se vanagloria de no haber tenido nunca una demanda cuando ha dejado afuera de la sala a los abogados y ha negociado él mismo los acuerdos con las partes interesadas.

Hay muchos otros ejemplos que ilustran cómo las empresas están optando por un modelo diferente de resolución de problemas para mejorar la productividad. Por ejemplo, las sucursales de Eastman Kodak, General Motors y de AT&T están buscando enfoques más igualitarios basados en el trabajo de equipo.[4] Recientemente, cuando hablé a una empresa alemana productora de equipos de grabación magnética, su Presidente Ejecutivo me reveló que al venir a los Estados Unidos, se alarmó ante nuestra cultura adversarial y en particular, ante la actitud de los abogados de su empresa. Su preocupación surgió a raíz del enfoque dado por los asesores de la compañía a un desacuerdo con un sindicato de Luisiana en el que la compañía tomó una línea muy dura; la disputa llegó al *National Labor Relations Board* (NLRB). Ocho meses después, el comité falló a favor de la empresa indicando que no había hecho nada ilegal. Los abogados celebraron la victoria porque habían logrado el objetivo de pelear el caso hasta ganarlo.

Al día siguiente, el presidente en cuestión se comunicó con los representantes del sindicato de Luisiana para preguntarles qué querían. Explicó entonces: "Esto

(4) Véase Dutton, Claudia, *Less is Becoming More at AT&T*, en N.Y. Times, 8 de junio de 1991, pág. F25 (establece que el trabajo de equipo se está convirtiendo en la norma para el empleado de la década de 1990); Gates, Andrea, *Take This Job and Love It*, en N.Y. Times, 26 de enero de 1992, pág. F1 (señala que algunos gerentes creen que el sistema de méritos "mata el desempeño a costo plazo", la rivalidad y la política en lugar de la planificación a largo plazo, el trabajo en equipo y la búsqueda de calidad y de soluciones. Véase a grandes rasgos Coleman, Jeff, *What Law Firms Should Learn from Corporate America*, en *Air Law*, 1996, pág. 23 (insta a la revitalización de las prácticas en los estudios tradicionales comparando los estilos de conducción de las mejores empresas de los Estados Unidos, cuyos valores son comunicar abiertamente, trabajar en equipo, compartir información, confiar en el empleado y delegar tareas, ser receptivas al cambio mientras que los estilos predominantes de los estudios de abogados más importantes, los describen como elitistas, celosos guardianes de la información, sin espacio para la participación, con sistemas anales de realimentación, verticales y adversos al cambio).

gente trabaja para mí; quiero asegurarme de que están comprometidos con la salud de la compañía a largo plazo. Necesito saber qué quieren, y luego trabajar con ellos para obtenerlo. Me alegro de que hayamos ganado frente al *NLRB*, es decir que técnicamente hayamos ganado, pero ahora quiero ganar desde otro punto de vista: ¡quiero que resulte productivo!" Los abogados se enfurecieron con él por esta razón, alegando que había socavado su victoria. Al igual que Bowis, hizo que los abogados abandonaran la sala. Si sus abogados hubieran tenido un enfoque más cooperativo, sus clientes hubieran estado mejor predispuestos a incluirlos a lo largo del proceso sin recurrir a su exclusión para continuar las transacciones.[44]

Si los abogados quieren ser partícipes de la resolución de problemas a nivel privado, tendrán que encontrar modos de intervenir productivamente para evitar el litigio. Como lo ilustra la experiencia de los abogados que que trabajan con el Consejo General de la Universidad de Stanford, quizás deban responder a las exigencias de unirse a los departamentos de recursos humanos para diseñar programas de mediación que resuelvan las dificultades antes de llegar a juicio.[45] En este clima cambiante, esas mismas habilidades que muchas de las mujeres de nuestra encuesta buscaban desarrollar –la capacidad de trabajo en equipo, de elaborar sus pensamientos a partir de lo que dicen los otros y de escuchar– son necesarias para el éxito.

Debra Zumwalt, socia del Estudio Pillsbury, Madison & Sutro desde su oficina en San José, California, recalca que "una de las mayores quejas sobre los abogados es que no se comunican con sus clientes. Hay que saber cómo debe ser la comunicación y luego actuar en consecuencia".[46] O, como sugiere mi colega Susan Sturm, debemos ir más allá de la concepción errónea de que los abogados deben ser como gladiadores.[47] Desafortunadamente, el título de cortesía otorgado a los abogados en los Estados Unidos, "*esquire*", remite a la imagen de valientes aspirantes a caballeros y las armas de batalla de tales personajes.[48]

44 Véase SCHAUBERT-CHANES, Jill, "*Constructing Team Spirit*", en *A.B.A. J.*, 1997, págs. 58-59 (1997) (ilustra la insistencia con que la cultura empresarial aconseja a los abogados internos a "velar por el bienestar general de la empresa"; este modelo de ejercicio de la profesión es "una vuelta atrás a los tiempos en que los abogados actuaban en calidad de consejeros" cuando la conducción y el esfuerzo de equipo eran esenciales a toda relación cliente-abogado); PITTMAN, Thomas, Jr., "The Front Lines: Joe Morabito Beats the Competition with Cooperation", en *Wall St. J.*, 7 de febrero de 1997, pág. B1 (ilustra a partir de la exitosa historia de "Paragon Decision Resources", un proveedor de servicios de mudanza para grandes empresas, como "el mundo empresarial está saliendo de la era de las transacciones para entrar en la era de las relaciones").

45 Véase CHANES, op. cit., nota 44, pág. 59 (describe la experiencia de Carol Dillon como parte de un equipo de abogados del estudio McCutchen, Doyle, Brown & Enersen con sede en San Francisco, que colabora con la Universidad de Stanford, bajo un contrato de honorarios fijos). Charles Morgan, socio del estudio de Chicago Mayer, Brown & Platt, antiguo asesor general de una gran empresa, agrega: "Cada parte debe buscar cómo mejorar a largo plazo la relación (entre clientes y abogados)" (ibid., pág. 60).

46 Ibid., pág. 61.

47 Véase STURM, op. cit., nota 16.

48 Véase *The Oxford English Dictionary*, 5, 2da ed. 1989, pág. 398 (donde se explica que la designación de "esquire" en inglés se aplica por lo general a toda persona "considerada

Así, nuestra investigación nos llama a repensar la enseñanza del derecho planteando estrategias de atrás hacia delante, a partir de lo que queremos que aprendan los estudiantes para preparar y formar a todos los profesionales, no sólo a las mujeres, a enfrentar los desafíos de ejercer en el futuro como abogados de Bovis, de otras empresas, o de un grupo de la comunidad que no cuenta con los fondos para ir a juicio. Para muchos estudiantes, un estilo de enseñanza donde se legitiman formas alternativas de participación, se respetan todas las perspectivas y se amplía el diálogo educacional, les hará mejores abogados al profundizar su conocimiento del mundo que los rodea y acrecentar su comprensión en cuanto a las implicancias que surgen de sus demandas. Podemos entender, que a corto plazo quizás sean las mujeres quienes deban convertirse en "caballeros" para triunfar dentro del sistema actual. Pero, a largo plazo, esto no se presenta como una oportunidad para que las mujeres piensen como hombres, sino para que los hombres empiecen a pensar con las mujeres sobre cómo resolver los problemas de los Estados Unidos, aportando una perspectiva nueva a una profesión que experimenta la insatisfacción pública.[49] Cambiar la pedagogía en Derecho puede ayudarnos a educar a todos los alumnos a utilizar enfoques múltiples que estimulen, y no ahoguen, la curiosidad intelectual y que como asesores legales les permita solucionar los problemas de manera creativa.

La lección de "*Becoming Gentlemen*", en otras palabras, es que los problemas que pueden converger en torno a las mujeres a menudo están en la institución educativa y no en las mujeres. Se trata de encontrar una forma de comenzar una conversación mucho más amplia y fluida sobre el papel de los abogados como solucionadores de problemas públicos y privados del siglo XXI, y sobre el tipo de educación jurídica que sea mejor para preparar a nuestros estudiantes –a todos nuestros estudiantes– para alcanzar estas metas.

un "caballero" por su linaje, posición o educación"). *New Fowler's Modern English Usage*, R.W. Burchfield ed., 3rd ed. 1996, pág. 262 (asigna a la entrada de la abreviatura "Esq." que es agregada a los nombres de los abogados en los Estados Unidos– la categoría de "curiosidad"). Quizás este título tradicionalmente masculino debería dejarse de lado por ser una reminiscencia del Medioevo ya que refleja la antigua creencia de que la mujer no podía ser abogada. Además la historia y el simbolismo del término resultan anacrónicos a la luz del papel de los abogados del siglo veintiuno como asesores internados y colaboradores que cubren un amplio espectro de necesidades en múltiples entidades.

49 Véase HENGSTLER, Gary A.," On the Profession. Vox Populi", en *A.B.A. J.* nro. 79, septiembre 1993, págs. 60, 62 (presenta los resultados de una encuesta sobre la percepción que la opinión pública tiene de los abogados, además de los abogados, los únicos profesionales de quienes sólo una escasa minoría dio una opinión favorable fueron los corredores bolsa y los políticos).

ACADEMIA. REVISTA SOBRE ENSEÑANZA DEL DERECHO DE BUENOS AIRES
AÑO 3, NÚMERO 6, PRIMAVERA 2005, ISSN 1667-4154, PÁGS. 67-156

Una espiral entre la teoría y la práctica
*La ética del feminismo y la educación práctica**

PHYLLIS GOLDFARB**

"El pensamiento moderno más de una vez ha perdido su rumbo al querer separar el problema de la 'verdad' del problema de la vida cotidiana, el conocimiento de la experiencia humana en general. La reflexión, por sí sola, no provee un mejor conocimiento de uno mismo. La experiencia humana se revela mediante el transcurso de la vida."[1]

¿Cuál es el rol que deben cumplir las clases en las facultades de derecho: dedicarse a desarrollar las habilidades profesionales de los alumnos o concentrarse en brindarles un amplio marco teórico? Ésta es una pregunta que tiene plena vigencia en los actuales debates acerca de qué es lo más importante en la enseñanza del

* Publicado originariamente en inglés como "A Theory-Practice Spiral: The Ethics of Feminism and Clinical Education", en *University of Minnesota Law Review*, nro. 75, 1991. Agradecemos a la autora y al editor la autorización para su traducción y publicación en esta revista.
Traducción del artículo de María Eugenia Díaz Bancalari (UBA) y María Alejandra Rupanovitz (UBA). Traducción de las notas del artículo de Natalia Cuartero.

** Profesora, Boston College Law School. B.A. 1978, Brandeis University; Ed.M. 1979, Harvard University; J.D. 1982, Yale University; LL.M. 1985, Georgetown University Law Center.
Sólo puedo brindar una lista parcial de las personas que me brindaron su apoyo y cuyas ideas me inspiraron para escribir este artículo. Aun cuando fuera posible, la mención de todas ellas sería muy extensa. De todos modos, agradezco en especial a Tony Alfieri, Deborah Anker, Marie Ashe, Arthur Berney, Richard Birdt, Mark Brodin, Clark Cunningham, Bob Dinerstein, James Doyle, Leslie Espinosa, James Fellows, Mary Joe Frug, Ingrid Hillinger, Dan Karstrom, Peter Margulies, Martha Minow, Abbe Smith, Robert Smith, Mark Spiegel, Nina Tarr, Paul Tremblay y Louise Trubek por sus comentarios a versiones preliminares; a Jodi Petruzelli y Richard Lara por su asistencia, y a Juan Daniel Coquillette por su generoso apoyo en la investigación. Durante la etapa de revisión, Tony Alfieri y Marie Ashe, co-directores del Clinical Scholarship Committee of the AALS, Section on Clinical Legal Education, me permitieron presentar una versión de este trabajo en el encuentro anual de la AALS de 1991, oportunidad que me permitió perfeccionar mis argumentos. También agradezco el compromiso demostrado por los participantes del encuentro realizado entre docentes de cursos de práctica profesional en New England el 15 de marzo de 1991, y en el encuentro del Boston College Women's Law Center realizado el 25 de marzo del mismo año. Dedico este artículo a Mary Joe Frug, cuyo apoyo y estímulo me inspiraron para escribirlo, y cuyas ideas y comentarios me llevaron a pensar los argumentos que desarrollo en profundidad y con mucho cuidado. Las palabras no pueden expresar la magnitud del dolor que produce su pérdida.

1 Heschel, A., *Who is man?*, 1965, pág. 94.

derecho.[2] Al formular esta pregunta se presupone que existe una distinción entre la teoría y la práctica jurídica.

Este artículo analiza la relación existente entre la teoría y la práctica jurídica en el ámbito jurídico-académico[3] desde el punto de vista de dos corrientes filosóficas desarrolladas en dicho medio: la educación práctica[4] y la teoría legal feminista.[5] Si bien se concibe a la primera como netamente práctica[6] y a la segunda como teórica,[6]

2 Véase, como ejemplo, BASHINZKY, "The University Ideal and Clinical Legal Education", en *N.Y.L. Sch. L. Rev.* nro. 35, 1990, págs. 92-93 ("Las facultades de derecho americanas todavía se encuentran atrapadas de un lado y del otro del abismo que separa el *Scylla* de la educación teórica del *Charybdis* de la práctica profesional...Por mucho tiempo, el cuerpo docente de las facultades de derecho americanas ha estado atrapado entre las demandas generadas por la aparente incompatibilidad que existe entre las vocaciones y funciones básicas de la universidad y aquellas originadas por la enseñanza impartida a los aspirantes a abogados."); JANUS, "Clinics and 'Contextual Integration': Helping Law Students Put the Pieces Back Together Again", en *Wm. Mitchell L. Rev.*, nro. 16, 1990, pág. 464 (al describir las características "no académicas", "anti-intelectuales" del plan de estudios anteriormente utilizado por William Mitchell College of Law para entrenar a los abogados practicantes). Para una explicación general, véase WHITE, "The Study of Law as an Intellectual Activity", en *J. Legal Educ.*, nro. 32, 1982, pág. 1 (opina que el estudio del derecho se basa en aprender a "pensar como un abogado" y no tanto en "adquirir conocimientos"); "The American Bar Association's National Conference on Professional Skills and Legal Education", en *N. M. L. Rev.*, nro. 19, 1989, pág. 1 (la conferencia desarrollada en Albuquerque en octubre de 1987 tenía como objetivo principal ser un foro de discusión para las facultades de derecho sobre la manera de abordar el tema de la educación profesional.) Aunque el artículo escrito por White y los artículos del simposio no presentan posiciones totalmente antagónicas, lo que se percibe comúnmente es que se refieren a enfoques diferentes y a eso me refiero en el presente escrito.

3 Por "teoría" comúnmente entendemos un grupo de proposiciones generales que constituye una explicación. Dicho término debe ser lo suficientemente abstracto como para ser aplicable no sólo a situaciones específicas. También es común que entendamos el término "práctica" como la acción de hacer algo. A dicha palabra se la asocia con la idea de repetición; por lo tanto, algunas veces, a la práctica se la equipara con el desarrollo de habilidades lo cual se logra con la repetición. SPIGER, "Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical Education", en *Ucla. L. Rev.*, nro. 34, 1987, pág. 580 (notas al pie omitidas). A los fines del presente artículo adoptaré las definiciones preliminares de teoría y práctica ofrecidas por el profesor SPIGER, aunque, tal como él lo explica, dichos términos son mucho menos distintivos que lo que algunas veces sugiere el uso sencillo que hacemos de ellos. Ibid., pág. 595; véanse notas al pie 60-73, 92-96 y el texto correspondiente.

4 N. de las T.: en inglés, *Clinical Education*. Se ha optado por utilizar el término "educación práctica".

5 Con frecuencia, a lo largo del presente artículo me refiero a los temas y métodos del "feminismo" más que a la "teoría legal feminista". El feminismo hace referencia al pensamiento feminista interdisciplinario que se puede aplicar a muchas áreas, una de ellas es el derecho, y dicha teoría se refiere a las aplicaciones específicas de estos temas y métodos dentro de la disciplina del derecho.

6 Véase, como ejemplo, FRANKS, "Goals, Models and Prospects for Clinical-Legal Education", en *Clinical Education and the Law School of the Future*, E. Kitch, 1970, págs. 94-95; véase, además, SPIGER, nota al pie nro. 5, pág. 589-91 (la etiqueta "educación práctica" sugiere la realización de actividades, el interés por lo específico más que por lo general y una concentración en los "fines prácticos más que en el conocimiento abstracto").

6 Véase, como ejemplo, MACKINNON, "Feminism, Marxism, Method, and the State: An Agenda for Theory", en *Signs*, nro. 7, 1982, pág. 515; MACKINNON, "Feminism, Marxism, Method and the State: Toward Feminist Jurisprudence", en *Signs*, nro. 8, 1983, pág. 635.

intentaré demostrar que ambas se asemejan en cuanto a su metodología. Paradójicamente, esta similitud metodológica radica en la manera en que estas dos corrientes responden a la naturaleza problemática de la relación teórico-práctica.[7]

Por otra parte, este artículo analiza el detonante ético de la educación práctica y del feminismo. A mi entender, la percepción que cada corriente tiene de la relación existente entre la teoría y la práctica está teñida de preocupaciones éticas y tiene profundas implicancias éticas.[8] El hecho de reconocer que la relación teórico-práctica tiene hondas dimensiones éticas explica por qué un erudito y teólogo como Abraham Heschel, que no es feminista ni docente de curso de práctica profesional[*], ha realizado aportes importantes aplicables tanto a la corriente feminista como a la educación práctica.[9]

La incorporación del elemento ético a la relación existente entre la teoría y la práctica explica por qué ciertas obras de la literatura clásica pueden ayudar a comprender las tareas de feministas y educadores prácticos.[10] La primera parte de este

7 Para una explicación general sobre la naturaleza problemática de la etiqueta teoría/práctica en la enseñanza del derecho, véase SENZAKI, op. cit., nota nro. 3. Véase, además, SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner*, 1987, págs. 3-12 (explora la unión entre la teoría y la práctica en varias profesiones.)

8 Véanse notas al pie nros. 188-195, 258-284, 317-321, 398-404 y el texto correspondiente.

* N. de las T.: en inglés, *legal clinic* o *clinic*. En esta traducción se ha optado por utilizar los términos "curso de práctica profesional" o "práctico", los cuales resultan más apropiados al diseño de las actividades académicas en nuestro país.

9 Véase nota al pie nro. 1 y el texto correspondiente.

10 Véase LARMORE, C., *Patterns of Moral Complexity*, 1987, pág. 21 ("La teoría sólo puede llevarnos hasta cierto punto en nuestro intento por entender la naturaleza del juicio moral. Para seguir avanzando es necesario recurrir sobre todo a las grandes obras de la literatura imaginativa"). Cora Diamond escribe: "Es parte de la noción de ser humano que gran parte de lo que representa para nosotros el ser humano puede estar presente en una mirada entre dos personas; es parte de la noción que todo eso puede de igual manera negarse con una mirada. Las novelistas y otros escritores nos pueden presentar escenas que muestran dicho reconocimiento o negación y pueden construir de esta manera nuestro propio concepto de ser humano, al mostrarnos, al hacernos recordar qué así es como se reconoce a otro ser humano y que así es como no se logra acordar dicho reconocimiento; rechazarlo (...) Las obras de escritores de la literatura imaginativa, como Tolstoy o Levi, nos aclaran el concepto de ser humano y al mismo tiempo pueden desarrollar el tema más detallada y profundamente (...) Comprender un concepto (aún un concepto como el de ser humano) no sólo se trata de saber cómo agrupar los elementos bajo dicho concepto; se trata de poder vivir con el concepto (...) Poder usar el concepto 'ser humano' significa poder reflexionar acerca de la vida humana y lo que en ella ocurre" (DIAMOND, "Losing Your Concepts", en *Ethics*, nro. 98, 1988, págs. 264-66). Drucilla Cornell sugiere que la observación de Diamond es particularmente verdadera al definir el término "mujer" debido a la insostenible posición de las mujeres en un mundo regido por la jerarquía de los hombres sobre las mujeres. Véase CORNELL, "The Doubly-Prized World: Myth, Allegory and the Feminine", en *Cornell L. Rev.*, nro. 68, 1990, pág. 544. De parte de un texto del diario de Emily Brontë –"esto es lo que valoro por demás, está perdido"– Cornell impulsa a las feministas prestar atención a los mitos y alegorías al desarrollar un "feminismo ético". Ibid., pág. 645. En sus propias palabras: "El mundo más extraño que los hechos (...) nos da la posibilidad de una nueva iconografía de la diferencia sexual a través de una desempeño alegórico de lo femenino que está más allá de cualquiera de nuestros actuales estereotipos de la mujer. Asimismo, necesitamos apreciar lo femenino en sí mismo y por sí mismo, a través de la narración de los

artículo comienza con la lectura de *Antígona* de Sófocles[11] desde la perspectiva de estas dos corrientes. ¿Qué aspectos de esta tragedia griega llaman particularmente la atención de una feminista? ¿A qué aspectos le prestaría especial atención un profesor de un curso de práctica profesional? Obviamente, las respuestas a estas preguntas son diferentes. Una lectura feminista centraría su atención en temas de género, mientras que no es tan fácil reconocer cuál sería el enfoque de un docente de un curso de práctica profesional.

A pesar de esta diferencia, elegí comenzar de esta forma a fin de demostrar mi hipótesis acerca de la similitud existente entre estas dos corrientes. Ello se pondrá en evidencia a través de la forma en la que abordan una situación determinada en un contexto específico. Escogí la obra *Antígona* como contexto, en lugar de inventar una situación hipotética igualmente útil a mis fines, ya que el texto es conocido,[12] da lugar a una variedad de interpretaciones, tiene implicancias éticas importantes y posee un mensaje epistemológico que anuncia los temas a tratar en este artículo.[13] Otra de las razones por la que elegí esta obra tiene que ver con el profundo conflicto humano que describe. Si los métodos del feminismo legal y de la educación práctica son válidos, es decir, si son sólidos y profundos, pueden aplicarse a cualquier conflicto humano y no sólo a conflictos considerados jurídicos. Es más, si entendemos que el medio conforma, al menos, parte del mensaje, el sumergirse en un contexto específico para extraer y examinar una idea más general es una forma apropiada de manifestar mi primera hipótesis: ambas corrientes convergen en cuanto desafían la idea generalizada que sostiene que tanto la teoría como la práctica son disciplinas independientes.

Siguiendo las lecturas de *Antígona*, analizo las razones que pueden explicar la relación metodológica existente entre la educación jurídica práctica y la teoría legal feminista; pero "relación" no significa "identidad". Aunque los métodos sean compatibles, estas corrientes los han utilizado en forma independiente. Por consiguiente, los métodos son distintos y cada corriente utiliza una terminología diferente para describirlos y justificarlos. La segunda parte de este artículo está dedicada a analizar más específicamente de qué modo los educadores feministas y de práctica profesional describen y justifican la elección de sus métodos. La tercera parte se ocupa de buscar las similitudes y diferencias entre las metodologías de estas dos corrientes. Ello conduce a analizar, en la cuarta parte, las implicancias que podría tener para la educación práctica utilizar los métodos feministas y, viceversa, las implicancias que podría tener para la teoría legal feminista utilizar más explícitamente los métodos de los cursos de práctica profesional, y qué consecuencias tendría para la enseñanza del derecho utilizar, en forma explícita, los métodos de cada

mitos de lo femenino como un universal fantástico. Tanto los mitos como las alegorías son necesarios, o mejor dicho ineludible, en la teoría feminista" (Cornell, op. cit.).

11 Sófocles, "Antígona", en Watling, E. F. (trad.), *The Theban Plays*, 1962, pág. 126.

12 Un crítico alega que las versiones de la historia conocidas son innumerables. Véase Steiner, *Antígonas*, 1984, pág. 199.

13 Véanse notas al pie nro. 69-72 y el texto correspondiente.

una de estas corrientes. Finalmente, la quinta parte concluye con un análisis acerca de cómo a través de una mejor comprensión de la relación entre la teoría y la práctica podemos obtener una mayor comprensión de la ética y de la indagación ética.

En este artículo se presenta una versión idealizada de los métodos a analizar. Esta elección no es casual, sino que responde a que, incluso cuando estos métodos son utilizados en la práctica de una manera diversa a la expuesta en este artículo, estas versiones describen exactamente los métodos tal como fueron diseñados y proyectados. Es más, estas idealizaciones constituyen las aspiraciones que docentes feministas y de práctica profesional utilizan para contrastar con la deficiente realidad. En este sentido, las idealizaciones representan el recuento más veraz que puedo suministrar sobre estos métodos.[14]

Las razones por las cuales analizo las similitudes metodológicas que existen entre el feminismo y la educación práctica son, en parte, personales. Al estar inserta en ambos ámbitos, la producción de este artículo me ha ayudado a unir mis intereses intelectuales y a mejorar mi sentido de integración profesional.[15] Quizá la lectura de este artículo pueda provocar el mismo efecto en otras personas.[16] Invito, entonces, a estos lectores a continuar el debate y a cambiar o reelaborar las ideas aquí propuestas.

14 Véase Weare, "Doctrine in a Vacuum: Reflections on What a Law School Ought (And Ought Not) To Be", en *J. Legal Educ.*, nro. 36, 1986, pág. 156. Explica cómo las caricaturas de la enseñanza del derecho establecen expectativas comunes que devienen en "reales".

15 Me tentó la idea de utilizar el término "interseccionalidad" de Kimberlé Crenshaw para describir la integración de las partes de mi trabajo dedicadas al feminismo y a la educación práctica. Véase Crenshaw, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics", en *Chi. Legal F.*, 1989, pág. 139. He resistido la tentación porque he llegado a la conclusión de que el uso de sus términos sería una apropiación en el sentido peyorativo de la palabra. Crenshaw ha utilizado el término "interseccionalidad" para describir estrategias dirigidas a reconocer culturalmente la relación inseparable de la raza y el género en la experiencia de las mujeres afroestadounidenses. La insistencia en la cultura en brindar un trato por separado a la raza y al género, incluso la insistencia de la cultura legal en distinguir las diferencias por "discriminación racial" de las que se presentan por "discriminación de género" originan problemas de interseccionalidad de una variedad más fundamental y de una magnitud bastante mayor que aquellos que ella evaluó, para mí, por la separación cultural del feminismo de la educación práctica. Además, el hecho de aplicar la terminología de Crenshaw en este contexto significaría directamente implicaría que lo útil de los conceptos ajenos es la manera en la que aclaran nuestras propias situaciones más que la forma de aclarar los conceptos de quienes los elaboraron. Esto es un mensaje peligroso y regresivo, una réplica a la miopía que generó la necesidad de nuevos conceptos. No sólo he resistido la tentación de utilizar el término de Crenshaw, también he resistido la tentación de borrar esta nota al pie en la que estos pensamientos pueden resultar instructivos para otras personas que tengan interés en los problemas de la apropiación.

16 Según la profesora Emma Coleman Jordan, el 90% de los docentes de cursos de práctica profesional son mujeres. James, *Appointments: Promotion, and Tenure Studies and Practical Ethics 5*, material preparado para *The Voices of Women: A Conference of Women in Legal Education* (21 de abril de 1990) (material no publicado de la conferencia –en archivos– de la autora). Se destacan entre las mujeres identificadas por lo menos hasta cierto punto con el feminismo así como con la enseñanza práctica las siguientes profe-

Deseo precipitar la discusión sobre la necesidad de que exista mutua colaboración entre el feminismo y la educación práctica debido a que, intuyo, este cruce podría aumentar la calidad y las contribuciones de cada una de estas corrientes. Más aún, deseo instar a las facultades de derecho a que promuevan la interacción de ambas disciplinas, ya que ello fortalecería la enseñanza del derecho. Además, creo que la incorporación de los cursos de práctica profesional en los planes de estudios de las facultades de derecho enriquecería el estudio de la ética y serviría para incorporar la reflexión ética a la labor diaria de los abogados.

Los docentes feministas y los docentes de práctica profesional reconocen que la teoría y la práctica están íntimamente relacionadas. Por ese motivo, creen que la pregunta con la cual se inicia este artículo en cuanto a si las facultades de derecho deben dar más importancia a la teoría o a la práctica es incomprensible. Si todos los profesores de las facultades de derecho reconocieran que existe tal relación entre la teoría y la práctica, cambiarían el enfoque de esta pregunta. En cambio, se preguntarían cómo la enseñanza del derecho puede dar respuesta a los problemas éticos que surgen a diario en la vida personal y laboral, y de qué manera se les puede inculcar a los alumnos el sentido de responsabilidad moral en las decisiones profesionales y personales. La perversidad de la injusticia que existe en nuestro mundo y el poder que tienen los abogados para agravarla o atenuarla hacen que sea imprescindible encontrar respuestas a estas preguntas. Espero que este artículo sirva para incentivar a todos los docentes de derecho a reconocer y abordar esta pregunta clave.

suras, Jane Aiken, Katharine Bartlett, Karen Czapanskiy, Mary Jo Eyster, Naomi Kahn, Lisa Lehrmann, Carrie Menkel-Meadow, Nancy Polikoff, Susan Ross, Suelyn Scarnecchia, Elizabeth Schneider, Ann Shalleck, Louise Trubeck y Lucie White, entre muchas otras. Los profesores Ross y Shalleck, de las facultades de derecho de Georgetown University y American University, respectivamente, dirigen cursos de práctica profesional que hacen hincapié en la relación de las mujeres con el derecho. Louise Trubeck me ha recordado el problema de la "marginación seria". Las feministas y los docentes de los cursos de práctica profesional pueden optar por no ser identificados con ambas corrientes y los profesores pueden optar por ello con el fin de no ser doblemente marginados. (Carta de Louise G. Trubeck a la autora, Dic. 5, 1991; en archivo de la autora). Para una discusión sobre los problemas de marginalidad que enfrenta cada corriente, véanse notas al pie nro. 78-91 y el texto correspondiente. Mi opinión en este punto es que el diálogo entre ambas corrientes, como también la lealtad dual, brindaría más fuerza a cada voz. En las secciones IV A y IV B, se desarrollan estas opiniones respectivamente.

I. LEYENDO *ANTÍGONA*

"El universo está conformado por historias y no por átomos"

Muriel Rukeyser[17]

Antígona de Sófocles comienza en medio de una crisis.[18] Antígona y su hermana mayor, Ismena, hablan sufrido la pérdida de sus hermanos, Polinices y Etéocles, quienes se habían dado muerte mutuamente luchando por el trono de Tebas.[19] Al llegar al trono, su tío Creonte decretó que Etéocles, el gobernante a quien el pueblo de Tebas había apoyado, merecía tener un funeral honorífico mientras que Polinices, quien había vuelto de su exilio para apoderarse del trono, debería permanecer sin sepultura.[20] El edicto, además, prohibió, bajo pena de muerte, que cualquier otra persona lo enterrara.[21]

17 M. Rukeyser, "The Speed of Darkness", en *The Collected Poems of Muriel Rukeyser*, 1978, pág. 486.

18 Los hechos que originaron la crisis se presentan en las dos obras anteriores, *Edipo Rey* y *Edipo en Colono*. *Antígona* es la tercera obra de la trilogía. Antígona y sus hermanos son hijos de Edipo, rey de Tebas, hasta su destierro.

19 Sófocles, op. cit., págs. 126-27, véase además la descripción que realiza Ismena de la muerte de sus hermanos: "Y mira cómo nuestros hermanos, en un solo día/ Los dos se han dado muerte el uno al otro,/Hiriéndose mutuamente con sus propias manos". Ibid., pág. 129.

20 Creonte justifica su edicto de la siguiente manera: "Nunca tendré por amigo a un enemigo del país. La patria es nuestra salvación, y (...) nunca nos faltarán amigos/ mientras nuestra nave camine gobernada con recto timón. Apoyándome en tales principios, pienso poder lograr que esta ciudad sea floreciente y guiado por ellos, acabo hoy de hacer proclamar por toda la ciudad un edicto referente a los Hijos de Edipo. A Etéocles, que halló la muerte combatiendo por la ciudad con un valor que nadie igualó, ordeno que se le entierre en un sepulcro y se le hagan y entreguen todos los sacrificios expiatorios que acompañan a quienes mueren de una manera gloriosa. Por el contrario, a su hermano, me refiero a Polinices, el desterrado que volvió del exilio con ánimo de trastornar de arriba abajo el país paternal y los dioses familiares, y con la voluntad de saciarse con vuestra sangre y reducirlos a la condición de esclavos, queda públicamente prohibido a toda la ciudad honrarlo con una tumba y llorarlo. ¡Que se le deje insepulto, y que su cuerpo quede expuesto ignominiosamente para que sirva de pasto a la voracidad de las aves y de los perros! Tal es mi decisión; pues nunca los malvados obtendrán de mí estimación mayor que los hombres de bien. En cambio, quienquiera que se muestre celoso del bien de la ciudad, ese hallará en mí, durante su vida como después de su muerte, todos los honores que se deben a los hombres justos". Ibid., págs. 131-32. Antígona, en discrepancia con el edicto, se dirige a Ismena diciendo: "Oh Ismena, ¿qué piensas? Nuestros dos queridos hermanos (...) Creonte ha acordado otorgar los honores de la sepultura a uno de nuestros hermanos y, en cambio, se la rehúsa al otro. A Etéocles, según parece, lo ha mandado enterrar de modo que sea honrado entre los muertos bajo tierra; pero en lo tocante al cuerpo del infortunado Polinices, también se dice que ha hecho pública una orden para todos los tebanos en la que prohíbe darle sepultura y que se le llore, hay que dejarle sin lágrimas e insepulto para que sea fácil presa de las aves, siempre en busca de alimento". Ibid., pág. 127.

21 En palabras de Antígona: "He aquí lo que el excelente Creonte ha mandado proclamar por ti y por mí, sí, por mí misma, y que va a venir aquí para anunciarlo claramente a quien lo ignore, y que no considerará la cosa como baladí; pues cualquiera que infrinja su edicto, morirá lapidado por el pueblo". Ibid.

Cuando se abre el telón, Antígona le informa a Ismena que ha decidido desobedecer el edicto de Creonte.[22] En una conversación previa en la que Antígona había intentado disuadir a Polinices de que iniciara la lucha por el trono,[23] éste le había pedido a sus hermanas que, cuando le dieran muerte, lo enterraran dignamente.[24] Ahora Antígona manifiesta que debe enterrar a Polinices pues tiene la obligación de cumplir con el pedido de su difunto hermano y con las santas leyes de los Dioses,[25] no así con la ley del Rey.[26] Asustada por la rebeldía de Antígona, Ismena insiste en que, por el solo hecho de ser mujeres, eran demasiado débiles como para

22 Ibid., págs. 126-28.

23 Antígona: —Oh Polinices, haz algo por mí
Polinices: —¿Qué cosa, querida Antígona?
Antígona: —Ordena a tu ejército volver a Argos: ahora, antes de que sea demasiado tarde para salvarte y para salvar a nuestra ciudad de la destrucción.
Polinices: —Eso es imposible. Si no cumplo mi palabra, ¿cómo podré guiarlos en la batalla otra vez?
Antígona: —¿Otra vez? Pero ¿por qué? ¿Por qué necesitas luchar otra vez? De qué vale hacer de tu casa una ruina otra vez?
Polinices: —¿Voy a soportar el insulto del exilio, y las bromas de un hermano menor?...
Antígona: —¡Oh hermano mío!
Polinices: —No llores por mí.
Antígona: —¿Qué otra cosa puedo hacer más que llorar, viéndote así, camino a una muerte segura?
Polinices: —Si es una muerte segura, tendrá que encontrarme.
Antígona: —¿No hay otra?
Polinices: —No otra manera correcta.
Antígona: —¡No puedo soportarlo! ¡Perecerte!
Polinices. —Eso está en manos del destino. Bueno ... Que los dioses te acompañen. Dios sabe que te lo mereces.
[Sófocles, op. cit., págs. 114-15]

24 Por primera vez desde que Edipo fue desterrado de Tebas, Polinices visita a su padre quien se encuentra en compañía de Ismena y Antígona. El visita a su padre en busca de apoyo para su ataque a Tebas a fin de apoderarse del trono. Ibid., págs. 110-11. Edipo no sólo se rehusa a darle su bendición para dicha revuelta al culpar a Polinices y Etéocles por permitir su destierro, sino que predice la muerte de los dos hermanos en la batalla. Ibid., págs. 112-113. Al oír la profecía, Polinices les suplica a sus hermanas que lo honren en su muerte, tal como han servido a su padre en el exilio: "Pero, oh mis hermanas, si todas esas crueles maldiciones que han oído, se cumplen y si alguna vez vuelven a Tebas por todos los dioses recuérdenme amablemente. Dénme sepultura con justas honras. Entonces que la corona que se han ganado por servir fielmente aquí, recibirán más por lo que hagan por mí". Ibid., pág. 114

25 Véase M. Nussbaum, *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, 1984, págs. 55, 66, 437, nota nro. 14. Describe la familia clásica griega y sus obligaciones religiosas para enterrar a los difuntos. También explica que dicha obligación se ve alterada pero permitida, cuando un pariente es un traidor.

26 "Yo, por mi parte, enterraré a Polinices. Será hermoso para mí morir cumpliendo ese deber. Así reposaré junto a él, amante hermana con el amado hermano; rebelde y santa por cumplir con todos mis deberes piadosos: que más cuenta me tiene dar gusto a los que están abajo, que a los que están aquí arriba, pues para siempre tengo que descansar bajo tierra. Tú, si te parece, desprecia lo que para los dioses es lo más sagrado". Sófocles, nota nro. 11, pág. 128.

enfrentar a los hombres y al Estado.[27] Cuando Ismena se niega a colaborar con el plan de Antígona de incumplir el decreto y le dice: "Estás condenada a la derrota"[28] Antígona reacciona violentamente[29] Ismena, en cambio, le responde diciéndole que la adora.[30]

Esta conversación da forma al conflicto central de *Antígona* y el drama se desarrolla hacia su sombrío final. Entre todos los temas que trata, la obra intenta explicar la compleja relación que existe entre la ley y la moral. Esta pregunta filosófica se ve reflejada en las luchas de sus personajes. Por un lado, está la postura de Antígona que prioriza su obligación religiosa hacia su difunto hermano sobre su obligación de obedecer la ley. El rechazo de Polinices a las súplicas de Antígona no incidió en su decisión de dar prioridad a su responsabilidad como hermana.[31] Esta elección es coherente con su comportamiento anterior cuando le da más importancia a su responsabilidad como hija que a su propia vida al cuidar a su padre Edipo[32] hasta su muerte.[33] Por otro lado, está la postura de Creonte, quien insiste hasta casi el final de la obra en que su obligación hacia la ley y la política es más importante que la relación familiar que lo vincula con Polinices y Antígona.[34]

27 "Piensa además, ante todo, que somos mujeres, y que, como tales, no podemos luchar contra los hombres, y luego, que estamos sometidas a gente más poderosa que nosotras, y por tanto nos es forzoso obedecer sus órdenes aunque fuesen aún más rigurosas. En cuanto a mí se refiere, rogando a nuestros muertos que están bajo tierra que me perdonen porque cedo contra mi voluntad a la violencia, obedeceré a los que están en el poder, pues querer emprender lo que sobrepasa nuestra fuerza no tiene ningún sentido. No dispongo de recursos para actuar en contra de las leyes de la ciudad." Ibid.

28 Ibid., pág. 129.

29 Ibid. "¡Oh, te odiaré si hablas así!"

30 Ibid. "Pues si estás tan decidida, sigue. Sin embargo, ten presente una cosa: te embarcas en una aventura insensata; pero obras como verdadera amiga de los que te son queridos". Tal como destaca Martha Nussbaum, Ismena parece estar motivada por sentimientos genuinos, Antígona, por un gran sentido del deber. M. Nussbaum, op. cit., pág. 64. La motivación de Antígona se relaciona con las respuestas en la investigación de Carol Gilligan sobre el desarrollo moral. Véase Gilligan, C. *In a Different Voice: Psychological Development and Moral Theory*, 1982. Estas respuestas establecieron la orden moral de actuar sobre la base no tanto de sus sentimientos para con otras personas sino sobre la base del reconocimiento de la necesidad del otro. Ibid., pág. 54.

31 Véase nota al pie nº 23.

32 Edipo se provoca la ceguera luego de suicidio de su esposa Yocasta, al descubrir que había involucrarse inconscientemente matado a su padre y casado con su madre. Sófocles, op. cit., págs. 60-61. Antígona, al igual que sus hermanos y hermanas, es hija y hermana de Edipo.

33 Edipo muere cerca del final de la obra *Edipo en Colono*. Ya no necesitaba de cuidado en el exilio, Antígona e Ismena regresan a Tebas. Sófocles, op. cit., pág. 124.

34 Creonte cede sólo cuando Tiresias, el profeta ciego, le informa que su propio hijo Hemón, prometido de Antígona, moriría como respuesta a la orden por él impartida consistente en prohibir el entierro de Polinices y encerrar a Antígona en una cueva donde moriría. Sófocles, op. cit., págs. 154-155. Creonte entonces, entierra a Polinices y ordena liberar a Antígona, pero ya es tarde para alejar la tragedia. Ibid., pág. 155. Antígona ya se ha ahorcado en la cueva y Hemón, al encontrar su cuerpo, se ha quitado la vida con un puñal. Ibid., pág. 159. Eurídice, esposa de Creonte, también se suicida al recibir la noticia de la muerte de Hemón. Ibid., pág. 160. Creonte culpa a su "carácter obstinado" por causar las muertes de su esposa e hijo.

A. LA LECTURA DE UNA FEMINISTA

Quien realice una lectura feminista de *Antígona* quizás note que, aunque sólo Ismena haga explícita alusión a una cuestión de género al invocar su condición de mujer para negarse a confrontar al Estado,[35] el género de los restantes personajes es más que una característica incidental. Al dar a conocer sus puntos de vista, Antígona y Creonte remiten a Amy y Jake, quienes simbolizan dos formas distintas de razonamiento moral que Carol Gilligan analiza en *In a Different Voice*:[36] una moral basada en la responsabilidad y el cuidado de las relaciones humanas frente a una moral basada en una jerarquía lógica de derechos y principios.[37] A través de Amy y Jake, Gilligan intentó demostrar que en un mundo donde hombres y mujeres reciben un trato social diferente y llegan a la edad adulta con distintas orientaciones interpersonales y con experiencias sociales diferentes, el género puede tener cierta influencia en el proceso del razonamiento moral.[38]

Gilligan reconoce que no existen verdades absolutas en estas ideologías morales y sostiene que hay una necesidad de diálogo entre ellas.[39] La obra *Antígona* confirma la postura de Gilligan al poner en evidencia la irrazonable rigidez moral con la que Creonte y Antígona se niegan a considerar los méritos de la posición

35 Véase nota al pie nro. 27. Aunque la actitud de Creonte no se vincula directamente con su género, él expresa puntos de vista que lo denotan. Por ejemplo: "Por lo tanto, me aferro a las leyes y nunca las traicionaré y menos por una mujer. Es mejor ser golpeado, si así ha de ser, por un hombre, que dejar que una mujer obtenga lo mejor de nosotros". Sófocles, nota al pie nro. 11, pág. 144.

36 GILLIGAN, op. cit.

37 La mención de la obra de Gilligan requiere la inclusión de una referencia a las muchas críticas feministas formuladas a su trabajo. Dichas críticas se concentran, en primer lugar, en la falta de atención de Gilligan a las razas y clases, y el hecho de ignorar el contexto histórico, social y político del desarrollo y uso de la ética del cuidado. Para una explicación general, véase: KERBER, GREENO y MACCOBY, LUNA, BLACK y GILLIGAN, "In A Different Voice: An Interdisciplinary Forum", en *Signs*, nro. 11, 1986, pág. 304 (Un "diálogo interdisciplinario" sobre la obra de Gilligan). NAILS, "Social-Scientific Sexism: Gilligan's Mismeasure of Man", en *Soc. Res.*, nro. 50, 1983, pág. 643 (una crítica a Gilligan por sus generalizaciones en la que también se sugiere que es muy factible que dichas generalizaciones sean utilizadas como prueba de que las mujeres son inferiores); WALKER, "In a Diffident Voice: Cryptoseparatist Analysis of Female Moral Development", en *Soc. Res.*, nro. 50, 1983, pág. 50 (sostiene que aceptar las conclusiones de Gilligan conduciría a la opresión continua de la mujer). A pesar de dichas críticas, la analogía de Amy y Jake, como ejemplos de dos formas distintas de razonamiento moral, es muy pertinente en vista de mis propósitos. Antígona y Creonte representaban con certeza dos formas distintas de razonamiento moral. Antígona, al igual que Amy, dirigió su atención a las obligaciones que surgían de sus relaciones, y Creonte, al igual que Jake, se concentró en los principios morales abstractos.

38 GILLIGAN, op. cit., pág. 11. Aunque Gilligan declara que la asociación de las distintas voces con el género no es absoluta, (pág. 2), ella se expresa a lo largo del libro como si la voz alternativa que describe fuera, en efecto, la voz de una mujer. Véase BROUGHTON, "Women's Rationality and Men's Virtues: A Critique of Gender Dualism in Gilligan's Theory of Moral Development", en *Soc. Res.*, nro. 50, 1983, págs. 600-605.

39 Véase GILLIGAN, nota al pie nro. 30, págs. 165, 167

contraria.[40] Sin embargo, al mismo tiempo, la obra pone a prueba la posibilidad de transformar el discurso moral e incluir ambas posturas cuando el poder de decir la verdad está distribuido inequitativamente. Debido a que Creonte representaba la fuerza de la ley, su verdad podía aniquilar oficialmente la verdad de Antígona, catalogándola como antijurídica y peligrosa.[41] Si no hubiese sido por la gravedad de la tragedia que cayó sobre su familia, probablemente Creonte no hubiese reconocido que su postura era parcial.[42] En consecuencia, *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 ciertas estructuras sociales que impiden lograr ese diálogo.[43]

Una lectura feminista de *Antígona* quizás note también que, aunque como mujer, Antígona estuvo ajena a las maquinaciones políticas de sus parientes masculinos,[44] su vida estuvo marcada por ellos, especialmente por sus elecciones morales. En *Edipo Rey*,[45] la primera obra de la trilogía de Sófocles, el destino de Antígona está marcado desde el inicio por la violencia de Edipo (éste descubrió que había asesinado

40 Nussbaum se suma a esta interpretación de Antígona. Véase NUSSBAUM, op. cit., págs. 65-66. Dicha interpretación es compatible con la idea de tragedia como el rechazo del conocimiento mutuo que los humanos debemos desarrollar. Véase CAVELL, "The Avoidance of Love: A Reading of King Lear", en *Must we mean what we say?*, 1976, pág. 267, citado en MINOW, "The Supreme Court, 1986 Term-Foreword: Justice Engendered", en *Harv. Law Rev.*, nro. 101, 1987, pág. 10; véase además CORNELL, "The Poststructuralist Challenge to the Ideal of Community", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 8, 1987, pág. 1018 ("El peligro de la certeza es que se torna en contra del generoso impulso de abrirse al otro y a escuchar con atención, de arriesgarnos a estar").

41 Tal como Catharine MacKinnon ha indicado: "El poder está construido socialmente de manera tal que si Jake sólo opta por no escuchar a Amy, él gana; pero si Amy opta por no escuchar a Jake, ella pierde. En otras palabras, Jake aún gana porque así funciona el sistema". MACKINNON, "Feminist Discourse, Moral Values and the Law - A Conversation", en *Buffalo L. Rev.*, nro. 34, 1985, pág. 74. De igual manera, Virginia Woolf ha observado que mientras que los valores de los hombres y las mujeres difieren, "son los valores masculinos los que prevalecen" (WOOLF, *A Room of One's Own*, 1963, pág. 77); véase además FINEMAN, K., *The Feminist Case against Bureaucracy*, 1984, págs. 159-170 (en relación al hecho de que Gilligan no discute hasta qué grado la inclusión de ambas voces depende de la lucha política). La crítica de MacKinnon es aún más dura. Se resiste a la idea de que la voz alternativa sea la voz de una mujer porque "el pie del varón está en la garganta de ella" (MACKINNON, págs. 74-75). MacKinnon sostiene que la voz alternativa es la voz de aquellos que no tienen poder, que se encuentran bajo condiciones de desigualdad, y no sabemos cómo hablaría una mujer bajo esas condiciones. Véase además MACKINNON, *Toward a Feminist Theory of the State*, 1989, pags. 51-52.

42 Para una descripción general sobre cómo la crisis puede dar paso al crecimiento del desarrollo, véase COLES, *Children of Crisis*, 1964.

43 Para una explicación de observaciones relacionadas que se centran más específicamente en las minorías, véase MATSUDA, "When the First Quail Calls: Multiple Consciousness as Jurisprudential Method", en *Women's Rts. L. Reptr.*, nro. 11, 1989, pág. 7.

44 Las ideas culturales de los parientes masculinos de Antígona, particularmente Creonte, ayudaron a mantener a Antígona e Ismene apartadas de la política al establecer que su lugar se encontraba dentro de sus casas. En palabras de Creonte: "Llévenselas y que no salgan del lugar apropiado para una mujer". SÓFOCLES, op. cit., pág. 142.

45 Véase nota al pie nro. 32.

a su propio padre durante una pelea[46] y que la madre de sus hijos era su propia madre, por lo cual decidió automutilarse y quedó ciego).[47] Otros actos de violencia que marcaron la vida de Antígona fueron: la orden de Creonte de desterrar a Edipo por sus ofensas involuntarias de incesto y parricidio[48] y la aprobación de este destierro por parte de los hermanos de Antígona, quienes pretendían el trono de su padre.[49] Estas circunstancias llevaron a Antígona a sacrificar sus propias necesidades y deseos[50] a fin de cuidar a su padre mientras vagaba en el exilio,[51] ignorado por todo aquel que conocía su verdadera identidad.[52] Luego, la violencia con la que se trataron entre hermanos[53] provoca el edicto de Creonte, el cual prohíbe el entierro de Polinices.[54] Esto lleva a Antígona a desobedecerlo[55] e, inevitablemente, se desencadena la violencia de Creonte sobre ella al imponerle la pena de muerte por su desobediencia.[56]

La experiencia de Antígona en relación con el Estado fue indudablemente diferente a la de su padre, su tío y sus hermanos, pues ella carecía del poder político y social ejercido en varias oportunidades por los hombres de su familia. Al mismo tiempo, estuvo marcada por el modo en que ellos ejercitaron ese poder.[57] Si bien Antígona reflexionó sobre su accionar antes de llevarlo a cabo, si ella hubiese ana

46 Véase SÓFOCLES, op. cit., pág. 48.
47 Ibid., págs. 60-61.
48 Ibid., pág. 66.
49 SÓFOCLES, op. cit., págs. 112-113.
50 Gilligan observa las convenciones de la autonegación y del autosacrificio femenino como parte de la ética del cuidado a otros. GILLIGAN, op. cit. Según el punto de vista de Gilligan, el autodesarrollo requiere considerar las necesidades de uno mismo como parte de la deliberación moral, no sólo las necesidades ajenas. Ibid., págs. 85, 122, 129, 149.
51 SÓFOCLES, op. cit., págs. 71-75.
52 Ibid., pág. 78.
53 Ibid., págs. 124-27.
54 Véase nota al pie núm. 20 y el texto correspondiente.
55 Véase nota al pie núm. 22 y el texto correspondiente.
56 SÓFOCLES, op. cit., pág. 147. Desafortunadamente, las distintas versiones del argumento de Antígona se vuelven a representar, por ejemplo, en Ramírez Ruvas v. INS, 899 F.2d 864 (9th Cir. 1990). La corte decidió que el miedo de una mujer originaria de El Salvador que buscaba asilo en los Estados Unidos estaba bien fundado a pesar de no estar involucrada en la política, porque la mujer había, entre otras cosas, visitado a sus parientes masculinos que son parte de la guerrilla en prisión. Un experto testificó que la fuerzas de seguridad de El Salvador o los "escuadrones de la muerte" llevan una lista de personas que van a las cárceles a visitar a sus parientes. Ibid., pág. 866. Agradezco a Deborah Anker por hacerme llegar este caso.
57 Véase ELSHTAIN, "Antigone's Daughters", en MCELROY, W. (ed.), *Freedom, Feminism and The State*, 1982, pág. 61, que explica: "La cuestión de la identidad femenina y el Estado se ve de modo distinto si uno encara el tema de la relación de la mujer con el poder público desde el punto de vista de Antígona; si uno adopta el punto de vista del grupo de pensadores cuyas obras comprenden los cánones de la tradición política occidental; o si uno narra la historia desde el punto de vista de las políticas de la realidad no comprobadas, desde el caballo del guerrero o desde el trono del gobernante" (ibid., pág. 70). Elshtain sugiere que las mujeres adopten el "feminismo social", el punto de vista de Antígona, al ver el mundo concreto y particular de la realidad diaria desde su posición social tradicional más que adoptar los estándares impersonales, abstractos y burocráticos que constituyen "la manera de actuar de los poderosos" (ibid., págs. 67-68). Su

lizado y desarrollado los valores morales con los que resolvió sus dilemas legales, filiales y religiosos,[58] se habría planteado algunas de las preguntas que Catharine MacKinnon formula en su libro *Toward a Feminist Theory of the State (Hacia una teoría feminista del Estado)*: "¿Qué es el poder estatal? ¿De dónde proviene socialmente? ¿De qué manera lo ejercitaría una mujer en mi situación y en otras situaciones? ¿Qué significado tiene la ley para las mujeres en mi situación y en otras situaciones? ¿De qué manera la ley sirve para legitimar al Estado y al poder masculino en sí mismo privilegiado? ¿Puede la ley ayudar a las mujeres que se encuentran en mi situación y en otras situaciones? ¿Importa acaso de qué forma se utiliza la ley?".[59]

Aquellos intelectuales que se ocupan de buscar respuestas a este tipo de preguntas han ido desarrollando una teoría feminista del Estado que "comprende de

consejo tiene como finalidad actuar en un mundo que desafía a la autoridad del Estado para trascender valores humanos que se encuentran profundamente arraigados como, por ejemplo, la familia, la lealtad y la comunidad (ibid., pág. 69), lo cual sirve como recordatorio, como Antígona, del impacto humano real de las políticas públicas (ibid., pág. 77). David Bandhizer podría llamar a esta posición social, una de las "fronteras del poder". Véase Bandhizer, "The University Idea and the American Law School", en *Rutgers L. Rev.*, nro. 42, 1989, pág. 123.

Otros escritores que pertenecen a grupos que no tienen poder político ni social han descripto la influencia de su posición social sobre sus percepciones y experiencias del poder de estado. Véase, como ejemplo, Davis, "Law as Microaggression", en *Yale L. J.*, nro. 98, 1989, pág. 98 (explicación de la fuerte y fuerza de la convicción de muchos afroamericanos que sostienen que la corte, así como otras instituciones sociales, son parciales e injustas).

58 Según Nussbaum, Antígona se apegó en demasía a un conjunto de ideas excesivamente simplificado que le impedían sostener un razonamiento moral reflexivo. Nussbaum, op. cit., pág. 63. Por ejemplo, Nussbaum ve el rechazo de Antígona para detectar cualquier diferencia moral entre el hermano que murió protegiendo a Tebas y el que murió atacándola como una decisión de no esperar los valores ajenos al considerar su propio punto de vista. Ibid., págs. 63-64. Elshtain, por otra parte, parece interpretar el carácter reflexivo de Antígona con una generosidad cuando la estudiase como modelo. Ve en Antígona una guardiana de valores de profundo significado contra la arrogancia del poder. Véase Elshtain, op. cit., págs. 70-71. Si uno percibe a Antígona como una metáfora para defender nuestros compromisos básicos más que como un personaje que se rehúsa a examinar sus compromisos, entonces, resulta más atractiva la propuesta de Elshtain.

59 Mackinnon, op. cit., pág. 159. He modificado las preguntas de MacKinnon ya que las expresiones utilizadas implican que todas las mujeres se encuentran en posiciones similares con respecto al poder social del Estado. Esto es falso ya que muchas mujeres también recibieron un trato no igualitario debido a su raza, clase, orientación sexual o condiciones físicas, lo que altera a su vez las formas de desigualdad que experimentaron en base al género. Para una crítica de lo alegado implícita y explícitamente por MacKinnon con respecto a la posición unitaria de todas las mujeres, véase Harris, "Race and Essentialism in Feminist Legal Theory", en *Stan. L. Rev.*, nro. 42, 1990, pág. 581. Antígona no se encuentra en una buena posición, salvo que emprenda la búsqueda de historias de un grupo diverso de mujeres y de información acerca de éste para ser de ayuda en el desarrollo de múltiples teorías que expresen los puntos de ventaja sobre el poder del estado de la mujer situada en diferentes categorías social-económicas. Las preguntas de MacKinnon, sin embargo, son útiles con relación a Antígona cuando particularmente se refieren a la heterogeneidad de la mujer.

qué manera la ley funciona como una forma de poder estatal en un contexto social en el cual el poder tiene género".[60]

Antígona, o cualquier otra experiencia de vida, sirve como estímulo para tal proyecto teórico. La teoría feminista comienza con las experiencias concretas de ciertas mujeres, como Antígona, cuyas condiciones de vida revelan las relaciones de poder que determinan sus necesidades e intereses. Estas experiencias son cuestionadas, probadas, examinandas, exploradas, y analizadas y, como resultado, se obtienen potenciales concepciones teóricas. Una vez formuladas, estas teorías se aplican a nuevas experiencias de vida para su evaluación, refinamiento, modificación y desarrollo.[61] En resumen, las pensadoras feministas ven fuertes potencialidades teóricas en determinadas situaciones concretas. La teoría luego vuelve a ser la guía para futuras elecciones de conductas que, a su vez, sirven para evaluar y reformular la teoría. Este método de análisis es una característica esencial del feminismo.[62]

Elaborar un análisis feminista completo de la obra *Antígona* es un proyecto mucho más amplio del que aquí se pretende.[63] Mi intención, en cambio, es simplemente demostrar cuáles son aquellos aspectos de *Antígona* a los cuales una lectora feminista prestaría especial atención y, al mismo tiempo, describir qué enfoque debería darle. Eso fue lo que hice a fin de realizar una comparación con el texto que sigue a continuación.

B. *La lectura de un profesor de práctica profesional*

Examinar si un docente encargado de un práctico puede aportar alguna perspectiva especial a la lectura de *Antígona* es un esfuerzo no tan obvio como el realizado en los párrafos anteriores. Esos docentes de los cursos de práctica profesional, quienes en el pasado solían recurrir a una variedad de bases teóricas para fundamentar sus trabajos,[64] suelen tener un enfoque menos definido del que tienen las lectoras feministas sobre el tema del género. No obstante, los docentes de práctica

60 Véase MACKINNON, op. cit., pág. 159; véase además ibíd. pág. 114 ("Si los sexos no son iguales, y la perspectiva participa en la situación, no existe realidad sin género o perspectiva sin éste").

61 Para una descripción contextual de la manera en que este proceso funciona, véase SCHNEIDER, "The Dialectics of Rights and Politics. Perspectives from the Women's Movement", en *N. Y. U. L. Rev.*, 1986, pág. 589.

62 Para un análisis de los métodos feministas, véase sección I. A.

63 De todas las interpretaciones hechas de *Antígona*, la que examina los roles del género es la de SEGAL, *Tragedy and Civilization: An interpretation of Sophocles*, 1981. Véase además ELSHTAIN, op. cit. Un extenso análisis feminista de *Antígona* también examinaría el efecto de la identidad del género de Sófocles sobre su representación de los personajes y hechos de la obra.

64 Para una tipología de las teorías de las actividad legal que derivan de la sociología, la psicología, la antropología y la filosofía, desarrolladas y aplicadas por docentes de cursos de práctica profesional, véase MENKEL-MEADOW, "The Legacy of Clinical Education: Theories about Lawyering", en *Cleo. St. L. Rev.*, 1980, pág. 553.

profesional pueden llegar a encontrar en *Antígona* una justificación para sus métodos. Las posibilidades de reflexión que surgen del mero estudio y la deliberación pueden ser comparadas con las posibilidades de reflexión que surgen a partir de la situación de Antígona.

Algunas profesoras utilizan los métodos prácticos, pues existe una opinión generalizada acerca de que la experimentación de un conflicto entre la moral de cada uno y la prescripción de una norma, o que la práctica en sí brinda una oportunidad para explorar la relación entre la ley y la moral, o para construir una teoría del poder del Estado y del modo en que éste opera.[65] Los encargados de los prácticos profesionales creen que, al confrontar esa situación, las personas inevitablemente deben evaluar los valores en juego y las potenciales consecuencias de varias líneas de acción. Así, quien se encuentra frente a un verdadero conflicto está más preparado para advertir y considerar la dimensión de las consecuencias concretas que se pueden derivar de esa situación. Este tipo de experiencia aumenta la motivación para seguir indagando, reavivá las cuestiones críticas y proporciona una base sólida para el examen y el análisis.[66] La teoría surgida de la experiencia suele ser rica y fecunda y suele remitir directamente a las cuestiones importantes de dicha experiencia. En otras palabras, la educación práctica se basa en la idea de que la teoría formada a partir de la práctica probablemente sea más útil y correcta.[67]

A menudo, los casos que llegan a los cursos de práctica profesional en las facultades de derecho están basados en historias que se parecen a las tragedias griegas, sus personajes experimentan circunstancias angustiantes y se comportan sabia o insensatamente, noble o mezquinamente. La complejidad, riqueza y características particulares de estos casos no siempre arriban a conclusiones claras y sencillas ni a lecciones de moralidad. Tanto los estudiantes de los prácticos como los clientes pueden hallarse en la posición de Antígona al experimentar aversión o incluso una profunda resistencia hacia la norma prescripta o la práctica instaurada. También pueden llegar a encontrarse en la posición de Creonte y aceptar, sin sentido crítico, las prácticas del derecho sin prestar atención a las consecuencias. Además, pueden sentir, como Ismena, una ambivalencia profunda acerca de sus responsabilidades personales y cívicas. En consecuencia, el valor de los métodos de la educación práctica difiere según se utilice el punto de vista de Antígona, de Creonte, de Ismena o de otros, como puntos de partida para la indagación.

Un docente de un curso de práctica profesional quizás observe que el punto de partida de Antígona era, al mismo tiempo, literalmente su punto de llegada. Antígona

65 Véase, por ejemplo, Cramton, "'Tastes Great, Less Filling': The Law School Clinic and Political Critique", en *Legal Educ.*, nro. 36, 1986, págs. 45, 66-67.

66 Véase, como ejemplo, Bellow, "On Teaching the Teachers: Some Preliminary Reflections on Clinical Education as Methodology", en *Clinical Education for the Law Student*, 1973, págs. 374, 383-84.

67 Véase, como ejemplo, Nussbaum, M., op. cit., pág. 69. "La opción correcta (o la buena interpretación) es, antes que nada, una cuestión de perspicacia y flexibilidad de la percepción más que la conformidad con un conjunto de principios simplificadores".

no tuvo la intención ni tampoco la oportunidad de examinar su experiencia, tanto interna como externa, considerar el gran espectro de acciones posibles, valorar cuidadosamente las perspectivas en conflicto que estaban implicadas en su situación y, a partir de allí, elaborar los principios que la guiarían. Por otro lado, las iniciales y sencillas teorías de Creonte sufren una alteración profunda al final de la tragedia. Las reflexiones basadas en sus experiencias trágicas llevan a Creonte a reconsiderar los principios que él una vez sostuvo firmemente y a reconocer que existe un "mundo más complicado y deliberativo".[68] Esta interacción entre la teoría y la experiencia, que se da gracias a prácticas conscientes y reflexivas, es el modelo epistemológico que inspira a la educación práctica.

En última instancia, la obra *Antígona* da sustento a tal epistemología. Si Antígona hubiese adoptado ese modelo o Creonte lo hubiese aplicado anteriormente, quizá se habría podido evitar tal tragedia. Como sostiene Martha Nussbaum, la obra está "repleta de palabras que dan lugar al debate, al razonamiento, al conocimiento y a la toma de posición",[69] equipara flexibilidad con buena deliberación[70] y concluye con la afirmación de que esa sabiduría es el componente más importante de la felicidad.[71] Creonte a duras penas aprende la lección acerca de "cómo uno cambia su visión del mundo, de cómo se puede perder la confianza en lo que alguna vez pareció una verdad absoluta y de cómo alcanzar otro tipo de sabiduría".[72] Por lo tanto, *Antígona* lleva, sin querer hacerlo, a un proceso de continua atención y reflexión sobre las particularidades de una situación. De este modo, *Antígona* hace las veces de ruta hacia las interpretaciones y reinterpretaciones que son la fuente de la sabiduría. Este tema abarca la perspectiva de la educación práctica en cuanto al rol que se le asigna a las experiencias concretas para formular y reformular la teoría.

68 Véase Nussbaum, op. cit., pág. 60. Nussbaum explica que Creonte está "decidido a ocultar de la vista deliberativa los reclamos de los lazos familiares y afectivos, por lo menos en la medida en que estos se encuentren en conflicto con los intereses cívicos". Ibid., pág. 57. Para él "todos los valores se miden con la misma moneda". Ibid., pág. 58. A lo último, el amor que siente por su hijo fallecido, un amor que ya no puede ser negado ni ubicado en el marco de la teoría cívica del bien, lo obliga a rechazar su teoría". Ibid., pág. 62. Creonte lamenta la inflexibilidad de sus decisiones "dejó de lado las cosas que tienen un valor genuino". Ibid.

69 Véase Ibid., pág. 51.

70 Mientras Hemón mata a su padre: "No te obstines, pues, en mantener como única opinión la tuya creyéndola la única razonable. Todos los que creen que ellos solos poseen una inteligencia, una elocuencia o un genio superior a los de los demás, cuando se penetra dentro de ellos muestran sólo la desnudez de su alma. Porque al hombre, por sabio que sea, no debe causarle ninguna vergüenza el aprender cuando está equivocado, saber cuando ceder. Tú ves que, a lo largo de los torrentes engrosados por las lluvias invernales, los árboles que se doblegan conservan sus ramas, mientras que los que resisten son arrasados con sus raíces". SÓFOCLES, op. cit., pág. 145.

71 "De felicidad la corona y la parte más importante es la sabiduría...", ibid., pág. 162.

72 Nussbaum, op. cit., pág. 52.

C. ¿POR QUÉ LAS LECTURAS CONVERGEN?

A pesar de que presentan diferencias, las lecturas de feministas y de quienes están a cargo de los prácticos realizan un abordaje similar de la teoría. Tanto feministas como docentes de práctica profesional consideran que experiencias como las de Antígona y Creonte contienen, entre otras cosas, sólidas potencialidades teóricas. Ambas corrientes ven que la teoría también contiene profundas potencialidades prácticas en cuanto ayuda a advertir conductas y experiencias futuras. Esta relación de intercambio permanente sugiere que lo que parecía una dicotomía es, en realidad, una dialéctica. La separación entre la teoría y la práctica es, en realidad, una espiral entre teoría y práctica.

Claramente, la educación práctica y la teoría legal feminista demuestran que no existe una separación inherente entre la teoría y la práctica, sino que hay una interacción permanente entre la buena teoría y la buena práctica. De hecho, docentes de práctica profesional y feministas comparten sus preocupaciones sobre la solidez de la teoría que se abstrae de la realidad y sobre la solidez de la práctica que no se basa sobre una teoría conscientemente desarrollada.[73]

¿Es una casualidad que los teóricos feministas y los docentes de educación práctica compartan una postura sobre la relación entre teoría y práctica? ¿Su semejanza fluye de un escenario en que dos corrientes que siguen claramente distintos cursos accidentalmente se encuentran camino hacia sus dispersos destinos? Seguramente la explicación se halle en algo accidental más que en una apropiación.[74] La apropiación requiere de un préstamo consciente. Dada la escasez de literatura que aplique la teoría feminista a la educación de práctica profesional o, viceversa, tal deliberado intercambio parece relativamente inverosímil como explicación.[75]

73 Véanse texto y notas al pie nros. 61-62, 66-67. Robert Cover explica que la palabra "teoría" deriva del griego *theoria* que significa "observar". El manifiesta que dicha derivación expresa una visión de la teoría como una "extensión de la observación". Cover, *The Col of Slaves*, 1989, pág. 20.

74 Edward Said describe la manera en que las ideas "viajan": "Al igual que la gente y las escuelas críticas, las ideas y las teorías viajan, ya sea de persona a persona, de situación en situación, de un período a otro. La vida cultural y la intelectual se nutren usualmente por dicho flujo de ideas el cual las sustenta, y ya sea que tome la forma de influencia reconocida o inconsciente, un préstamo creativo o una apropiación en masa, la corriente de ideas y teorías que van de un lugar a otro, es tanto un hecho de la vida como una condición permisiva y útil de la actividad intelectual". Said, "Traveling Theory", en *The World, The Text, and The Critic*, 1983, pág. 226.

75 He encontrado un artículo con un análisis de la marginalidad de la educación práctica que se centra en su asociación con las características de las mujeres. Tuerkheimer, "Scenes from the Metropolitan Underground: A Critical Perspective on the Status of Clinical Education", en *Cal. Wash. L. Rev.*, nro. 52, 1984, pág. 272. Aunque algunos autores han notado la relación que existe entre el feminismo y la educación práctica, véase, como ejemplo, Menkel-Meadow, "Durkheimian Epiphanies and the Importance of Engaged Social Science in Legal Studies", en *Fla. St. U.L.Rev.*, nro. 18, 1990, págs. 106-108 (en

Personalmente, localizaría la fuente de la similitud en algún punto intermedio entre la apropiación consciente y un accidente casual. Si bien no encontré suficientes préstamos entre estas dos corrientes como para sostener que existe un enfoque compartido sobre esta espiral entre la teoría y la práctica,[76] sí encontré suficientes similitudes entre la posición histórica de la educación práctica y la posición histórica de las mujeres que explican por qué ellas llegaron a la misma conclusión sobre la relación que existe entre la teoría y la práctica. Dicho de una manera sencilla, la posición de la educación práctica en las facultades de derecho no difiere de la posición de las mujeres en la sociedad. Aunque muchos piensen que estas corrientes tienen un rol preponderante en la sociedad, cada una opera, en gran medida, fuera del escenario principal. Visto desde éste, tanto las mujeres,[77] como la educación práctica[78] constituyen extraños.

adelante, Menkel-Meadow), o han tratado el tema del impacto de la mujer en la profesión legal, véase, como ejemplo, MENKEL-MEADOW, "The Comparative Sociology of Women Lawyers: The "Feminization" of the Legal Profession", en *Osgoode Hall L. J.*, nro. 24, 1986, pág. 897, no he descubierto otro artículo que se centrara específica y principalmente en la relación de la teoría feminista con la educación práctica.

76 Véase nota al pie nro. 75.

77 Véase, como ejemplo, WEST, "Jurisprudence and Gender", en *U. Chi. L. Rev.*, nro. 55, 1988, págs. 3-4 (argumenta que los principales teóricos del derecho describen el "ser humano" de tal manera que excluyen una gran cantidad de la experiencia de las mujeres y, por lo tanto, excluyen a la mujer misma); véase además, GILLIGAN, op. cit., cap. 1 (explica cómo las mujeres no están incluidas en los trabajos de desarrollo de importantes pensadores como Freud, Piaget, Erickson, and Kohlberg); MINOW, op. cit., pág. 61. Describe el trabajo de los feministas en las siguientes áreas: el derecho, la teoría política, la ciencia y otros campos, los cuales revelan las posiciones que toman a los hombres como punto de referencia y ven a las mujeres como "distintas", "diferentes", "extrañas", "extraordinarias" o "desconcertantes"; SCALES, "Surviving Legal De Education: An Outsider's Guide", en *Vt. L. Rev.*, nro. 15, 1990, pág. 139 (describe los desafíos propios de la facultad de derecho para las personas de color). Por supuesto que las mujeres no son las únicas personas marginadas. Las personas de color, por ejemplo, han escrito de manera elocuente sobre su exclusión de la sociedad y de la teoría social. Véase, como ejemplo, DELGADO, "The Imperial Scholar: Reflections on a Review of Civil Rights Literature", en *U. Pa. L. Rev.*, nro. 132, 1984, pág. 561 (examina la exclusión de la gente de color de la prestigiosa enseñanza de los derechos civiles); HOBBY y SCHWARTZ, "Admitted But Not Accepted: Outsiders Take an Inside Look at Law School", en *Berkeley Women's L.J.*, nro. 5, 1990, pág. 1 (describe el impacto que produce la falta de diversidad en las personas que son excluidas en las facultades de derecho); MATSUDA, "Affirmative Action and Legal Knowledge: Planting Seeds in Plowed-Up Ground", en *Harv. Women's L.J.*, nro. 1, 1988, pág. 1 (define a los "marginados" como aquellas personas que no son hombres blancos y que históricamente no tienen representación en instituciones como las facultades de derecho). MATSUDA, "Public Response to Racist Speech: Considering the Victim's Story", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, págs. 2320-2323 (describe la "doctrina excluida" de las mujeres y la gente de color).

78 Véase, como ejemplo, CHASE, "President's Message", en *A.A.L.S. News Sl.*, febrero 1979, citado en SWAIN, op. cit., pág. 577 ("Yo no me opongo a programas de educación práctica limitados (...) pero es mi opinión que estos programas no son tan importantes, lo que realmente es importante se encuentra en otro lugar"). Mi experiencia respecto a los programas de estudio de varias facultades de derecho me dice que la estructura de ellos está de acuerdo con el punto de vista de Chase de la naturaleza periférica de la educación práctica y la centralidad de la educación tradicional que se imparte en las aulas. Véase además KENNEDY, "Legal Education as Training for Hierarchy", en *The Politics of Law*, KAIRYS, D. (ed.), 1982, pág. 40 (describe el contenido ideológico de la estructura del programa de estudios de la facultad de derecho).

Obviamente, el término "fuera de" puede ser entendido sólo en un sentido relativo, pues recién adquiere su significado después de ser contrastado con el concepto "adentro de".[79] Una definición cabal del término "periferia" es interdependiente de una definición del término "centro".[80] La idea de que estos conceptos están íntimamente relacionados ha llevado a muchos comentaristas a analizar la tendencia estructuralista del pensamiento occidental de ver el mundo en categorías bipolares, por ejemplo, masculino/femenino, piel blanca/ piel negra, razón/emoción, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, público/ privado, sustancia/procedimiento, teoría/práctica.[81] Los conceptos enunciados en cada par son opuestos y siguen un orden jerárquico. De esta manera, el primer término del par no sólo es diferente, sino que es superior al segundo.[82] Así, el primer término domina y el segundo se subordina. Si este análisis del pensamiento cultural de Occidente es correcto, los conceptos sólo adquieren significación una vez que se han desarrollado otros conceptos opuestos (de inferior estatus) como una manera de simplificar nuestra comprensión de una realidad que es mucho más confusa, porosa y compleja.

El profesor Tushnet ha explorado la manera en que la estructura binaria del pensamiento occidental asocia la posición que ocupan los cursos de práctica profesional en las facultades de derecho con la posición que ocupan las mujeres en la

79 Para mayor desarrollo del tema, ERIKSON, *Wayward Puritans*, 1966 (examina, tomando como ejemplo a los puritanos, cómo las personas utilizaban el concepto de exclusión -desviación- para dar forma a la identidad y establecer los límites de la inclusión, la comunidad). véase además MINOW, op. cit., págs. 13, 32-33 (explica que las diferencias son significativas sólo como comparaciones).

80 DELGADO, "Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2411 (describe a los "grupos marginados" como aquellos cuya marginalidad define los límites de la comunidad).

81 Véanse, como ejemplos, FRUG, "The City as a Legal Concept", en *Harv. L. Rev.*, nro. 93, 1980, pág. 1057; OLSEN, "Feminism and Critical Legal Theory: An American Perspective", en *Int'l J. Sociology*, nro. 18, 1990, pág. 199; BARON, "Crystalline Structure of Legal Thought", en *Rutgers L. Rev.*, nro. 39, 1987, pág. 1 (sostiene que "los pensamientos legal y moral son bipolares pero no irracionales).

82 CRENSHAW, "Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law", en *Harv. L. Rev.*, nro. 101, 1988, págs. 1331 y 1373, n. 155 ("La existencia de lo otro es un corolario para las conceptualizaciones que caracterizan el análisis estructuralista del pensamiento occidental"); OLSEN, op. cit., pág. 210 ("Una parte del dualismo domina y define a la otra"). Los teóricos del derecho han obtenido estas ideas principalmente de las obras de filósofo Jacques Derrida: "El pensamiento occidental (...) ha estado siempre estructurado en términos de dicotomías y polaridades (...) Estos polos opuestos, sin embargo, no son entidades independientes e iguales. El segundo término de cada par es considerado la versión negativa, corrupta, indeseable del primero (...) En otras palabras los términos no son simplemente opuestos sino que siguen un orden jerárquico que le brinda prioridad al primer término..." (DERRIDA, *Dissemination VIII*, traducido por B. Johnson, 1981, pág. 1373). véase además ESSEVERINI, "Introduction", en ESSEVERINI, M. y A. JARDINE (eds.) *The Future of Difference XVII, XXIII*, 2980 ("El análisis feminista ha revelado que la tradicional celebración de la 'diferencia' que existe entre los hombres y las mujeres ocultó la convicción de la inferioridad de la mujer (...) La definición de la diferencia ha estado relacionada tradicionalmente con el ejercicio del poder para aquellos que se han encontrado en una posición que les permitía decir quién era 'diferente' y, por lo tanto, debería ser subordinada")

sociedad.[83] Los casos que se analizan en los cursos de práctica profesional surgen a partir de personas reales, con toda su imprevisibilidad, de la confusión de las experiencias novedosas de la vida diaria y de los problemas particulares de los clientes que pertenecen a poblaciones empobrecidas. Todas estas circunstancias hacen que se generen emociones intensas. Según el profesor Tushnet, en nuestra cultura, estas características de los prácticos –el hecho de que buscan ayudar a personas necesitadas en escenarios desconocidos y que provocan sensaciones fuertes– están asociadas a la femineidad.[84] Dicho de otra manera, estas características, al igual que la femineidad, ocupan la parte débil de todas las antinomias a las que pertenecen: racional/irracional, previsible/imprevisible, rico/pobre y razón/emoción.[85] Por el contrario, los cursos tradicionales de las facultades de derecho analizan casos en situaciones de aprendizaje altamente estructuradas donde los clientes son sujetos abstractos o hipotéticos (que, en su mayoría, no son imaginados como carenciados) y utilizan un método analítico. Estas características ocupan la parte dominante de sus antinomias respectivas.[86] Así, el curso tradicional de las facultades de derecho, representando la masculinidad, constituye la norma, y los prácticos,[87] representando la femineidad,[88] la desviación.

Como los feministas y otros pensadores han demostrado, a menudo, lo que uno ve depende de la posición en la que uno se encuentre.[89] Teniendo en cuenta esto, las

83 Tushnet, op. cit.
84 Ibid., pág. 274.
85 Frances Olsen lo expresaría de manera distinta. Ella dice que nuestra cultura "sexualiza" todas las antinomias, los hombres se identificarían con la primera parte de cada una y la otra se proyectaría sobre las mujeres. Olsen, op. cit., pág. 199.
86 Tushnet, op. cit., pág. 275. Tal como lo indica Tushnet, estas caracterizaciones son exageradas y falsas.
87 Estas observaciones estructuralistas podrían ser útiles para explicar por qué, tal como Mark Spiegel ha observado, el cambio histórico que se produjo en la justificación del uso de casos en las clases tradicionales de las facultades de derecho para la determinación de los principios legales vigentes podría haber sido, pero no fue entendido así, como un cambio en el que se pasó de la teoría a la práctica. Spiegel, op. cit., pág. 583. El hecho de que esto no haya ocurrido puede ser una confirmación de la estructuración de nuestro pensamiento en categorías que revelan jerarquías. Si el uso de los casos se hubiera visto como "práctica" este método habría sido menos importante en relación con la "teoría", su opuesto superior. El método de uso de casos tuvo que mantener su etiqueta teórica para no perder su estatus. Las relaciones entre poder y conocimiento, la política y las percepciones requerían que el enfoque predominante hacia la pedagogía del derecho se mantuviera en la categoría dominante del pensamiento dualista. De igual manera, ya que la educación práctica no es el enfoque predominante de la pedagogía del derecho, sería incomprensible, hasta psicológicamente, percibido en la categoría predominante de la "teoría". La inherencia de nuestros sistemas cognitivos tácitos nos hacen ver a la educación no teórica como "práctica".
88 Véase McClintock, *Power: The Inner Experience*, 1975, pág. 61 (afirma que los psicólogos "han tendido a considerar el comportamiento masculino como la norma y el femenino como una desviación de la norma"); Minow, op. cit., págs. 35-36 (afirma que una diferencia "descubierta" es más una declaración de una relación que expresa la desviación de una persona de una norma no manifestada asumida por el otro").
89 MacKinnon expresa esta idea de la siguiente manera: "La mente y el mundo, como partes de la realidad social, se mezclan entre sí. El conocimiento no es una copia de la

observaciones del profesor Tushnet ayudan a explicar cómo el lugar que ocupan los cursos de práctica profesional de las facultades de derecho junto con la feminidad en la parte más débil de las dicotomías en las que se encuentran producen una perspectiva paralela en las cuestiones metodológicas que cada una enfrenta. De manera significativa, pensadoras feministas y los docentes de práctica profesional comparten un "punto de vista" semejante con respecto a sus contrapartes en las respectivas dicotomías.[90] Como resultado de ello, podemos observar que ambas

realidad ni una mala copia de ella, no es representativo ni no representativo, según lo que establecería el modelo científico, sino que es una respuesta a vivir en él". MACKINNON, op. cit., pág. 95; véase además HARAWAY, "Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", en *Feminist Stud.*, nro. 14, 1988, pág. 575. Que las cosas se vean distintas desde el lugar en el que uno esté es entender simplemente el término "perspectiva". Para una definición de "perspectiva", véase *Webster's Third New International Dictionary*, 1986, pág. 1687 ("Un dibujo o una figura que se ve distorsionada excepto cuando se la mira desde un punto en particular"). Las teorías sociales han aceptado hace bastante tiempo que las personas que se encuentran en distintos lugares ven el mundo de maneras diferentes. Véase, como ejemplo, BERGER y LUCKMANN, *The Social Construction of Reality*, 1966; SCHUTZ y LUCKMANN, *The Structures of The Life World*, 1973; véase además JAMES, "On a Certain Blindness in Human Beings", en *On Some of Life's Ideals*, 1912, pág. 46, citado en MINOW, op. cit., nota al pie nro. 40. Las feministas han mostrado con frecuencia una perspectiva distintiva sobre el derecho, la teoría y la vida social basada en las experiencias relacionadas a la posición social de algunas mujeres. Véase, como ejemplo, GILLIGAN, op. cit.; LUCIA, *True Love and Perfect Union: The Feminist Reform of Sex and Society*, 1983; KAHN, "Woman's Constitution", en *Duke L.J.*, 1984, pág. 480; MENKEL-MEADOW, "Portia in a Different Voice. Speculations on a Woman's Lawyering Process", *Berkeley Women's L.J.*, nro. 1, 1985, pág. 39. Muchos otros autores han descripto sus perspectivas definidas por sus particulares posiciones sociales. Véase HOOKS, *Feminist Theory. From Margin to Center*, 1984 (argumenta que vivir en los límites produce una manera particular de ver la realidad, ya que se mira tanto de afuera hacia adentro como de adentro hacia fuera); DUBOIS, *Souls of Black Folk*, 1903, pág. 3 (describe la doble conciencia de los norteamericanos de color quienes deben mirarse a sí mismos de la manera en la que los miran los demás); *Home Girls*, B. SMITH (ed.), *A Black Feminist Anthology*, 1983 (describe las perspectivas de las feministas de color); SAVRON, M. y F. HOWE (eds.), *Walk Wings: An Anthology of Literature by and About Women with Disabilities*, 1987 (escritos de las experiencias y perspectivas especiales de las mujeres físicamente discapacitadas). COLLINS, "Learning from the Outsider Within. The Sociological Significance of Black Feminist Thought", en *Soc. Probs.*, nro. 33, 1986, pág. 514 (argumenta que ese estatus de "marginado desde adentro" de las mujeres intelectuales de color refleja un punto de vista especial que utiliza la marginalidad de manera creativa). MINOW, op. cit. (sugiere que la múltiple conciencia de las minorías brinda una única manera de ver que puede ser aplicada a la teoría legal). MARSHAL, "Looking to the Bottom: Critical Legal Studies and Reparations", en *Harv. C.R.-C.L. L. Rev.*, nro. 22, 1987, pág. 321 (argumenta que las perspectivas de las minorías brindan opiniones normativas especiales); véase KENNEDY, "Racial Critiques of Legal Academia", en *Harv. L. Rev.*, nro. 102, 1989, pág. 1745 (expresa su descontento con la distorsión racial de las perspectivas de las minorías).

[90] Véase, como ejemplo, HARDING, *The Science Question in Feminism*, 1986, págs. 136-62. HARTSOCK, "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism", en *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*, 1983, pág. 283. Teorías epistemológicas con puntos de vista feministas han sido criticadas por sus exclusiones. Véase HOOKS, *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, 1981; OKAI ADE, "Black Women and Feminism", en *The Future of Difference*, op. cit., pág. 247.

utilizaron métodos similares al diseñar sus respectivas alternativas a la enseñanza del derecho tradicional. Estos métodos, pensados para alimentar análisis críticos, son especialmente útiles para quienes se encuentran fuera del escenario principal.[91]

Cuando uno se encuentra ubicado en la mitad más débil de una dicotomía, un camino posible es desafiar la tendencia estructural de nuestros procesos intelectuales que, influenciados por la cultura, tienden a privilegiar uno de los dos lados. Las feministas y los docentes de práctica profesional han diseñado métodos similares para criticar esta tendencia. Por ejemplo, cada uno ha procurado darle más importancia a las nociones de la práctica, de lo concreto y de lo empírico de tal forma que no se las pueda catalogar fácilmente como corrientes ajenas al ámbito académico.[92] Otra estrategia consiste en mostrar las consecuencias negativas que acarrea considerar a las categorías dominantes, como la "teoría" o la "masculinidad", como insulares e independientes de sus respectivos términos opuestos. Una manera de lograr el "cambio de estatus" es reconstruir la categoría subordinada como la "práctica" o la "femineidad" incluyendo varias de las características correspondientes a la categoría dominante.[93] Ese proceso también operaría en la dirección inversa.

Las feministas frecuentemente han dirigido este estilo de crítica a la dicotomía masculino/femenino; por su parte, los encargados de los cursos de práctica profesional han atacado la dicotomía intelectual/práctico. Sin embargo, no hay nada que lleve a pensar que el empleo de este estilo de crítica no se pueda usar para lograr una comprensión de otros sistemas de categorías. Aunque la teoría feminista proporciona una "manera de ver" a hombres y mujeres y la educación práctica aporta una "manera de ver" las ideas y las técnicas, cada una también proporciona una "manera de ver" en términos más generales.[94] Claramente, estos tipos de críticas representan un desafío para el pensamiento dualista y para la noción tradicional

91 Sandra Harding sostiene que el pensamiento dicotómico, responsable de varios tipos de dominación, ha producido ontologías, epistemologías y moralidades entre varios grupos oprimidos. En consecuencia, HARDING argumenta que se debería unir las diferencias de género junto a otras diferencias en un "campo teórico unificado" de la opresión. Véase HARDING, "The Curious Coincidence of Feminine and African Moralities: Challenges for Feminist Theory", en *Women and Moral Theory*, 1987, pág. 296. Aunque los docentes de educación práctica no constituyen un grupo oprimido dentro de la sociedad como un todo, su estatus marginado dentro de la enseñanza del derecho –como su representación de las clases menos favorecidas– puede servir para entender su relación intelectual con los grupos oprimidos por fuerzas sociales más grandes.

92 Según Olsen, "jerarquización rechazante". Véase OLSEN, op. cit., pág. 203.

93 Véanse notas al pie nro. 61-62, 66-67 y el texto correspondiente; véase además OLSEN, op. cit., pág. 204.

94 Véanse notas al pie nro. 81-93 y artículo; véase además CRENSHAW, op. cit. (aplica la crítica a la ideología de las relaciones entre negros y blancos); FREEMAN y MENSCH, "The Public-Private Distinction in American Law and Life", en *Buffalo L. Rev.*, 1987, pág. 237 (aplica la crítica al dualismo de lo público y lo privado); HENDERSON, "The Dialogue of Heart and Head", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 10, 1988, pág. 123 (aplica la crítica a la tradicional dicotomía de la pasión y la razón).

de oposiciones binarias como ideas independientes.[95] Además, los educadores feministas y los docentes de práctica profesional, al reconocer la relación teórico-práctica inherente en sus metodologías, deben permanecer fieles a esta crítica en los desarrollos de sus metodologías. En la próxima sección, examino con más detalle los métodos que las pensadoras feministas y los docentes de los cursos de práctica profesional han desarrollado, utilizado y reformulado.

95 En otras palabras, el proyecto consiste en la "deconstrucción" de oposiciones binarias. Aplicada a la crítica literaria, la filosofía de Derrida produjo un género de literatura legal que involucra la deconstrucción de textos legales. Véase BALKIN, "Deconstructive Practice and Legal Theory", en *Yale L.J.*, nro. 96, 1987, pág. 743; DALTON, "An Essay in the Deconstruction of Contract Doctrine", en *Yale L.J.*, nro. 94, 1985, pág. 997; HUTCHEON, "Goodbye to Deconstruction", en *S.Cal.L.Rev.*, nro. 54, 1985, pág. 1203; KENNEDY, "Form and Substance in Private Law Adjudication", en *Harv. L. Rev.*, nro. 86, 1976, pág. 1685; SPANN, "Deconstructing the Legislative Veto", en *Mich. L. Rev.*, 984, pág. 473; TUSHNET, "Critical Legal Studies and Constitutional Law: An Essay in Deconstruction", en *Stan. L. Rev.*, nro. 36, 1984, pág. 623. Muchos de estos autores buscan resaltar las contradicciones en la teoría liberal o explicar cómo se reconciliar tales contradicciones a partir de la doctrina. A los efectos de este artículo, la definición de deconstrucción más acertada es la que da Anthony Cook: "La deconstrucción consiste en exponer oposiciones jerárquicas, así como en demostrar su diferencia y mutua dependencia a los fines de justificar la base ideológica de privilegiar un opuesto por sobre el otro". COOK, "Beyond Critical Legal Studies. The Reconstructive Theology of Dr. Martin Luther King, Jr.", en *Harv. Law Rev.*, nro. 103, 1990, pág. 987 cita 5. Véase además BALKIN, op. cit., pags. 746-747 (descripción de cómo la teoría de Derrida de invertir jerarquías proyecta el descubrimiento intelectual mediante nuestro alejamiento de los modos tradicionales de pensamiento); MINOW, op. cit., pág. 61, cita 155 (donde brinda una descripción de la técnica que considera como central la experiencia femenina y como diferente o marginada, la masculina, no para reemplazar posturas sino para revelar el poder de referencias implícitas). Estas prácticas deconstructivistas son "posmodernas" en el sentido que buscan indicar el escepticismo con relación a las construcciones de la realidad prevalecientes. Véase, como ejemplo, FOX, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory", en *Signs*, nro. 12, 1987, pag. 624. Al reconocer esta amplia crítica del pensamiento dualista, resulta difícil continuar empleando las etiquetas binarias comunes de categorías dualistas, dado que, por su estructura argumentativa, la concepción alternativa corre el riesgo de reproducir el problema objeto de la crítica. No obstante, es un riesgo que uno asume a fin de resultar comprensible dentro de la estructura lingüística y conceptual de una determinada cultura. Véase, como ejemplo, BARTLETT, "Feminist Legal Methods", en *Harv. L. Rev.*, nro. 103, 1990, pág. 835 ("Las feministas deben emplear categorías comprensibles, incluso cuando sostengan una postura crítica respecto de su utilización"); DALTON, op. cit., pág. 1113, cita 507 (estimula la conciencia acerca de la utilización de categorías en el reconocimiento de los límites de la cultura y la dificultad de superar las categorías actuales de organización de la experiencia). Si bien soy consciente de los riesgos de la distorsión y la simplificación, a los efectos de la coherencia, opté por mantener etiquetas algo imprecisas como "teoría" y "práctica", e intentar llenarlas con significados más ricos y relacionados.

II. ANÁLISIS DE LA ESPIRAL TEÓRICO-PRÁCTICA

A. *LOS MÉTODOS FEMINISTAS, LA TEORÍA FEMINISTA*

> "El alma sofocleana es (...) una araña sentada en el medio de su telaraña, capaz de sentir y responder a cualquier tirón en cualquier parte de esa estructura complejísima. Avanza en su comprensión de la vida y de sí misma (...) flotando entre el pensamiento y la imaginación que circundan las pequeñas complejidades enigmáticas (...) sentada en medio de su telaraña de conexiones, sensible al tirón de cada uno de los hilos"
>
> Martha Nussbaum[96]

Ninguno de los métodos descriptos en esta sección es utilizado exclusivamente por mujeres o por feministas. No todas las feministas están de acuerdo con ellos o con la categorización de otros métodos que describiré a continuación. Estos métodos tampoco fueron elaborados sólo por pensadoras feministas. Aunque, una vez más, consciente de la potencial naturaleza engañosa de ciertas etiquetas, creo que este conjunto de métodos está bien llamado "feminista", porque su contenido ha sido reunido, desarrollado y aprobado por un número considerable de feministas que hicieron un esfuerzo para entender y socavar la jerarquía del género.[97]

Ningún método feminista se basa explícitamente en la metodología tradicional de una determinada disciplina. Aunque las feministas han elegido evitar los límites de un único enfoque disciplinario, muchas veces han pedido prestados los abordajes útiles de otras disciplinas. La metodología feminista es deliberadamente ecléctica, desalienta las separaciones artificiales de ideas relacionadas y promueve el pensamiento interdisciplinario.[98] Les pido a los lectores que, a pesar de cualquier preconcepto que tengan sobre los objetivos principales de varias actividades identificadas como feministas, evalúen por sus propios méritos cada uno de los métodos que han sido adoptados por esta corriente. He intentado hacer las descripciones que siguen a continuación lo suficientemente vívidas como para facilitar tal examen.

1. *CONCIENTIZACIÓN*

Cualquier descripción de la práctica feminista contemporánea debe empezar con una referencia a la concientización, el método más destacado de esta corrien-

96 Véase NUSSBAUM, op. cit., pág. 69 (notas al pie omitidas). La imagen es de Heráclito. Martha Minow la describe como "una imagen vívida de la sensibilidad a la complejidad dentro de un mundo de elección práctica" (MINOW, op. cit., pág. 91, cita 332).

97 Véase BARTON, op. cit., pág. 883-86 (defensa de una etiqueta feminista para prácticas arraigadas en otras tradiciones).

98 Véase SHERWIN, "Philosophical Methodology and Feminist Methodology: Are They compatible?", en *Feminist Perspectives. Philosophical Essays on Method and Morals*, 1988, págs. 13-20.

te.[97] Como método, la concientización se desarrolló orgánicamente a partir de que las mujeres, impulsadas por una compartida sensación de necesidad, se unieron para contarse entre sí sus experiencias de vida.[98] Mediante un proceso cooperativo entre quienes contaban y escuchaban las experiencias individuales de mujeres, muchas participantes advirtieron las similitudes y las repeticiones que surgían de dichas vivencias.[99] Cuando empezaron a surgir ciertos patrones comunes en sus historias, se evidenció la naturaleza colectiva de estas diversas situaciones.[100] A partir del momento en que se vislumbró "la dimensión social de la experiencia individual y la dimensión individual de la experiencia social",[101] las reflexiones a sus experiencias tomaron la forma de crítica estructural.[102]

[98] Los grupos eran un medio y foro fundamental para despertar la conciencia respecto del desarrollo como un método de análisis, un modo de organización, una forma de práctica y una técnica de intervención política. La estructura, la ética, el proceso y el enfoque típicos respecto del cambio social que caracteriza a tales grupos como un desarrollo en la teoría y la práctica políticas, resultan integrantes de muchas de las contribuciones de la teoría feminista, cuya clave está en su modo de conocimiento que está dado por la concientización. MACKINNON, C., op. cit., pág. 84.

[99] Estos grupos surgieron de manera espontánea en el contexto de las relaciones sociales, la comunidad, la universidad, los centros feministas, los barrios, las iglesias y el trabajo o el ámbito laboral compartido. Muchas buscaron la diversidad en la edad, el estado civil, la ocupación, la educación, la habilidad física, el sexo, la raza, la clase social e las visiones políticas, otras en cambio optaron por la uniformidad sobre esas mismas premisas. Ciertos grupos contaron sus historias del modo que deseaban hacerlo. Algunas demandaron la presentación a través de temas, tales como las crisis de la virginidad, las relaciones entre mujeres, las madres, el cuerpo y las experiencias sexuales tempranas. Otras leyeron libros y compartieron literatura, mientras que otros grupos se ocuparon de tratar las necesidades a medida que surgían, brindando apoyo a aquellas mujeres que debían atravesar momentos difíciles o alentándolas a que enfrentan situaciones negadas. Muchas desarrollaron una combinación de formatos. Ibíd., págs. 84-85. Para las implicancias históricas de la concientización en el movimiento feminista en América, véanse ESTEVA, J. y WEISSTEIN, *A History of Women in America*, 1978, págs. 333-55; LERNER, *The Majority Finds its Past: Placing Women in History*, 1979, págs. 42-44, citado por BASCH, op. cit., pág. 863, cita 139.

[100] Concretamente, los grupos de concientización, por lo general, se focalizan en determinados acontecimientos y en el diálogo interno: ¿qué sucedió hoy, cómo te hizo sentir, por qué te sentiste de ese modo, cómo te sentís ahora? Las limitaciones, las demandas opuestas, el trabajo intolerable, pero necesariamente tolerado, el cúmulo de pequeños enojos constantes y los insultos diarios, por lo general, fueron justificados en razón del sexo. La concientización adhiere y afirma tales impresiones. MACKINNON, C., op. cit., págs. 85, 87.

[101] "La mujer se expresa a sí misma a cada momento a través de su forma de cuidar, de manejar la casa, de perseguir el trabajo y la amistad, de compartir su sexualidad (una expresión de cómo sobrevivió y cómo sobrevive). Al indicar su condición, al negarla, mantenerla, la mujer crea una imagen que se modifica a cada instante. (...) Se ve a la discriminación sexual (...) como parte del trasfondo omnipresente de la vida que requiere incluso de un esfuerzo masivo de concentración cognitiva a fin de discernir sus aristas y este esfuerzo es la concientización" (ibíd., págs. 89-90). Véase además BOSTICK, "A Lawyer's Primer on Feminist Theory and Tort", en *J. Legal Educ.*, nro. 38, 1988, pág. 9 ("La experiencia de heridas individuales se expresa como una experiencia colectiva de opresión").

[102] SCHERMOLL, op. cit., pág. 603.

[103] Véase como ejemplo, la descripción de MACKINNON de la pregunta del grupo que surge a partir del relato de una mujer acerca de cómo un hombre la puso en el saldo: MACKINNON

La concientización es un método colectivo, interpersonal y reflexivo que tiene como objetivo mejorar la comprensión e interpretación de las experiencias vividas.[105] La naturaleza cooperativa de este método desalienta la existencia de jerarquizaciones dentro del grupo, las cuales reproducirían, en parte, el problema que genera la necesidad de unión.[106] Dicho con otras palabras, las relaciones interpersonales, según son vistas a través del método feminista, revelan y expresan su contenido político.

Esta breve descripción de la concientización no puede ser interpretada de manera tal que subestime su poder como forma de lucha emancipadora representada en el lenguaje.[107] Participar en el proceso de concientización no es tan sencillo como expresar los propios pensamientos angustiantes, implica descubrir esos pensamientos con el apoyo y la ayuda de los relatos y declaraciones de otras participantes. Reconocer el dolor o la experiencia propia y animarse a expresarlos en una cultura en la que nunca se ha reconocido la existencia de tal dolor ni la validez de tal experiencia, es una proeza extraordinaria que involucra un largo proceso de lucha interna para encontrar las palabras que puedan transmitir ese conocimiento.[108] El método depende de que "nos entrenemos para respetar nuestros sentimien-

analiza sus experiencias de vida y sus reacciones y afirma que las mujeres descubren que la "estructura del dominio sexual, la relación tácita de respeto y autoridad puede estar presente en una efímera mirada", MACKINNON, op. cit., pág. 89.

105 Ibid., pág. 101 ("Visto como un método, este proceso le otorga al análisis resultante su fundamento, así como su solidez, especificidad e historicidad."); COOKER (comp.), "Feminism, Sexuality and Self. A Preliminary Inquiry into the Politics of Authenticity (Book Review)", en *B.U. L. Rev.*, nro. 68, 1988, págs. 253-54 (expresión de la preocupación respecto de que la maleabilidad del método de concientización puede incentivar expresiones falsas en las mujeres).

106 MACKINNON, C., op. cit., pags. 86-87 (descripción del proceso de concientización como un reflejo del compromiso contra la desigualdad y la exclusión).

107 MacKinnon describe el potencial de emancipación de la concientización de la siguiente manera: "Las mujeres a través de los grupos de concientización soportaron las barreras que las limitaban (y que a veces las atravesaron)" (ibid., pág. 91); véase además WHITE, "Subordination Rhetorical Survival Skills, and Sunday Shoes: Notes on the Hearing of Mrs. G.", en *Buffalo L. Rev.*, nro. 36, 1990, pág. 50. "Las mujeres estudiaron el dominio total a través del diálogo [...], a partir de sus propias intuiciones y experiencias".

108 Véase como ejemplo, WEST, "The Difference in Women's Hedonic Lives: A Phenomenological Critique of Feminist Legal Theory", en *Wis. Women's L.J.*, nro. 3, 1987, págs. 81-82 ("Las mujeres sufren de manera distinta que los hombres y [...] ese sufrimiento que soportan las mujeres es típicamente ignorado o trivializado por la vasta cultura legal masculina"); WHITE, op. cit., págs. 50-51, cita 160 ("La concientización establece nuevos requerimientos respecto del lenguaje dado que, a través de este, las mujeres buscaron compartir sentimientos hasta entonces desconocidos"). El enfoque de White es fuertemente epistemológico y se halla ampliamente desarrollado en DIAMOND (op. cit.). Véase texto sobre la paradoja de aquellos de nosotros que carecemos de "palabras que nos permitan reconocernos a nosotros mismos" en ibid., pág. 275. Según Diamond: "La privación de la capacidad de nombrar a las cosas de manera apropiada (con lo que esto implica, no poder formar o expresar correctamente nuestros pensamientos, o bien, ni siquiera expresarlos) está relacionada con la falta de conexión con las tradiciones culturales. Sin embargo, parece ser que el hecho que algunas personas carecen del vocabulario necesario para expresar sus experiencias y compromisos se

tos y para traducirlos a un lenguaje que nos permita compartirlos con el resto de la sociedad".[109]

Catharine MacKinnon ha sido la principal defensora de la concientización como método feminista.[110] Desgraciadamente, ella escribe como si el resultado del método estuviera predestinado, como si el proceso de concientización permitiera a las participantes descubrir "la unidad y primacía de la experiencia femenina".[111] Como escribe Angela Harris:

> Algunas feministas, llamativamente feministas de color, no están contentas con la idea de que su ser femenino todavía esté separado del resto de su ser. La concientización centrada en la unidad y la primacía de la experiencia femenina distorsiona la experiencia de mujeres que actúan simultáneamente dentro de otras relaciones de dominación. Cuando concluye la etapa de concientización, la repetida invocación de unidad y primacía no subsana estas importantes divisiones entre mujeres feministas.[112]

Con ello debe interpretar la dura crítica de Harris a los escritos de MacKinnon como una crítica al método de concientización en sí mismo. Ello se debe a que, cuando se lo utiliza honesta y abiertamente, no existe nada intrínseco en el método de concientización que lo limite a dar una visión esencialista de las mujeres, como propone MacKinnon.[113] En realidad, a través de las prácticas de concientización, especialmente cuando se las combina con prácticas[114] de narración de historias y con la comu-

debe a que sostienen cierta conexión con aquellas tradiciones" (ibid., pág. 259). Cornell, según entiendo, afirma que el mito y la alegoría son formas de concientización que ayudan a las mujeres a encontrar su vocabulario (Cornell, op. cit.).

109 Lorde, A., "Poetry is not a Luxury", en *Sister Outsider*, 1984, págs. 36-37; véase además Discurso, op. cit., pág. 276. "Será un gran favor hallarles las palabras correctas, las palabras que, por una parte, pueden expresar sus aspiraciones y por la otra, expresar la verdad de sus angustias" (cita a Weil, S., "Human Personality", en Rees, R. (ed. y trad.), *Selected Essays*, 1962, págs. 23-24).

110 Christine L. Gilson considera a la expresión del método de concientización feminista como el principal aporte de la obra de MacKinnon. Véase Littleton, "Feminist Jurisprudence: The Difference Method Makes (Book Review)", en *Stan. L. Rev.*, nro. 41, 1989, págs. 755-54.

111 Véase Harris, "Categorical Discourse and Dominance Theory (Book Review)", en *Berkeley Women's L. J.*, nro. 5, 1990, pág. 186.

112 Véase además, Elias, op. cit., pág. 633 ("Dentro de la teoría feminista, la búsqueda de un fundamento preciso de la visión total o feminista puede exigir la supresión de voces importantes y desoladoras de personas con experiencias distintas a las nuestras").

113 Una visión esencialista de la mujer resulta ser aquella que le atribuye un significado intrínseco al hecho de ser mujer en la sociedad, un significado que trasciende razas, clases sociales, edades, preferencias sexuales y otras fronteras. Para una crítica sólida al género esencialista, véase Spelman, *Inessential Woman. Problems of Exclusion in Feminist Thought*, 1988; Kvinna, "Woman Can Never Be Defined", en *New French Feminisms*, 1980, pág. 137. Crítica sobre el mensaje esencialista de la obra de MacKinnon, véase Davies, op. cit.

114 Véanse notas al pie nro. 122-135 y texto correspondiente.

lación de las preguntas sobre la exclusión,[115] un grupo heterogéneo de mujeres puede llegar a descubrir con sorpresa tantos puntos en común como un conjunto de diferencias. Este descubrimiento no generará una única teoría sobre el rol de las mujeres, sino que, además, dará lugar a múltiples teorías sobre sus situaciones diversas.[116]

Gran parte del contenido de muchas de las teorías feministas surge de compartir experiencias.[117] Ésta es la teoría feminista por excelencia, la teoría es una práctica que emana del análisis de diversas experiencias vividas y que debe ser reformulada a la luz de esas realidades.[118] Experiencia y teoría se entremezclan de un modo dialéctico,[119] revelando la connotación política implícita en la vida de cada una.[120] En otras palabras, la relación dialéctica que existe entre la experiencia y la teoría proviene de la relación dialéctica que existe entre el individuo y la sociedad.[121]

2. *La narración de historias*

La narración de historias, método que está de moda en el ámbito universitario en general,[122] es una forma específica de concientización que funciona como un correctivo. Mediante la narración de experiencias personales se puede llegar a po-

115 Véanse notas al pie nro. 136-144 y texto correspondiente.

116 Véase Harris, op. cit., págs. 195-96 ("Quizá la respuesta no está en intentar construir tan sólo una gran teoría, un mito feminista único, sino en contar diversas historias").

117 Véase MacKinnon, C., op. cit., pág. 86 ("La técnica explora el mundo social de cada mujer a través de cómo lo transmite, de la comparación con las experiencias de otras mujeres y de las experiencias de ellas dentro del grupo"). Christine Littleton escribe sobre la técnica de la concientización elaborada por MacKinnon: "La experiencia compartida, de cuya esencia la concientización es el método, resulta más que la suma de experiencias individuales, su naturaleza es diferente. Además de la diversidad y uniformidad, existe la experiencia de la experiencia compartida. Este segundo nivel o meta-experiencia es lo que hace que la mujer sea una clase opuesta, la cual no reclama autenticidad o un feminismo esencialista, sino que su autoridad para hablar por y como mujer sólo se basa en la experiencia de la concientización compartida por las mujeres" (Littleton, op. cit., pág. 784).

118 Véase Scheinin, op. cit., pág. 602.

119 Ibid., pág. 601.

120 MacKinnon expresa de manera precisa la interrelación entre la teoría y la experiencia personal, luego de describir las exposiciones sobre la concientización en torno a las relaciones personales de las mujeres: "Después de que una mujer comparte con otras mujeres sus vivencias más íntimas, éstas suelen parecer estereotipadas [...]. La experiencia personal como teoría no es una sonrisa ni una metáfora o una analogía. No significa que lo que sucede en el ámbito personal se compara o asimila con lo que ocurre en el ámbito público. Significa que las experiencias características de las mujeres suceder dentro de esa esfera que se vivió socialmente como personal –privada, emocional, íntima, particular, individual, íntima– de modo que conocer la teoría de la situación de las mujeres implica conocer sus vidas personales [...]". MacKinnon, C., op. cit., págs. 94, 119-20. Si bien no todas las feministas comparten la idea de que "las mujeres como tales tienen experiencias distintas", la mayoría de ellas reconoce que existe una íntima relación entre la experiencia y la teoría de sus vidas.

121 Véase Scheinin, op. cit., pág. 603.

122 Véase, como ejemplo, "Legal Storytelling", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2073; *Pedagogy of Narrative: A Symposium*, en *J. Legal Educ.*, nro. 40, 1990, pág. 1; "Symposium: Law and Literature", en *Mercer L. Rev.*, nro. 39, 1988, pág. 739; "Symposium: Law and

ner en crisis distintas teorías si se pone en evidencia que éstas no contemplan determinadas situaciones particulares. Muchas personas han cuestionado diversas teorías sociales dominantes, entre otras, las jurídicas mediante este proceso denominado "crítica narrativa".[123] Al mismo tiempo, este proceso ha servido para que mujeres de color, lesbianas, mujeres pobres y mujeres incapacitadas confronten distintas teorías feministas que no las tenían en cuenta.[124] Es por ello que las feministas están a favor de la utilización de la práctica de narración de historias, entre

Literature", en *Tex. L. Rev.*, nro. 60, 1982, pág. 373; todos los artículos de las revistas se encuentran abocados a la narración de historias en el derecho y a la enseñanza del derecho. La literatura que impulsó el movimiento de la narración legal incluye: WHITE, J. B., *Heracles' Bow: Essays on Rhetoric and Poetics of Law*, 1985; WHITE, J. B., *When Words Lose Their Meaning*, 1984; WHITE, J. B., *The Legal Imagination*, 1973; COVER, "Violence and the Word", en *Yale L. J.*, nro. 95, 1986, 1601; COVER, "The Folktales of Justice: Tales of Jurisdiction", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 14, 1985, pág. 179; COVER, "The Supreme Court, 1982 Term Foreword: Nomos and Narrative", en *Harv. L. Rev.*, nro. 4, 1983, pág. 4. Una voluminosa bibliografía sobre la literatura de la narración cierra el artículo del simposio del *Journal of Legal Education*: DIONE, "A Bibliography of Narrative", en *J. Legal Educ.*, nro. 40, 1990, pág. 203. Para un acercamiento académico de los temas de la narración en campos no jurídicos, véase, como ejemplo, CARR, D., *Time, Narrative and History*, 1986; KERMODE, F., *The Genesis of Secrecy: On the Interpretation of Narrative*, 1979; MITCHELL, W. J. T. (ed.), *On Narrative*, 1981; GERTZ, G. (ed.), *Semiotics and Narrative Interpretation*, 1987. Según Edward Said: "La narración halló la condición en el campo de las ciencias humanas y sociales de una gran convergencia cultural." (SAID, "Representing the Colonized: Anthropology's Interlocutors", en *Critical Inquiry*, nro. 15, 1999, pág. 221).

123 Una forma de crítica narrativa involucra la utilización del lenguaje creativo –poesía, parábola, alegoría, metáfora– a fin de expresar más elocuentemente, a diferencia del discurso analítico racional, las realidades de la experiencia de la opresión. Véase DILL, D., *And We are not Saved: The Elusive Quest for Racial Justice*, 1987; WILLIAMS, *The Alchemy of Race and Rights: Diary of a Law Professor*, 1991; BELL, "The Supreme Court, 1984 Term-Foreword: The Civil Rights Chronicles", en *Harv. L. Rev.*, nro. 99, 1985, pág. 4. WILLIAMS, "On Being The Object of Property", en *Signs*, nro. 14, 1989, pág. 5; véase, además, LORDE, op. cit. Para una exposición precisa sobre las limitaciones de las prácticas prevalecientes del lenguaje y la necesidad y perspectiva de los pueblos dominados para desarrollar prácticas de emancipación a fin de expresar su situación de forma precisa, véase WHITE, op. cit. Para una exposición sobre las tesis transformadoras de las historias, véanse: DITCHEV, op. cit.; MOSKOWITZ, *Victim's Story*, op. cit.; WEST, "Jurisprudence as Narrative: An Aesthetic Analysis of Modern Legal Theory", en *N. Y. U. L. Rev.*, nro. 60, 1985, pág. 145; WISCHER, "The Cognitive Dimension of the Agon between Legal Power and Narrative Meaning", en *Mich. L. Rev.*, nro. 7, 1989, pág. 222; BARTON, "Storytelling (Book Review)", en *Duke L. J.*, 1992, pág. 760.

124 Véase, como ejemplo, CRAS, "Feminist Jurisprudence: Grounding the Theories", en *Berkeley Women's L. J.*, nro. 4, 1990, pág. 191 (se excluyeron las experiencias lesbianas); CRENSHAW, op. cit. (se excluyeron las experiencias de mujeres de color); HARRIS, op. cit.; LEONARD, "A Missing Voice in Feminist Legal Theory: The Heterosexual Presumption", en *Women's Rts. L.*, pág. 31, 1990 (se excluyeron las experiencias lesbianas); WEST, op. cit. (se excluyeron las experiencias de mujeres discapacitadas). Las mujeres de la presente tesis constituyen un desafío de las mujeres marginadas de la teoría feminista. Sorprendentemente, según Cora Diamond, una de las consecuencias que la opresión de clases puede traer aparejada es "la privación de poder expresar la propia experiencia lo que uno sabe o piensa llegar a saber en ideas que uno podría llegar a forjar". DIAMOND, op. cit., pág. 209. En virtud de los niveles de analfabetismo entre las comunidades marginadas y el limitado acceso a los medios reconocidos de transmisión del conocimiento, generalmente son las personas con recursos las que escriben en nombre de los

otras cosas, porque consideran que ésta es un antídoto contra la aplicación de reglas preestablecidas a historias estandarizadas y descontextualizadas, una práctica privilegiada dentro de algunos sectores de la actividad académica.[125]

Las historias utilizadas como parte del método de concientización, especialmente cuando son narradas por mujeres marginadas, pueden cambiar la forma de pensar de muchos oyentes y provocar empatía y comprensión.[126] La narración de estas historias, reales o potencialmente verdaderas, es efectuada con el suficiente

pobres. Véase, como ejemplo, White, op. cit. Las mujeres pobres como la señora G. tienden a expresar sus situaciones y desafíos en ámbitos que no son los preestablecidos para el discurso académico. Para ver descripciones sobre la utilización del arte escénico por personas dominadas a fin de expresar su realidad social, véase White, "To Learn and to Teach: Lessons from Driefontein on Lawyering and Power", en *Wis. L. Rev.*, 1989, pág. 699, y White, "Mobilization on the Margins of the Lawsuit: Making Space for Clients to Speak", en *N. Y. U. Rev. L. & Soc. Change*, 1987-88, pág. 535.

125 Véase como ejemplo, Fisher, "Breaking Women's Silence in Law: The Dilemma of the Gendered Nature of Legal Reasoning", en *Notre Dame L. Rev.*, nro. 64, 1989, pág. 886 (donde se rondeca la histórica voz del lenguaje jurídico, "masculina", abstracta, desapasionada, y reconocer sus posibilidades contextuales); Binstock, "Legality and Empathy", en *Mich. L. Rev.*, nro. 85, 1987, pág. 1575 ("Las estructuras ideológicas del discurso legal y el conocimiento bloquean el argumento emocional y fenomenológico"); Massaro, "Empathy, Legal Storytelling, and the Rule of Law: New Words, Old Wounds?", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1989, pág. 2099 (observación de las afirmaciones académicas en torno al enfoque abstracto y descontextualizado del discurso legal y de las posibilidades contextuales del Derecho). Para una discusión sobre porqué la narración es intrínseca al Derecho, véase Lorez, "Lay Lawyering", en *UCLA L. Rev.*, nro. 32, 1984, pág. 1 (explica cómo utilizamos constantemente la narración de historias para "hacer derecho" y ayudar a otros a resolver problemas concretos de la vida cotidiana); Elkins, "From the Symposium Editor", en *J. Legal Educ.*, nro. 40, 1990, pág. 1. Según Elkins, "Conocer al derecho como narración es verlo de una manera distinta de cuando se lo toma como un sistema normativo, una competencia o un juego. Sin duda, el derecho puede consistir en un conjunto de normas, un medio para resolver disputas, un juego, una forma de retórica y argumento o un discurso, pero también es un gran depósito de historias..." (Elkins, op. cit., pág. 1).

126 Según Richard Delgado: "A través del proceso narrativo podemos superar el etnocentrismo y la convicción reflexiva respecto de que nuestra visión del mundo es la única que existe –de que la manera en que se dan las cosas es inevitable, natural, equitativa y la mejor– cuando resulta, para algunos, repleto de angustia, exclusión, inequidad y tiranía. Escuchar historias permite aceptar otras con mayor facilidad, dado que se adquiere la capacidad de ver el mundo a través de otras personas (...) El compartir historias puede disipar la monotonía, la obstinación, así como disminuir el miedo a lo diferente al oír voces nuevas. Si buscáramos ser más profundos y humanos, deberíamos elegir narradores de historias diversas a nosotros y proporcionarles la atención que merecen, con lo cual existiría un beneficio recíproco. Delgado, op. cit., págs. 2439-40 (omisión de notas al pie). Véase, además, Dubowo, op. cit. Según Robin West: "La literatura nos ayuda a comprender a los demás, a compadecernos de su dolor, a compartir su pena y su alegría. Nos permite actuar con ética y ser mejores personas". West, "Economic Man and Literary Woman: One Contrast", en *Mercer L. Rev.*, nro. 39, 1988, pág. 878. Comparar, por ejemplo, cómo le movilizó la historia de Antígona y cómo entendió su dolor o el de otras personas de la obra a partir de leer, no mis caracterizaciones superficiales, sino extractos de la obra misma (las cuales, teniendo en cuenta el estilo de redacción de las revistas jurídicas, no estaban incluidas en las notas al pie).

grado de detalles a fin de provocar en los oyentes una sensación de empatía.[127] A su vez, estas historias permiten al narrador descubrir y desarrollar un sentido de identidad y subjetividad, una capacidad difícil de adquirir, bajo condiciones sociales que la limitan.[128] Al recurrir a las experiencias y sentimientos del narrador, las historias pueden movilizar emocional e intelectualmente a los oyentes. Este compromiso emocional e intelectual puede contribuir a que la interpretación y el análisis de la historia narrada se efectúen de una manera más cuidadosa. De este modo, es posible obtener una comprensión más profunda que la que, frecuentemente, surge del razonamiento analítico.[129] Si las personas cuentan sus historias abiertamente, la teoría puede ser construida, puesta en crisis y reconstruida por esta práctica concientizadora de las narraciones.

Como gran parte del método feminista, tanto la concientización como las narraciones ya fueron utilizadas y son defendidas en la actualidad por diversos grupos. En realidad, estos métodos tienen remiscencias en la "fenomenología" de Edmund Husserl, una filosofía basada en la experiencia que propuso el regreso a "las cosas en sí mismas".[130] Más precisamente, Husserl propuso que los intelectuales de todas las disciplinas debían basar sus bagajes teóricos en la experiencia.[131] Basado en Husserl y en un compromiso existencialista, Jean Paul Sartre intentó situar al razonamiento y al sujeto del razonamiento en acontecimientos políticos e históricos.[132] La meta de éstos y otros fenomenólogos era tener una idea más acabada de lo ya conocido, utilizando la experiencia para confirmar la verdad del método.[133] Husserl, quien trabajó principalmente en el campo de las ciencias, creyó que ese empirismo intensivo revelaría la esencia de cosas.[134] Por otro lado, las feministas, y quienes desarrollan tareas semejan-

[127] Otros textos que relacionan la narración jurídica con la empatía son: "Heracles Hose", op. cit.; HOLDSWORTH, op. cit.; YOUNG, "Tea at the Palace of Hoon: The Human Voice in Legal Rules" en Texas L. Rev., vol. 66, 1988, pág. 589. El término empatía puede utilizarse indebidamente si no existe paralelamente un esfuerzo real de tomar en serio las perspectivas de los demás. Véase como ejemplo, GEERTZ, C., *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*, 1983, pág. 59, citado en MINOW, op. cit., pág. 81 ("En lugar de tratar de obtener las experiencias de otros en el marco de la concepción occidental del individualismo que es en realidad a lo que se refiere la 'empatía', entenderlas implica dejar de lado esa concepción y considerarlas inmersas en el marco de sus propias ideas del individualismo"). DELGADO, op. cit. ("Los oyentes pueden, de forma consciente o no, reinterpretar la nueva historia, en virtud de sus creencias e historias, a fin de mitigar o modificar su significado").

[128] WEST, op. cit., págs. 50-51; véase, además, DELGADO, op. cit., págs. 2037-38.

[129] MINOW y SPAULDING, "Passion for Justice", en *Cardozo L. Rev.*, vol. 11, 1989, págs. 37, 43-44 ("La introyección de la pasión al sistema del razonamiento también podría llamarse la introyección del razonamiento analítico"); MARKOVITS, C., op. cit., pág. 81 ("Razonamos de manera profunda si sentimos de forma verdadera", citando a Mary Wollstonecraft).

[130] HUSSERL, E., *The Idea of Phenomenology*, traducido por W. Alston y G. Nakhnikian, 1964, pág. 14.

[131] HUSSERL, E., *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, traducido por W.R. Boyce Gibson, 1962, pág. 84.

[132] SARTRE, J. Paul, *Being and Nothing*, traducido por H. Barnes, 1968.

[133] Ibid.

[134] HUSSERL, E., op. cit., cap. I.

tes, esperan descubrir la ausencia de las cosas la exclusión de una variedad de perspectivas de la ley y de otras disciplinas que altera lo que podemos saber.[135]

3. *Las preguntas sobre la exclusión*

En un artículo reciente, Katharine Bartlett denominó y describió los métodos relacionados con la concientización y la narración de historias que las feministas han aportado al conjunto ubicuo de enfoques del razonamiento legal.[136] Ella designó a uno de estos métodos como "la formulación de la pregunta sobre la mujer" (o "la formulación de la pregunta sobre la exclusión").[137] Las feministas recurren a las preguntas sobre la exclusión para desarrollar una teoría estructural a partir de las narraciones que utiliza la concientización. Formular tales preguntas lleva necesariamente a indagar por qué se excluyen determinadas necesidades, perspectivas y experiencias femeninas de la propia ley o de otras instituciones sociales y políticas. Las narraciones de historias y la concientización ayudan a comprender de qué manera, diferentes mujeres entienden y dan a conocer sus necesidades, perspectivas y experiencias. De este modo las participantes pueden identificar formas institucionales que excluyen a ciertos grupos de mujeres. A fin de descubrir las diferencias entre las mujeres, o entre sus subgrupos, y las instituciones culturales, es necesario comprender los puntos en común y las disparidades que existen entre ellas. Al mismo tiempo, a fin de conocer cómo las instituciones responden o ignoran los intereses de varias mujeres, es necesario entender cómo estas mujeres experimentan las instituciones. La teoría crítica se desarrolla a partir del análisis de las razones e implicancias de la exclusión de mujeres y de las posibles consecuencias de una imaginada inclusión.[138]

Nada impide que estos métodos puedan utilizarse en la exploración que realizan las mujeres acerca de los problemas de género. En efecto, no se puede entender el problema del género aislado de otras estructuras sociales dado que las mujeres también son afectadas por cuestiones relacionadas con las razas, clases, culturas,

135 WILLIAMS, "The Obliging Shell. An Informal Essay on Formal Equal Opportunity", en *Mich. L. Rev.*, nro. 87, 1969, pág. 2128. Según Williams: "Vivimos en una época en la que las mujeres y la gente de color componen y cercenan las clases y poblaciones marginales de la sociedad. De ahí que la solución resida en la responsabilidad de representación de la sociedad, no sólo con relación a ciertas tasas como 'más servicios gratuitos' o más abogados que tienen determinados casos, sino también en véase cómo la ley excluye a las mujeres y a la gente de color en todos los niveles, incluso de las formas más sutiles (exclusión de la literatura legal, de las categorías de abogados y de las cifras de aquellos manejados por sus intereses)" (ibid., pág. 2128).

136 BARTLETT, op. cit.

137 Ibid., pág. 831. Bartlett observa: "Una pregunta deviene en método cuando se la formula de forma habitual". Ibid., pág. 837.

138 Bartlett elabora estas posturas de manera más sistemática (ibid., págs. 837–43), véase WEST, "To Question Everything: The Inquiries of Feminist Jurisprudence", en *Berkeley Women's L. J.*, nro. 1, 1985, págs. 64, 72–77 (descripción de una serie de preguntas formuladas por feministas en torno a la exclusión de las mujeres y a las posibilidades de su inclusión).

orientaciones sexuales y habilidades físicas. El significado, la calidad y la seguridad de sus vidas también están condicionados por todos estos aspectos. Hablar de las experiencias propias como mujer es hablar de las experiencias en una sociedad que hace del género, y de las otras categorías mencionadas, una fuerza socializante tan poderosa que afecta la identidad, el trato y las oportunidades de una persona. Cualquier crítica sistematizada que surja de conceptualizar a la mujer como una clase diferenciada necesariamente debe reflejar las múltiples identidades y experiencias en el mundo social. Como método, formular una pregunta genuina e inclusiva de la mujer implica formular una pregunta más amplia acerca de la exclusión de hombres y mujeres en los distintos niveles sociales.[139]

Por supuesto, si únicamente quiere formular la pregunta sobre la exclusión son mujeres blancas, sanas, heterosexuales y de clases privilegiadas que sufren la subordinación sólo por cuestiones de género, es muy probable que el alcance del análisis se limite a cuestiones de género.[140] Históricamente, esto es lo que ha sucedido. La crítica estructural feminista, sin advertirlo, ha cometido los mismos errores que las teorías sociales dominantes elaboradas básicamente por hombres de clases privilegiadas, ya que en un principio se afirmó que la perspectiva de algunas mujeres era aplicable en forma universal a todo el género femenino.[141] De cualquier manera, el valor de los métodos descriptos precedentemente reside en que si éstos se utilizan en forma correcta y las teorías son efectivamente reexaminadas regularmente las imperfecciones saldrán a la luz, tal como sucedió entre las feministas.[142] No estoy sugiriendo que las feministas hayan reconocido el problema[143] del solipsismo con facilidad o que hayan recibido con ansias las críticas para solucionarlo. Incluso aquellas que implementan los métodos correctamente pueden llegar a mostrarse inflexibles. Sin embargo, con la ayuda de las perspectivas aportadas por mujeres marginadas, el compromiso de revaluación constante de la teoría ha permitido tomar conciencia de la amplitud y variedad de las experiencias femeninas.[144]

4. *Razonamiento conceptual*

En mi lectura de la taxonomía de Bartlett, los métodos de concientización, inclusive la narración de historias y las preguntas sobre la exclusión de la mujer,

139 Para una exposición más precisa de este argumento, véase Frazer, E. y Lacey, op. cit. Véase, además, Lewis, "Feminist Scholars Spurring a Rethinking of Law", en N. Y. Times, 30/09/1986, pág. B6, col. 3 ("Según Gilligan, no se ha ignorado sólo una 'voz diferente', sino varias", citando a Mary Joe Frug).

140 Bartlett, op. cit., págs. 847-48.

141 Minow, op. cit., págs. 62-65.

142 Ibid., pág. 64 ("El método de concientización –la narración personal de las vivencias desarrollada en ámbitos compartidos a fin de explorar lo que no se manifestó– dejó espacio a la autocrítica entre las feministas, incluso sobre el feminismo").

143 Cf. A. J. "Disloyal to Civilization: Feminism, Racism, Gynephobia", en On Lies, Secrets, and Silence, 1979, pág. 299.

144 Véase nota al pie nro. 124.

representan diferentes etapas de un proceso que ella denomina "razonamiento práctico feminista".[145] Bartlett considera que esta forma de razonar es la unión de un estilo aristotélico de deliberación práctica,[146] desarrollado por muchos pensadores,[147] con la inclusión de múltiples perspectivas.[148] La característica del razonamiento práctico feminista es su énfasis en el contexto, es decir,[149] en el análisis de los intrincados detalles de situaciones humanas complejas que dan origen a múltiples conflictos, tanto legales como de otro tipo. Con la ayuda de conocimientos y experiencias previas, se encuentran las soluciones que tienen en cuenta las particularidades de cada caso.[150]

El valor de todos los métodos feministas descriptos en este artículo reside en su capacidad de ampliar el contexto. Para ser fiel a estos métodos, quien realiza el razonamiento contextual debe hacer una constante búsqueda y prestar especial atención a perspectivas e intereses que, de otro modo, pasarían inadvertidos por no resultar familiares.[151] El siguiente ejemplo ilustra cómo estas características del razonamiento práctico feminista descripto por Bartlett pueden afectar el proceso de toma de decisiones jurídicas.

Analicemos, por ejemplo, el caso de una mujer golpeada que, fuera del período de agresión, utiliza un arma contra el agresor.[152] En el marco de un proceso penal, ella alega que actuó en defensa propia, pero la fiscalía insiste en que los actos

145 BARTLETT, op. cit., págs. 849-63.

146 Aristóteles llamó "deliberación práctica" a la habilidad de razonar de lo particular a un resultado justo, teniendo en cuenta los principios y las normas generales pero no como basamento exclusivo de la toma de decisiones. ARISTOTELES, "Nicomachean Ethics", en *The Basic Works of Aristotle*, 1941, págs. 1027-28. Aristóteles argumenta que la deliberación práctica es una manera de efectuar juicios éticos frente a valores contrapuestos e incomparables. Véase TOULMIN, A., *Mind in Action. Essays in the Philosophy of Mind*, 1988, pág. 272 (descripción del razonamiento práctico aristotélico como deliberación en torno a objetivos adecuados).

147 Véase, como ejemplo, NAGEL, T., "The Fragmentation of Value", en *Mortal Questions*, 1979, pág. 134; HAMPSHIRE, "Public and Private Morality", en *Public and Private Morality*, 1978, pág. 23; POSNER, "Moral Responsibility in Professional Ethics", en *N. Y. U. L. Rev.*, nro. 55, 1980, págs. 67-68; BARTLETT, op. cit., pág. 850, nota 79 (fuentes citadas).

148 BARTLETT, op. cit., pág. 850.

149 Este énfasis posee una dimensión normativa y epistemológica, dado que "el razonamiento contextual permite desarrollar un mayor respeto por la diferencia". Ibid., pág. 849.

150 Ibid., pág. 851 ("Las nuevas situaciones, fecundas en sí mismas, generan percepciones 'prácticas' y le hacen saber a los que tienen el poder de decisión cuáles serían las metas que debiera poseer la ley"). Véase, además, NUSSBAUM, M., op. cit., págs. 300-01 (la elección ética debe confrontar "la situación misma, mediante una habilidad que resulte adecuada para enfrentarla como un todo complejo").

151 Tomar en serio las perspectivas particulares exige un diálogo en el cual el oyente intenta verdaderamente trascender la suposición de una única realidad o versión de la verdad. No existe la neutralidad ni la evasión de la elección, pero resulta factible poder desarrollar mejores habilidades para definir y comprender perspectivas diferentes y efectuar, de ahí en adelante, elecciones más inteligentes (MINOW, op. cit., págs. 69-70).

152 Elegí este ejemplo contando con la ayuda de un artículo escrito por Barbara Sugrue, quien asistió a un curso que dicté sobre feminismo y jurisprudencia en la primavera de 1988. Véase SUGRUE, B., *Reasonable Men and Crazy Women: Re-thinking the Battered Woman's*

imputados fueron realizados con violencia excesiva y violando el deber de retirarse que pesaba sobre la mujer golpeada.[153] El tribunal que tenga que aplicar a estas circunstancias el estándar sobre legítima defensa, probablemente tomará en consideración el interés que tiene el Estado en excluir la violencia excesiva e incluir el deber de retirarse, para la configuración de la "defensa propia". Además, el tribunal tendrá en cuenta la jurisprudencia relativa a las interpretaciones de los conceptos de "violencia excesiva" y "deber de retirarse". Por último, como en cualquier proceso penal, el tribunal considerará los intereses de la persona lesionada, el hombre herido en cuestión y otros como él, así como los razones e intereses de la persona acusada para invocar la defensa propia.

Una jueza que utilice el razonamiento contextual tendría en cuenta toda la información mencionada, pero también ampliaría su análisis para considerar las "historias" y perspectivas de esas partes en el proceso y de otras que se encuentren involucradas en una relación donde la mujer es víctima de violencia en el ámbito intrafamiliar. A fin de evaluar si el uso de un arma por parte de una mujer golpeada constituye un exceso en su defensa, esta jueza probablemente reflexione sobre las desventajas típicas de las mujeres en relación al tamaño y a la fuerza; la falta de entrenamiento en su protección física a diferencia del que reciben los hombres en el ejército y en los equipos de fútbol,[154] y hasta qué punto las mujeres pueden defenderse sin desencadenar, tarde o temprano, más violencia.[155] También, probablemente considere información concerniente a mujeres golpeadas cuyos agresores las hirieron o dieron muerte sin que ellas utilizaran armas para defenderse.[156] La persona encargada de analizar este caso, sensibilizada por este contexto, escucharía la his-

Self Defense Cases, 1988, artículo sin publicar, archivo de la autora. A partir de su excelente tratamiento de los temas la elaboración de este ejemplo fue sumamente fácil. El ejemplo en Katharine Bartlett sobre un caso de abuso conyugal utilizado para ilustrar la obra del razonamiento práctico feminista, BARTLETT, op. cit., págs. 859-62, también ayudó al desarrollo del ejemplo, tomado, como en su caso, del Derecho Penal, el que a su vez también usaron.

153 Según la teoría tradicional de la defensa propia, sólo se justifica el uso de violencia excesiva si la persona es víctima y considera, de modo razonable, que corre riesgo su vida o su integridad física. Ante el supuesto de no existir un peligro inminente, la persona tiene el deber de retirarse. LARSON y SCOTT, *Criminal Law*, 1986, págs. 476-61.

154 MACKINNON, "Women, Self-Possession, and Sport", en *Feminism Unmodified*, 1987, págs. 117, 121 (exposición en torno a la socialización de las mujeres para evitar el uso de la fuerza física, a diferencia de los hombres que utilizan el entrenamiento como "otra forma de combate"). MAC KINNON, "Toward Feminist Jurisprudence (Book Review)", en *Stan. L. Rev.*, nro. 34, 1982, págs. 731-32 (observando que la jurisprudencia que apoya la exclusión de las mujeres del ejercicio refuerza y crea las circunstancias en virtud de las cuales las mujeres, en general, carecen de los medios para luchar contra los ataques de los varones). Agradezco por estos ejemplos a SIMON, B., op. cit., pág. 13.

155 CRAWFORD, "The Meaning of Equality for Battered Women Who Kill Men in Self-Defense", en *Harv. Women's L. J.*, nro. 8, 1985, págs. 134-35.

156 En la mayoría de los casos la causa de muerte son patadas y golpes. JONES, A., *Women Who Kill*, 1980, pág. 300. Especialmente, ante el supuesto de existir una desigualdad respecto del entrenamiento físico y la fuerza, las manos y los pies del más fuerte pueden convertirse en armas mortales.

toria de esta mujer golpeada a fin de comprender su punto de vista.[157] Para evaluar su caso, prestaría especial atención a sus similitudes y diferencias con relación a otros procesos ya analizados.[158] A su vez, la persona llamada a decidir este caso, indagaría sobre cómo la persona acusada percibió la inminencia del peligro, teniendo en cuenta los abusos sufridos con anterioridad y qué percepción tuvo de ellos.[159] A su vez, la jueza procuraría entender la perspectiva del hombre que fue apedreado en estas circunstancias.[160] El razonamiento contextual lleva a que la jueza tenga en consideración todo este conjunto de datos complejos antes hacer la elección legal y moral acerca de cómo aplicar las nociones de "defensa propia" al caso concreto.[161]

Si se revelan las verdaderas circunstancias de la experiencia de las mujeres golpeadas y se analizan las condiciones sociales y psicológicas en las que éstas ocurren, se puede lograr una mejor comprensión de los casos. Este tipo de razonamiento contextual puede ayudar a resolver casos de mujeres golpeadas ya que va más allá del análisis puramente lógico del significado de "defensa propia". Además, en casos como el descripto, quienes son llamados a decidir, se ven conmocionados por el hecho de tener que hurgar tan directamente en lo peor de la miseria humana. Las feministas los instarían a reflexionar sobre esos sentimientos, no a reprimirlos, de modo de comprender las verdaderas consecuencias que las decisiones jurídicas tienen sobre las personas.[162]

157 Véase, como ejemplo, Minow, op. cit., pág. 60 ("El proceso de ver a través de otras perspectivas no da una única respuesta, pero puede conceder una distinta a la que hubiera obtenido el juez").

158 Ibid., pág. 92 ("La elección de principios (...) implica decidir cuáles son las diferencias y las similitudes que importan").

159 Véase Browne, A., *When Battered Women Kill*, 1987, pág. 172 (muestra que según estudios realizados las mujeres golpeadas son capaces de detectar cambios sutiles en el comportamiento de los agresores que indican mayor violencia).

160 Las feministas reclaman a los jueces que presten especial atención a las perspectivas de aquellos que no son la norma para el derecho, ya que estas historias son fácilmente ignoradas y malinterpretadas sin gran esfuerzo. Véase Marcus, *Victim's Story*, op. cit., pág. 2321. Pero las perspectivas de todas las personas involucradas deben ser tomadas en cuenta en el marco del proceso, incluso las de aquellas que ya encuentran representación en la jurisprudencia, véase Foley, op. cit., pág. 892. Véase Bartlett, op. cit., pág. 882 (argumenta que los métodos feministas exigen que las feministas intenten comprender, por ejemplo, las perspectivas de aquellos que se oponen al aborto y las de aquellos potenciales o verdaderos abusadores cuyo condicionamiento social los lleva a interpretar ciertos comportamientos femeninos como una invitación a sostener un acto sexual); Minow y Spelman, op. cit., págs. 61-65 (se critica a las opiniones mayoritarias y disidentes de la Corte Suprema en torno a un caso sobre la censura de un diario escolar en virtud de la omisión de las perspectivas de todas las partes).

161 Véase Minow, op. cit., pág. 92 ("Involucrarse con detalles no implica la renuncia a compromisos generales (...) Resultan elecciones morales, en torno a cuáles son las voces que deben persuadir a los que juzgan. Algunas voces, incluso cuando las comprendamos, perderán").

162 "La tarea del juicio humano no reside en trascender la naturaleza humana, sino en utilizar sus aspectos más beneficiosos, tampoco en bloquear las reacciones, o no en reflexionar en torno a ellas, ni en admitir todas las intuiciones, sino en analizarlas en virtud de sus significados en las vidas de otros, poniendo a su vez a prueba los análisis

Obviamente, el razonamiento contextual no requiere prestar atención a cada detalle de cada contexto. Como Bartlett lo ha demostrado, las generalizaciones acerca de lo que es pertinente traerán a la luz sólo algunos detalles.[163] El razonamiento contextual simplemente sugiere que los jueces deberían ampliar el marco de lo jurídicamente relevante y prestar atención a hechos novedosos y las consecuencias que de ellos puedan surgir.[164] Los jueces no pueden ignorar las normas potencialmente aplicables al caso. Como explica Bartlett, las normas recién conocimientos previos acerca de cuál es la mejor respuesta a una situación particular. Sin embargo, estas reglas funcionan siempre y cuando el legislador pueda anticipar las situaciones futuras.[165] Por lo tanto, los jueces no pueden ignorar el peso de las circunstancias excepcionales y cambiantes y, sobre la base de éstas, hacer nuevas interpretaciones de las normas.[166] Toda vez que las feministas han reconocido la pluralidad de perspectivas y la histórica exclusión de perspectivas particulares en las decisiones jurídicas, valoran las normas que ofrecen flexibilidad a la hora de dar respuestas a los diversos y complejos conflictos humanos.[167]

realizados". Mackor y Siltanen, op. cit., pág. 48. Mackor, M. y Elizabeth Spelman escriben este artículo como respuesta a Justice William Brennan en Brennan, "Reason, Passion, and the 'Progress of Law'", en *Cardozo L. Rev.*, nro. 10, 1988, pág. 3 (impresión de los comentarios vertidos por Brennan en *Benjamin N. Cardozo Lecture* anual el 17 de septiembre de 1987). Según Justice Brennan, la pasión, definida como "las respuestas emocionales e intuitivas a determinados hechos o argumentos, respuestas que suelen proveerse por nuestra conciencia más rápido que las lentas silogismos de la razón", son un aspecto importante y necesario del proceso de decisión. Ibíd., pág. 9. Impulsa a los jueces a obrar actuar "sólo en base a la razón" a fin de que no se aísle de la fuente de lo que entonces la dignidad, la decencia y la justicia, entre otros conceptos". Ibíd., pág. 22.

163 Bartlett, op. cit., pág. 855. ["Las generalizaciones identifican lo importante y establecen conexiones con otros casos. Me abstraigo toda vez que no puedo identificar cada detalle de una situación, lo cual siempre sucede".]

164 "Para las feministas, en virtud del razonamiento práctico y del formular preguntas femeninas, más detalles podrían tornarse relevantes o 'esenciales' a la resolución de un caso que lo que sucedería con un análisis no feminista. Por ejemplo, el razonamiento práctico feminista considera relevantes detalles relacionados con la pregunta femenina –detalles en torno a cuáles intereses se ven reflejados por ciertas normas o decisiones jurídicas y cuáles requieren más atención. [...] El razonamiento práctico feminista asume que no existen razones *a priori* que nos impedan ser convencidos de que un detalle que parece insignificante sea pertinente [...]. Asimismo, aunque las generalizaciones que hacen irrelevantes a los detalles exigen un análisis, no son *a priori* inaceptables." Ibíd., págs. 856-57.

165 Ibíd., pág. 852. ["Las normas representan conocimientos previos, que deben ajustarse a las posibilidades y realidades de las situaciones actuales. Las normas proveen una guía respecto de las metas que deben alcanzarse a través de la ley".]

166 "Sin abstraído, las normas dan espacio para nuevas miradas y perspectivas generadas por nuevos contextos [...]. El razonador práctico considera que las circunstancias particulares de un nuevo caso pueden influenciar nuevas interpretaciones y aplicaciones de las normas, las cuales no sólo no fueron, sino que no pudieron o no debieron establecerse anticipadamente." Ibíd., pág. 853.

167 Ibíd., pág. 852, véase *Kaye and Rigoni*, op. cit., págs. 146-63 (descripción de cómo, en un contexto de jerarquía racial, actuar conforme a las normas formales suele conceder a las personas de color mayor protección y autonomía que los acuerdos informales)

Tal enfoque altamente contextualizado de las decisiones jurídicas que implica un análisis profundo del interés de los litigantes, del Estado, y de otras personas o comunidades, y la consideración explícita de los contextos sociales que dan origen a estos intereses [168] requiere que los jueces luchen por imponer sus decisiones. Ellos deben fundamentar detalladamente el razonamiento que han realizado y las metas perseguidas al basar sus decisiones en ciertos principios por sobre otros.[169] Sin embargo, una justificación retórica de sus decisiones no es suficiente.[170] Este proceso de reflexión disciplinada y de responsabilidad consciente frente a su tarea puede mejorar la calidad del pensamiento.[171] Además, este tipo de procedimiento para la adopción de decisiones jurídicas respeta a quienes se ven afectados por la decisión. De este modo, se puede evitar que se reiteren situaciones como las de Antígona y Creonte, marcadas por una trágica incapacidad para reflexionar sobre las posturas opuestas.[172] Este proceso también puede ayudar a que litigantes y espectadores aprecien y hasta quizás acepten la razonabilidad de una decisión, aún cuando sus efectos no los favorezcan.[173] Sólo así, el derecho y otras instituciones pueden resolver en forma seria los problemas reales de personas concretas con intereses específicos en juego.[174]

168 Véase, como ejemplo, KENNEDY, "McCleskey v. Kemp: Race, Capital Punishment, and the Supreme Court", en *Harv. L. Rev.*, nro. 101, 1988, págs. 1391-1393 (argumentando en punto que un caso sobre la aplicación desigual de la pena de muerte a los que matan personas blancas en lugar de personas de color involucra los intereses de los acusados y del juez, así como las comunidades de personas de color y de personas blancas al establecer el valor de la pérdida de las vidas de las víctimas).

169 "El juez decide en virtud de diez razones de las cuales nueve, nadie conoce". WIGMORE, op. cit., pág. 2225 (cita de un proverbio chino). Varios autores recomiendan la humanidad respecto del razonamiento legal como un principio en sí mismo y como clarificación de los principios que están en juego en los casos que se juzgan. Véase MICHELMAN, "The Supreme Court, 1985 Term-Foreword: Traces of Self-Government", en *Harv. L. Rev.*, nro. 100, 1986, págs. 30-31; MINOW y SINGER, op. cit., págs. 54-56; SINGER, "The Player and the Cards: Nihilism and Legal Theory", en *Yale L.J.*, nro. 94, 1984, pág. 32. Para un tratamiento académico del tema, véase SUNSTEIN, en "Deference et Judicial Candor", en op. cit., *Harv. L. Rev.*, nro. 100, 1987, pág. 731.

170 MINOW y SULLIVAN, op. cit., pág. 67 ("De otra manera, las opiniones jurídicas corren el riesgo de devenir reproducciones uniformes de frases mágicas que resultan compatibles con el resultado anunciado o afirmaciones elaboradas a partir de diálogos jurídicos anteriores sacados de sus contextos originales y con escasa relación con el caso inmediato").

171 Ibid., pág. 55 ("Si el juez es incapaz de conectar la exposición oficial de las razones de una decisión con sus fuentes en su propio acontecer, pierde la posibilidad, y reduce la disciplina, de utilizar términos y conceptos para delinear y mejorar la opinión, de combinar 'razón' y 'pasión' en un proceso de reflexión consciente").

172 Véase NUSSBAUM, M., op. cit., págs. 54-67.

173 MINOW y SINGER, op. cit., pág. 68 (argumento en torno a como la omisión de los jueces de reconocer la dificultad de sus elecciones debilita la persuasión de las opiniones con relación a aquellos que disienten).

174 Ibid., págs. 44, 60 (exposición acerca de que el razonamiento legal cautelioso exige "dar respuesta a la humanidad común" y "poseer flexibilidad y sensibilidad ante nuevas circunstancias" que requiere "una mirada humana entre aquellos que ejercen el poder y los gobernados"); véase, además, GOLDBERG, "When Judges Abandon Analogy: The Problem of Delay in Commencing Criminal Prosecutions", en *Wm & Mary L. Rev.*, nro. 31, 1990, pág. 607 (sustentando un enfoque del razonamiento contextual para resolver problemas e intereses reales involucrados en el contexto de un asunto procesal penal particular).

5. *Preguntas epistemológicas y éticas*

Los métodos de narración de historias y concientización que revelan una variedad de perspectivas, sumados a las preguntas sobre la exclusión y al razonamiento contextual, han ayudado a las feministas a desarrollar una sólida crítica epistemológica del derecho y otras disciplinas.[175] Mediante el uso de sus experiencias en general y de sus experiencias con instituciones legales en particular, las feministas han demostrado que las construcciones teóricas, que se presentan como neutrales y objetivas, generalmente excluyen las perspectivas de muchas personas y, al mismo tiempo, encubren un punto de vista particular.[176] A modo de ejemplo, se pueden citar los casos de mujeres golpeadas que utilizaron armas para atacar a sus agresores fuera del período de abuso. Cuando los tribunales resolvieron que era procedente apelar a la doctrina de la legítima defensa como argumento defensista y que, en cambio, estos actos constituían fuerza excesiva en violación al deber de retirarse, muchas mujeres se dieron cuenta de que la noción jurídica de defensa propia se había formulado para ser aplicada a casos de enfrentamientos entre dos hombres de tamaños, fuerzas y estados físicos similares.[177]

No resulta sorprendente, entonces, que todas aquellas personas cuyas experiencias encajaban en el concepto de defensa propia consideren que esa ley es neutral, objetiva y sólida.[178] Al mismo tiempo, todos aquellos cuyas experiencias difieren de las consideradas por la posición doctrinaria dominante pueden notar, con mayor claridad, la particularidad y parcialidad de la ley y sus presuposiciones sobre cómo funciona el mundo y sobre cuáles son las perspectivas que cuentan.[179]

[175] En realidad, según MacKinnon, la epistemología del feminismo es su práctica. Mackinnon, C., op. cit., pág. 170. Un enfoque epistemológico feminista, aplicado al derecho, aparece mejor explicado en Minow, op. cit., al cual me atengo solamente en esta sección.

[176] Véase Minow, op. cit., págs. 32, 69: "Normalmente, adoptamos un punto de referencia implícito cuando juzgamos las de los demás y, a partir de ahí, determinamos quién es diferente y quién resulta normal (...) Esa referencia implícita no es neutral, pero sí particular, y tampoco es inevitable, sólo cuando permanece implícita (...) De modo que los teóricos en diversas disciplinas intentaron identificar las culturas y voces reprimidas que representan puntos de resistencia, alternativas o no, a las culturas dominantes". Ibid.

[177] Sheehy, E., op. cit., págs. 12-13; además, Schneider, "Equal Rights to Trial For Women: Sex Bias in the Law of Self defense", en Harv. C.R.-C.L.L. Rev., vol. 15, 1980, pág. 644 (impulsa el reconocimiento de la defensa propia de las mujeres golpeadas en contra de sus agresores).

[178] Véase Minow, op. cit., págs. 57-58, 73 (observando que las normas implícitas contenidas en la ley adoptan un punto de vista como natural, y que "cuanto más fuertes somos, tenemos una menor habilidad de ver cómo el derecho coincide con nuestras posturas dado que, al creerlas en virtud de esas posturas"). Debido a que los hombres privilegiados pueden formar la realidad de la forma en que la comprenden, MacKinnon argumenta que "con razón tienen una duda cartesiana". Mackinnon, C., op. cit., pág. 172. Continúa diciendo que las mujeres tienen un problema opuesto a Descartes. Ibid., pág. 123.

[179] MacKinnon escribe sobre la forma cómo una "realidad disidente" puede desafiar al sistema. "El punto vista de un sistema total sólo surge cuando se confronta ineludiblemente con

Por consiguiente, si sólo las personas cuyas perspectivas están reflejadas en las estructuras e instituciones de la cultura jurídica dominante tienen la autoridad para juzgar a los otros, y si ellos utilizan ese poder sin reflexión o autocrítica, entonces todos aquellos que difieran de las normas dominantes serán vistos, no sólo como deficientes, sino también como anormales.[180] A fin de dictar sentencias más justas,[181] los jueces deben considerar seriamente la multiplicidad de perspectivas existentes.[182]

Martha Minow ha trabajado sobre el desafío epistemológico que representa la teoría feminista, en cuanto a su insistencia en la relación existente entre poder y conocimiento.[183] Ella demuestra de qué manera las feministas intentan separar el uso del poder de los juicios de valor y desafían los estándares construidos según los parámetros de hombres de clases privilegiadas.[184] Minow considera que la labor feminista exhibe las deformaciones conceptuales que pueden surgir del acceso diferenciado a sistemas de conocimiento y a la construcción de significado.[185] El reconocimiento que hacen Minow y otras autoras acerca de la existencia de múltiples perspectivas lleva a las feministas a negar toda posibilidad de neutralidad y objeti-

una exigencia de otro punto de vista. De ahí que deba controlarse la epistemología para que triunfe la dominación ontológica y el por qué del carácter subversivo de la concientización. También allí resuena la razón de por qué, cuando la ley se pone del lado de los indefensos, como en ocasiones ocurre, se dice que no es ley –sino teoría política o opinión personal– y tiende a deslegitimarse. Cuando desde una postura de una realidad disidente se desafían las condiciones ontológicas ausentes, éstas se tornan visiblemente epistemológicas y la dominación, de manera repentina ya no es inevitable. Al perder fundamento pierde control" (MACKINNON, C., op. cit., págs. 239-40).

180 Véase nota al pie nro. 88; véase además MINOW, op. cit., pág. 53 (afirmación acerca de que una postura que considera a nuestras perspectivas como no conflictivas torna a las otras invisibles y no da lugar a un análisis).

181 MINOW, op. cit., pág. 76 ("La solución para un comportamiento ético no consiste en adoptar y aferrarse a determinadas posturas, sino en luchar por ser y permanecer abiertos a perspectivas y exigencias que desafíen las propias").

182 Ibid., págs. 73-74 ("Cuanto más marginados nos sentimos del mundo (...) es más probable que visualicemos un contraste entre las percepciones de ciertas personas en torno a la realidad y las nuestras").

183 Ibid., pág. 65 (afirmando que el poder se vincula con el conocimiento y que la versión de la realidad con el poder para prevalecer construye límites internos sobre cómo conocer); FLAX, op. cit., pág. 633 (explicación acerca de que la obra de Foucault y otros autores nos sensibilizó en cuanto a la relación entre los reclamos de conocimiento y el poder).

184 MINOW, op. cit., pág. 61 (el feminismo "señaló el poder de la palabra" y "desafió la utilización de los parámetros masculinos y la suposición que las mujeres no los alcanzan"); véase además, GILLIGAN, C., op. cit., págs. 69-70 ("Si las categorías a través de las cuales se mide el desarrollo derivan de una investigación sobre los hombres, sólo puede verse al alejamiento del estándar masculino como un fracaso del desarrollo femenino").

185 Los que ganan la batalla por el control de las definiciones de la realidad son aquellos que poseen acceso a los medios de transmisión del conocimiento, tales como la prensa y las escuelas. Ese control puede incluso establecer las condiciones del acceso de otras posturas, de manera que las exclusiones resultan neutrales, basadas en el mérito o en otros parámetros aprobados incluso por los excluidos. MINOW, op. cit., pág. 67.

vidad.[186] Por lo tanto, las abogadas feministas y los profesores de derecho buscan permanentemente poner al descubierto qué perspectivas e intereses están representados en una ley, un caso, una práctica o una institución particular, quiénes son excluidos y cómo la inclusión del punto de vista de los relegados puede llevar a la reformulación del análisis.[187] Los métodos feministas de narración de historias y concientización, las preguntas sobre la exclusión y el razonamiento contextual constituyen una esperanza para que todos puedan llegar a entender aquello que aún no han experimentado y que todavía no forma parte de sus intereses.[188] En este sentido, los métodos feministas tienen un contenido ético y el feminismo constituye una filosofía moral.[189]

Aunque algunas personas no lo comprendan como tal, la filosofía moral del feminismo está lejos de ser un relativismo moral.[190] Una creencia feminista sostiene que todas las personas están marcadas por sus experiencias y que nuestros conocimientos están, por lo tanto, condicionados. Esto crea una visión moral y política que requiere que cada uno de nosotros amplíe las experiencias propias, teniendo en consideración las experiencias y perspectivas de otras personas que, hasta ese momento, nos resultaban desconocidas.[191] La postura que sostiene que nosotros no podemos superar la subjetividad genera una obligación constante de hacer algo para revertirlo.[192] Debemos intentar entender cómo el mundo es visto y sentido por otros, y desafiar y revisar continuamente nuestro propio punto de vista teniendo consideración por las experiencias de los otros.[193] Este enfoque nos puede ayu-

186 Ibid., págs. 45-46 ("Esta aspiración a la imparcialidad, sin embargo, es tan sólo eso –una aspiración y no una descripción– dado que puede suponer la inevitabilidad de una perspectiva y hacerle más difícil al observador (...) desafiar la ausencia de objetividad").

187 Véase nota al pie nro. 138 y el texto adjunto; véase además, Minow, op. cit., pág. 86 ("Las dificultades que tiene cada uno de nosotros en percibir las carencias de nuestro propio pensamiento pueden desaparecer a partir de la mirada de aquellos que piensan de una manera diferente").

188 Véase Bartlett, op. cit., pág. 869 ("Con la dificultad de recordar la opresión no experimentada (...) la necesidad de un 'método' se torna más patente").

189 Con una mirada retrospectiva del posmodernismo, Drucilla Cornell sugiere una concepción del "feminismo ético" parcialmente desarrollada a partir de la narración de relatos y alegorías de "la reciprocidad". Véase Cornell, op. cit., pág. 645.

190 Bartlett, op. cit., pág. 867 ("Si la rectitud significa expresar los gustos o intereses personales, que no resultan más válidos que los de los demás, entonces el ser correcto es un instrumento retórico utilizado para hacer valer nuestros puntos de vista, en ahí que su verificación sea imposible y carezca de sentido"). Bartlett examina una serie de posturas feministas epistemológicas, como el empirismo racional, la epistemología de visión, el posmodernismo y el posicionalismo. No se incluye al relativismo.

191 Véase nota al pie nro. 151 y artículo.

192 Esta paradoja posee un corolario. Minow, op. cit., pág. 75 ("Sólo si admitimos nuestra parcialidad, podemos luchar por la imparcialidad").

193 Con estas observaciones nos movemos de la fenomenología de Husserl hacia la hermenéutica de Heidegger. Mientras que Husserl creía en el empirismo objetivo (véase el texto correspondiente a la nota 134), Heidegger, y luego Gadamer, reorientaron la fenomenología para dar explicaciones sobre preconcepciones de quien está situado en sus experiencias anteriores. Sugieren que uno puede llegar a entender el punto de vista de otra persona tratando de revisar las distorsiones de las concepciones anteriores de

dar a no caer en el error moral de asumir que las experiencias tienen para otras personas el mismo significado que tienen para nosotras.[194] A fin de respetar a los otros y tratarlos apropiadamente, es necesario tener en cuenta sus perspectivas seriamente.[195]

Estas consideraciones llevan necesariamente a una concepción de la verdad que es, en términos de Bartlett, "posicional".[196] Que una verdad sea "posicional" significa que uno puede creer y actuar según aquellas teorías que tienen relación con las experiencias personales. Sin embargo, para dar forma a las teorías, verificarlas y modificarlas a la luz de nuevas experiencias es necesario comprometerse a efectuar un continuo proceso de reflexión crítica, como el descripto anteriormente.[197] Dicho de una manera sencilla, lo que nosotras sabemos depende de lo que nosotras hacemos. Para construir una buena teoría es necesario comprometerse a llevar a cabo una sólida práctica que genere esta teoría y que nos pueda llevar gradualmente hacia distintas verdades, en una espiral ascendente.[198]

una persona mediante la atención a las diferencias entre los presupuestos iniciales de uno y la perspectiva de otra. Si bien requiere un escepticismo permanente respecto de nuestros propios juicios, esta tarea conlleva importantes logros (miradas de la realidad), aunque sean parciales. Si bien Gadamer se centró inicialmente en el entendimiento de los textos, Heidegger se localizó también en el entendimiento del mundo; según él, es fundamental el lenguaje para poder comprender. GADAMER, H., *Truth and Method*, 1975; HEIDEGGER, M., *Being and Time*, 1962. A la "hermenéutica de tradición" se le sumó la "hermenéutica de la sospecha", con Habermas y Derrida buscando razones para el escepticismo acerca de la ideología del lenguaje mismo y no sólo de aquellos que lo usan. Véase DERRIDA, "Three Questions to Hans-Georg Gadamer", en *Dialogue and Deconstruction. The Gadamer-Derrida Encounter*, 1989, pág. 52. HABERMAS, "A Review of Gadamer's Truth and Method", en *Understanding and Social Inquiry*, 1977, pág. 335. El feminismo se ha volcado a la hermenéutica para el desarrollo de su teoría ecléctica del conocimiento.

194 Véase SCHEFFLER, "On Treating Persons as Persons", en *Ethics*, nro. 86, 1975, pág. 152 ("A fin de respetar a los otros y tratarlos apropiadamente, es necesario tener en cuenta sus perspectivas seriamente").

195 Véase ibid. ("Cuando me reconoces y respondes a la persona que soy, me tratas como la persona que soy en su sensibilidad máxima"); véase también MEYER y SHEARER, op. cit., pág. 60 (asegurar si los juicios reconocen la parte humana de cada litigante es una cuestión básica de justicia); MINOW, op. cit., pág. 74 ("Preferimos validar nuestras percepciones; necesitamos sentir nuestro conocimiento y confirmación. Pero cuando no tomamos la perspectiva de otro, negamos ese propio conocimiento y confirmación").

196 Véase BARTLETT, op. cit., págs. 880-87.

197 Ibid., en pág. 884 ("Que una verdad sea 'posicional' significa que uno puede creer y actuar según aquellas teorías que tienen relación con las experiencias personales").

198 Para una lista de teóricos que ven al esfuerzo como un componente de la búsqueda de la verdad, véase ibid., pág. 881. Véase también MINOW, op. cit., pág. 74 (para construir una buena teoría es necesario comprometerse a llevar a cabo una sólida práctica que la genere y que nos pueda llevar gradualmente hacia distintas verdades, en una espiral ascendente).

B. MÉTODOS PRÁCTICOS, TEORÍA PRÁCTICA

> "Cuando un estudiante de filosofía, después de haber analizado el discurso de los grandes metafísicos, comienza a estudiar el discurso de los profetas, puede llegar a sentir que pasa de lo sublime a lo trivial. En vez de ocuparse de los temas atemporales que tienen que ver con el ser y el devenir, con la materia y la forma, con las definiciones y las demostraciones, el estudiante se inserta en un mundo donde el discurso se refiere a viudas y huérfanos, a la corrupción de los jueces y a los asuntos de la economía. En vez de mostrarnos el camino hacia las grandes mansiones del intelecto, los profetas nos ponen los pies sobre la tierra".
>
> Abraham Heschel[199]

La educación práctica, materializada en los cursos de práctica profesional, al igual que el feminismo, no tiene un único significado. En el término inglés *law* existe una referencia implícita a la medicina.[200] Esto es un indicio de que originalmente los prácticos fueron concebidos de manera tal que involucraban un servicio directo con el cliente. Hoy en día, en las facultades de derecho de los Estados Unidos de América existe una gran variedad de cursos a los que se los denomina *legal clinic*. Por ello, la analogía con la medicina ya no es útil para dilucidar el concepto sino que, incluso, puede llevar a confusión. A los fines de este artículo, voy a centrar mi atención en la educación práctica tal como fue concebida históricamente: un lugar en el cual los estudiantes de derecho representaban a personas de bajos recursos bajo la supervisión de un profesor.[201] Sin embargo, esta delimitación del concepto no implica que mi análisis se centre en un solo tipo de "educación práctica", toda vez que los distintos cursos que pueden ser incluidos en esta definición se implementan de maneras muy diversas. En consecuencia, inevitablemente, mis descripciones van a captar y mostrar determinadas versiones y visiones sobre este tipo de educación.

A continuación, voy a presentar una serie de métodos prácticos que he extraído de la literatura concerniente a este tipo de cursos. Tal como sucede con la taxonomía de los métodos feministas, no se pueden establecer divisiones categóricas de estos métodos, dado que se superponen considerablemente y, por lo tanto, adquieren pleno significado una vez que son analizados en referencia a otros. Además, aunque algunos cursos de práctica profesional puedan emplear todos estos métodos,

199 HESCHEL, A., *The Prophets*, 1962, pág. 3.

200 Véase como ejemplo CRUCE y GLAZER, "Clinical Teaching on Medicine: Its Relevance for Legal Education", en E. KIRBY (ed.), *Its Relevance for Legal Education and The Law School of The Future*, 1970, pág. 77.

201 Bob Condlin describe este modelo práctico como *primum inter pares*. Véase CONDLIN, op. cit., pág. 46. En un artículo anterior, Condlin atribuye el surgimiento de este modelo de educación práctica a las prioridades del *Council on Legal Education for Professional Responsibility*, el primer benefactor de la educación práctica. Véase CONDLIN, "Socrates' New Clothes: Substituting Persuasion for Learning in Clinical Practice Instruction", en MD. L. REV., nro. 40, 1981, págs. 223-4.

no conozco ninguno que les dé importancia a todos por igual.[202] Sin embargo, la lista no se confeccionó siguiendo un orden jerárquico. Ello se debe a que –en mi opinión– en circunstancias óptimas, el curso de práctica profesional ideal tendría que promover todos los métodos de aprendizaje aquí descriptos.[203] No estoy diciendo que la mayoría de los cursos de práctica profesional se acerquen a ese ideal. Sin embargo, ofrezco esta taxonomía como fuente de inspiración y aspiración.

1. *APRENDER A PARTIR DE LA EXPERIENCIA*

La educación práctica ofrece a los estudiantes de derecho un método. En un influyente ensayo, Gary Bellow describe como este método lleva a los estudiantes de derecho a asumir determinados roles del sistema jurídico. Al cumplir estos roles, los estudiantes hacen uso de sus propias experiencias para resolver los conflictos a los cuales se enfrentan, y analizan determinados conflictos que surgen en este proceso. Todo esto constituye la fuente principal de sus aprendizajes[204]. Los conflictos

202 Véase CONDLIN, op. cit., pág. 47 ("Generalmente, los docentes prácticos tienen favoritos entre sus objetivos y modelan sus programas para enfatizar uno o dos de manera sistemática y sostenida").

203 El programa de enseñanza de *Boston College Criminal Process Clinic* que dirijo, está diseñado para promover todos los métodos de aprendizaje descriptos, aunque cuestiones de tiempo, personal y de fondos han limitado el alcance de algunos de estos métodos. El desarrollo de estos métodos de aprendizaje, mientras se brinda una manifestación competente y especialmente cuando la libertad personal está en juego, es un acto de equilibrio pedagógico precario pero un pequeño y selecto número de casos es favorecido. Este programa de asistencia es un lujo comparado con la mayoría de otros servicios de este tipo cuyos objetivos principales son el beneficio o simplemente el servicio y no tienen afiliaciones académicas. Véase BELLOW y KIMBROUGH, "From Ethics to Politics: Confronting Scarcity and Fairness in Public Interest Practice", en *B. U. L. Rev.*, nro. 58, 1978, pág. 337; KEMPTHORNE, "Caseload Control", en *Minn. Bryfase*, nro. 34, 1977, pág. 111; SILVER, "The Inadequate Failure of Legal Services for the Poor. Why and How to Limit Caseload", en *U. Del. L. Urban L.*, nro. 46, 1969, pág. 217. Cada uno de estos artículos reconoce la dificultad mientras argumentan por la necesidad de limitar el número de casos en un contexto de servicios legales. Para una discusión fundada de la relación entre el número de casos y el servicio en un programa de asistencia legal, véase TAMBLAY, "Toward a Community-Based Ethic for Legal Services Practice", en *UCLA L. Rev.*, nro. 37, 1990, pág. 1101. En una facultad de derecho, la posibilidad de trabajar con un número limitado de casos requiere que las experiencias de aprendizaje se den con urgencia porque en la vida profesional se pueden tener pocas oportunidades similares. Sin embargo, reconozco que el hecho de que la profesión no se acerque a las necesidades legales profundas de los pobres expone al intercambio del número de casos para la educación, a uno particularmente trágico. Pero véase nota al pie nro. 228 y el texto adjunto.

204 BELLOW, op. cit., pág. 379. La creencia de que la experiencia puede ser un maestro efectivo refleja ciertas acepciones subyacentes. En palabras de Bellow: "Es esencial para las opiniones de enseñanza experimental la aserción de que la experiencia humana implica patrones de significado y campos de entendimiento que pueden ser diferenciados entre sí y que exhiben métodos distintivos y de características, ideas y estructuras. Esto es, la manera en que pensamos y entendemos los objetos, la vida, la mente, la realidad social desde una perspectiva observadora y empírica es muy diferente de la manera en que experimentamos el fenómeno tanto estéticamente como en relación con un surgimiento de comprensión interna subjetiva". Ibid., pág. 407, cita 17.

que identificó Bellow surgieron a partir del momento en que un profesor de un práctico les pidió a los alumnos que: 1) participaran en el ámbito legal mientras observaban su propia intervención; 2) se hicieran cargo de los casos sin adquirir total autonomía debido a las posibles consecuencias negativas que esto podía acarrear, y 3) experimentaran su identidad, a veces conflictiva, como abogados y estudiantes al mismo tiempo.[205] Tanto la pedagogía de la educación práctica, como del feminismo, ponen su énfasis en el análisis de la experiencia en este caso, un conjunto de experiencias como fuente de conocimiento y para la "constante reformulación de ese conocimiento a partir de nuevas experiencias".[206]

Las responsabilidades que tienen los estudiantes en el caótico y variado ámbito de los cursos de práctica profesional, son terreno fértil para el proceso de aprendizaje. Las personas que se encuentran en esta situación deben encontrar indicaciones y modelos que les sirvan de guía. Asimismo, deben desarrollar un esquema conceptual para asimilar y acomodar sus sentimientos y experiencias.[207] Probablemente, estas condiciones motivadoras estimulen a los estudiantes a discutir con su profesor los criterios para evaluar el desempeño de los abogados y las teorías que explican las distintas conductas de los profesionales y las instituciones que han observado durante el curso. Dado que los estudiantes querrán justificar las decisiones que han tomado durante la representación legal ofrecida al cliente, probablemente adquieran algún interés personal en las teorías y estándares legales que surgen a partir de estas discusiones.[208]

A menudo, los estudiantes deben representar a personas que no sólo tienen problemas legales, sino también institucionales y personales.[209] Como abogados,

205 Ibid., págs. 390-94.
206 Ibid., pág. 400.
207 Ibid., pág. 382 ("El conocimiento que uno tendrá que desarrollar en un ambiente no familiar produce una necesidad interna de guía para encontrar un marco dentro del cual se pueda sentir la experiencia y enfrentar la ansiedad que esa falta de familiaridad genera").
208 Véase Ibid. pág. 384, donde se expresa: "[Los estudiantes] han comparado en forma concreta algunos de los problemas básicos sobre elección y juicio respecto del rol que desempeñan. En este contexto han experimentado la necesidad común de ser consistentes y coherentes en sus comportamientos. Si la discusión de la clase se orienta en esa dirección, el instructor generalmente encontrará un grupo con menos intenciones de ignorar las consecuencias de la aplicación de las teorías y estándares. Al mismo tiempo este grupo estará preocupado por las observaciones a su conducta. En ambos fenómenos, hay un potencial considerable para el estímulo entre los estudiantes a que realicen una investigación, análisis y pensamiento más profundo". Ibid. (cita omitida).
209 Véase Wum, op. cit., pág. 162, donde se establece: "El nuevo abogado se sorprende al descubrir que en la práctica ningún caso llega a él como un caso paradigmático claro, sino que siempre tienen inseguridades, ambigüedades, puntos ásperos y paradojas dentro de ellos. Esto es así porque el caso surge de la vida y no de una exposición teórica y éstas son las cualidades de la experiencia humana real. Para enfrentar las circunstancias y el cambio cultural constante, la mente no debe tener una red de movimientos establecidos sino la habilidad de inventar otros nuevos [...] las habilidades de una Odisea, confiado en que pueda enfrentar una nueva situación con inteligencia centrando la atención en lo que realmente es". Ibid.

los estudiantes deben identificar y analizar estos problemas, considerar y evaluar cuidadosamente todas las acciones posibles y tomar la decisión sobre qué curso de acción seguir en condiciones de incertidumbre total. Además, deben tener en cuenta las posibles contingencias e interactuar en todo el proceso no solamente con sus profesores y compañeros, sino también con los clientes, contrapartes, testigos, jueces, empleados judiciales y otros interesados.[210] El éxito de este proyecto pedagógico depende de la utilización de un método de revisión cuidadoso y profundo a lo largo del proceso de planificación y evaluación.

Tal revisión debe contener una fuerte autocrítica que ayude a los estudiantes a comprender qué fue lo que pasó. Anthony Amsterdam ha sugerido que esa autocrítica debería llevar a los alumnos a formularse una serie de preguntas[211] entre las cuales se incluyen: ¿cuáles fueron los objetivos de mi accionar? ¿De qué manera los definí? ¿Podría haberlos definido de otra manera? ¿Por qué los definí de esa manera y no de otra? ¿Cuáles fueron las herramientas que tenía a mi disposición para cumplir con mis objetivos? ¿Tuve en cuenta todas esas herramientas? ¿De qué manera esperaba que otras personas se comportaran? ¿Cómo se comportaron? ¿Debería haber anticipado esa conducta —sus objetivos, sus necesidades, sus expectativas, sus reacciones hacia mí— de una manera más precisa? ¿A qué señales no les presté atención y por qué no les presté atención? ¿A través de qué tipo de razonamiento, análisis, planificación, apreciación puedo prestarles atención la próxima vez?[212]

Este tipo de reflexión nos hace tomar conciencia de las teorías y principios con los que el alumno trabaja inconscientemente.[213] El alumno sólo puede observar,

210 Para una explicación general, véase Amsterdam, "Clinical Legal Education-A 21st-Century Perspective", en *J. Legal Educ.*, op. cit., 1984, pág. 612.

211 Amsterdam ha sugerido que esa autocrítica debería llevar a los alumnos a formularse una serie de "preguntas esenciales" para alcanzar un derecho efectivo. Ibid. pág. 617. Él designa tres clases de razonamiento: "pensamiento medios y fines", "formulación hipótesis y prueba", y "planeamiento de contingencia". Ibid., pags. 614-15. Además, encuentra tres cuestiones como el desarrollo consciente del "comienzo de los estudiantes", metodologías rigurosas de evaluación propia para aprender de la experiencia (la clase de aprendizaje que hace de la facultad de derecho el comienzo y no el fin de la enseñanza del derecho de un abogado). Ibid., pag. 617. Peter Margulies ha destacado que a menos que los estudiantes se hagan a sí mismos una serie de preguntas sobre sus experiencias, pueden terminar aprendiendo lecciones inapropiadas y dudosas de aquellas experiencias. Tales errores en el juicio surgen de la tendencia documentada de la gente para sacar conclusiones de las características gráficas de un evento que dejan impresiones emocionalmente. Estas conclusiones pueden derivar más de prejuicios que de visiones intrínsecas genuinas porque las características menos salientes de un evento pueden ser, a menudo, más importantes para formar conclusiones cuidadosas más importantes. Véase R. Nisbett y L. Ross, *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*, 1980, citado en Margulies, "'Who are you to tell me That?'. Attorney-Client Deliberation Regarding Non-legal Issues and The Interests of Nonclients", en *N.C.L. Rev.*, op. cit., 1990, pag. 213.

212 Amsterdam, op. cit., pág. 617.

213 El Profesor Kreiling indica que el comportamiento humano es una consecuencia de la "teoría de la acción" de la persona. Kreiling, "Clinical Education and Lawyer Competency: The Process of Learning to Learn from Experience Through Properly

evaluar y mejorar estas teorías una vez que las ha hecho explícitas y ha tomado conciencia de aquellas teorías en las que se basa su accionar.[213] Por lo tanto, la educación práctica sienta las bases para que cada alumno, en el futuro, pueda hacer su propio análisis de las experiencias y esto, a su vez, lo incentive a seguir indagando en el tema.[214] El profesor Kreiling describe a este método como aquel que permite, a partir de la resolución de problemas, desarrollar nuevas teorías, recurriendo, por un lado, a las teorías ya conocidas y, por el otro, a los resultados generales obtenidos a través de las experiencias. Kreiling también describe al método como aquel que enseña cómo aplicar estas nuevas teorías a la práctica jurídica, y el cual permite realizar un análisis sobre los resultados de tal aplicación de modo de evaluar la efectividad de la acción tomada y, así, mejorar la propia teoría.[215]

Él describe la dinámica de una clase, las devoluciones realizadas por el docente a los alumnos, la relación de supervisión que hacen que este método de aprendizaje sea más efectivo,[216] recurriendo a la literatura de varias disciplinas para fundamen-

Structured Clinical Supervision", en *MD. L. Rev.*, nro. 40, 1981, pág. 290. Para identificar los problemas de efectividad en el comportamiento profesional, las personas deben articular sus teorías de acción, para hacerlas posibles de examen. Ibid., pág. 291. Al observar su propia conducta, pueden descubrir una inconsistencia entre su "teoría adoptada" y su "teoría en uso", que contribuye a los problemas de efectividad. Ibid.

214 Como escribe Kreiling: "A menos que el profesional pueda analizar su marco intelectual, que es a menudo tácito, logre determinar por qué realizó tal acción y qué resultados produjo, no puede aprender significativamente de sus experiencias (...) La experiencia práctica brinda un escenario controlado muy de cerca en el cual el estudiante puede practicar cómo hacer explícita su 'teoría de la acción'. Al exigir a los estudiantes que articulen su 'teoría de la acción' para recurrir a las situaciones profesionales y al recordar la manera en que realmente se comportan en aquellas situaciones, se puede establecer un sistema para usar las experiencias de los estudiantes y probar su efectividad profesional. Una vez que la conducta profesional haya sido identificada, hay una fuerte motivación para aprender qué ha ocurrido. El próximo paso en el proceso de aprendizaje por experiencia, entonces, es determinar qué problemas causaron las ineficiencias (...) Éstos son 'dilemas del aprendizaje' (...) La determinación de por qué el comportamiento profesional no es efectivo se basa en la exposición a estos dilemas de aprendizaje (...) Al articular sistemáticamente su 'teoría de la acción' propuesta en una determinada situación, tomar acción y luego comparar los resultados reales con los esperados, (...) la identificación de las inconsistencias entre los componentes de la teoría debería, en situaciones adecuadas, brindar motivación para modificar la 'teoría de la acción' de uno y promover un comportamiento profesional más efectivo". Ibid., págs. 289, 292-93, 295. Kreiling diagrama este proceso de aprendizaje por experiencia. [N. del E.: el material descripto en este punto no está disponible.] Ibid., pág. 294. Esto parece un gráfico de lo que he llamado "espiral teoría-práctica".

215 Ibid., pág. 284 ("La educación práctica debería (...) brindar a los estudiantes un método para el aprendizaje futuro de sus propias experiencias"). Algunos educadores prácticos ven este método como una habilidad de evaluación. Véase, como ejemplo, TARR, "The Skill of Evaluation as an Explicit Goal of Clinical Training", en *Pac. L.J.*, nro. 21, 1990, pág. 567.

216 Kennisch, op. cit., pág. 288.

217 Ibid., pág. 297-336.

tar su postura.[218] Este tipo de método tiene como objetivo elaborar una "microteoría" –según las palabras de otro comentarista– sobre la práctica jurídica.[219]

Epistemológicamente, se puede adquirir un conocimiento más amplio y profundo a partir de la integración de aquel saber que no sólo fue incorporado a través de la razón, sino también a través de la combinación de impresiones, sensaciones, sentimientos, intuiciones y acciones en los distintos niveles de conocimiento. Cuando una persona reflexiona críticamente sobre este surtido tan complejo de fenómenos, tal como le sucedió a Creonte al final de la obra *Antígona*, puede llegar a obtener una comprensión holística y visceral que resulta confiable porque se condice con las experiencias vividas.[220] Según los docentes de los cursos de práctica profesional, esto es lo que explica por qué hacer y conocer están íntimamente relacionados.

Como ocurre en la teoría feminista, la relación entre saber y hacer desafía la dicotomía entre teoría y práctica.[221] Como observa Bellow, el método de los cursos de práctica profesional dan por sentado que lo inmediato y lo remoto, lo concreto y lo general, están íntimamente relacionados y que sólo pueden comprenderse a partir de una experiencia humana como tal ... Después de graduarse, nuestros estudiantes se van a sumergir en una masa confusa de impresiones, procesos, reglas y obligaciones. Los asuntos más importantes que deberán resolver no van a estar relacionados con la coherencia de una determinada doctrina o con la habilidad para analizar casos; por el contrario, van a tener que ver con darle un sentido a esa experiencia, saber sobrellevarla, entenderla y crecer con ella en el contexto del rol de profesional que hayan elegido desempeñar.[222]

218 El modelo de aprendizaje por experiencia de Kreiling se basa principalmente en Argyris, C. y Schon, D., *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, 1974. Sus percepciones de la relación entre el estudiante y el supervisor se basan fuertemente en Rogers, C., *On Becoming a Person*, 1961, y Rogers, "The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance", en *Harv. Educ. Rev.*, nro. 32, 1962, pág. 1962. Además, se basa en la riqueza de otras fuentes, principalmente de los campos de la educación y la psicología.

219 Véase Menkel-Meadow, op. cit., pág. 558.

220 Véase, por ejemplo, Bellow, op. cit., donde se expresa: "La experiencia produce un cambio cualitativo en el modo y contenido del conocimiento que no puede ser reproducido por la transmisión de información (...) Las formas en que se entienden los conceptos legales y las ideas una vez que han sido usadas en una entrevista o una mesa de negociaciones se 'sienten' de manera diferente en un sentido que no se explica completamente por el hecho de que son más fáciles de recordar". Ibíd., pág. 352.

221 Según Bellow, la enseñanza práctica del derecho tiene la habilidad de desgastar o promover el examen de las distinciones rígidas entre la teoría y la práctica, realidad y valor, lo objetivo y lo subjetivo en los cuales subyacen las disfuncionalidades de la vida social moderna. Ibíd., pág. 378; véase también Bell, D., *The Reforming of General Education*, 1966, pág. 108 ("El único conocimiento de valor permanente es el conocimiento teórico y mientras más amplio sea éste, mayor será la posibilidad de probar si es útil en la práctica"); Frank, "A Plea for Lawyer-Schools", en *Yale L. J.*, nro. 56, 1947, pág. 1321 ("Un interés en lo práctico no debería impedir sino que debería fomentar un vivo interés en la teoría. Las prácticas son un brote inevitable de las teorías y la mayoría de éstas inducen a la práctica, para bien o mal").

222 Bellow, op. cit., págs. 394-95.

Al igual que Bellow, muchos docentes de cursos de práctica profesional consideran que, cuando se lo concibe correctamente, el método de aprendizaje a partir del ejercicio de la abogacía es un método que consiste en aprender de la experiencia.[223] Dicho método constituye una de las metas más importante de la educación práctica.[224]

Incluso, si los docentes de los cursos de práctica profesional tuviesen como objetivo pedagógico que los estudiantes de derecho dominaran el arte de la práctica jurídica, este objetivo no podría ser alcanzado en el breve lapso que dura un curso de práctica profesional. Inevitablemente, en esos cursos, estos estudiantes sólo aprenden algunas habilidades de la práctica jurídica. Sin embargo, lo más importante es que esas habilidades les servirán de herramientas para poder seguir aprendiendo en el futuro.[225] Además, todo este proceso se lleva a cabo en un contexto en el cual se presta un servicio al cliente, donde el derecho no es meramente un objeto de estudio, sino una herramienta para ayudar al cliente. Quizás, incluso, funcione como un instrumento para dar poder a personas despojadas de sus derechos, quienes constituyen la clientela de los cursos de práctica profesional. Este servicio jurídico, en sí mismo, además de proveer medios para fines educativos, también deja una enseñanza importante acerca del poder del derecho.[226] En efecto, los cursos de práctica profesional transmiten un modelo crítico y autorreflexivo sobre lo que constituye el ejercicio de la profesión y esto impide encarar los casos de una manera mecánica y a través de fórmulas. De esta manera, se puede alcanzar una de las metas implícitas de los prácticos: que los futuros abogados mejoren el servicio a sus clientes.[227] Este modelo de curso de práctica profesional puede ser especialmente útil para los estudiantes que en el futuro se desempe-

223 Véanse notas al pie nro. 213-216 y artículo.

224 He confundido significativamente la distinción inusual entre el método y la sustancia. No soy la primera en sugerir su interconexión. Véase, por ejemplo, COVER, "For James Wm. Moore: Some Reflections on a Reading of the Rules", en *Yale L. J.*, nro. 84, 1975, pág. 718; DOW, "The Irrepressible Myth of Erie", en *Harvard L. Rev.*, nro. 87, 1974, pág. 692. Para una exposición sobre las semejanzas y diferencias entre el significado de "procedimiento" en comparación con la sustancia o la ley sustancial, véase BARTLETT, op. cit., págs. 843-44.

225 Véase nota al pie nro. 215 y artículo.

226 No cuestiono el valor de exponer a los estudiantes de derecho, muchos de los cuales han sido excluidos de estas realidades, e insertados en los estragos de clase, casta, pobreza y raza en nuestra sociedad y su relación pervasiva con el derecho. Tampoco hay mucho para decir en contra de ampliar, mediante la práctica del estudiante, las escasas oportunidades para la asistencia legal a personas de pocos recursos, en la medida en que este esfuerzo no sea incompatible con los objetivos educativos del programa. Sin embargo, el potencial radical del método práctico recae en su habilidad de enfrentar estos problemas de manera más completa, en su intención básica de infundir el estudio del derecho a partir de la experiencia y el conocimiento del sistema de derecho tal como opera en la realidad. BARLOW, op. cit., págs. 377-78.

227 Realizar una distinción innecesaria entre los medios y los fines produce incomodidad. El servicio es tanto un fin de la educación práctica como un medio para otros fines esenciales. El hecho de que el servicio sea útil para otros fines no desmerece su importancia, aunque la cantidad de servicio inmediato puede ser circunscripta por otras necesidades educativas. Véase nota al pie nro. 203. Se espera que la calidad del servicio futuro sea mejorada por el trágico intercambio presente.

darán en trabajos de interés público, constreñidos por los recursos y el tiempo como para brindar un entrenamiento apropiado.[228]

2. APRENDER A PARTIR DE LA SÍNTESIS

La teoría de la educación práctica puede construirse tanto a partir del análisis minucioso del accionar de un abogado en un caso concreto como a partir del análisis del rol de este abogado en estructuras sociales más grandes. Todo el aprendizaje adquirido en los cursos de práctica profesional se desarrollan en un contexto de relaciones interpersonales, con un trasfondo de doctrina jurídica y procedimiento legal, y en un marco determinado por los tribunales, agencias administrativas u otras estructuras burocráticas. La complejidad de este contexto demanda que los estudiantes y los profesores realicen una completa síntesis que abarque tanto las dimensiones personales, profesionales, subjetivas y empíricas de la conducta de abogado, así como también los aspectos doctrinarios, institucionales y procedimentales del sistema legal al que pertenecen. El método de la educación práctica puede ser utilizado para desarrollar... la apreciación de la compleja interacción existente entre los componentes del sistema legal: normas, instituciones, empleados, procesos y contexto social. Ello puede dar origen a uno de los planteos más básicos sobre la relación del orden jurídico con el lenguaje, el símbolo, el mito y la conciencia social...[229]

Gracias a su potencial integrador, los ámbitos de los cursos de práctica profesional pueden ampliar la comprensión de los temas tradicionales de la educación jurídica: norma, doctrina, política y procedimiento.[230] La estructura del plan de estudios tradicional, dividido en una serie de compartimentos doctrinalmente definidos, puede confundir a los estudiantes acerca de lo que ocurre en la compleja realidad del ejercicio de la profesión. Teniendo en cuenta que los prácticos concentran su atención en esta realidad, una realidad que requiere del conocimiento y del análisis de normas, doctrinas, políticas, y procedimientos, éstos pueden ayudar a aclarar los malentendidos existentes sobre la interrelación entre estos temas entre sí, y entre éstos y otros procesos. Es más, al mostrar de qué manera operan ciertos principios legales y políticos, los prácticos contribuyen a obtener una mejor comprensión de éstos. Asimismo, al observar la relación que existe entre el sentido de los principios y su aplicación, se puede obtener una comprensión más profunda que la que uno puede alcanzar mediante el estudio de estos principios en un libro de doctrina.[231]

228 Véase BUCHOW, "Turning Solutions Into Problems: The Legal Aid Experience", en *Nlada Briefcase*, nro. 34, 1977, págs. 117-21 (describe los problemas de la práctica de servicios legales rutinarios y las soluciones que se ofrecen que pueden ser reforzadas por el entrenamiento práctico).

229 BUCHOW, op. cit., págs. 396-97 (nota omitida).

230 Véase JANUS, op. cit., pág. 463 (argumenta que la educación práctica "ayuda a los estudiantes a integrar el conocimiento y las habilidades que han adquirido en la facultad de derecho con sus propios valores para convertirse en abogados eficientes y éticos").

231 "El método práctico requiere que el estudiante esté envuelto en unidades mayores que generalmente organizan y focalizan la experiencia de la facultad de derecho. El estu-

Sin embargo, tal como lo sugiere la observación anteriormente citada, el alcance de la "promesa" de la educación práctica es mucho más amplio. En los cursos de práctica profesional, el abordaje que se realiza sobre el estudio del derecho, proporciona a sus participantes abundante información que resulta útil para cualquier tipo de indagación teórica e interdisciplinaria. Los participantes de los prácticos pueden observar de cerca las estructuras del mundo legal en el que los abogados trabajan. Ello les proporciona una base para construir una macro-teoría acerca de la interacción del abogado con el sistema jurídico y con el mundo.[232] Al desarrollar tal teoría, los participantes "recorrerían todos los niveles de generalización, trasladándose desde lo concreto a lo abstracto y (...) otra vez a la inversa".[233]

El proyecto teórico llevado a cabo por la educación práctica da cuenta, una vez más, de la relación íntima existente entre el cielo y la tierra.[234] Para poder comprender cabalmente las estructuras sistémicas en las que intervienen los abogados, los estudiantes tendrían que confrontar "las oscuras conclusiones acerca de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y del lenguaje" que preceden cualquier asunto legal[235] y que permanecen en el subconsciente para muchos de nosotros. Como sostienen Bishin y Stone:

> Aunque el abogado no siempre se da cuenta de ello, en sus tareas diarias de asesoramiento, planificación y litigio, está involucrado en ciertas actividades que la filosofía y otras disciplinas relacionadas como la psicología y la sociología han querido analizar y clarificar. (...) Teniendo en cuenta esto, es curioso que aquellos que trabajan en el ámbito legal no hayan explotado completamente la riqueza de la literatura filosófica y de otras disciplinas relacionadas.[236]

La amplitud de la síntesis que aquí se sugiere, si bien es compleja, no es un sueño imposible, en especial para aquellos que, como Bishin y Stone, sostienen que

diante percibe que el programa de estudios es un conjunto de materias y partes diferenciados (...). En un nivel más profundo, el derecho se presenta como distinto de otros conjuntos de pensamiento (historia, filosofía, ciencias naturales y sociales). Incluso las dimensiones afectivas y cognitivas de conocimiento parecen no estar relacionadas en la exclusividad aparente de nuestro compromiso con la manipulación lingüística y el rigor lógico. Estos aspectos del orden legal y el funcionamiento de los seres humanos dentro de aquellos marcos se devuelven a la totalidad, a ningún sentimiento de totalidad (...). El método práctico va mucho más allá y brinda un contexto integral...". BUCHOW, op. cit., págs. 395-96.

232 Véase MENKEL-MEADOW, op. cit., pág. 556.

233 Véase MENKEL-MEADOW, "Two Contradictory Criticisms of Clinical Education: Dilemmas and Directions in Lawyering Education", en *Antioch L. J.*, nro. 4, 1986, pág. 297 (sostiene que las prácticas tienen el potencial para generar macroteoría, pero los prácticos no le han dado suficiente importancia).

234 Agradezco esta imagen a Graham Strong, a quien se la pedí prestada. STRONG, G., panel en *Learning from Other Disciplines 79, Materials Prepared for AALS Conference on Clinical Legal Education* (6 de junio de 1990) (materiales de conferencia no publicados. En archivos de la autora).

235 BISHIN, W. y STONE, C., *Law, Language and Ethics: An Introduction to Law and Legal Method*, 1972.

236 Ibid.

la mayoría de las personas son teoréticas.[237] Para entender y sistematizar las teorías con las que ellos operan, estas personas sólo necesitan insertarse en un proceso, como el que ofrece la educación práctica, y así poder observarlas críticamente.[238]

Los cursos de práctica profesional tienen el potencial para transformar el "estudio del derecho" en el estudio de una cultura que utiliza la ley con distintos fines ya que, al ubicar a la ley en su contexto, han enriquecido la enseñanza del derecho tradicional. La historia, la filosofía, la literatura, y otras disciplinas humanísticas pueden proporcionar una perspectiva diferente para analizar las habilidades legales empleadas, el orden jurídico hallado y la relación de cada uno con el otro y con el mundo social en términos generales.

3. *APRENDER A PARTIR DE LA CRÍTICA*

La educación práctica no sólo es integradora, también es crítica. Aunque los cursos de práctica profesional ofrezcan a los abogados neófitos cierta "tranquilidad" que deriva de una familiaridad creciente con la práctica jurídica, procuran cultivar también cierta "intranquilidad" con respecto a esta práctica. Esta "intranquilidad" proviene de hacer una introspección y tomar conciencia acerca del significado y las consecuencias que la conducta profesional, tanto propia como ajena, pueden llegar a tener. Los docentes de los prácticos instan a los estudiantes a recurrir a la experiencia de la práctica jurídica y a la síntesis que surge a partir del derecho y de otras disciplinas que crean un contexto más amplio a fin de que ellos puedan ir un paso más allá: valorar las prácticas jurídicas tradicionales y las teorías que ellos personifican, desarrollar una mirada normativa acerca de la relación de estas teorías y prácticas con los estándares de justicia, y mejorar esta relación en la medida en que sea posible. Estos pasos constituyen el proceso de la crítica.[239]

237 MACKINNON, op. cit., pág. 102 (describe como un valor el hecho de que los métodos de surgimiento de la conciencia convierten a todos en "teóricos"). Gramsci podría llamar a estas personas "intelectuales orgánicos" aunque no parece disponer la designación tanto como la sugiere en este texto: GRAMSCI, A., *Selections From the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, 1971, págs. 332-33. Kohlberg y Gilligan vieron a los niños y adolescentes como filósofos comprometidos en la lucha que se desarrolla para determinar cómo vivir sus vidas. Véase KOHLBERG y GILLIGAN, "The Adolescent as Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World", en *Dædalus*, nro. 100, 1971, págs. 1071-72.

238 Al hablar sobre la educación interdisciplinaria más que de la educación práctica específicamente, James Boyd White hizo esta observación: "Una consecuencia importante de esta clase de estudio es que traería las afirmaciones que subyacen la cultura del derecho y nuestra cultura más amplia al centro de la conciencia, donde pueden ser estudiadas y criticadas. Esto podría mejorar el desarrollo de las funciones de nuestros abogados respecto de la crítica cultural y la trasformación". WHITE, op. cit., pág. 165.

239 Tomé ampliamente esta definición de CONDLIN, op. cit., págs. 48-49. Condlin argumenta que la crítica es el objetivo más importante de la educación práctica. Ibid., pág. 47. Se dejado de cumplir definitivamente el tema acerca de si la crítica es método o objetivo al titular esta sección "*Learning from Critique*" en vez de "*Learning Critique*", como lo he hecho con "*Learning from Synthesis*", sección II B 2, y "*Learning from Responsibility*", sección II 3 4 ("*Learning from Experience*", sección II B 1, no tiene formulación alternativa).

Los abogados conciben la vida en términos de normas, ya sean formales o informales.[239] Robert Condlin insta a "leer entre líneas" cuando se analiza la manera en la que los abogados enmiendan, derogan e imponen la ley, y en este proceso determinan mucho del significado que el derecho tiene para las personas que entran en contacto con él.[240] Condlin considera que la crítica es la razón de ser[241] de la educación práctica y promueve su elaboración como culminación del programa de los cursos de práctica profesional.[242] En sus palabras:

> Creo que la síntesis, la crítica y la responsabilidad son correctamente consideradas métodos más que objetivos porque los estudiantes las aprenden cuando las realizan. Lo que es importante sobre la crítica de un estudiante no es tanto qué contiene sino que el estudiante aprenda hábitos críticos durante el proceso. De esta manera, es importante que los estudiantes adquieran hábitos de síntesis y responsabilidad. Mi discusión aquí es con la distinción entre el método y el objetivo (o la sustancia), porque los dos se encuentran relacionados integralmente. Véanse notas al pie nro. 224, 227. Otros no están de acuerdo. Véase BARNHIZER, "The Clinical Method of Legal Instruction: Its Theory and Implementation", en J. Legal Educ., nro. 30, 1979, pág. 71 ("Mientras este artículo toma la posición de que los aspectos clave del aprendizaje de los sistemas de responsabilidad profesional y las habilidades del abogado son el único rol vital del método práctico; estos elementos no son parte de la definición de ese método sino que constituyen objetivos educativos que pueden ser alcanzados de mejor manera a través de un uso cuidadoso de la metodología práctica").

240 Véase por ejemplo, CONDLIN, J., y BELLOW, G., "Memorandum to the Michigan Committee", Harvard Law School, ap. A, 1 y n. 2 (12/10/1981), citado en FELLMAN, "On the Margins of Legal Education", en N.Y.U. Rev. L. & Soc. Change, nro. 56, 1984-85, pág. 626, que expresa lo siguiente: "Por ejemplo, en todos los campos del derecho hay procesos que anulan las leyes, regulaciones y medidas así como las prácticas y normas no establecidas (el sistema extra oficial) que crea medidas alternativas y mandatos. En toda transacción –entre abogado y cliente, cliente y otros, abogado y abogado– hay responsabilidades que moldean e influyen sobre los resultados. Muchas de estas transacciones sirven para formar de ellas las entidades de tipo legal. En nuestra opinión, la brecha, según se la denominó, entre el derecho en los libros y el derecho en la acción (...) es significativamente confusa. Éstas son diferencias en especie más que de grado y son mucho más difíciles de capturar con un concepto tan lineal". Ibid.

241 CONDLIN, op. cit., pág. 48.

242 Condlin también considera que la crítica es raison d'être de la universidad. "La crítica es una razón de ser de la Universidad, la característica que la identifica y la única de sus múltiples funciones que no realiza debido a que es una universidad (...) La crítica es la función más importante de la universidad, su aspiración, la fuente de su máximo potencial y logro ocasional. Además, sigue siendo la base más fuerte de argumentos para la existencia de la universidad". Ibid., pág. 50 (cita omitida).

243 Véase íbid. nro. 6, pág. 47, nro. 77, pág. 74. Condlin cree que el modelo externo práctico brinda el mejor formato para perseguir la crítica ya que los externos colocarían el control de las funciones de la abogacía y la crítica en dos personas diferentes (el abogado colaborador y el profesor respectivamente). Ibid., págs. 53-59. Aunque esto podría reducir conflictos con fichas de roles para el profesor y si el objetivo es inculcar hábitos de crítica en los potenciales abogados jóvenes, ¿no deberían los profesores involucrarse en ambas actividades con los estudiantes como modelos del comportamiento de estos últimos? Por último, la racionalidad de Condlin para reemplazar la práctica convencional por una alternativa de oficina legal cooperativa fracasa ya que no reconoce que los profesores de derecho pueden hacer simultáneamente las actividades que ellos promueven y entrenar a los abogados jóvenes a realizarlas también. Esto es sorprendente teniendo en cuenta el énfasis que pone Condlin en la emulación del modelo como base de enseñanza práctica de ética profesional. CONDLIN, The Moral Failure of Clinical Legal Education, en The Good Lawyer, D. LUBAN (ed.), 1984, págs. 317, 327-28.

> Las prácticas jurídicas son dóciles a la elaboración teórica, dan lugar a múltiples investigaciones y se las puede dividir, clasificar y ordenar a los fines de la instrucción. Además, ellas proporcionan una ventaja clara y relativamente inexplorada para entender la operación del sistema jurídico, a partir de la cual pueden surgir nuevas reflexiones críticas acerca del derecho. Estas reflexiones afectarán la forma en que las nuevas leyes serán redactadas y las nuevas doctrinas, elaboradas. Al estudiar las habilidades de la práctica jurídica, los profesores y los estudiantes observan que las acciones individuales de los abogados constituyen y reconstituyen las normas jurídicas. Además, pueden ver cómo el hemisferio kantiano (norma/política) y el hemisferio aristotélico (predisposición jurídica) del sistema jurídico se unen perfectamente.[244]

Teniendo en cuenta que en todas las habilidades de la práctica jurídica existe una perspectiva normativa implícita, la crítica constituye un método esencial para todo abogado.[245] Para entender la diferencia entre un abogado excelente y otro poco ético, Condlin explica, es necesario poseer un marco jurídico tácito. De otro modo, sería imposible dibujar una línea divisoria entre aconsejar y controlar, maniobrar y manipular.[246] Aprender a articular este marco jurídico tácito es una característica esencial del entrenamiento que se proporciona en los cursos de práctica profesional, pues evita que los abogados jóvenes sean rehenes de las confusas normas de las prácticas predominantes.[247] Sin tal entrenamiento, es probable que estos aboga-

244 CONDLIN, op. cit., pág. 48 (citas omitidas). Interpreto que la referencia de Condlin, con respecto a los aspectos kantianos del sistema legal da a entender aquellos aspectos que implican la moral racional y los juicios de políticas como casos en los que se aplican las reglas. La referencia que hace a aspectos de Aristóteles del sistema legal es sobre aquellos aspectos de juicios que dependen del hecho de asumir una forma de comportamiento particular, una disposición moral. Además, los aspectos kantianos se refieren a nociones trascendentes de reglas y obligaciones mientras que los aspectos aristotélicos sujetan la moral de un abogado a los juicios específicos del abogado. Para realizar esta interpretación realicé una lectura de EMAS, "Epistemology and Moral Education", en *Legal Educ.*, nro. 33, pág. 636, 1983.

245 Véase por ejemplo, SIMON, "Visions of Practice in Legal Thought", en *Stan. L. Rev.*, nro. 36, 1984, pág. 504 (se presentan las teorías de cómo la sociedad está estructurada y qué permitirá predecir los juicios prácticos de los abogados).

246 Véase CONDLIN, op. cit., donde expresa: "No calificamos de habilidosa a la persona que produce evidencia y obtiene un resultado favorable, sino que la calificamos de deshonesta (...) El concepto de habilidad no tiene significado fuera de un contexto controversial y cambiante y debe ser estudiado en ese contexto para poder entenderse. La crítica política es una parte no sólo interesante, sino que necesaria del estudio de la habilidad (...)". Ibid., pág. 52.

247 Ibid., nro. 24, pág. 53 ("El estudiante práctico y crítico trata de entender por qué las cosas se hacen de la manera en que se hacen y amplía su sentimiento de que podría realizarse, más que inmaterializar como hábito lo que es comúnmente aceptado"). Véase también BARONIGER, op. cit., donde afirma: "Las percepciones de la responsabilidad profesional se deforman en respuesta al particular ambiente legal en el que existen. Es difícil resistirse a estas fuerzas si el individuo ha desarrollado un sistema de responsabilidad viable, sin embargo, sería virtualmente imposible trascender las experiencias. Dado que no hay estándares con los que juzgar lo correcto del comportamiento profesional, la medida de la responsabilidad será aquella que es aceptada generalmente". Ibid., pág. 74.

dos no desarrollen una destreza para analizar si determinadas prácticas contribuyen o no al progreso o a la frustración de la justicia.[248]

Debido a que los abogados, consciente o inconscientemente, hacen juicios políticos y morales, los buenos abogados deben evaluar su práctica diaria teniendo en cuenta los parámetros de justicia y equidad.[249] Sin embargo, ese proceso de evaluación raramente se hace explícito en los ámbitos laborales. Una vez que los estudiantes se gradúan, o incluso antes, experimentan presiones psicológicas, políticas y financieras para adecuarse irreflexivamente a las normas convencionales de conducta.[250] A fin de superar estas presiones y lograr ser más independientes, es necesario que ellos desarrollen ciertas habilidades de pensamiento crítico en las etapas formativas.[251]

Para realizar tal proceso crítico, uno debe desarrollar una perspectiva coherente sobre "la naturaleza de un sistema jurídico equitativo y justo y el rol que cumple la práctica jurídica para hacerlo funcionar y mejorarlo".[252] Tal perspectiva no necesariamente significa que el sistema normativo deba ser concebido como un sistema cerrado, sino que éste debe permanecer abierto para que evolucione a la luz de nuevas experiencias.[253] Sólo a través de un movimiento crítico en una dirección

248 Véase COSTON, op. cit., donde afirma: "Uno puede tener teorías normativas sobre el desempeño adecuado de las prácticas de abogados y teorías sobre cómo las prácticas de los abogados contribuyen a la justicia del derecho en general (...) La habilidad de juzgar la práctica diaria del derecho vigente (...) estándares de justicia y equidad es una cualidad esencial de un buen ciudadano y un buen abogado". Ibid., págs. 48, 52-53 (cita omitida).

249 Véase por ejemplo SIMON, "The Ideology of Advocacy: Procedural Justice and Professional Ethics", en *Wis. L. Rev.*, 1978, págs. 81-83, y las fuentes citadas en COSTON, op. cit., pág. 51. Para una crítica de la educación práctica por no haberse dirigido a la inminente política de derecho y haberse focalizado con demasiada intensidad en la psicología del derecho, véase SIMON, "Homo Psychologicus: Notes on a New Legal Formalism", en *Stan. L. Rev.*, nro. 32, 1980, pág. 487. Para una respuesta de un práctico sobre el hecho de que la crítica de Simon es injustamente reducible, véase MINKER-MEADOW, op. cit., pág. 565, nota nro. 61.

250 Véase nota al pie nro. 247; véase también BARSHOW, op. cit., págs. 73-74.

251 Véase COSTON, op. cit., pág. 53, donde observa: "La crítica de las prácticas de abogado se puede idear por su contribución al desarrollo individual –ignorar la sabiduría recibida es ser completamente más autónomo, porque es un elemento esencial de la visión del mundo de una persona entrenada legalmente, y base de la reforma de estructuras de incentivo dentro de las cuales el comportamiento del abogado funciona". Ibid. Steven Hartwell dirigió un experimento "Milgram" modificado en su práctica pidiendo a sus estudiantes que le avisen a un cliente (en realidad, un confederado de Hartwell) que debería mentir, aún cuando hubiera prestado juramento, para ganar el caso. Muchos de los estudiantes transgredieron el consejo claramente contrario a la ética, tal como obedecieron los sujetos de Milgram a las instrucciones experimentales para administrar lo que creían que eran shocks eléctricos más dolorosos. Véase S. MILGRAM, Obedience To Authority, 1974, págs. 20-21. Sencillamente, el desarrollo de una moral racional se beneficia por la capacidad de trascender la persuasión de la autoridad percibida. Hartwell ha experimentado con métodos pedagógicos –entre los cual se incluyen lecciones sobre audiciones que muestran empatía y entrenamiento afirmativo– que promueven esta aptitud de moral racional. Véase HARTWELL, "Moral Development, Ethical Conduct, and Clinical Education", en *N.Y.L. SCH. L. Rev.*, nro. 35, 1990, págs. 141-43.

252 COSTON, op. cit., págs. 48-49.

253 Ibid., págs. 49-50 ("Estas teorías pueden ser incompletas, tentativas u poco originales siempre que sean coherentes, inteligentes, y abiertas genuinamente al mayor desarrollo").

normativa, los abogados podrán alcanzar la capacidad de considerar y reconsiderar cómo deben actuar, e imaginar y reimaginar formas alternativas de conducta y mejores medidas institucionales. El proceso del pensamiento crítico es una habilidad jurídica esencial que la educación práctica ayuda a desarrollar. Esto por cuanto la profesión legal está cargada de ambigüedades éticas fundamentales que deben ser confrontadas por los buenos abogados.[254] Además, dado que la naturaleza del ejercicio de la abogacía involucra cuestiones que se relacionan con la ingeniería social y la búsqueda de justicia, los cursos de práctica profesional deben formar parte de un proyecto educativo cuya meta sea reexaminar los diferentes modelos de justicia en práctica.[255]

Al igual que la mayoría de las personas, los estudiantes de derecho manifiestan su interés en las ideas de justicia, equidad e igualdad. Sin embargo, ellos poseen escasas experiencias a partir de las cuales examinar el significado de estas ideas.[256] Al insertarse en un ámbito en el cual, bajo la supervisión de una profesora, las decisiones propias y ajenas infunden un significado concreto a las ideas antes mencionadas, los estudiantes encuentran una base para plantear preguntas sistémicas cruciales. En este ámbito, tales preguntas no parecen ya irrelevantes sino que se convierten en esencialmente importantes para comprender las experiencias de uno y para desarrollar un compromiso personal hacia el trabajo.

Cuando los docentes de los cursos de práctica profesional definen el objeto de la educación práctica de esta manera tan amplia, la relación entre el profesor y el estudiante inevitablemente cambia. Los estudiantes y los docentes de los prácticos intentarán responder importantes preguntas teóricas, preguntas acerca de las cuales el profesor no tiene la única respuesta correcta, ni la última palabra. Al hacer esto, el docente y los estudiantes aunarán sus observaciones y conocimientos, llevando a cabo una exploración colectiva. De esta manera, el aula del práctico deja de ser tan rígidamente jerárquica y se torna un lugar para repensar continuamente la relación entre la experiencia y la teoría en búsqueda de una comprensión genuina.[257]

254 El ensayo de Richard Wasserstrom expresa dos dificultades fundamentales: manipulación y dominación. WASSERSTROM, "Lawyers as Professionals: Some Moral Issues", en *Hum. Rts.*, nro. 5, 1975, pág. 1. Como Wasserstrom lo indica, estos problemas surgen del hecho de que la tarea de la representación entusiasta en la relación cliente-abogado "expone al abogado a la mejor amoral sistemática y a la peor inmoral en sus tratos con el resto de la humanidad" y de que en la relación cliente-abogado este último domina y, generalmente, inevitablemente, trata a su cliente con una moda impersonal y paternalista". Ibid., pág. 1; véase también LUBAN, "Paternalism and the Legal Profession", en *Wis. L. Rev.*, 1981, pág. 454 (argumenta que el dilema moral existe cuando los deseos de un cliente no encuentran la aprobación del abogado o los cálculos de éste sobre los intereses del cliente).

255 BARNHIZER, op. cit., págs. 123-24.

256 BRIGHAM y JOHNSON, "Reflections on the University of Southern California Clinical Semester", en *S. Cal. L. Rev.*, nro. 44, 1971, pág. 688.

257 No alberto que el aula práctica no sea jerárquica, sino que es simplemente menos jerárquica de lo que una facultad de derecho tradicional puede ser a veces. Véase ibid., págs. 693-94; véase COSTON, *Socrates' New Clothes*, op. cit., págs. 223-26, 248-74 (describe un patrón de manipulación educativa y control sobre la supervisión práctica a pesar de

4. APRENDER A PARTIR DE LA RESPONSABILIDAD

El razonamiento ético es una especie del razonamiento crítico.[258] El profesor Barnhizer ha desarrollado una lista de conceptos que los estudiantes de derecho deben considerar para entender adecuadamente la ética profesional: prescripciones éticas, filosofía ética, moral individual, rol profesional, análisis institucional, conciencia social y reforma sistémica.[259] Los estudiantes pueden ocuparse intelectualmente de sistemas teóricos que exploran estos conceptos. Sin embargo, "el impacto traumático de la realidad pone en crisis gran parte del sistema" y oscurece cualquier comprensión interna de la conducta personal.[260] Por otra parte, para cargar con esta responsabilidad, como sucede en los cursos de práctica profesional, es necesario que los estudiantes examinen sus valores personales y la relación de estos valores con su rol profesional. Esto, a su vez, obliga a los estudiantes a evaluar su responsabilidad profesional en relación con sus clientes, las instituciones legales y la sociedad.[261] La participación en situaciones que requieren juicios de valor lleva a los estudiantes a pulir las categorías de conceptos éticos enumeradas anteriormente. Asimismo, esto los ayudará a construir estructuras sólidas que les servirán de guía en su comportamiento profesional.[262]

A primera vista, parece una simple tautología decir que darle responsabilidad a los estudiantes es la mejor manera de hacerlos responsables; pero ello no es así.

las opiniones en contrario). Las observaciones de CONDLIN podrían representar errores de implementación más que de diseño. BELLOW, "On Talking Tough to Each Other: Comments on Condlin", en *J. Legal Educ.*, nro. 35, 1985, pág. 620; REDISH, "The Moral Value of Clinical Legal Education. A Reply to Professor Condlin", en *The Good Lawyer*, D. Luban (ed.), 1984, págs. 350, 356-57.

258 Para una exploración general, véase J. DEWEY, *The Moral Judgment of the Child*, traducido por M. Gabain, 1960. Sobre si el razonamiento ético constituye una única clase de razonamiento, véanse muchas obras de éticos neokantianos para sugerir que así es. Véase, por ejemplo, CROWDER, A., *Reason and Morality*, 1978; HARE, R. M., *The Language of Morals*, 1952; RAWLS, J., *A Theory of Justice*, 1971.

259 BARNHIZER, op. cit., págs. 76-77.

260 Ibid., pág. 74.

261 Ibid., págs. 74-75. KOHLBERG describe las dinámicas psicológicas que subyacen a tal examen. Cuando las personas se enfrentan a una situación que desafía sus valores creando un conflicto interno sobre la respuesta adecuada, deben examinar su estructura de valores y avanzar hacia un nivel de moral más desarrollado para resolverlo. Experimentar el conflicto es necesario para induciir la disonancia que llevará a un mayor desarrollo. Para una explicación general, véase KOHLBERG, L. y TURIEL, E., *Moral Development and Moral Education*, en *Psychology and Educational Practice*, Lesser (ed.), 1971; *Research in Moral Development: The Cognitive Developmental Approach*, KOHLBERG, L. y TURIEL, E. (eds.), 1973. Aunque la teoría desarrollista de KOHLBERG podría no ser aplicable universalmente, véase, por ejemplo, GILLIGAN, C., op. cit., pág. 18; estas observaciones particulares podrían tener valor práctico.

262 Véase SCHÖN, D., *Conflicts of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, 1965, págs. 103-104, que afirma: "La práctica en la educación profesional es mal interpretada si se asimila al modelo de simulacro o al estudio repetitivo de casos estándar. Es necesario que cuenta lugar para oportunidades que permiten práctica guiada así como reflexión crítica sobre los resultados y los principios estratégicos". Ibid.

Significa, en cambio, que la activa toma de responsabilidad ayuda a desarrollar el carácter responsable en forma más efectiva que cualquier otro método, inclusive, más que el estudio y el análisis ético.[263] La respuesta de una persona a una pregunta acerca de qué decisión tomaría si ella fuese responsable difiere según ésta se encuentre en una situación hipotética o en una real. Esto no se debe únicamente a que la última situación comprometa a la persona en un nivel más intenso, determinado y consecuente.[264] Una persona que responde a una descripción hipotética, incluso una descripción detallada, no puede entender por completo cuál es la causa de esa situación[265] y no conoce "los miles de detalles intangibles" acerca de las personas y los acontecimientos comprometidos. Esta persona carece, entonces, de los elementos indispensables para poder hacer un juicio moral.[266] Por consiguiente, aunque

263 Generalmente se acepta la idea de que las facultades de derecho deben hacerse cargo de desarrollar la responsabilidad en los estudiantes, para nutrir el conocimiento natural y las capacidades emocionales que expresan nuestra naturaleza moral. Véase Richards, "Moral Theory, the Developmental Psychology of Ethical Autonomy and Professionalism", en *J. Legal Educ.*, nro. 31, 1981, pág. 373. Como indica Richards: "No hacer nada según la educación de la moral consciente no es éticamente neutral o liberalmente tolerante, no es tomar seriamente los hechos del desarrollo moral o los impactos de nuestras políticas educativas sobre desarrollo moral. El razonamiento ético es una habilidad humana delicadamente intrincada, complejo, incalculablemente importante que se desarrolla en respuesta a ciertas clases de circunstancias favorables. La educación profesional que instruye a la clase de gente más poderosa de nuestra sociedad, recibe a esta gente en una edad crucial en la que, en respuesta a las circunstancias de la educación profesional, desarrollarán o no mejores habilidades para el razonamiento ético concomitante con su identidad profesional. No entiendo cómo podemos negar justificadamente nuestra responsabilidad activa por los resultados que modelamos de forma palpable". Ibid., págs. 373-74.

264 Cosbuni, op. cit., donde observa: "Para la mayoría de los estudiantes la experiencia directa agregará matices y sofisticación y para algunos hará que las preguntas sean reales por primera vez (...) Hasta que no estén involucrados en tales eventos, los estudiantes no toman en serio la posibilidad de que los hechos puedan suceder de tal manera ni se dan cuenta de todos los factores a tener en cuenta para la comprensión y tratamiento de los sucesos". Ibid., pág. 67. Carol Gilligan ha realizado distinciones de genero sobre los grados de conformidad con problemas hipotéticos. Dilemas hipotéticos, en la abstracción de su presentación, separar actores morales de la historia y psicología de sus vidas individuales y separar el problema moral de las contingencias sociales de su posible ocurrencia. Para lograrlo, estos dilemas son útiles para refinar los principios objetivos de justicia y para medir la lógica formal de la igualdad y la reciprocidad. Sin embargo, la reconstrucción del dilema en su particularidad contextual permite comprensión del proceso de causa, efecto que envuelven la compasión y tolerancia repetidamente resaltadas para distinguir los juicios morales de las mujeres. Sólo cuando se brinda "sustancia" a las vidas de personas hipotéticas es posible considerar la injusticia social de los problemas morales, e imaginar lo que podría significar el sufrimiento de una persona en esa situación, o lo que la resolución del conflicto podría implicar para dicho individuo. La proclividad de las mujeres para reconstruir dilemas hipotéticos en términos de realidad, para requerir o brindar información faltante sobre la naturaleza de las personas y los lugares donde viven, hace que sus juicios alteren el orden jerárquico de los principios y de los procesos formales de toma de decisiones. Esta insistencia sobre lo particular significa una orientación específica al dilema y a los problemas de moral en general que difiere de cualquier descripción de niveles de desarrollo vigentes. Gilligan, C., op. cit., págs. 100-01.

265 Cosbuni, op. cit., pág. 67.

266 Lukas, op. cit., pág. 643.

los estudiantes puedan construir lo que ellos consideran la mejor respuesta para dilemas éticos hipotéticos, es probable que lo hagan de una manera idealizada que poco se asemeja a cómo ellos se sentirían si estuviesen respondiendo a hechos reales.[267] Bajo estas circunstancias, su discurso acerca de lo justo será débil.[268]

Este punto de vista sostiene que la educación práctica ha encontrado el mejor método para enseñar y examinar la ética profesional.[269] Los profesores Cordlin[270] y Luban[271] han explorado el fundamento aristotélico de esta postura. La creencia de Aristóteles acerca de la existencia de una epistemología moral sugiere que los métodos intelectuales, por sí solos, no son suficientes para obtener una perspectiva moral.[272] Aristóteles sostuvo, en cambio, que uno recién entiende los principios que subyacen a sus acciones cuando reflexiona sobre éstas.[273] Ello es así porque las acciones surgen a partir de una disposición interna que induce a actuar de una manera determinada. Por lo tanto, participar continuamente en actividades ejemplares, desarrolla una disposición virtuosa, condición previa y esencial para poder comprender la virtud y desarrollar el juicio moral.[274] En otras palabras, experimen-

267 Como observa Luban, las preocupaciones de un estudiante que responde a un dilema hipotético podrían incluir "Tratar de decir lo que el profesor quiere escuchar, de sonar inteligente, y de caminar por la línea que se encuentra entre parecer demasiado despiadado o demasiado delicado a los ojos de sus compañeros. Incluso un estudiante que quiere dar respuestas honestas a problemas morales hipotéticos puede sucumbir frente a estas presiones subliminales. Además, suponiendo que no lo haga, no se encuentra con restricciones a sus juicios. El cliente no es una persona real ni tampoco lo son sus adversarios y menos lo es el caso" Ibid., pág. 613. En palabras de Barnhizer: "Las metodologías no prácticas no logran colocar la responsabilidad directamente sobre un estudiante. En consecuencia, permiten que se detenga en las fronteras de la realidad, y de esta manera permiten la idealización de las actitudes individuales y respuestas profesionales". BARNHIZER, op. cit., pág. 75.

268 Véase Cosmos, op. cit., págs. 186-87 ("Si uno está interesado en una filosofía moral del derecho es necesario tratar estas cuestiones en primera persona (...) Sin la experiencia de actuar en el rol del abogado la filosofía moral será sólo un ejercicio de palabras").

269 Véase BARNHIZER, op. cit., págs. 71-72 ("El uso efectivo del método práctico es la única forma disponible en el presente para facilitar consistentemente el aprendizaje de la 'responsabilidad profesional' de manera internalizada y con significado suficiente para formar una estructura alternativa capaz de guiar el comportamiento. ...").

270 Véase Cosmos, *Moral Failure*, op. cit., págs. 323-24. Cordlin también se concentra en la obra de Erik Erikson para apoyar esta afirmación. Según Cordlin, Erikson asegura que aunque la personalidad se establece en adultos jóvenes, las elecciones de identidad la permanencia prolongada de los adultos jóvenes en ambientes educativos protegidos retrasa las elecciones de identidad. Más tarde en su educación, los estudiantes quieren desesperadamente modelos de roles. En los escenarios prácticos, los estudiantes tienen un elemento de escrupulosa supervisor que es abogado como modelo y pueden experimentar con sus nuevas identidades bajo el control del supervisor. Ibid., págs. 323-24. La teoría de desarrollo de Erikson subraya la eficacia de tal acercamiento. En su discusión sobre Erikson, Cordlin se sustenta en STONE, "Legal Education on the Couch", en HARV. L. REV., nro. 85, 1971, pág. 392, y WATSON, "Lawyers and Professionalism: A Further Psychiatric Perspective on Legal Education", en U. MIAMI L. REV., nro. 8, 1975, pág. 248.

271 Véase LUBAN, op. cit., págs. 647-56.

272 Ibid., págs. 650-51.

273 COSMOS, op. cit., pág. 303.

274 Véase LUBAN, op. cit., pág. 651 ("A los primeros principios se llega por reflejo mediante las actividades que yo hemos experimentado pre-reflexivamente e internalizado como disposiciones").

tar activamente la responsabilidad moral es esencial para poder luego comprender los preceptos morales y desarrollar el juicio moral.

Para un estudiante de derecho, interiorizar una disposición de ética profesional jurídica implica observar a los docentes de ética y ver de qué manera ellos responden y aconsejan sobre los dilemas morales que surgen durante el ejercicio de su profesión. Al reflexionar acerca de la naturaleza de estas experiencias con los docentes, el estudiante puede incorporar una perspectiva de principios éticos que debe tener en cuenta durante el ejercicio de su profesión. En palabras de Aristóteles, "adquirimos las virtudes al ejercitarlas (...) toda vez que los conocimientos que necesitamos aprender antes de actuar, los aprendemos en la práctica".[275] La clave para desentrañar la aparente paradoja de esta cita es entender lo importante que resulta para un principiante contar con un modelo y guía a los cuales éste pueda consultar cuando realice los actos que inculcan una determinada predisposición ética.[276]

Para formar moralmente a los estudiantes, los instructores deben inculcarles ciertos hábitos éticos apenas éstos adquieran responsabilidades y comiencen a formar su identidad profesional.[277] Los estudiantes únicamente pueden aprender ciertas virtudes a partir de un proceso activo que sólo es posible de lograr en un curso de práctica profesional. Los estudiantes adquieren una predisposición hacia la conducta virtuosa sólo después de haberla experimentado frecuentemente y, recién allí, pueden desarrollar la capacidad ética para evaluar situaciones complejas y ejercitar los juicios morales en forma apropiada.[278]

La actividad intelectual que implica hacer un juicio moral es lo que Aristóteles denominó "sabiduría práctica".[279] La sabiduría práctica es la habilidad de apreciar las particularidades de una situación sobre la base de una predisposición surgida de la reflexión.[280] Aunque las normas generales puedan guiar este proceso de juzgamiento, no pueden ser completamente determinantes. Ello se debe a que uno no puede dejar de lado las particularidades de cada situación ni darle a las normas generales un significado fijo e invariable. Por el contrario, "el detalle decisivo" es el que muchas veces corrige las normas generales.[281] Como dijo Aristóteles,

> En algunos casos, no es posible hacer una declaración que sea válida para todos los supuestos. Sin embargo, muchas veces la ley se expresa en términos generales, aún reconociendo la posibilidad de un error. No obstante, esto es correcto debido a que el error no se encuentra en la ley ni en el legislador sino que se halla en la naturaleza de la cosa, ya que los asuntos prácticos son de esta especie desde un comienzo. Si la ley está expresada en términos generales, cuando surja un caso concreto que no esté comprendido en esta norma, corresponderá corregir dicha

275 ARISTOTLE, *Nicomachean Ethics*, 2.1, 1103a31-1103b2, citado en LUBAN, op. cit.
276 LUBAN, op. cit., pág. 653-54 [la importancia de ser criado con buenos hábitos].
277 Véase nota al pie nro. 269.
278 Véanse notas al pie nro. 272-76 y texto adjunto.
279 COMMAGER, op. cit., pág. 324.
280 Ibíd.
281 ARISTÓTELES, op. cit., págs. 6-8, 1142a27, citado por LUBAN, op. cit., pág. 654.

omisión [...] Y es aquí donde reside la naturaleza de la equidad, la modificación de la norma cuando resulta defectuosa debido a su universalidad.[262]

Según esta perspectiva, uno debe hacer un juicio moral teniendo en cuenta las particularidades de un determinado contexto. De esta manera, uno puede elegir qué conducta seguir aún cuando los valores relevantes para la situación, como suele suceder, sean inconmensurables.[263]

La epistemología moral de Aristóteles provee un fundamento filosófico a la educación práctica como método para aprender valores morales a partir de la experiencia de la toma de responsabilidad profesional. La misma concepción aristotélica en la que se apoyan los métodos de los cursos de práctica profesional también sirve de sustento para los métodos que las feministas defienden.[264] Aunque cada movimiento haya elegido sus métodos en forma independiente, ambas metodologías contienen principios filosóficos y metaéticos similares.

III. RESUMEN DE LAS COMPARACIONES

> "La búsqueda activa de entendimiento está ligada a la receptividad, a un deseo de ser sorprendido y movilizado, en compañía de otros."
>
> Martha Nussbaum[265]

En la descripción recién formulada sobre los métodos de la educación práctica es posible oír el eco de los métodos feministas. Esta sección del artículo va más allá del reconocimiento de la existencia de este eco ya que analiza sistemáticamente las similitudes y diferencias entre las descripciones metodológicas de cada corriente. En primer lugar, las metodologías del feminismo y de la educación práctica, como lo ilustra la lectura de *Antígona*, evidencian[266] que la experiencia personal es el punto de partida de la teoría y, a su vez, el punto de retorno para examinarla y reformularla. La premisa metodológica de ambas corrientes es común: cada una imagina la relación entre la explicación y la experiencia, la teoría y la práctica, con forma de espiral.[267]

262 Ibid., págs. 5.10, 1137b13-28.
263 Lucas, op. cit., pág. 653; también véase Nussbaum, T., op. cit., pág. 154.
264 Véase nota al pie nro. 146 y texto adjunto ("Razonamiento práctico feminista" ya que la deliberación de estilo aristotélico se une a la consideración de perspectivas múltiples).
265 Nussbaum, M., op. cit., pág. 72.
266 Véase sección [illegible].
267 Véanse notas al pie nros. 61, 62, 66-67 y texto adjunto. En *Always Coming Home* la visión de ciencia ficción de Ursula Le Guin sobre la sociedad futura y todas las formas estructurales y esculpidas toman el formato de una espiral. Le Guin, U., *Always Coming Home*, 1985. En el mundo de Le Guin: "La espiral es la metáfora inagotable (...) la forma visual de una vida que se extiende por el pensamiento y la cultura". Ibid., págs. 419, 515. Agradezco a Clark Cunningham por dirigir mi atención hacia esta novela.

ético, sostienen que los juicios morales se deben hacer con cuidado y teniendo en cuenta las particularidades de cada caso.[317] En otras palabras, las feministas y los docentes de los prácticos consideran que es necesario conocer en detalle las múltiples facetas y los elementos nuevos de cada situación antes de elaborar un juicio de valor y actuar en consecuencia.[318] Ni las feministas ni los encargados de los prácticos evaden la responsabilidad de realizar juicios morales por temor a incurrir en algún error. Por el contrario, el reconocer los daños que los juicios equivocados podrían acarrear, los lleva a ser sumamente cuidadosos antes de emitir un juicio de valor.[319]

IV. ROMPER LAS FRONTERAS

> "El conocimiento que intenta inculcar la verdadera educación nada tiene que ver con la mera repetición de información. En todo caso, el tipo de conocimiento buscado comprende un uso o actividad un conocimiento de la práctica que es una clase de acción, inclusive una especie de invención o creación. La práctica jurídica no consiste en la aplicación de la doctrina aprendida en la facultad de derecho a los hechos del caso de un cliente, toda vez que en esta práctica, la doctrina debe ser aprendida –y esto significa que debe ser repensada, reconstruida– una y otra vez."
>
> James Boyd White[320]

A pesar de las aparentes diferencias de forma y de fondo, el feminismo y la educación práctica tienen semejanzas metodológicas asombrosas. La cantidad de similitudes es extraordinaria sobre todo si se tiene en cuenta que cada movimiento ha evolucionado, en gran medida, sin tener relación con el otro.[321] Por consiguiente, uno puede preguntarse cómo podría enriquecerse cada movimiento si explícitamente se consideraran las potenciales contribuciones del otro. Después de haber examinado los puntos que tienen en común, ha llegado el momento apropiado para intentar dar respuesta a esa pregunta. Si se aplicaran los métodos feministas a la educación práctica de una manera más directa ¿cuáles serían sus resultados? En sentido contrario, ¿qué consecuencias tendría para el feminismo utilizar los métodos de los cursos de práctica profesional? ¿Qué beneficios obtendría cada movimiento

dar fundamento a la distinción entre lo bueno y lo malo y dar fundamento a deseos pelicrnes que conlleven a decisiones determinadas". Ibid., pág. 1633.

319 Véase FRIEDMAN, "Care and Context in Moral Reasoning", en *Moral Theory*, op. cit., págs. 190, 203 ("La respuesta a los detalles contextuales y la predisposición a la alteración de juicios morales dependiendo del contexto no [...] implica el abandono de los principios morales"); HELD, "Feminism and Moral Theory", en *Moral Theory*, op. cit., en 111-12 ("Tal es la tarea de cuestionar la moral y de actuar conforme a la moral que los distintos acercamientos pueden resultar adecuados a las diversas clases de actuar.")

320 FRIEDMAN, op. cit., pág. 203 ("La sensibilidad del detalle contextual [...] debe ser asociada únicamente con [...] el problema de que nuestros principios son muy escuetos para lidiar con las innovaciones más próximas")

321 MOORE y SHULMAN, op. cit., págs. 1635-39.

322 WHITE, op. cit., pág. 181.

323 Véase nota al pie núm. 75 y artículo

si ambas se tomaran en cuenta seriamente? A su vez, ¿cómo se enriquecería la enseñanza del derecho en este proceso? Voy a proporcionar algunas respuestas preliminares a estas preguntas con la esperanza de generar, entre educadoras feministas y encargados de prácticas, los diálogos que todavía no han tenido lugar.

A. LO QUE EL FEMINISMO APORTA A LA EDUCACIÓN PRÁCTICA

Dado que la educación práctica recurre a abogados relativamente inexperimentados para resolver casos que tienen gran importancia en la vida de las personas, los docentes de los cursos de práctica profesional, justificadamente, prestan mucha atención a temas relacionados con el correcto ejercicio de la abogacía. El peligro reside en que la educación práctica se circunscriba a transmitir aptitudes prácticas y deje de lado el contenido normativo y las consecuencias inherentes a la actividad de los abogados.[124] Otro de los peligros consiste en que los docentes de los prácticas, al estar tan concentrados en las particularidades de la amplia variedad de casos analizados, dejen de lado el contexto cultural que influye y explica los patrones resultantes.[125] En algunas ocasiones, la educación práctica ha advertido que estos peligros refuerzan la idea caricaturizada que algunos tienen de los cursos de práctica profesional en cuanto a que, contrario a la imagen que se presenta en este trabajo, éstos constituyen una actividad antiintelectual.[126]

Las percepciones, opiniones, estrategias y relaciones –componentes de la práctica profesional– de los estudiantes que se desempeñan como abogados en los cursos prácticos pueden diferir cualitativamente de las percepciones, opiniones, estrategias y relaciones de sus clientes. En parte, estas diferencias se deben a que, generalmente, esos estudiantes llegan a los cursos provenientes de estratos sociales y contextos raciales y culturales diferentes a los de sus clientes de bajos recursos. Además, los estudiantes y los clientes pueden tener criterios diferentes en punto a cuestiones tales como el género, la salud física y psíquica. Estas fuerzas socializantes inciden sistemáticamente sobre la idea que las personas tienen acerca de la ley, la ética, la justicia, y el mundo. En consecuencia, el conocimiento del estudiante de abogacía, como todo conocimiento, es parcial y está cargado de valores. Por ello, si el estudiante aplica sus habilidades técnicas sin un sentido crítico, es probable que

124 Véanse notas al pie nro. 245-48 y artículo.

125 Como explica Cornel West, este peligro está relacionado con el problema de que algunos filósofos pragmáticos, en particular Richard Rorty, han resaltado el detalle contextual para evitar cuestiones de relaciones de poder entre razas, clases y géneros. West, C., *The American Dilemma of Philosophy: A Genealogy of Pragmatism*, 1989, págs. 207-08. Para un punto de vista analítico de este aspecto según West, véase Moore y Sherman, op. cit., págs. 1612-15.

126 BARNHIZER, op. cit., pág. 94 ("Para que la práctica sea parte legítima de la vida intelectual en la universidad, debe ser liberada del antiintelectualismo"); JOSUÉ, op. cit., pág. 464 (sostiene que el programa anterior de la facultad de derecho *William Mitchell College of Law* se centraba en el entrenamiento de estudiantes de abogacía, de un modo ni académico ni intelectual).

reproduzca su particular visión del mundo, dominante con relación a la del cliente.[327] Las pensadoras feministas centrarían su atención en el impacto que provoca la interacción profesional sobre las diferencias socialmente construidas. El sensible y agudo análisis feminista de los usos del poder y las estructuras de dominación reforzaría la capacidad de los cursos de práctica profesional para identificar y ocuparse de los problemas técnicos y éticos que estas estructuras crean.

Si la educación práctica tomara explícitamente ideas de los métodos feministas, obtendría una mejor comprensión acerca de la existencia y consecuencia de las múltiples perspectivas en un mundo profundamente estratificado.[328] A pesar de que los docentes de los cursos de práctica profesional no han ignorado esta faceta de la experiencia de sus cursos,[329] tampoco han aprovechado la gran cantidad de literatura feminista que existe sobre el significado de tales diferencias, los métodos para descubrir las perspectivas de aquellos diferentes a nosotros, o los imperativos morales para hacerlo.[330] Este tipo de literatura podría ayudar a los estudiantes a trabajar sobre sus respuestas afectivas y cognoscitivas frente a sus clientes, e influir en sus evaluaciones sobre el caso.[331] La literatura feminista también puede contribuir a sensibilizar a los estudiantes sobre la imagen que los clientes tienen de ellos o del proceso del cual son parte, y la forma en que esas percepciones pueden afectar la relación entre ambos. Un conocimiento más profundo de esta dinámica puede

327 AUBERT, "The Politics of Clinical Knowledge", en *N.Y.U. L. Rev.*, nro. 35, 1990, pág. 15. ("La noción de una técnica que pueda aplicarse de forma universal no considera las diferencias que se pudieran presentar entre los distintos estratos sociales, certestos raciales y géneros. Dado que dichas diferencias requieren construcciones diferentes de la identidad y la concepción del mundo del cliente, su ignorancia implicaría dejar de lado comunidades de habla y de narradores").

328 Véase nota al pie nro. 168 y artículo.

329 Véase por ejemplo, EVSTER, "Analysis of Sexism in Legal Practice: A Clinical Approach", en *J. Legal Educ.*, nro. 38, 1988, pág. 183 (se presentan modos de dirigirse al sexismo en el contexto de la práctica de procesos civiles). Los profesores de los prácticos también analizaron el significado de las diferencias entre sus alumnos y el impacto en las prácticas jurídicas de las actitudes negativas de otros. Véase, como ejemplo, SCOSCOCHIA, "Gender & Race Bias Against Lawyers: A Classroom Response", en *U.Mich. J. L. Reform*, nro. 23, 1990, pág. 319 (presenta varios métodos disponibles en un contexto práctico para la enseñanza sobre género y discriminación racial).

330 Véanse notas al pie nro. 151, 191 y artículo.

331 Condlin resalta, a modo de ejemplo, que los alumnos muchas veces no creen, hasta ver en los hechos, que "los sentimientos personales fuertes pueden afectar su desempeño, o bien, que no podrían intentar descubrir la verdad si esta presentase una amenaza a otros objetivos". CONDLIN, op. cit., pág. 67. Barnhizer sostiene que la supervisión a las prácticas requiere de una "sensibilidad externa en las actitudes, intereses y valores de los alumnos" dado que estos afectan la representación y nociones de responsabilidad profesional. BARNHIZER, op. cit., pág. 164. Ello resulta necesario porque muchos de los alumnos comienzan sus cursos de práctica habiendo idealizado a sus clientes, y proyectan sus propios valores y expectativas en ellos. Otros, comienzan sus prácticas con preconcepciones negativas de estereotipos de clientes o casos. En primer lugar, cuando los clientes no responden al prototipo social y político, suele haber resentimiento, rechazo o una despersonalización racional de ese grupo o cliente en particular. Los alumnos que tienen esta experiencia educacional con fuertes prejuicios raciales, étnicos,

promover la reflexión a fin de lograr una mejor comunicación entre puntos de vista aparentemente opuestos.[332]

La construcción de una práctica legal en la cual un abogado se expresa en nombre del cliente crea en el profesional la necesidad de descubrir cómo su cliente entiende la situación que dio origen al proceso judicial y de qué manera desea describir esa situación públicamente. Como lo afirman los feministas, la visión que uno tiene del mundo está relacionada con el poder que uno tiene en ese mundo. Toda vez que lo que uno ve depende, en gran medida, de la posición en que se encuentre.[333] Por lo tanto, entender qué lugar ocupan los clientes de los cursos de práctica profesional en la sociedad resulta sumamente importante para poder comprender y comprender su representación legal. Si el conocimiento está ligado a la posición en la que uno se encuentra, para saber cómo "representar" a un cliente en ambos sentidos de la palabra es necesario que el abogado comprenda la situación de ese cliente en un sentido amplio.[334] Si los abogados no realizan un esfuerzo consciente por obtener tal conocimiento y no se dan cuenta de cuán difícil es adquirirlo, es probable que ellos asuman, sin fundamen-

ed ucacionales y sociales, al ser expuestos a la experiencia real, encontrarán muchas razones para encuadrar estos prejuicios mediante sus contactos interrelacionales. Ibid., pág. 94. Luego, Bacsúrin da un ejemplo comprensivo con un gran número de transcripciones en las que los prejuicios raciales de los clientes parecen afectar el modo de verse la fuerza del argumento, y a su vez, presenta interrogantes en lo concerniente a la supervisión adecuada en dichas circunstancias. Ibid., págs. 111-24. Las feministas podrían agregar a la descripción de Bacsúrin el reconocimiento de los valores propios del supervisor, cuyas expectativas e intereses también deben ser tenidos en consideración durante la práctica, ya que todos, al menos inconscientemente, tenemos estereotipos que influencian nuestra forma de pensar. Minow, op. cit., pág. 65.

332 El artículo de Lucie White representa tal esfuerzo, que espera un retrospectivamente sobre la experiencia de su cliente en el caso y sobre las posibilidades reparadoras para lograr una parte pasión futura con más significado en la relación cliente-abogado y en el proceso legal con mas amplitud. White, op. cit. La discusión práctica agrega otra capa de complejidad a este análisis dado que las relaciones entre profesores de práctica y estudiantes de abogacía cuya posición social difiere en el mundo académico y, quizás, en una escala mayor. La literatura feminista sobre las relaciones de poder, perspectivas múltiples y comunicación intercultural podría tener también una aplicación directa en la relación profesor-estudiante. Aunque dicha relación no es el punto principal de la educación práctica, su dinámica debe ser analizada para facilitar el desarrollo de una pedagogía efectiva en el proyecto. Este punto merece más atención de la que se le ha prestado en el presente artículo.

333 Véase nota al pie n° 88 y artículo.

334 Los dos sentidos comunes de la palabra "representación" son: por un lado, en el contexto legal, el actuar en nombre de otro y, en el contexto artístico, retratar a alguien. Según Edward Said, las representaciones pueden estar basadas en la realidad del autor, o bien, de la persona o cosa que se representa. Said, op. cit., pág. 224. Clark Cunningham habla de los dilemas y límites de la representación, y prefiere verse la labor del abogado como traducción, incluso como un subtitulado de una película extranjera. Estas conceptualizaciones implican que los dos individuos, el juez y el cliente, se remiten a la misma experiencia en idiomas distintos, mientras que el abogado se encarga de diseñar frases con las que las partes no estaban familiarizadas. Cada acepción de la palabra representación, con inclusión de la última antes mencionada, requiere una gran cantidad de información de la vida y situación del cliente.

tos, que su comprensión del mundo coincide con la de sus clientes, su posición ésta que anula al cliente.[335]

A fin de alcanzar una comprensión sobre la forma en que sus clientes perciben emocional y cognitivamente al mundo, el primer paso que deben dar los estudiantes es reflexionar sobre las relaciones de poder que existen entre el abogado y el cliente, y sobre las posiciones desde las cuales ambos han percibido al mundo. Recién allí, los estudiantes podrán idear medidas correctivas a fin de poder ponerse en el lugar de alguien cuyas experiencias e intereses no comparten. Los métodos feministas, tales como la narración de historias y la concientización, ayudan a los estudiantes a ampliar sus perspectivas. Esto, a su vez, genera posibilidades de examinar y mejorar la calidad de la relación entre abogado y cliente.[336]

Cada cliente trae su caso a un abogado y recibe comentarios sobre los aspectos que el abogado cree relevantes.[337] Sin embargo, en las evaluaciones implícitas de sus comentarios, el abogado presume que quien lo escucha ocupa un lugar equivalente en el mundo y tiene una perspectiva similar a la de él. La relevancia es una característica contingente ya que depende de la visión que uno tenga del mundo.[338] A su vez, la visión del mundo a partir de la cual el abogado opera probablemente esté embebida del sistema jurídico dominante y no abarque o entienda el significa-

335 SPELMAN, op. cit., pág. 161 ("Cuando presume, no me trata como la persona que soy").
336 Véase nota al pie núm. 188 y artículo.
337 Para más ejemplos de este fenómeno, véase CUNNINGHAM, op. cit., págs. 2463-69, y WHITE, op. cit., págs. 21-32.
338 Véase, por ejemplo, BENNETT, W. y FELDMAN, M., *Reconstructing Reality in The Courtroom: Justice and Judgment in American Culture*, 1981, pág. 171. ("Aquellos que cuentan con un conocimiento amplio de la sociedad y su funcionamiento, pueden llegar o no a estar de acuerdo con la plausibilidad de la historia (...) si los hechos jurídicos se reconstruyen como historias cuya posibilidad depende del grado de experiencia, aquellos que no comparten la misma experiencia pueden no estar de acuerdo con la interpretación y posibilidad de dichas historias"); véase también MINOW y SPEISER, op. cit., donde explican: "El investigador pregunta qué versión es más plausible y cuál más comprometedora. La respuesta depende de más de una prueba de coherencia interna o consistencia lógica. Las decisiones surgen de expresar posturas que pueden compartirse por los miembros de la sociedad, así como posturas contrarias". Ibid., pág. 47. Para una discusión en favor acerca de que la reforma a las leyes se produce mediante la expansión de nociones de relevancia, véase BARNETT, nota al pie núm. 95 donde explica: "La extensión de los límites de relevancia basados sobre los cambios en la percepción del mundo se encuentra relacionada con la reforma de la ley. La modificación de antecedentes que se da en casos *Plessy vs. Ferguson* a *Brown vs. Board of Education*, por ejemplo, se basa en la extensión de lo "legalmente relevante" en casos de discriminación racial, que pasó a incluir las experiencias reales de los afroamericanos así como la inferioridad implícita en la segregación. Gran parte de la reforma jurídica, que ha resultado ser positiva para las mujeres también, se ha producido gracias a la lucha con que se amplió lo que es jurídicamente relevante que pasó a incluir las ya olvidadas perspectivas femeninas y ha llegado a poner en su lugar las percepciones sobre la naturaleza del rol del sexo femenino. El razonamiento práctico de las feministas obliga a expandir dichas percepciones". Ibid., pág. 863 (notas al pie omitidas). Utilizando las imágenes y personajes de Gilligan, (GILLIGAN, C., op. cit.) Paul Spegelman extiende este argumento a la enseñanza del derecho: "Una de las principales fuentes del poder para dar énfasis a la educación está en la noción extensiva de relevancia que engendra *la red de Amy*. Dado que la red de

do que el cliente le atribuyó a los hechos narrados.[339] Por consiguiente, la probabilidad de que el abogado comprenda el mundo del cliente queda considerablemente limitada si el abogado asume, quizá inconscientemente, una visión particular del mundo, traduce la historia del cliente en términos relativos a su punto de vista y transmite sutil o abiertamente esta estrategia al cliente.[340]

Las feministas han recurrido a la antropología y a la sociolingüística a fin de encontrar la mejor manera de atender el caso del cliente. Un reciente artículo escrito por Lucie White pone de resalto los trabajos de académicos de estas disciplinas que han documentado las marcadas diferencias entre grupos dominantes y subordinados relativas al idioma y a las creencias culturales.[341] Estos académicos se dieron cuenta de que muchas personas que pertenecen a grupos dominantes adoptaron un estilo de lenguaje conciso, lógico y declarativo, mientras que aquellas pertenecientes a grupos subordinados eligieron hablar de una manera deferente, ambigua y dubitativa.[342] Los oradores de las clases dominantes, al tener el poder de influir sobre los otros, transmiten certeza. Por el contrario, los oradores pertenecientes a clases subordinadas, al reconocer que poseen una influencia limitada y al intentar acercarse a sujetos más poderosos de maneras no desafiantes, transmiten vacilación.[343]

White comenta el trabajo realizado por el antropólogo William O'Barr que, al extender estas observaciones a escenarios jurídicos, identificó dos variedades de lógicas utilizadas en la narración de historias por personas que tomaban a su cargo su propia representación ante juzgados que se dedican a causas de poco monto (*small*

Amy surge a raíz del contexto y la experiencia, tiene un espectro de influencia más amplio que Jake (...) Esta perspectiva más amplia permite dar una contribución genuina a la enseñanza de la doctrina, además de dar rigor analítico y marco teórico. SHAUMAN, "Integrating Doctrine, Theory and Practice in the Law School Curriculum: The Logic of Jake's Ladder in the Context of Amy's Web", en *Legal Educ.*, nro. 38, pág. 255.

339 Véase SHAUMAN, op. cit., págs. 255-56; véase también WHITE, op. cit. La historia de la Sra. G de White clarifica cómo los abogados pueden distorsionar el significado de la experiencia del cliente al traducirla a la historia reconocida fácilmente por el sistema legal dominante. Ibid., págs. 21-32. De todos modos, la Sra. G., parte del relato del abogado y readquiere su identidad durante su testimonio en la audiencia AFDC. Ibid., págs. 46-48. Al revivir las categorías legales con su propia experiencia, la Sra. G. critica la falta de atención a su punto de vista y sostiene su dignidad e igualdad. Ibid., págs. 48-51. Esto es, por lo menos, una posible interpretación de la historia de White (ibid.).

340 Esta es una de las interpretaciones del caso de Cunningham "Case of the Silenced Client". CUNNINGHAM, op. cit., págs. 2463-65. "Case of the Silenced Lawyer" se interpreta del mismo modo, con la diferencia en el segundo cliente, que se niega a que los abogados lo representen del mismo modo. Ibid., págs. 2465-66.

341 Para una explicación general, véase WHITE, op. cit., pág. 14 ss. 48 (fuentes citadas). Más dos párrafos de discusión de trabajos pertinentes en estas disciplinas resumen la información de WHITE, op. cit., págs. 14-19.

342 Véase, por ejemplo, LAKOFF, R., *Language and Woman's Place*, 1975. Para respuestas al trabajo de Lakoff véase WHITE, op. cit., págs. 15-16 en 57-60. Para explicaciones sobre estrategias de habla independientemente del género, véase por ejemplo, NICHOLS, "Linguistic Options and Choices for Black Women in the Rural South", en *Language, Gender and Society*, 1983, pág. 54; *Language and Power*, Kramarae, Schulz, M. y O'Barr, W. (eds.), 1984, citado por WHITE, op. cit., pág. 16, nota 60.

343 WHITE, op. cit., págs. 14-15

claim courts) y destacó sus respectivos éxitos.[344] Los litigantes que utilizaron la "lógica normativa", aquella que se relaciona con los elementos estructurales de las demandas judiciales, tuvieron mejores resultados en los juzgados que aquellos que utilizaron la "lógica relacional", aquella que organiza el relato alrededor de los detalles de las relaciones entre los litigantes.[345] Esta investigación sugiere que los interlocutores que pertenecen a grupos dominantes consideran que el discurso más argumentativo y que utiliza la "lógica normativa" es más confiable que aquel otro más deferente y que utiliza la "lógica relacional", característico de quienes pertenecen a clases desaventajadas.[346] Los estándares de competencia y credibilidad basados en estilos retóricos dominantes sirven para perjudicar aún más a las personas que ya están en desventaja.

A menos que los estudiantes de abogacía sean conscientes de tales pautas culturales y reflexionen acerca de sus propias reacciones respecto de las historias de sus clientes, es posible que desconfíen, incluso, de historias verídicas que sus clientes les cuenten cuando éstas se opongan a los estándares narrativos dominantes.[347] Si el abogado, mediante un activo interrogatorio, impone estos estándares en la narración inicial de la historia del cliente, los verdaderos significados de los acontecimientos nunca podrán salir a la luz.[348] Si el abogado rechaza rápidamente o reformula la versión original de la historia, excluye muchas opciones que podrían

344 CONLEY y O'BARR, "Rules versus Relationships in Small Claims Disputes", en *Conflict Talk*, Grimshaw, A. (ed.), 1989, citado por WHITE, op. cit., pág. 17 c.65.

345 CONLEY y O'BARR, op. cit., págs. 2-3, 29-30.

346 O'BARR y ATKINS, "Women's Language" or "Powerless Language?" en *Women and Language in Literature and Society*, 1980, págs. 93, 102-03, citado por WHITE, op. cit., pág. 16 c.63; véase también: LIND y O'BARR, "The Social Significance of Speech in the Courtroom", en *Language and Social Psychology*, 1979, CONLEY, O'BARR y LIND, "The Power of Language: Presentational Style in the Courtroom", en *Duke L.J.*, 1978, pág. 1375, ERICKSON, LIND, JOHNSON y O'BARR, "Speech Style and Impression Formation in a Court Setting: The Effects of 'Powerful' and 'Powerless' Speech", en *Experimental Soc. Psychology*, vol. 14, 1978, pag. 266

347 Véase BENNETT y FELDMAN, op. cit., pág. 171, donde se explica: "La incapacidad para producir una historia convencional haría que los relatos de hechos veraces de los individuos puedan ser rechazados. Además, una historia coherente tampoco garantiza que el resultado sea justo si el que la relata y la audiencia no comparten las mismas normas, experiencia y conductas necesarias para la conexión". Ibid

348 Véanse notas al pie nros. 339-40 y artículo. Al reevaluar en este contexto una de los textos clásicos de el movimiento de educación práctica, *Binder and Price's Legal Interviewing and Counseling* –servicios de consultoría legal–, hacen cuestionamientos interesantes. BINDER, D. y PRICE, S., *Legal Interviewing and Counseling: A Client Centered Approach*, 1979. Por ejemplo, Binder y Price aconsejan a los estudiantes de abogacía seguir los hechos cronológicos de sus clientes en entrevistas iniciales de la investigación. ¿Qué efecto puede llegar a tener este consejo en relación con la historia relatada por un individuo en una posición inferior que tiene un razonamiento basado en la lógica?, ¿puede la orden del abogado hacer que se pierda permanentemente información relevante?, ¿puede este acercamiento a la entrevista detener el progreso de la relación amigable entre el cliente y el abogado?, ¿puede servir para explicar por qué algunos clientes no se sienten a gusto o se salen de foco cuando hablan con sus abogados?, ¿puede hacer que el cliente se sienta desvalorizado?, ¿es percibido por algunos como una distorsión de los hechos relatados?

ayudar a instruir a los magistrados acerca de la vida de la persona a quien ellos juzgarán conocimiento éste que podría influir en su última decisión.[349]

Si el abogado se comporta de esta forma, es posible que el juez falle de una forma que guarde escasa relación con aquello que el cliente considera importante de su relato y justo para su caso.[350] Sin importar el resultado, el abogado abandona a su cliente al imponer unilateral e irreflexivamente una reconstrucción distorsionada de los hechos desde su punto de vista parcial.[351] Si bien la presentación de los acontecimientos de una manera parcial muchas veces puede llegar a ser una estrategia viable, sólo será así, si tanto el abogado como el cliente la eligen conscientemente como tal, después de compararla con otras estrategias alternativas. Por lo tanto, un programa de educación práctica y feminista incluiría el estudio de la comunicación intercultural y exploraría métodos para construir puentes de comunicación.

Los métodos de la narración de historias y concientización que las feministas utilizan, cuando son aplicados a las interacciones entre abogados y clientes, producen una imagen diferente que aquella recreada y defendida por el abogado. Los

349 Minow y Spiesel, op. cit., donde afirman: "Transformar las perspectivas de las partes en las líneas establecidas de argumentación dentro del tribunal apenas atiende las consecuencias de las decisiones en sus vidas. Aprender a aprehender el conocimiento que las partes poseen de sí mismas forma parte de la tarea de comprender su situación jurídica. (...) Los abogados pueden ayudar tratando de impregnar sus presentaciones escritas y orales con las narraciones de las experiencias, necesidades y esperanzas de las partes" (ibid., págs. 52-53).

350 Véase, por ejemplo, el caso de Cunningham "Case of the Silenced Lawyer" donde el cliente, un prisionero del estado federal veía su caso como una amenaza a la esencia del sistema disciplinario mientras que su abogado lo entendía como un caso menor donde los requisitos de notificación del debido proceso no habían sido observados. Cunningham, op. cit., págs. 2465-69.

351 Véase, como ejemplo, Hasnicka, "We Don't Care What Happened, We Only Care About What Is Going to Happen: Lawyer-Client Negotiations of Reality", en *Social Probs.*, núm. 26, 1979, pág. 599, quien afirma: "El resultado no es invariable dentro de una realidad objetiva, sino que resulta una construcción social basada en la experiencia e interacción (...) puede que el tema principal no sea lo que le ocurrió al cliente, ni su problema, sino quién tiene el poder de determinar qué fue lo que sucedió y para definir el problema en cuestión (...) Este control sobre la interacción se halla reflejado por la definición de realidad que resulta de la interacción". El poder se ejerce a través de la definición de la realidad). Ibid., págs. 599-600 (omisión de las ramas al pie). Kim Scheppele observó que si bien las historias, incluidas las jurídicas, no tienen un comienzo o un fin esperado, la ley las limita y distorsiona sus significados, un proceso que sigue las desventajas de los "excluidos". Scheppele, "Foreword: Telling Stories", en *Mich. L. Rev.*, núm. 87, 1989, pág. 2073. Según Scheppele: "El Derecho no suele escuchar los reclamos de las personas marginadas dado que sus experiencias, reacciones, creencias y principios no resultan fácilmente comprendidos en el marco de las estructuras tradicionales de la narración jurídica. Fijar los límites de las historias legales en torno al hecho en cuestión de forma precisa puede dejar de lado gran parte de la evidencia que las personas marginadas consideran necesaria a fin de explicar sus posturas. Pero los estándares de la relevancia jurídica, que parecen limitar la evidencia sólo 'a lo acontecido' en el momento del 'problema', pueden hacer aparejada la exclusión de elementos esenciales para la narración de las historias y así esta conducta aparentemente inofensiva trae consecuencias dañosas" (ibid., pág. 2097); véase Simmons, op. cit., pág. 151 ("Tratar a las personas como son significa intentar verlas como ellas se ven a sí mismas").

estudiantes de abogacía deberían intervenir lo menos posible en las narraciones iniciales de sus clientes y, a su vez, deberían alentarlos a contar las historias detalladamente y tal como ellos las ven. Después de escuchar una narración completa, el abogado debería explorar la historia para obtener una descripción más detallada de la comprensión e interpretación que tiene el narrador sobre las experiencias que mencionó. El estudiante de abogacía quizás pueda obtener información adicional acerca de la vida del cliente que le sirva para comprender el significado de la historia. Una vez que conozca con detalles la narración del cliente, el estudiante debería evaluar la comprensión del caso, para lo cual es aconsejable que relate la historia al cliente a fin de validarla o modificarla.

Mediante este proceso, el estudiante de abogacía se convierte en un aprendiz comprensivo y respetuoso y el cliente, en un maestro de su vida.[352] Los abogados que son fieles a estos métodos se comprometen a entender el mundo desde otra perspectiva. El abogado busca crear las condiciones para facilitar que el cliente relate su historia, un esfuerzo que requiere un conocimiento realista de las barreras existentes para alcanzar este objetivo.[353] El modelo de interacción entre abogado y cliente se basa en el diálogo, herramienta válida por su calidad instrumental.[354] Para mantener la sensibilidad feminista en la política de la dinámica interpersonal,[355] este modelo procura mitigar los efectos provenientes del desequilibrio de poder existente en la relación entre abogado y cliente.[356]

Las feministas también procurarían reducir los efectos que generan los procesos institucionales que subyacen en la decisión del caso.[357] Al hacer un amplio estudio de la historia del cliente, las feministas harían que los estudiantes de los

352 No dice que los abogados deberían diseñar este proceso para trabajar también en la dirección contraria. La inmersión en sus técnicas personales de concientización no debe sustituir el pago de honorarios a letrados de clientes necesitados. Véase JENKINS y KAYE, "Pro Se Divorce: A Strategy for Empowering Women", en *Law & Inequality*, nro. 1, 1983, pág. 239 (desarrollando los métodos de concientización de clientes para la representación de mujeres en casos de divorcio). Por otro lado, no prohibiría el proyecto de concientización recíproco si el cliente lo hubiese elegido.

353 Véanse notas al pie nro. 346-47 y el texto correspondiente.

354 Véanse notas al pie nro. 191-92 y el texto correspondiente.

355 Véase BUCHANAN, op. cit., pág. 621 ("Uno de los aportes más importantes del feminismo es que reconoce que [...] el modo de tratarse unos a otros expresa, y de hecho crea, nuestra realidad política").

356 Véase WEINSTROM, op. cit., pág. 1 (plantea la posibilidad de que el trato paternalista típico que los abogados dan a sus clientes sea parte inherente de la relación entre ellos y, consecuentemente, inevitable).

357 Cunningham sostiene que en razón de que las instituciones legales operan a través del lenguaje, la discusión es inevitable: "Como las formas más comunes del habla, el derecho desarrolla conocimiento mediante creación de nuevas categorías básicas a partir de la experiencia humana. De todos modos, así como las demás formas de conocimiento, la adquisición de este nuevo conocimiento conlleva una pérdida, la reducción de la particularidad de la experiencia, y las perspectivas de otros conocimientos". CUNNINGHAM, op. cit., pág. 2491 (cita omitida). De todas formas, esta distorsión necesariamente aumenta por el lenguaje doctrinario que impide la conexión entre el juez y el litigante (o terceros). Véase MINOW y SPELMAN, op. cit., pág. 76 ("La

prácticos, junto con sus clientes, se embarcaran en un proceso de razonamiento contextual. El abogado y el cliente desarrollarían aún más el contexto si ambos reflexionaran juntos sobre las experiencias del cliente. Ellos indagarían en otras perspectivas sobre la versión original. ¿Cuáles son las historias de los otros participantes en el proceso? ¿Cómo se cruzan con la historia del cliente? ¿Qué efectos tienen estas historias sobre la historia del cliente?

Después de reconsiderar, o tal vez reconstruir el relato inicial, teniendo en cuenta las contribuciones de otras versiones, el estudiante y el cliente explorarían formas y estrategias disponibles dentro del proceso a fin de relatar la historia de forma tal que otros participantes lleguen a entenderla.[358] Ellos prestarían especial atención a estrategias a fin de llegar a los corazones y las mentes de aquellas personas con poder para tomar una decisión en el caso. Estas estrategias incluirían la contextualización y la formulación de interpretaciones de la ley. Ambas serían no sólo persuasivas como razonamiento jurídico, sino también sensibles a las necesidades e intereses del cliente.[359] La presentación del caso de una manera contextualizada pero, a su vez jurídicamente reconocible, permitiría que los jueces consideraran al cliente como una verdadera persona y no como una abstracción legal estereotipada.[360] Tal presentación contextualizada permitiría que los jueces reconocieran la parcialidad de sus propias perspectivas, reflexionaran acerca de las limitaciones que esta parcialidad crea y se dieran cuenta de qué maneras tan diversas otros pueden ver y sentir el mundo.[361]

Dicho en otras palabras, cuando el estudiante y el cliente desarrollan una presentación contextualizada del rol del cliente en los acontecimientos, en lugar de mostrar una versión demasiado simplificada que evita la complejidad y los matices de la vida diaria, permiten que los clientes retengan y transmitan su calidad de personas y, por lo tanto, su dignidad frente al abogado, al juez y a todos aquellos involucrados en el proceso judicial.[362] Cuando los jueces aprecian la calidad de personas de aquellas a quienes van a juzgar, pueden tomar mejores decisiones, ya

operación judicial es muy parco y formal como para presentar historias que sean expresión de humanidad").

358 Este proceso se asemeja a la concepción de Cunningham, que ve a los abogados como traductores, en "la que "el abogado establece la comunicación entre el cliente y la corte que se expresa utilizando terminología legal, para que puedan establecer un diálogo" (CUNNINGHAM, op. cit., pág. 249).

359 Para una estrategia creativa de este tipo, véase *Brief Amicus Curiae, National Abortion Rights Action League, et al.*, Thornburgh v. American College of Obstetricians & Gynecologists, 476 U.S. 747 (1986) (contiene historias relatadas por hombres y mujeres sobre la influencia de las leyes sobre el aborto en sus vidas).

360 Véase MOOW, op. cit., pág. 89 ("Además de buscar perspectivas familiares y analogías nuevas para el derecho, todos los jueces deberían considerar las consecuencias de sus decisiones (...) en lugar de aislarse en el pensamiento abstracto").

361 Véase MOOW y SHUSTER, op. cit., pág. 52 ("Un aumento en la concientización del juez al momento de juzgar puede (...) incrementar su aptitud para comprender a otros").

362 Resulta curioso como un abogado que actúa conforme a estas premisas podría haber interactuado con la Sra. G y haber ayudado al desarrollo del testimonio, digno y revelador, improvisado por ella en la audiencia, quizá ayudando a delineado a fin de aumentar las posibilidades de que sea escuchado. En caso de que el abogado hubiera

que logran situar a esas personas en situaciones concretas, en vez de imaginarlos en situaciones poco reales y fuera de contexto.[363]

Los programas de los cursos sobre práctica profesional que patrocinan a personas socialmente subordinadas proporcionan un ámbito para la indagación epistemológica acerca de las implicancias personales e institucionales de la multiplicidad de experiencias y contextos de donde surge el conocimiento. Para las intelectuales feministas, esta característica de los programas de los prácticos también proporciona una oportunidad para la empatía. No sólo los estudiantes pueden desarrollar empatía, sino que también tanto los estudiantes como los clientes pueden llegar a experimentar juntos distintas maneras de provocar empatía dentro de las burocracias judiciales.[364] Toda vez que muchos puntos de vista e intereses opuestos convergen en un conflicto judicial, la empatía no va a garantizar ni una victoria para el cliente ni un cambio en las condiciones subyacentes que generan las dificultades legales de aquellos subordinados. Sin embargo, la empatía puede generar un proceso decisorio más informado y consciente de sus consecuencias.[365]

En síntesis, el programa de un curso de práctica profesional feminista intentaría reelaborar, y estudiar la reformulación, de la relación entre el abogado y el cliente. En tal programa, el estudiante de abogacía no vería al cliente del modo que éste es imaginado por los estándares dominantes, como una persona que, más que actuar, siempre es afectada, como si se tratara de un "objeto" del curso de práctica profesional o del proceso judicial. Por el contrario, el cliente, con la ayuda del estudiante de abogacía, tiene una oportunidad de participar en la formulación e interpretación del caso. Esta modificación en la relación entre el abogado y el cliente crea nuevas perspectivas a partir de las cuales es posible reformular los procesos judiciales. Bajo los lineamientos de una educación práctica feminista, los estudiantes descubrirán gran cantidad de material a partir del cual podrán analizar las oportunidades y los obstáculos existentes para reelaborar los procesos judiciales.

impulsado una exposición total de las diversas opciones para este testimonio, la Sra. G. también podría haber efectuado otras elecciones en torno a su propia presentación en la audiencia. Véase WHITE, op. cit.

363 Lo que le faltaría a un sistema de justicia computarizado no es razonamiento, sino comprensión. Aunque pueda prever y tomar decisiones predecibles en determinados casos y frente a ciertas leyes, no puede predecir la reacción de los individuos ante tales decisiones, ni los resultados ante un hecho resultó impredecible. El sistema computarizado no puede tratar a la gente con dignidad o respeto dado que no hay intervención humana. MINOW y SHELDAN, op. cit., pág. 42.

364 Las feministas reconocen la dificultad de esa tarea, dado que las burocracias operan en función de estándares impersonales orientados a alcanzar la eficiencia y el control. Véase EISENSTEIN, op. cit., FERGUSON, op. cit. Pero las burocracias son aplicadas por burócratas que, en definitiva, son seres humanos y en consecuencia poseen aptitudes empáticas a las que los litigantes pueden apelar.

365 Véase MINOW y SHELDAN, op. cit., págs. 71-72 ("Claro que vemos las cosas diferentes si miramos desde otra perspectiva. De todos modos, el ver desde una perspectiva diferente no quiere decir que dejemos de lado nuestro criterio de distinción acerca de lo que consideramos bueno y malo, mejor o peor").

La combinación de métodos del feminismo y de la educación práctica marca un camino hacia una práctica jurídica efectiva y ética que coincide con un estilo de vida efectivo y ético. Por consiguiente, una fusión entre feministas y encargados de cursos de práctica profesional desafía la polaridad no sólo entre la teoría y la práctica sino también entre lo personal y lo profesional.[366] La unión de los métodos feministas y de la educación práctica hace que la ética personal y la ética profesional sean inseparables.[367]

B. LO QUE LA EDUCACIÓN PRÁCTICA APORTA AL FEMINISMO

Las feministas cuestionan el valor que tiene litigar para las mujeres.[368] Algunas ponen en duda si las categorías jurídicas, que ellas ven como constituidas y constituyentes del patriarcado, pueden servir, aún a largo plazo, a los intereses de las mujeres. Ellas sostienen que la ley personifica las experiencias de quienes la crean básicamente hombres privilegiados y esconde su parcialidad al separar, mediante normas y principios abstractos, las categorías de sus contextos.[369] Una persona fiel a esta postura probablemente no confíe en los procesos judiciales dado que verá que estos procesos, en sí mismos, parcializan los problemas y los objetivos perseguidos. Ella se inclinaría a encontrar métodos más directos para dar respuesta a las necesidades de las mujeres, métodos que ofrezcan más esperanzas para lograrlo.

De cualquier manera, incluso si las mujeres eligieran eludir la ley, la ley no las eludiría.[370] Dada la presencia penetrante del derecho en todas nuestras vidas, la

[366] Según Finley "gracias a la mujer, el hombre ha sido capaz de organizar su vida de manera tal que no necesita considerar al trabajo y a la familia como recíprocamente determinantes". Finley, op. cit., pág. 884. Menkel Meadow afirma que la gran mayoría de los informes efectuados por abogados exponen la interrelación de sus vidas personales y privadas, mientras que esta exposición suele no tener lugar en el marco de las etnografías de los abogados. Véase Menkel-Meadow, "Women in Law? A Review of Cynthia Fuchs Epstein's *Women in Law*", en *Am. B. Found. J.*, 1983, pág. 195.

[367] Esto es una respuesta a la cuestión de la moralidad del rol que invoca a los filósofos del derecho. Véase Luban, op. cit., pág. 656. Wasserstrom, op. cit. Según Luban, la cuestión es determinar si ocupar un rol social puede eximir a la persona de otras obligaciones morales aplicables. Ibid., pág. 659. Una práctica feminista se fusionaría y eliminaría esa fusión, de normas pesquisales y profesionales ya que los humanos nunca pueden separarse de los roles que ellos mismos ocupan.

[368] Para explorar estos debates véase Burns, "Notes From the Field: A Reply to Professor Colker", en *Harv. Women's L. J.*, 1990, pág. 187; Cooper, "Feminist Litigation: An Oxymoron? - A Study of the Briefs Filed in Wallman L. Webster v. Reproductive Health Services", en *Harvard Women's L. J.*, nro. 13, 1990, pág. 137; Cooper, "A Reply to Sarah Burns", en *Harv. Women's L. J.*, nro. 13, 1990, pág. 207. Este debate se centra en el dilema de elegir estrategias que puedan resultar efectivas en el sistema actual, pero que a la vez refuercen la normativa que objetan las feministas. Véase Rands, "Marketinationability", en *Harv. L. Rev.*, nro. 100, 1987, págs. 1849-52.

[369] Para una explicación general, véase Finley, op. cit., págs. 892-906.

[370] Véase Mackinnon, op. cit. ("Este libro (...) reconoce el poder del estado y el poder de conciencia y legitimidad del derecho como realidades políticas ignoradas por las mujeres a su propio riesgo.")

postura de muchas feministas, especialmente aquellas involucradas en la teoría legal feminista, ha sido la de relacionar los razonamientos jurídicos con la práctica jurídica, descubrir qué privilegios están escondidos en la ley, poner en evidencia la exclusión de una gran cantidad de experiencias y trabajar con el propósito de que las normas incorporen la mayor cantidad de perspectivas por el bien de una sociedad más abierta, justa e igualitaria.[371] Con este fin, las abogadas feministas buscan el reconocimiento jurídico de la igualdad de las mujeres y de la autonomía en todas las esferas de la vida. Simultáneamente examinan y debaten la forma y el alcance de estos conceptos y el valor de los caminos legales para lograrlo.[372] Nuevamente en este punto, el trabajo teórico feminista guía el trabajo práctico a seguir, y viceversa, dando forma y echando luz a los debates feministas relativos a la utilidad de la reforma de las leyes.

La educación práctica parece un vehículo prometedor pero poco conocido para dar sustento al análisis de las promesas y los límites del derecho. Las abogadas feministas y las profesoras feministas de derecho generalmente son personas diferentes y la calidad de su interacción puede afectar directamente el desarrollo y la difusión de teoría legal feminista.[373] Al borrar las distinciones entre abogado y profesor, los programas de los cursos de práctica profesional salvan las posibles diferencias entre estos dos roles. Los programas están diseñados con el fin de generar no sólo un compromiso constante con el proceso legal sino también una profunda reflexión acerca de su naturaleza y eficacia.[374] Este ciclo de interacción entre la acción y la reflexión en los cursos de práctica profesional de las facultades de derecho refleja el enfoque intelectual del feminismo.[375]

Los métodos de los cursos de práctica profesional basados en el aprendizaje del derecho y de la sociedad mediante la experiencia, la síntesis, la crítica, y la responsabilidad en un ambiente cooperativo pueden llegar a determinar las futuras investigaciones de las feministas. Las feministas podrían darles nuevos usos a las reflexiones adquiridas colectivamente, mediante el análisis de las experiencias con el derecho, y estos nuevos usos generarían reflexiones más profundas. La falta de participación regular en un ámbito grupal para evaluar procesos legales priva a las feministas de una rica fuente de información basada en la experiencia. Esa informa-

371 Véase, por ejemplo, BARTLETT, op. cit.; MINOW, op. cit. (ejemplos de los esfuerzos de las feministas para impulsar un cambio en el ámbito legal).

372 Véase, por ejemplo, FOLEY, op. cit., pág. 908 ("Al abocar al derecho sobre el significado de las experiencias de las mujeres, las personas que las representan deben ser conscientes del lenguaje legal, sus limitaciones y poderes simultáneos de manera crítica").

373 Mi intención no es sostener que los abogados no contribuyen al progreso del pensamiento legal, o que los profesores no contribuyen a la práctica legal. Sólo quiero decir que algunos se dedican principalmente a ejercer la abogacía y otros se dedican a la enseñanza y la escritura sobre el derecho y el ejercicio de la profesión. Cada una de estas actividades conforma una identidad de trabajo. En última instancia hay una diferencia en el estilo de vida diario de un abogado y un profesor o escritor, aunque también hay una obvia superposición de sus actividades y una interacción entre ambos.

374 Véanse notas al pie nro. 204-24 y texto correspondiente.

375 Véanse notas al pie nro. 197-98 y texto correspondiente.

cicio es esencial para el estilo que tienen las feministas para teorizar y se relaciona con muchas preguntas que ellas han formulado y con las respuestas que buscan.

Algunas feministas se han unido a otros pensadores para criticar las premisas de los procesos de características adversariales. Al utilizar la tipología de Carol Gilligan, advierten la relación entre el proceso de tipo adversarial y el enfoque de Jake para solucionar conflictos, y las divergencias que existen entre este tipo de abordaje y el método de Amy.[376] En otras palabras, las feministas ven que el proceso adversarial expresa valores pertenecientes a un estilo de resolución de conflictos más predominante entre hombres que entre mujeres. Para estas críticas, lo adversarial parece tener una superioridad relacionada con cuestiones de género, y algunas están intentando imaginarse el proceso desde el punto de vista de Amy con la esperanza de incorporar esa visión como sistema predominante.[377] Las feministas involucradas en este proyecto se podrían beneficiar de la exposición de los cursos de práctica profesional a la ley, a las prácticas jurídicas y a los procesos legales, a partir de la cual podrían considerar y construir, colectivamente, modelos alternativos.

Los datos que los cursos de práctica profesional les pueden ofrecer a las feministas provienen de la exposición a algo más que el sistema jurídico en sí mismo. Los datos también surgen de las historias que cuentan las personas que se acercan a estos cursos. Las condiciones de pobreza y sus problemas concomitantes forman parte de los típicos casos de los que se encargan los prácticos. Los clientes de los prácticos pertenecen a los estratos más bajos de las estructuras sociales y representan perspectivas distintas a las de muchas teóricas feministas. La oportunidad de trabajar con personas de condiciones sociales tan diversas y de probar y refinar las teorías feministas para dar cuenta de sus relatos y perspectivas resulta sumamente valioso para las teóricas feministas que buscan ir más allá de lo que conocen.[378] Además, los prácticos proporcionan posibilidades de tener en cuenta varios enfoques a fin de reducir las condiciones de desigualdad, al mismo tiempo que uno participa en un proyecto que tiene, en parte, ese objetivo. Sin dudas, si las teóricas feministas participaran en los cursos de práctica profesional, podrían combinar acción e indagación, bases de sus métodos.[379]

Tal como fue establecido precedentemente, las feministas que trabajen en los cursos de práctica profesional, se ocuparían de las relaciones de poder existentes en la relación entre la abogada y el cliente e intentarían acordar con sus clientes un

376 Véase MENKEL-MEADOW, op. cit., págs. 50-51.
377 Véase KARST, op. cit.; MENKEL-MEADOW, op. cit., SHAUGHNASSY, op. cit.
378 Véase nota al pie nro. 187.
379 Algunos teóricos prácticos han dado su apoyo a la enseñanza del derecho práctica. Véase, por ejemplo, KENNEDY, "Trashing", en *Stan. L. Rev.*, nro. 36, 1984, pág. 300; KLARE, "The Law-School Curriculum in the 1980's: What's Left?", en *J. Legal Educ.*, nro. 32, 1982, pág. 345. Aunque la compatibilidad metodológica del feminismo y la educación práctica sugieren que muchas feministas apoyarían la educación práctica si se les preguntara, éstas no han articulado o desarrollado las razones para justificar su apoyo explícitamente.

tipo de interacción menos jerárquica y más humana.[380] Conscientes de que la reformulación unilateral de la relación entre abogada y cliente podría tener errores,[381] las docentes feministas de los prácticos y los estudiantes anhelarían crear una forma de conversar sobre la evolución de su relación con sus clientes. Las feministas también ayudarían a sus clientes a encontrar las mejores vías para llevar sus casos y juntos discutirían y valorarían su progreso. Tal vez este trabajo estimule la reflexión acerca de la naturaleza y las dificultades de la colaboración entre distintas culturas y sobre el proceso para desarrollar tal colaboración sin convertir a los clientes en objetos de estudio.

Paradójicamente, la gran promesa y el potencial problema de la teoría legal feminista residen en que ésta ya ha alcanzado un alto grado de sofisticación conceptual. Muchos de los adelantos conceptuales del feminismo, que se basan en una comprensión compartida de fenómenos concretos, son definidos y debatidos en artículos de revistas jurídicas y seminarios de las facultades de derecho de una manera que se ha apartado de los fundamentos de la experiencia.[382] Una vez que se convierten en conceptos abstractos, éstos se aplican como tales a otros fenómenos concretos. Cuando este proceso se aplica correctamente, a fin de permitir que observaciones de la práctica perfeccionen la teoría, resulta ser una búsqueda para la comprobación y una fuente de reflexión. La búsqueda deductiva para la comprobación es una fase esencial de la espiral entre teoría y práctica, siempre y cuando la dirección del movimiento se alterne constantemente. El peligro que amenaza la integridad epistemológica[383] de la teoría feminista es que, por un apego a los desarrollos teóricos abstractos, en vez de buscar la comprobación de éstos en la práctica, se pase a necesitar su comprobación. De ser así, podrían dejarse de lado observaciones que no se ajustaran a estos desarrollos teóricos abstractos, en lugar de incorporarlas, a fin de redireccionar y mejorar la comprensión conceptual.[384]

380 Véase nota al pie nro. 354 y texto correspondiente.

381 Véase, por ejemplo, CONDLIN, op. cit., pág. 55 (Condlin pregunta: "Cómo es posible (...) incluso describir una relación no jerárquica desde la perspectiva de una sola persona (...) particularmente la persona que es dominante").

382 Mi artículo se centra en esa posición paradójica, teoría fundada en la experiencia, aunque no siempre cito ejemplos en mi argumentación. Aunque las ideas que presento se basan en las experiencias de muchas personas, y mi sujeción a ellas surge de mis propias experiencias, no he brindado muchos ejemplos de este contexto. Alegar las convenciones editoriales de la revista es inadecuado. La elección de brindar una síntesis extensa de la teoría de la práctica y de la práctica de la teoría basada en dos amplios movimientos, y la diagramación de las lecciones desde su interacción, crearon un proyecto con un espectro que parecía requerir la limitación de las descripciones experimentales. Afortunadamente, el material conceptual se expresa de manera suficientemente clara para que los lectores puedan tomar sus propias experiencias e imaginar cómo se pueden llenar los espacios entre líneas. Espero que este artículo sea sólo el comienzo de una conversación y que el trabajo futuro traiga visiones de experiencias directamente para resistir aquel conjunto de ideas.

383 El término es de Marjorie McDiarmid. Véase MCDIARMID, "What's Going on Down There in the Basement: In-house Clinics Expand their Beachhead", en *N.Y.L. Sch. L. Rev.*, nro. 35, 1990, pág. 287.

384 Véase por ejemplo, GIUDICE, C., op. cit., pág. 24 (describe cómo "la teoría puede encegueceer a la observación").

La participación en la educación práctica ayudaría a las juristas feministas a mantenerse fieles a sus concepciones epistemológicas. Al tomar contacto con grupos de personas altamente heterogéneos en diversas situaciones en las cuales los problemas del mundo se han mezclado con el derecho, las feministas encontrarían una constante fuente de estímulo y rejuvenecimiento que su proyecto requiere y, al mismo tiempo, intentarían aliviar su sufrimiento en este proceso. A pesar de que muchas feministas encuentran otros ámbitos donde alcanzar estas metas, ellas no deberían dejar de lado los cursos de práctica profesional de las facultades de derecho dado que éstos podrían resultar sumamente propicios para el trabajo teórico y práctico de las feministas. En condiciones óptimas de trabajo, la educación práctica posee una solidez dada por su constante permanencia en la fase inductiva de la espiral entre teoría y práctica que puede ser sumamente útil para las feministas.

C. ENRIQUECER LOS CURSOS TRADICIONALES DE LA FACULTAD DE DERECHO

Quienes critican el carácter y la idoneidad de los abogados, intentan solucionar ambos problemas en las mismas facultades de derecho.[195] Las facultades de derecho pueden hacer algo por la idoneidad e, incluso más, por el carácter de los abogados si les enseñan a los alumnos los efectos que el derecho tiene en las personas, los procesos e instituciones, y si promueven prácticas de reflexión crítica. Si se promovieran y tomaran en serio los métodos del feminismo y de la educación práctica, descriptos en este artículo, las facultades de derecho generarían en los alumnos la costumbre de prestar atención a las consecuencias éticas de determinados asuntos, y su preparación ética mejoraría.

Si los métodos del feminismo y de la educación práctica se tomaran seriamente, posiblemente existirían algunos o unos cuantos cursos sobre educación práctica y sobre teoría legal feminista en los planes de estudio de las facultades de derecho. En mi opinión, esto sería un resultado muy deseable. Otra forma de mejorar la enseñanza del derecho es tomar en serio al feminismo y a la educación práctica, y llevar sus metodologías a los cursos tradicionales.[196]

195 Véase por ejemplo, Burger, "The Special Skills of Advocacy: Are Specialized Training and Certification of Advocates Essential to Our System of Justice?", en *Fordham L. Rev.*, nro. 42, 1973, págs. 240-41 (competencia); Tronchetti, "Public Opinion of the Legal Profession: A Necessary Response by the Bar and the Law School", en *Tenn. L. Rev.*, nro. 41, 1974, págs. 503-05 (carácter); Wasserstrom, op. cit., págs. 15-24 (ibid.)

196 La enumeración de Karl Klare sobre las ausencias en el programa de estudios de las facultades de derecho tradicionales se lee como una preceptiva de los métodos feministas y prácticos que aquí se describen: "¿Qué se deja fuera de los programas de estudio de la facultad de derecho? Se omite el entrenamiento sistemático sobre cómo aprender de los demás, cómo criticar el propio trabajo y el de los demás; cómo aprender derecho a través de la práctica, esto es, cómo adquirir la habilidad para continuar el propio desarrollo sobre la extensión de una carrera profesional y cómo uno podría actuar en las relaciones principales que constituyen el proceso del derecho: adversario, cliente, relaciones con colegas, etc. También se omite el entrenamiento sistemático sobre cómo trabajar cerca y de manera cooperativa con otras personas en situaciones de mucha

Si la enseñanza de la doctrina es el objetivo de la educación tradicional, entonces la enseñanza de "la doctrina fuera de contexto" frustra ese objetivo.[387] Las normas y los principios jurídicos surgen a partir de contextos históricos, sociales, culturales y éticos. Para que los estudiantes puedan entender profundamente y puedan trabajar creativamente con estas normas y principios, deben tener en cuenta los contextos en los cuales estas normas y principios se originan.[388] Mediante la adopción de los métodos del feminismo y de la educación práctica, los cuales que ponen énfasis en el desarrollo del contexto para alcanzar una adecuada comprensión de los casos, los cursos tradicionales se enriquecerían notablemente.

Una manera de ampliar el contexto para el análisis de las normas y de los principios jurídicos consiste en diversificar los materiales con los que se dictan las clases de las facultades de derecho. Las feministas y los encargados de los cursos de práctica profesional podrían promover la elaboración de las historias de personas que luego pasan a ser los casos de los libros de texto, ya sea mediante visitas a los cursos de las personas involucradas en litigios[389] o mediante el análisis de otros materiales, como pueden ser las historias de casos reales, expedientes, transcripciones de juicios y demandas.[390] Esto también podría lograrse mediante simulacros en donde los estudiantes cumplan diferentes roles basados en casos reales.[391] De este modo, los estudiantes podrían investigar si ellos tuvieron en cuenta las posiciones de todas las personas y comunidades interesadas y, en caso contrario, buscar maneras de solucionar estas exclusiones.

El uso de herramientas interdisciplinarias, promovido por educadoras feministas y encargados de cursos de práctica profesional, ayudaría a que los estudiantes comprendieran el caso más allá de la historia concreta en sí misma. Con la ayuda de distintas disciplinas, el estudiante tendría en cuenta varias preguntas importantes: ¿Cuáles fueron las fuerzas estructurales –históricas, sociales y cultu-

vulnerabilidad y alto riesgo, y finalmente, cómo pensar de manera crítica sobre la moral y la política basados en el mejor aprendizaje disponible en las ciencias sociales y el discurso ético", op. cit., pág. 341.

387 Véase WHITE, op. cit.

388 Véase KLARE, op. cit., pág. 343.

389 Véase MINOW-MEADOW, op. cit., pág. 297 (describe la comprensión de un caso explicado en el aula por un fiscal).

390 Véase por ejemplo, MUNGER, "Clinical Legal Education. The Case Against Separatism", en *Clev. St. L. Rev.*, nro. 29, 1980, pág. 729 (promueve el uso de documentos suplementarios en un "curso sobre registro de casos estándar"); véase también NEUMAN, J., *Persons and Masks of The Law*, 1976 (brinda historias de las personas y los problemas que subyacen a casos conocidos); MINOWIN, R. (ed.), *In The Interest Of Children: Advocacy, Law Reform and Public Policy*, 1985 (ofrece estudios casuísticos de cinco casos decisivos de la Corte Suprema que afectan intereses de niños).

391 Kohlberg describió el valor del "juego de roles recíproco" tomando los roles de personas con una variedad de perspectivas para facilitar el desarrollo moral. Véase RICHARDS, op. cit., pág. 372 ("En la medida en que las técnicas de la práctica y la simulación promueven el juego de roles recíproco, tienen, además de su racionalidad pedagógica para mejorar el entrenamiento de las habilidades, una justificación mayor para facilitar el desarrollo de la moral a través del estímulo de la capacidad de los estudiantes para tomar distintos puntos de vista").

rales- presentes en el momento y lugar en que el caso tuvo lugar? ¿Cuáles eran las pautas del conflicto y condiciones sociales que pueden haber afectado su surgimiento? ¿De qué manera la tramitación y el resultado del caso afectaron estas condiciones? ¿De qué manera los profesionales y las instituciones pueden dar respuestas a los problemas individuales y sociales que se les presentan?

Con el conocimiento acabado del trasfondo contextual, las feministas y los encargados de los cursos de práctica profesional requerirían a estudiantes que razonaran, partiendo de la realidad concreta de los casos, y llegaran a conclusiones basadas en principios. En particular, las feministas harían que los estudiantes, antes de tomar cualquier decisión, consideraran los resultados buscados por las diferentes personas interesadas. Al mismo tiempo, alentarían a los estudiantes a volver a pensar la doctrina desde varios puntos de vista. Recién entonces los estudiantes compararían sus decisiones y los procesos decisorios con el razonamiento y la sentencia del caso real. De este modo, ellos tendrían que reflexionar sobre cuestiones de equidad y justicia. En este caso ¿la decisión y el proceso decisorio fueron justos? ¿Desde qué perspectivas? ¿Puedo defender mi decisión y mi proceso de decisión? ¿Los puedo criticar? ¿Qué críticas o defensas puedo hacer del razonamiento del tribunal y del fallo?

La consideración multidisciplinaria de los instrumentos de las humanidades, especialmente de la literatura y la filosofía, ayudaría a los estudiantes a pensar críticamente sobre estos temas relativos a la equidad, la justicia y la verdad. Los conflictos internos relativos a procesos y resultados éticos son una experiencia activa en la cual los estudiantes deben reflexionar intensamente. Éstos resultan sumamente útiles para que los estudiantes desarrollen capacidades cognoscitivas y afectivas del juicio moral necesarias para resolver sus conflictos.[392] De esta manera, guiados por cualquier instrumento a su alcance, los estudiantes confrontan y articulan las filosofías rudimentarias con las cuales ellos viven y toman decisiones.[393] Al hacer esto, ellos logran entender a los otros y a ellos mismos y pueden comenzar a desarrollar un proceso consciente de razonamiento moral.

Las feministas y los profesores de los prácticos quizás recomienden el uso de *Antígona*, por ejemplo, en algún curso dentro de las facultades de derecho para facilitar que los estudiantes vean la relación existente entre el derecho y la moral, un vínculo difícil de discutir en abstracto. El profesor podría dividir a los estudiantes en distintos grupos y asignarle diferentes tareas: a uno le tocaría acusar, a otro defender y un tercer grupo se ocuparía de juzgar a Antígona por una supuesta violación a las normas. Cada estudiante podría rotar y ocupar, alternativamente, cada uno de estos roles. Al representar cada papel, los estudiantes deberían confrontar las preocupaciones que surgen debido a sus responsabilidades personales y profesionales. En este proceso, los estudiantes tendrían que utilizar sus recursos

392 Véanse notas al pie nro. 261 y texto correspondiente.
393 Véanse notas al pie nro. 257-58 y texto correspondiente.

intelectuales y emocionales para elegir cómo comportarse y cómo desarrollar sus argumentos. Enfrentarse a este arduo proceso implicaría comprender la naturaleza y complejidad de los juicios morales de una manera vívida, inmediata y personal. Esto llevaría al estudiante a apreciar la trama del razonamiento jurídico y moral y la manera en la que las estructuras jurídicas pueden capturar o distorsionar los problemas éticos, políticos y sociales que les permite crecer.

Para extraer información que pueda determinar sus comportamientos, los estudiantes podrían simular entrevistas con Antígona, Creonte, e incluso con otros testigos como, por ejemplo, Ismena. Mediante su participación en estas entrevistas, los estudiantes desarrollarían una variedad de perspectivas sobre el derecho y la moral y se imaginarían a ellos mismos dentro de estas perspectivas. Los docentes podrían pedirles a sus alumnos que redacten ciertas instrucciones para que el jurado falle sobre la base de estándares apropiados y determine si Antígona es "culpable" o "inocente". También podrían pedirles a sus alumnos que reflexionen sobre la ambigüedad de estos términos cuando son utilizados en ese contexto. Los estudiantes quizás se pregunten cuáles de los acontecimientos que sucedieron con anterioridad a la supuesta violación de las normas podrían llegar a ser relevantes o persuasivos para un juez a la hora de decidir el destino de Antígona. Al analizar por qué algunos detalles particulares del contexto podrían o no ser relevantes, o cómo la información proporcionada por cada uno de los entrevistados podría afectar su postura, los estudiantes estarían indagando en conjunto, y gradualmente centrarían sus perspectivas en la compleja relación existente entre el derecho y los actores jurídicos en determinados conflictos humanos de tipo moral. Para ellos, sería sumamente útil observarse durante este proceso a fin de verse como abogados y como seres humanos que se preocupan por la justicia y por las responsabilidades de vivir en sociedad con otros.

El feminismo y la educación práctica ven a la naturaleza de la justicia y de la comunidad como los puntos de interés de la educación, una sensibilidad que se puede aprovechar activamente en los cursos.[394] 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 disminuye sus posibilidades de éxito. Una atmósfera de exploración abierta, donde estudiantes y profesores intercambian opiniones y reflexiones sobre asuntos de profundo y duradero interés, alienta a estudiantes a asumir la responsabilidad de desarrollar una comprensión de sí y de los otros que este enfoque requiere.[395]

394 Véanse notas al pie nro. 300-07 y texto correspondiente.
395 El énfasis de Kohlberg en la "democracia educativa" como una precondición importante para la educación moral apoya esta idea. Véase Rosaux, op. cit., pág. 372.

Si la enseñanza del derecho siguiera este camino metodológico, llegaría a parecerse a las metodologías del feminismo y de la educación práctica incluso en otro aspecto. El curso utilizaría prácticas intelectuales particulares y la reflexión surgiría de la participación en estas prácticas.[396] Estas prácticas implican recurrir a diversos textos y materiales de forma que las perspectivas propias y de otros queden a la vista y reflexionar críticamente sobre estas perspectivas a la luz de tales materiales. La experiencia del método del curso constituiría la fuente de reflexión y la experiencia de clases y materiales adicionales pondrían a prueba y desarrollarían estas reflexiones.[397] Esta metodología de curso relaciona la teoría y la práctica en la espiral que inspira al feminismo y a la educación práctica. En pocas palabras, las lecciones de estas corrientes pueden enriquecer la enseñanza del derecho en general.

D. REEXAMINAR LA ÉTICA

Las metodologías utilizadas por el feminismo y la educación práctica sugieren que la historia de Antígona, un caso en un curso de práctica profesional de la facultad de derecho, o cualquier otra narración particularmente detallada, sirven como punto de partida para una amplia gama de planteamientos sobre el derecho y la ética. Los diversos y valiosos detalles de tales narraciones expresan las sutilezas y complejidades de los dilemas éticos que deben enfrentar los seres humanos. A diferencia de muchas historias de cuentos infantiles, de estas historias no surge con claridad una única enseñanza. Más aún, en raras ocasiones estas historias reales proporcionan respuestas indiscutibles a preguntas obvias. En todo caso, sugieren múltiples interpretaciones y posibilidades de análisis. Las narraciones contienen interpretaciones complejas de distintos puntos de vista que demuestran nuestras

396 Véase White, op. cit., pág. 161 ("Tendemos a ver que el derecho que enseñamos [...] no es un conjunto de reglas que deben aprenderse sino un conjunto de modos de pensar, hablar y actuar en conjunto en materia de justicia, un método y una cotidianidad que tenemos la tarea de ejemplificar y conformar").

397 La opinión de James Boyd White sobre la enseñanza del derecho apoya la visión desarrollada en este artículo: "La central de esta educación es aprender a ser responsable de una nueva manera con respecto a lo que uno piensa y dice. La estudiante tiene que captar el sentido de todo por sus propios medios, ya que nadie puede hacerlo por ella. Tiene que pensar por ella misma en circunstancias nuevas, sacar conclusiones de las cuales es responsable, decidir por ella misma lo que vale o no la pena decir. Esto constituye una educación activa, un aprendizaje del hacer y no es una adquisición pasiva de conocimiento: cuando funciona, pone a prueba los límites de la mente y la imaginación de uno [...] Lo que uno aprende en la facultad de derecho no es derecho en el sentido de proposiciones repetitivas, sino cómo aprender derecho (esto es, cómo aprenderlo y cómo ejercerlo). En un sentido importante de lo que uno estudia del "derecho" es que éste en realidad se ejerce en el aula, con material de casos y leyes mientras los alumnos piensan y hablan sobre cuestiones particulares. Una buena facultad de derecho es entonces una formadora del derecho. Esto significa que el centro principal de atención no está en lo que el estudiante está aprendiendo a repetir o describir, sino en lo que está aprendiendo a ver y a hacer, en la doctrina o el lenguaje del derecho que no se adquiere con la experiencia, sino que hunca en ella como objeto y medio de pensamiento, acción intelectual y de expresión".

tendencias naturales a simplificar y a dejar de lado aquellos detalles y perspectivas que impiden obtener las claras conclusiones que deseamos. Debemos conjugar los múltiples detalles de estas historias a fin de llevar a cabo nuestro análisis en forma honesta y efectiva. Este proceso que propone contextualizar las historias afectará lo que nosotros conozcamos como resultado de esta indagación.

He intentado demostrar que tal construcción práctica de la teoría es un proyecto netamente ético.[398] Los métodos del feminismo y de la educación práctica generan la posibilidad de rescatar los detalles moralmente significativos que sistemáticamente se excluyen de las historias estandarizadas de una cultura. La aguda sensibilidad empírica –que bucea en las historias de aquellos que las estructuras culturales generalmente han relegado y escucha las voces que son apenas perceptibles– puede ayudar a alcanzar esta meta. Si se trabaja a partir del conflicto cognoscitivo creado por la consideración de perspectivas antes ignoradas, nuestra comprensión se amplía. A su vez, esto promueve la crítica de aquellas estructuras sociales que ocultaron tal conocimiento y genera un interés por desmantelar esas estructuras que generaron conocimientos distorsionados.[399] Por este motivo, Abraham Heschel propone que los profetas deberían llevar a los filósofos a terrenos más realistas.[400] Desde la óptica de feministas, docentes de los prácticos, profetas y filósofas, la distinción entre epistemología y ética se desmorona.

De la demanda constante de las feministas y los docentes a cargo de prácticos, por una reelaboración precisa y por una atención especial a los datos proporcionados por aquellos a quienes, con frecuencia, la sociedad despoja de sus derechos, surge una idea reformulada de aquello que se define como indagación ética. Esta noción de indagación ética es un proceso basado en nuestras experiencias de interacción social e institucional y se relaciona con la forma en que las personas responden a las elecciones éticas que se presentan en la vida cotidiana y en el trabajo. El punto central de la teoría ética no se encuentra ya en la justificación de las acciones que afectan a los "otros en general" de la filosofía tradicional, sino que se encuentra en la justificación de las acciones que afectan a los "otros en particular" con quienes estamos en contacto.[401] Los sistemas éticos surgen de esta red de relaciones cuando nosotros buscamos resolver y explicar nuestras decisiones sobre

398 Véanse notas al pie nro. 188-89, 263-84, 317-21 y texto correspondiente.

399 Véase Minow y Spelman, op. cit., donde expresan: "Dado que los patrones de poder, basados en líneas de género, raza, clase y diferencias de edades han permanecido resistentes y elusivos al mismo tiempo frente a las ideas legales y políticas tradicionales, los argumentos para encontrar un contexto conllevan un poder crítico. En ese contexto, estos argumentos resaltan esos patrones como dignos de atención y, a veces, de condena" (ibíd., págs. 1651).

400 Véase Heschel, op. cit. Ésta es otra razón por la cual Cornel West se avoca a una filosofía de "pragmatismo profético" que desencadena desafíos culturales para las estructuras opresivas de poder a través del examen de las vidas humanas reales y el reconocimiento de las limitaciones y las posibilidades de mejora mutua. West, op. cit., págs. 228-34; véase también Minow y Spelman, op. cit., págs. 1612-15 (explica la obra de West).

401 Véase Benhabib, "The Generalized and The Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy and Moral Theory", en *Moral Theory*, op. cit., pág. 154.

los dilemas que se nos presentan a diario en contextos complejos, reales y temporales. Esta teoría ética, entonces, responde a experiencias centrales de situaciones personales diarias y requiere reflexión a fin de desarrollar una conciencia moral.[402]

En las manos de feministas y de docentes encargados de las prácticas, la ética resulta ser una práctica constante de atención empírica y de reflexión acerca de las acciones de personas en situaciones concretas. La vida cotidiana expresa y crea la teoría ética, concebida con carácter ineludiblemente social.[403] Cuanto mejor sea nuestro empirismo basado en los contextos, mejores serán nuestras reflexiones éticas y más precisa será la articulación de nuestros principios éticos.[404]

V. CONCLUSIÓN

Como se ejemplifica con la lectura de *Antígona*, el feminismo y la educación práctica son corrientes independientes que, en respuesta a condiciones diferentes, han correlacionado recíprocamente sus metodologías, reforzándolas. En este artículo, he explorado la notoria semejanza que existe entre los métodos feministas y los métodos de la educación práctica. Dicha semejanza proviene de los esfuerzos independientes realizados para fomentar, en un marco de colaboración, la indagación crítica de las dimensiones éticas de experiencias interpersonales e institucionales. He procurado aumentar estas semejanzas al considerar las implicancias de una aplicación directa de los métodos feministas a la educación práctica y, viceversa, una aplicación de los métodos de la educación práctica a la teoría legal feminista. Aunque motivado por objetivos diferentes, cada conjunto de métodos demuestra que existe una relación entre la teoría y la práctica, una relación reflejada en la imagen de una espiral.

La espiral entre teoría y práctica de los métodos feministas y de la educación práctica posee profundas implicancias éticas. Sin duda, las metodologías del feminismo y de la educación práctica ofrecen una nueva visión ética, reformular nuestra comprensión acerca de la naturaleza de la moral y de las prácticas que la construcción de la teoría moral requiere. Según esta visión, la teoría moral abarca el examen inductivo, narrativo y contextual de las interacciones personales que ocurren a diario.

402 Véase Harris, op. cit., pág. 112 ("Propongo que intentemos desarrollar cuestionamientos morales que sean lo más adecuados posibles para la realidad contextual en la que vivimos y donde nuestra experiencia se desarrolla [...] Deberíamos hacer nuestro mejor esfuerzo para 'probar' varias teorías morales en contextos reales y a la luz verdadera de la experiencia moral").

403 Véase Alderson, "Moral Passages", en *Moral Theory*, op. cit., págs. 87-89 ("La explicación de la moral [...] se construye sobre la base de la interacción social, y [...] las relaciones sociales y políticas sistemáticas se crean y mantienen en el proceso de construcción").

404 Véase Sylvia Ashley, *After Virtue*, 1981 (sostiene que el contexto es necesario para la comprensión de la importancia de las teorías morales y para evitar la pérdida de contexto de muchos de los principios morales). Kurtz y Martin, "Introduction", en *Moral Theory*, op. cit., págs. 3, 12 ("Los principios morales generales no pueden aplicarse sin una comprensión exhaustiva del contexto").

El coro lírico de *Antígona*, que comenta acerca de los acontecimientos que se desarrollan en la obra, apoya dicha visión ética. Martha Nussbaum, a través de un lirismo propio, describe el modelo de reflexión transmitido por el coro de *Antígona*:

> Cada uno tiene una estructura interna y un conjunto interno de resonancias, cada uno reflexiona sobre el suceso precedente; cada uno reflexiona sobre las líricas anteriores. Entonces descubrimos que, para interpretar acertadamente cualquier imagen o frase, es necesario dibujar una red compleja de conexiones. Pero es así pues cada agregado modifica y, a su vez, se modifica por las imágenes y los diálogos anteriores (...) Las líricas nos muestran y generan en nosotros un proceso de reflexión y de autodescubrimiento que hacemos a través de una atención continua y una reinterpretación de palabras, imágenes e incidentes concretos. No reflexionamos sobre un incidente al subsumirlo en una regla general ni al asimilar sus características a los términos de un procedimiento científico elegante. Por el contrario, reflexionamos al indagar en las profundidades del detalle, encontrando imágenes y conexiones que nos permitirán verlo lo más sinceramente posible y describirlo lo más detalladamente posible. Esto sucede al combinar esta indagación con un diseño horizontal de conexiones, para que cada conexión horizontal contribuya a lograr profundidad en nuestra visión de los detalles. Cada visión profunda nueva crea conexiones horizontales nuevas.[40]

El coro de *Antígona* captura las aspiraciones de los métodos del feminismo y de la educación práctica. Siempre y cuando las facultades de derecho incorporen al feminismo y a la educación práctica, estas corrientes podrán renovar la enseñanza del derecho y aumentar su capacidad para responder interrogantes acerca de la justicia, la equidad y la verdad. Al comprometerse con prácticas reflexivas como fuente de conocimiento, el feminismo y la educación práctica reformulan nuestra comprensión no sólo de la relación existente entre el hacer y el saber sino, también, entre el derecho y la vida.

40 NUSSBAUM, op. cit., pág. 68-69

Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 5, número 6, primavera 2007, issn 1667-4154, págs. 157-174

Integrando el feminismo en la educación práctica*

Catharine MacKinnon**

"Nothing short of everything will really do."

La Universidad de Meiji en Tokio fue la primera facultad de Japón en enseñar derecho a las mujeres. En enero de 2001 celebró el 120° aniversario de la admisión de mujeres a su Departamento de Derecho y la creación de su Facultad de Derecho. El Decano Nava, repensando el programa de estudios desde sus cimientos, me preguntó cuál debería ser el papel del feminismo en la enseñanza del Derecho. ¡Qué pregunta tan inspiradora! Jamás alguien con el proyecto de actuar en la materia me había formulado esa pregunta. De aquí aquella charla.

De llegada a pensar que resulta algo engañoso clasificar este ejercicio como "feminista". Eso confina su ambición al plano ideológico o político, o sugiere que sólo es correcto desde este punto de vista particular, o que debe ser tomado en serio sólo por quienes se toman en serio al feminismo. Incorporar[1] el feminismo en este sentido es menos un ejercicio ideológico o político que su revelación y corrección.

En 1989, en un ascensor en Washington D.C., un juez federal, un hombre muy agradable que poco tiempo después fue ascendido a la Corte Suprema de los Estados Unidos, me felicitó calurosamente por la reciente publicación de *Feminism Unmodified*.[2] Mientras el ascensor bajaba, el juez miró el piso y reflexionó: "¡Es sorprendente cuánto puede lograrse si uno se mantiene concentrado en sólo una cosa!" Mientras algunos pisos pasaron en silencio, los temas del libro –que incluyen la violencia

* Publicado originariamente como "Mainstreaming Feminism in Legal Education", en *Journal of Legal Education*, vol. 53, nro. 2, junio de 2003, págs. 199-217. Traducción de María Dupuí.

** Catharine A. MacKinnon es Profesora de Derecho "Elizabeth A. Long" en la Universidad de Michigan. Algunas de estas ideas fueron publicadas con anterioridad en Australia en MacKinnon, "Feminism in Legal Education", en *Legal Educ. Rev.*, nro. 1, 1989, pág. 85, y en japonés en Sokai 104 (2002). Los valiosos comentarios y el apoyo de Kent Harvey y Lisa Carlyn son reconocidos con agradecimiento, así como el apoyo en la investigación de la fabulosa Biblioteca de la Universidad de Michigan.

1 Huxley, Aldous. *Island*, New York, 1962, pág. 163.
N. de la T.: La expresión utilizada por la autora en inglés es *mainstreaming*, palabra también empleada en el título del trabajo. No existe una traducción exacta al español y, por ello, en el resto del trabajo se utiliza el verbo "integrar". Otras traducciones posibles incluyen neologismos como "transversalizar" o "trasvasar".

2 *Feminism Unmodified. Discourses on Life and Law*, Cambridge, 1987.

sexual, la obscenidad, el ateísmo, la teoría marxista, la discriminación, la Primera Enmienda- cruzaron mi mente. Cuando llegamos a la planta baja, dije: "Sí, de hecho toda la biblioteca jurídica lo testimonia. Una debería ser capaz de lograr por lo menos lo mismo si se concentrara en el otro 53 por ciento de la población". Lo tomó bien. Me pregunté si la advertencia de Alexander Pope, según la cual "el estudio apropiado de la humanidad es el estudio del hombre", alguna vez había sido descripta como "concentrarse en una sola cosa".

En 2001, un profesor de derecho distinguido y amigable, quien se encontraba a cargo del programa de estudios, me preguntó qué seminario ofrecer, además de mi curso sobre Igualdad Sexual. Las posibilidades abarcaban cursos sobre Acoso Sexual, Teoría Jurídica Feminista, Derechos Humanos de las Mujeres, y el Derecho del 11 de septiembre. Este último se centraba en el Derecho de la Guerra, y las preguntas sobre el Derecho Humanitario Internacional provocadas por las atrocidades de aquel día y sus repercusiones. Mi interlocutor dijo que había pensado que el seminario sobre el 11 de septiembre era lo mejor. Este seminario, dijo, buscando la palabra correcta, expondría a los estudiantes "a un más amplio rango de cuestiones". El curso sobre Igualdad Sexual plantea temas que se superponen con los del Seminario sobre el 11 de septiembre, pero él estaba en lo cierto respecto a que sus enfoques jurídicos son diferentes. A su vez, los cursos sobre Acoso Sexual y Derechos Humanos de las Mujeres se superponen sólo un poco con el de Igualdad Sexual. Me pregunté si abordar temas de género en el Seminario del 11 de septiembre sería visto como una reducción del tema.

Los supuestos subyacentes a estas conversaciones ilustran algunos malentendidos comunes sobre el feminismo en general, y sobre su papel en el Derecho y en la educación jurídica en particular. A menudo se piensa que el feminismo involucra un conjunto de problemas, interrogantes y personas, estrecho, unidimensional, monocorde, geográficamente limitado, y pequeño. En cambio, no se piensa que los temas tradicionales sean limitados o estrechos cuando no consideran en sus ámbitos a mujeres o varones como tales, o el estatus relativo de sus sexos. Al observar y reconfigurar amplios espectros de la realidad a través de la lente del género, pareciera que sólo se ve la lente. Aun cuando mucha gente acepta que no existe una perspectiva libre de perspectiva, se piensa que los marcos temáticos tradicionales no imponen ningún punto de vista –ciertamente no uno que concierna al género-, cuando no consideran para nada al sexo o las mujeres. Sin embargo, es posible conocer un asunto sin informarse sobre cuestiones de género y sobre la relación de ese asunto con el estatus y el tratamiento de los sexos. Concentrarse en las mujeres y el género es visto como reducido. Excluir a las mujeres y al género, no.

I

Esto nos lleva a la tan trajinada cuestión de qué significa el feminismo, al plantear preguntas sobre las mujeres y el género.[3] El feminismo implica una visión multifacética de la sociedad y del Derecho como un todo, una metodología de compromiso con una realidad diversa que incluye dimensiones empíricas y analíticas, aspiraciones tanto explicativas como descriptivas, ambiciones prácticas tanto como teóricas. Despliega al mundo en nuevas formas, ofreciendo panoramas y ángulos de visión novedosos. Seguir sus pistas es una aventura compleja –vasta, profunda, rica y abierta–: reexaminar la realidad jurídica y social existente a la luz de la exclusión de las mujeres de –y su subordinación en– nada menos que la vida, el Derecho y el conocimiento. Las mujeres son más de la mitad de la población mundial, los varones son el resto. ¿Cómo puede ser "sólo una cosa" estudiadas como tales? ¿Puede esto ser considerado "reducido"?

El feminismo comienza por la sencilla observación de que las mujeres son personas. Luego avanza sobre la más compleja observación de que se les ha negado, para su desventaja, tan simple reconocimiento. Luego se vuelve más complicado. El feminismo expone la realidad de que los varones, tanto como las mujeres, poseen un sexo y diversos géneros, y que, en buena medida, el sexo y género masculinos no han sido reconocidos como tales, identificándoselos con la humanidad, el mérito y la superioridad (y todo para ventaja social de los varones). En este sentido, el feminismo revela que las mujeres poseen una universalidad que ha sido negada, tanto como una contribución a la universalidad que ha sido soslayada, mientras que los hombres poseen una particularidad que ha sido negada y se ha definido su particularidad como universal. Estas atribuciones y negaciones convergen hacia un sistema de mando y deferencia socialmente estratificado, que se manifiesta tanto en el Derecho y la academia jurídica como en cualquier otra parte.

Tal como es sabido hoy, esto no supone que las mujeres y los varones sean lo mismo –muy por el contrario–; o que todas las mujeres y varones en todas las culturas, o a través de la historia, hayan ocupado posiciones idénticas. Lo que implica es que la experiencia de las mujeres como mujeres, y de los varones como varones, en toda su multiplicidad y variedad, existe en el espacio social del mundo real. El reconocimiento de la experiencia de las mujeres de una desventaja sistemática en relación con los varones está en la base del feminismo,[4] una teoría que no empezó en la academia sino como un movimiento de liberación. La teoría feminista no es autorreferencial, teoría por el mero juego teórico. Proviene de la realidad social y

3 Para un estudio de la cuestión de aspecto jurídico, vease CHAMALLAS, Martha, *Introduction to Feminist Legal Theory*, 2ª ed., New York, 2003.

4 Esto es argumentado teóricamente en MACKINNON, Catharine A., *Toward a Feminist Theory of the State*, Cambridge, Massachusetts, 1989, y profundizado jurídicamente en MACKINNON, Catharine A., *Sex Equality*, Foundation Press, New York, 2001.

regresa a ella, y es disciplinada por esta relación.[5] Su proyecto se adapta a su base: exponer el estatus social desigual basado en el sexo, para cambiarlo.

Formular de este modo el punto de partida y retorno del feminismo plantea la cuestión de cuál es, concretamente, la experiencia de las mujeres. Del plantéo de preguntas feministas han surgido patrones transnacionales.[6] Las mujeres tienden a ser segregadas hacia formas de trabajo que se pagan mal y son poco valoradas, y sus contribuciones materiales –incluyendo aquéllas como madres y amas de casa– son descalificadas. El estatus de las mujeres es reforzado cuando se degradan sus características físicas y sociales, a menudo estereotipándolas y relegándolas a roles desfavorecidos, e incluso cuando su llegada a roles convencionalmente más favorecidos reduce el estatus de éstos, su remuneración o su nivel de vida. A través de las culturas, las mujeres están sujetas a la servidumbre y al maltrato doméstico. A menudo son forzadas a ser madres, sin contar con una opción reproductiva. A veces son esterilizadas contra su voluntad, a veces forzadas a tener hijos que no eligen y a los cuales no pueden cuidar. Comúnmente se les imponen servicios sexuales no deseados que no pueden rechazar. En todo el mundo las mujeres son sexualmente abusadas y agredidas, tanto niñas como adultas, tanto en la guerra como en la paz. Son sexualmente cosificadas, reducidas a objetos para la posesión, el uso y el abuso sexuales. Son compradas y vendidas para un entretenimiento denigrante y traficadas para la prostitución –en algunos casos por sus propias familias–, dentro y a través de los límites jurisdiccionales. Son transferidas para acceso sexual íntimo como si fueran bienes muebles, a veces en largos matrimonios, a veces en breves prostituciones. En algunas ocasiones los varones pagan por ellas, en otras, las pagan a los varones por ellas, en ambos casos, son consideradas una posesión. En ciertos lugares, ser mujer significa no estar autorizada a nacer. El ser mujer puede implicar menos comida, menos educación, que se mutilen sus genitales, que se la apedree a muerte si tiene sexo fuera del matrimonio, que se la incinere porque su dote es muy pequeña o un varón prefiere seguir libre de cargas.

A través de experiencias similares, y al estar socializadas y marcadas para éstas, y por el estatus que representan, las mujeres se encuentran socialmente desprovistas de respeto, seguridad personal, dignidad humana, acceso a los recursos, expresión, representación política y poder, en una palabra, igualdad. Es común a las culturas atribuir este estatus subordinado a la naturaleza y el cuerpo. La evidencia y el análisis nos llevan a concluir que esta atribución es una excusa y una racionalización ideológica, y no una realidad natural preexistente.[7] Estas

5 Este análisis es presentado con mayor detalle en MacKinnon, Catharine A., "Points Against Postmodernism", en *Chi-Kent L. Rev.*, nro. 75, 2000, pág. 687.

6 Habiendo documentado y descrito esto esquemáticamente en los últimos treinta años, y encontrando todavía, en ocasiones, consternación e incredulidad ante hechos bien documentados por otros, el lector puede encontrar la evidencia de las afirmaciones que siguen en MacKinnon, Catharine A., *Sex Equality*, op. cit.

7 Para un análisis, véase Eisler, Riane, *Appointment in Liberty: Sex, Feminism, and Sociobiology*, North Ryde, N.S.W., Australia, 1991, y Brown-Travis, Cheryl (ed.), *Evolution, Gender, and Rape*, Cambridge, Massachusetts, 2003.

experiencias, y otras similares, constituyen un sistema social dominante a través del cual el género se impone a las mujeres, que así se convierten en sexo. Esas experiencias junto con otras prácticas y mecanismos de exigibilidad, forman un estatus desigual basado sobre el sexo.

Así pues, podemos ver que las mujeres, en tanto grupo de género, son utilizadas, violadas, explotadas, excluidas y silenciadas, más allá de lo que les suceda o les deje de suceder en tanto individuos, y más allá de que estos efectos puedan ser silenciados o evadidos por medio de la suerte, el azar, la resistencia o el privilegio. Cuando ocurren, estos actos son infligidos a mujeres por varones que, socializados en la masculinidad, pueden decidir si los realizan o no. No todos los realizan, o están en igual posición para hacerlo. Que los varones individualmente hagan o dejen de hacer esto es, ante todo, una elección que depende, a su vez, de factores que incluyen su estatus relativo entre los varones. Como varones, muchos se benefician al no contarse entre las personas a quienes se les hacen estas cosas (aunque también algunos varones las sufren), las cuales pueden realizarse con relativa impunidad (aunque algunos varones sean vistos como responsables por ellas, las hagan o no). También se ven beneficiados al estar en la posición de decidir si hacen o no esas cosas, un poder que los varones poseen en diversos grados. En última instancia, las mujeres prácticamente no tienen posibilidad de evitar que les ocurran estas cosas. Los intentos por evitarlas, a menudo a través de restricciones a la libertad, no implican que no ocurrirán de cualquier modo. Esto es lo que significa hablar de la desigualdad de los sexos en términos del poder masculino. Ser un miembro del grupo social de las mujeres, como condición de nacimiento, significa que alguno o algunas de estas cosas pueden ocurrirte, y –sean o no formalmente ilegales– poco se hará para evitarlo.

Muchos problemas jurídicos surgen de, e interactúan con, este tratamiento y sus efectos relativos al estatus. La pregunta sobre el papel del feminismo en la educación jurídica puede, entonces, reformularse así: ¿qué puede hacer la enseñanza del Derecho para formar abogados que intervengan en esta situación –la desigualdad de las mujeres respecto de los varones– y así transformarla?

II

En todo el mundo hay personas –algunos varones y muchas mujeres– que operan con el Derecho y quieren terminar con esta desigualdad, al enfrentar estas realidades. Han producido y están produciendo nuevos conocimientos, nuevas perspectivas y nuevo Derecho. La enseñanza del Derecho, en alguna medida, ha respondido con cursos específicos centrados en el estatus de las mujeres, incluyendo cursos sobre igualdad sexual, violencia contra las mujeres, historia jurídica de las mujeres, derechos humanos de las mujeres, jurisprudencia feminista, sexualidad, y "las mujeres y el Derecho", por nombrar unos pocos. Las materias centradas en el sexo, el género, y la gente considerada bajo esta perspectiva, crean nuevas unidades y revelan estructuras más profundas que recorren y subyacen los tópicos jurídicos

convencionales. Pueden alterar no sólo lo que las personas piensan, sino también cómo piensan.[8] Es necesario que estos cursos continúen.

La enseñanza del Derecho enfrenta también un desafío en otro nivel: integrar el género[9] en la totalidad del programa académico, integrarlo en cómo se enseña y en lo que se enseña. Partiendo de que las mujeres somos cada una, estamos en todas partes, hacemos de todo, somos hechas de distintas maneras (y esto último constituye el objeto que el Derecho pretende abordar principalmente), prestar atención a las mujeres y a los varones en cuanto sexos, y a su desigualdad, plantea cuestiones de largo alcance para el contenido de los temas jurídicos existentes. Muchos tópicos específicos, dentro de las áreas temáticas convencionales, han sido explorados provechosamente por feministas académicas del Derecho en las últimas tres décadas; de a poco, y por partes, están ganando terreno hacia los cursos normales y los libros de casos. Lo que no se ha hecho es volver a pensar los cursos y los programas académicos convencionales a la luz de las implicancias de estas investigaciones para las premisas nucleares de los cursos y áreas. La tarea, construyendo sobre las contribuciones existentes,[10] es abrir el camino hacia cambios más amplios y profundos en los programas académicos de estudio del Derecho, formando a los abogados para trabajar en pos de la igualdad social bajo el Derecho, todo el Derecho.

A la luz de las ya descriptas condiciones reales de las mujeres, consideremos en primer lugar la división estructural que existe en el programa académico (y en la mayoría de los sistemas jurídicos) entre Derecho Público y Privado, donde el Derecho de Daños, los Contratos y el Derecho de Familia son considerados como "privados", y el Derecho Penal y el Constitucional como "públicos". ¿Es preciso volver a pensar esta división estructural (que muchos académicos han comenzado a sortear) a la luz del estatus desigual de las mujeres? El estatus de las mujeres es una realidad pública que en buena medida construyó el ámbito de lo privado y, a la vez, una realidad privada que estructura profundamente el orden público; cada uno corta transversalmente, infiere y, en parte, respalda al otro. ¿Cómo puede ser entonces, si no es por una división formal, que el Derecho Privado permanezca significativamente separado del Derecho Público, donde surgen las cuestiones de desigualdad de sexo? Desde el momento en que el Derecho se ve implicado y afecta un área, el sentido en el que ese Derecho o área permanecen "privadas" es, por lo menos, algo discutible. Hacer efectivas las garantías constitucionales e internacionales para la igualdad sexual sin duda implica al Derecho Privado, y por lo tanto, la enseñanza

8 "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 piensa". DWORKIN, Andrea, *Woman Hating*, New York, 1974, pág. 202.

9 El Consejo Europeo ha emprendido la tarea de incluir el género, es decir, considerar las implicancias del género en cada aspecto de la política. Véase, e.g., *Rapporteur Group on Equality Between Women and Men, Gender Mainstreaming, Conceptual Framework, Methodology and Presentation of Good Practices*, Council of Europe, 26 de marzo de 1998.

10 Véase, e.g., MOSSMAN, Mary Jane, "Feminism and Legal Method: The Difference It Makes", en *Wis. Women's L. J.*, nro. 3, 1987, pág. 147.

en tanto práctica y práctica. ¿Es preciso volver a repartir, a nivel curricular, la baraja pública / privada de cartas jurídicas?

A la luz de las garantías constitucionales e internacionales de igualdad sexual, consideremos las implicancias que supone situar el Derecho de Daños en el contexto del estatus de las mujeres como tales, para sus conceptos de lesión, daño y de individuos frente a grupos. Las mujeres, como los varones, sufren accidentes. Pero si la sociedad está organizada para proteger a cierta gente de ciertos riesgos y contra ellos en otros; si produce una lesión sistemática, acumulativa y determinante a cierta gente sólo porque son miembros de un grupo basado en el sexo, y exime al otro grupo de esas lesiones –que, de hecho, en su mayor parte son infligidas por los miembros de un grupo a los del otro–, entonces esos actos lesivos no son tan accidentales. Una cosa es crear nuevos daños constitucionales (que requieren acción gubernamental, es decir, pública), o sancionar nuevas leyes contra la discriminación que reconozcan nuevos daños, considerados privados, de ciertas personas hacia otras. Otra cosa es preguntar, en forma metódica, qué daños reales, sistémica y efectivamente sociales y públicos, son distorsionados como azarosos y esencialmente privados. ¿Qué nuevas obligaciones aparecen cuando surge un nuevo esquema de lo público? ¿Bastan los conceptos de negligencia? ¿Qué teorías de la causalidad resultan apropiadas para la responsabilidad? ¿Es necesario que los daños sistémicos basados en el sexo sean intencionales –en el sentido de la voluntad consciente– para que se pueda demandar por ellos? Cuando se distinguen nuevos patrones, ¿cambia lo que es "previsible"? Si bien algunos académicos han considerado con buenos resultados estas cuestiones –conciente de que los ofensores y las víctimas no son tan neutrales en cuanto al género como los sujetos tradicionales de la materia Derecho de Daños–, preguntarse si los accidentes no están sustituyendo a heridas más determinadas, basadas en la desigualdad, no ha sido central para la enseñanza del Derecho de Daños. Una cosa es ver los daños sufridos por las mujeres como tales como un área especial del Derecho de Daños; otra es ver el Derecho de Daños desde una perspectiva de género.

Consideremos el modo en que la desigualdad produce daño (un tema que por lo común no se enseña como parte de los conceptos legales de causalidad en los cursos de Derecho de Daños). Si todas las mujeres son miembros del grupo "mujeres", de modos que las vuelven susceptibles de sufrir daño (tal como se ha dicho) y, en consecuencia, algunos daños son infligidos sistemáticamente a algunas mujeres,

11 Véase, e.g., Bender, Leslie, "A Lawyer's Primer on Feminist Theory and Tort", en *J. Legal Educ.*, nro. 38, 1988, pág. 3; Bender, Leslie, "An Overview of Feminist Torts Scholarship", en *Cornell L. Rev.*, nro. 78, 1993, pág. 575; Chamallas, Martha, "Importing Feminist Theories to Change Tort Law", en *Rev. Women's L.*, nro. 11, 1997, pág. 389; Fiscus, Lucinda M., "A Break in the Silence: Including Women's Issues in a Torts Course", en *Yale L. J. & Feminism*, nro. 1, 1989, pág. 41; Rosas, Tanya L., "Teaching Torts with Flaws: Adopting a Mutualistic Approach to Torts", en *Ala. L.R.*, nro. 57, 1992, pág. 443; Austin, Regina, "Employer Abuse, Worker Resistance, and the Tort of Intentional Infliction of Emotional Distress", en *Stan. L. Rev.*, nro. 41, 1988, pág. 1.

no tiene sentido considerar que sufren esos daños en tanto individuos, en el sentido de "uno por vez" que todavía predomina en el Derecho de Daños. Las lesiones hacia grupos no ocurren solamente en el caso de accidentes masivos o contaminaciones tóxicas, en los cuales mucha gente se vuelve un grupo al ser herida por el mismo agente o en el mismo momento. Las lesiones hacia grupos también tienen lugar por medio del prejuicio, cuando se daña a miembros de colectividades preexistentes en cuanto tales. Así pues, el daño colectivo debido a la pertenencia a un grupo, a menudo es infligido a una persona por vez, sin que por eso le ocurra "en tanto" individuo. La base grupal del daño preexiste a las lesiones que singularizan a sus miembros individuales. Si la enseñanza del Derecho debe incorporar el feminismo, es necesario un examen sostenido de las implicancias, en cuanto al daño, de esta realidad dispar que preexiste a los casos específicos (una reconsideración que precisa, entre otras cosas, evaluar nuevamente los elementos subjetivos). ¿Acaso la sustancia y el orden de la conocida trilogía formada por intencionalidad, imprudencia y negligencia resultan adecuados para la experiencia del daño basado en el sexo que sufren las mujeres? El examen, a la luz del género, del significado de la "persona razonable" ha destruido en parte esta base.[12] El cálculo del daño también está siendo reconsiderado a partir de la comprensión de que el menor valor social otorgado a las mujeres formula parte del cálculo de los daños que sufrían.[13] Se han planteado algunas agudas cuestiones particulares. Pero la enseñanza del Derecho de Daños como un todo apenas ha comenzado a considerar las amplias implicancias de la desigualdad social situacional y el sentido de la existencia de grupos sociales desiguales.

Un conjunto similar de cuestiones puede plantearse –y, de hecho, lo ha sido– respecto del Derecho Contractual,[14] comenzando con el supuesto de que las partes en los contratos son "individuos", y puede asumirse que operan, con lo que se

12 Véase, e.g., WEISE, Barbara Y., "Unreasonable Women: Gender and the Law of Accidental Injury", *1870-1920*, en *Law & Soc. Inquiry*, nro. 19, 1994, pág. 369; CHAMALLAS, Martha, "Feminist Constructions of Objectivity: Multiple Perspectives in Sexual and Racial Harassment Litigation", en *Tex. J. Women & L.*, nro. 1, 1992, pág. 95; EHRENREICH, Nancy S., "Pluralist Myths and Powerless Men: The Ideology of Reasonableness in Sexual Harassment Law", en *Yale L. J.*, nro. 99, 1990, pág. 1177. Véase, también, FORELL, Caroline A. y MATTHEWS, Donna M., *A Law of Her Own: The Reasonable Woman as a Measure of Man*, New York, 2000.

13 Véase GOODWIN, Jane et al., "Money, Sex, and Death: Gender Bias in Wrongful Death Damage Awards", en *Law & Soc'y Rev.*, nro. 25, 1991, pág. 203; CHAMALLAS, Martha, "The Architecture of Bias: Deep Structures in Tort Law", en *U. Pa. L. Rev.*, nro. 146, 1998, pág. 463.

14 Las fuentes básicas incluyen: DAWSON, Clare, "An Essay in the Deconstruction of Contract Doctrine", en *Yale L. J.*, nro. 94, 1985, pág. 997; FRUG, Mary Joe, "Re-Reading Contracts: A Feminist Analysis of a Contracts Casebook", en *Am. U. L. Rev.*, nro. 34, 1985, pág. 1125-34; MENSCH, Elizabeth, "Freedom of Contract as Ideology", en *Stan. L. Rev.*, nro. 33, 1981, pág. 753; TRIMARCHI, Patricia A. y TRUPPER, Peter, "The Flesh-Colored Band Aid: Contracts, Feminism, Dialogue, and Norms", en *Hast. L. Rev.*, nro. 26, 1991, pág. 791. Una excelente contribución a la crítica del contractual sino desde la perspectiva del género la constituye PATEMAN, Carole, *The Sexual Contract*, Stanford, 1988.

denomina "buena fe", entre iguales. Si no existe coacción o fraude o lesión enorme, o alguna otra de las excepciones reconocidas, se asume que las partes contratan libremente. Pero la posibilidad de que partes sexualmente desiguales –incluyendo aquí la desigualdad basada en el sexo– puedan ser consideradas como iguales a la hora de contratar, es algo que en buena medida no ha sido examinado en los cursos básicos de Contratos. Una cosa es observar, por ejemplo, los acuerdos prematrimoniales cuando son cuestionados, y otra muy distinta, preguntarse en el contrato matrimonial (probablemente el contrato más común que la gente realiza y, más bien, en el cual la gente ingresa sin advertirlo) sería ejecutable partiendo desde otra base, y lo que la respuesta a esta cuestión nos revela sobre los supuestos del Derecho Contractual. Una cosa es preguntarse qué conceptos contractuales se aplican mejor cuando un contrato de alquiler de úteros es cuestionado, y otra muy distinta preguntarse si este alquiler puede ser legítimamente pactado, y lo que esto implica para la naturaleza del contrato. Si se aplicaran los conceptos de consentimiento según el Derecho Contractual al consentimiento sexual, ¿cuándo a menudo sería válido el sexo?[15] Una investigación exhaustiva sobre el sentido de la desigualdad sexual respecto de estos –y otros– conceptos contractuales resultaría beneficiosa para el programa académico de primer año.

El Derecho Procesal Civil ofrece flancos similares para la crítica desde una perspectiva de género, que aún no han sido desarrollados en la enseñanza. La idea de legitimación para demandar, por ejemplo, implica generalmente una noción de "daño diferencial": una persona perjudicada en un modo excepcional, no cotidiano, y más que otras personas. Si todas las mujeres son perjudicadas de un modo u otro por su estatus –aun cuando algunas lo sean más que otras–, si este perjuicio de estatus es definido por lo que las mujeres comparten con otras mujeres, ¿cuáles son las implicancias en las doctrinas sobre la legitimación? ¿Cuáles son las implicancias, para los requisitos de las acciones de clase, de la –potencialmente– mayor demanda de clase en la historia? Dejando a un lado la cuestión de quiénes serían los demandados, vale la pena preguntarse, al enseñar ambas doctrinas, si el Derecho está construido para negar tal daño jurídico y para prevenir el surgimiento de una clase tal. Aunque más no sea, para revelar sus supuestos básicos.

La jurisdicción divide el poder, por lo cual resulta improbable que no se vea afectada por el género, que es en sí una división de poder. Desde el punto de vista de las mujeres, socialmente hablando, la jurisdicción podría ser vista como dividida primero entre la ley de la fuerza –que opera socialmente– y la fuerza de la ley –que opera legalmente– (a veces las dos no son tan diferentes, pero el paso de la primera a la segunda es visto ampliamente como un progreso para las mujeres, tal como lo ha sido para los varones). Diferentes jurisdicciones son regidas por, y son sensibles a, diferentes derechos, comunidades y presiones políticas. La esfera doméstica –el hogar– opera como una especie de jurisdicción primaria en materia de cuestiones

15 Véase MacKinnon, *Sex Equality*, op. cit., págs. 1300-80, para una discusión de la actual regla de consentimiento en el contexto de una violación.

de las mujeres. Al igual que para los varones, este límite jurisdiccional es luego seguido por el espacio jurisdiccional regido por el Derecho Local, el Derecho Nacional y el Derecho Internacional. El género resalta el hecho de que, en la resolución de conflictos, los criterios de definición de las jurisdicciones tienden a preferir los tribunales más cercanos al hogar, el cual para las mujeres constituye un ámbito de desigualdad estructural (no importa cuán favorable resulte el arreglo personal conseguido por las mujeres individualmente). La resolución doméstica de conflictos es preferida por las provincias dentro de las naciones, por las naciones en el plano internacional. Puede argumentarse que este tropismo por la jurisdicción cercana al hogar no resulta favorable a los intereses de las mujeres, ya que éstas, como grupo, tienden a ser más oprimidas, y a estar más lejos del recurso independiente, cuanto más cerca se encuentran del hogar.[16] Las doctrinas estructurales de la privacidad para el hogar, el federalismo para las provincias y la soberanía para las naciones han sido todas utilizadas para negar a las mujeres el acceso igualitario a los derechos. Cuanto más próximas están del control de los varones más cercanos, menos probable ha sido para las mujeres conseguir un alivio de la desigualdad (y, sin embargo, las doctrinas que definen la jurisdicción prefieren estructuralmente la jurisdicción local). Este tipo de preguntas sobre el género de la jurisdicción –por ejemplo, si la jurisdicción tal como está organizada sirve a la dominación masculina– podría incorporarse a las clases de Derecho Procesal Civil.[17]

Cuestiones similares acerca del Derecho Penal podrían, si se las profundizara, incorporarse de manera más acabada al programa de estudio de los últimos años de la carrera de Derecho. Por ejemplo, los fines clásicos del sistema de justicia penal incluyen la prevención, la disuasión y el castigo. Al igual que el Derecho de Daños, el Derecho Penal tiende a asumir que los delitos son inusuales. Sin embargo, no sólo los varones excepcionales cometen todos los delitos de violencia contra las mujeres que se han descripto anteriormente; y los índices de criminalidad muestran que estos varones no son tan excepcionales, si no más bien predominantes. Gran parte de la violencia contra las mujeres es cometida por varones que las víctimas conocen personalmente, y que, según se ha documentado, difieren poco de la moda estadística masculina.[18] Si se combina esto con la asombrosa tasa de delitos no denunciados,[19] existen razones para preguntarse si tiene sentido encarcelar a los

16 Para una discusión más amplia, véase MacKinnon, Catharine A., "Disputing Male Sovereignty: On United States v. Morrison", en *Harvard L.R.*, nro. 114, 2000, pág. 135.

17 La relevancia del género en el proceso civil es explorada en Resnik, Judith, "Revising the Canon: Feminist Help in Teaching Procedure", en *U. Cin. L. Rev.*, nro. 62, 1993, pág. 1181; Schneider, Elizabeth M., "Gendering and Engendering Process", en *U. Cin. L. Rev.*, nro. 61, 1993, pág. 1213.

18 Véase MacKinnon, *Sex Equality*, op. cit., pág. 791, nro. 5.

19 Se estima que entre el 64 y el 96 por ciento de todas las violaciones nunca son denunciadas a la justicia penal. Véase Fisher, B. S. et al., *The Sexual Victimization of College Women* (Report nr. NCJ-182369); Oficina de estadísticas judiciales, Departamento de Justicia de los Estados Unidos (2000); Centro Nacional de la Víctima, *Rape in America. A report to the nation* (Apr. 1992); Perkins, C. y P. Klaus, *Criminal Victimization 1994* (Report nr. NCJ-

condenados por violencia contra las mujeres con fines disuasorios. Ésta no es sólo una cuestión de violencia contra las mujeres, es una cuestión sobre la eficacia del Derecho Penal. 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 comenzarlo que la Facultad de Derecho?

Al igual que con el Derecho de Daños, éste es un buen momento y lugar para preguntarse si muchos delitos tradicionales no son en realidad delitos basados en la desigualdad sexual, equivocadamente concebidos de otra forma porque se han ignorado sus raíces en el sexo y el género. ¿Es la violación un acto de discriminación sexual? ¿Es la prostitución una violación en serie? ¿Es el maltrato doméstico un crimen contra la humanidad basado en el sexo y una forma de terrorismo "uno a uno"? ¿Acaso el abuso sexual infantil subyace a todos ellos, como apuntalamiento de la feminidad? Estas preguntas llaman la atención, potencialmente, sobre las fronteras entre el Derecho Penal y el Civil, entre el Derecho Internacional y el Derecho Nacional, con implicancias tanto para los programas de estudio como para la práctica. ¿El empoderamiento y el cambio social podrían ser un fin del Derecho Penal? ¿Qué sería preciso para alcanzarlo? ¿Qué rol deberían tener las víctimas en el proceso penal? A diferencia de lo que sucede en el Derecho Civil, en el Derecho Penal las víctimas no poseen un control formal sobre sus propios casos. ¿Deberían tener más voz? De ser así, ¿cómo podría institucionalizarse, frente a la "comunidad" o el "pueblo" en nombre de los cuales el Derecho Penal pretende expresarse? Cómo cambiarían la enseñanza del Derecho Penal y su lugar en el programa de estudios si se incluyeran en ellos estas cuestiones –entre otras, la responsabilidad, los mecanismos alternativos de resolución de disputas, y opciones creativas en la definición de las penas– es una pregunta que queda relativamente abierta.[29]

Otros temas sustanciales del Derecho Penal con implicancias en los programas educativos, para los cuales la experiencia de las mujeres es relevante, van desde el instituto de la prescripción hasta la pena de muerte. En el extremo sustantivo de este espectro, la pena de muerte plantea la cuestión –muy soslayada– de si las mujeres deberían ser ejecutadas cuando no han sido equitativamente representadas al crearse el sistema y las reglas bajo las cuales se las juzga.[30] Esta pregunta, incluso

159122], Oficina de estadísticas judiciales, Departamento de Justicia de los Estados Unidos (1996); Rosen, Diana E. H., "The Prevalence and Incidence of Forcible Rape and Attempted Rape of Females", en *Victimology*, nro. 7, 1982, pág. 82. Un estudio reciente sobre la falta de denuncia entre los violadores no detectados respalda estas conclusiones desde el lado del agresor: Lisak, David y Paul M. Miller, "Repeat Rape and Multiple Offending Among Undetected Rapists", en *Violence & Victims*, nro. 17, 2002, pág. 73.

29 Un punto de entrada a una parte de la literatura relevante es Smart, Carol, *Women, Crime and Criminology. A Feminist Critique*, Boston, 1976. Véase también la edición especial "Feminism and the Criminal Law" en *Buff. Crim. L. Rev.*, nro. 4, 2001, pág. 708; Barnes, Dana M., "Feminism in Criminology: Engendering the Outlaw", en *Annals Am. Acad. Pol. & Soc. Sci.*, nro. 575, 2000, pág.57; Schulhofer, Stephen J., "The Feminist Challenge in Criminal Law", en *U. Pa. L. Rev.*, nro. 143, 1995, pág. 2151.

30 La literatura relevante incluye Cincotta, Phyllis L., "Is the Death Penalty Good for Women?", en *Buff. Crim. L. Rev.*, nro. 4, 2001, pág. 917; Rapaport, Elizabeth, "Staying

en condiciones menos apocalípticas, no ha sido planteada en la Facultad de Derecho. En un tema considerado como procesal, puede argumentarse que la prescripción para los delitos sexuales contra menores, por ejemplo, es increíblemente breve. Algunos niños son abusados desde una edad muy temprana; a veces lo recuerdan, otras sus memoria sólo surge más tarde, en ocasiones, después de décadas.[22] Los agresores son hábiles a la hora de persuadir a sus víctimas de las calamidades que les ocurrirán si hablan. Los legisladores han comenzado a reconocer que los factores que producen la falta de denuncia –que incluyen un sentimiento de desesperación e ineficacia (que se debe a la indiferencia sistémica, la vergüenza personal, y el deseo de proteger la propia familia y la reputación– requieren más tiempo, si se espera que los menores acudan a la justicia por estas lesiones. La falta de denuncia no significa que nada haya ocurrido. Los cambios en esta área del Derecho Penal plantean la cuestión de cuántas otras lesiones podrían encuadrar en este modelo, y cuántas otras lesiones basadas en el sexo y el género han sido exacerbadas, más que resueltas, por el proceso penal. Esto podría ser planteado en la enseñanza.

Las cuestiones sobre el estatus de los géneros han sido discutidas más sistemáticamente en el Derecho Constitucional e incorporadas en el programa académico. Este proceso podría ir todavía más allá si se explorara, por ejemplo, el supuesto que subyace a la mayoría de las constituciones, según el cual la sociedad es libre e igualitaria a menos que la ley y el Estado intervengan en ella (la noción del Estado negativo). ¿Pueden estas constituciones tratar adecuadamente las desigualdades sociales? La forma más común de plantear esta cuestión es preguntarse si debe interpretarse que las constituciones otorgan derechos afirmativos, que los individuos pueden demandar contra otros individuos (llamados con frecuencia "derechos horizontales"), así como restricciones para la intervención del Derecho en la sociedad (a menudo denominados "derechos verticales") controladas por las necesidades de la acción estatal. Algunas sociedades, como Sudáfrica, han enfrentado en sus constituciones el desafío de esta cuestión "público/privado", y han permitido la posibilidad de demandas entre individuos por violación a ciertas previsiones constitucionales.[23] En muy pocos cursos de Derecho Constitucional se reconoce la relevancia de esta cuestión en la forma en la que se enseñan los derechos constitucionales.

Del mismo modo, la mayoría de las constituciones utiliza un abordaje neutral a las cuestiones de *género* y *raza*, y favorece la noción de que tratar a las personas de

Alive: Executive Clemency, Equal Protection, and the Politics of Gender in Women's Capital Cases", en *Buff. Crim. L.Rev.*, nro. 4, 2001, pag. 567.

22 Minna Williams, Linda, "Recall of Childhood Trauma. A Prospective Study of Women's Memories of Child Sexual Abuse", en *J. Consulting & Clinical Psycol.*, nro. 62, 1994, pág. 1167 (se descubrió que el 38% de las mujeres que habían sido violadas siendo niñas y cuyas violaciones habían sido, en su momento, documentadas médicamente, no recordaban ese hecho diecisiete años después).

23 Constitución Sudafricana, capítulo 2 § 9(4).

igual modo significa lo mismo que tratarlos como iguales. Las feministas han usado la neutralidad de género y han criticado, a su vez, sus limitaciones. Un análisis más profundo lleva a criticar los principios neutrales del Derecho Constitucional, generalmente, a favor de abordajes sustantivos contextualizados.[24] Si bien las críticas a la neutralidad suelen ser reconocidas en áreas específicas, la mayor parte de los cursos de Derecho Constitucional continúan estructurados alrededor de la neutralidad doctrinaria como metodología de pensamiento, como si la neutralidad fuera lo que la doctrina jurídica requiere por definición. Aún no se ha examinado como sería la enseñanza del Derecho Constitucional, y del Derecho en general, si la doctrina fuera reevaluada sustantivamente en su totalidad. Por ejemplo, ¿es neutral el respeto al precedente? La vieja antigua cláusula de la "nueva" *igualdad de protección* proveniente de la nota al pie en el fallo "Carolene Products"[25], comenzó por el descubrimiento de que los afroamericanos habían sido excluidos, sistemáticamente, de la representación política,[26] y esto provocó un giro en la justificación de sus reclamos de igualdad constitucional. Pues bien, en el common law, las bases del Derecho de Daños, el Derecho Contractual, el Derecho Penal y el Derecho Procesal fueron establecidas cuando las mujeres ni siquiera podían votar. En estas condiciones, hay poca neutralidad de género en la fidelidad al precedente.

Es posible encontrar otros ejemplos en el Derecho de la Prueba (*Evidence Law*). El Derecho de la Prueba establece lo que será considerado como real por el sistema jurídico. En tanto epistemología del Derecho, las reglas probatorias contienen asunciones sobre fiabilidad y credibilidad y conocimiento común. A menudo esas asunciones no coinciden en absoluto con la experiencia de las mujeres. Considérese, por ejemplo, la regla sobre los testigos de oídas a la luz de las experiencias del genocidio de mis clientes bosnias.[26] La exclusión de los testigos de oídas se funda en la idea de que si uno afirma que escuchó a alguien decir que algo ha pasado, eso no constituye una evidencia confiable de que eso realmente haya sucedido (ciertamente no tan confiable como cuando uno afirma haber presenciado por sí mismo ese evento). Mis clientas musulmanas y croatas en Bosnia-Herzegovina sobrevivieron gracias a lo que sería la regla opuesta. Lo que se hizo con otras musulmanas y croatas podía y debía sucederles

24 Para un desarrollo más amplio de esta crítica véase MacKinnon, *Are Equality*, op. cit., pág. 24-35, y 91-94.

25 N. de la T.: una de las proclamaciones más famosas de los derechos de las minorías provino de la ya famosa "nota al pie nro. 4" del fallo "United States v. Carolene Products" de la Suprema Corte de los Estados Unidos (1938). Allí el juez, Harlan Stone, con fundamento en la Decimocuarta Enmienda, anunció que, aún concesiva con la regulación en materia económica, la Corte haría lo contrario cuando estuvieran en juego derechos individuales que afectaran procesos políticos. De esta forma, si la legislación cuestionada privaba a una minoría aislada de un derecho fundamental, la Corte sometería esa ley a un escrutinio judicial estricto. Así, lo tanto, quedaría en manos del Estado demostrar que existe un interés imperioso en la vigencia de la ley.

26 United States v. Carolene Products Co., 304 U.S. 144, 152 n.4 (1938).

27 Sobre esta experiencia, véase MacKinnon, Catharine A., "Rape, Genocide, and Women's Human Rights", en *Harv. Women's L.J.*, nro. 17, 1994, pág. 5.

a ellas, de modo que lo que se dijo que había pasado, fue tomado por ellas como si realmente hubiera ocurrido. Si hubieran esperado para ver con sus ojos la llegada del ejército serbio, en lugar de confiar en los rumores de que estaba en camino, habrían muerto. El rumor no sólo fue lo suficientemente confiable como para actuar en consecuencia: el tomarlo como verdadero significó a menudo la diferencia entre la vida y la muerte. Cuando una comunidad está sujeta a la desigualdad basada en el grupo, de la cual el genocidio constituye un extremo, de tal modo que lo que sucede a un miembro del grupo puede suceder a cualquier otro miembro, el rumor puede ser la más confiable evidencia si se quiere sobrevivir para llegar a ser un testigo.

Esto no significa que haber oído acerca de una violación constituya una evidencia tan confiable sobre esa violación como haberla visto o haberla sufrido. Pero sí sirve para plantear la cuestión contextual de cuanto en el Derecho de la Prueba –incluyendo las nociones cruciales de relevancia y cargas de la prueba– se basa en la noción de que la experiencia grupal como tal no existe y, al hacerlo, incorpora la experiencia del grupo dominante. ¿En qué medida el Derecho de la Prueba ignora el modo en que la desigualdad construye la fiabilidad tornando creíble la experiencia colectiva de los grupos subordinados? ¿Y en qué medida supone una uniformidad de la experiencia a través de las desigualdades, que las condiciones de desigualdad refutan? ¿Qué sucedería si se enseñara el Derecho de la Prueba preguntando "¿para quién?" según el sexo, la raza y la clase?[27] Se podría continuar con el Derecho de Familia,[28] el Derecho Laboral,[29] el Derecho Tributario,[30] el Derecho Societario,[31] las Sucesiones y Fideicomisos, la Ética Jurídica,[32] y con muchos otros temas jurídicos definidos convencionalmente. Al enseñar Derechos Reales, la posesión de personas –esclavos o mujeres– en diversas formas sociales podría considerarse más detenidamente.[33] Ya han comprendido la idea: los principios básicos presuman un

27 Para un ejemplo, véase Oduneye, Aviva, "'MY GOD!': A Feminist Critique of the Excited Utterance Exception to the Hearsay Rule", en *Col. L.Rev.*, nro. 85, 1997, pág. 159. Para un vistazo general, véase Taslitz, Andrew E., "What Feminism Has to Offer Evidence Law", en *Sw U.L.Rev.*, nro. 28, 1999, pág. 171.

28 Para fuentes básicas, véase Bartlett, Katharine T., "Feminism and Family Law", en *Fam. L.Q.*, nro. 33, 1999, pág. 475; Perry, Twila L., "Family Values, Race, Feminism, and Public Policy", en *Santa Clara L. Rev.*, nro. 36, 1996, pág. 345.

29 Véase, Crain, Marion, "Feminism, Labor, and Power", en *Col. L. Rev.*, nro. 65, 1992, pág. 1819.

30 Véase, McCaffery, Edward, *Taxing Women*, Chicago, 1997; Ausmott, Anne L., "Tax Policy and Feminism: Competing Goals and Institutional Choices", en *Colum. L. Rev.*, nro. 96, 2001, 1996. ; Zelenak, Lawrence, "Feminism and 'Safe Subjects Like the Tax Code'", en *S. Cal. Rev. L. & Women's Stud.*, nro. 6, 1997, pág. 323.

31 Véase, Cunningham, Theresa A., "Feminism, Fairness, and Fiduciary Duty in Corporate and Securities Law", en *Tex. J. Women & L.*, nro. 5, 1995, pág. 1.

32 Un ejemplo de la aproximación aquí sugerida lo provee un nuevo libro de casos: Mercer, Martha R. et al., *Social Justice: Professional Conventions and Law*, St. Paul, 2000.

33 A veces lo ha sido. Para algunas consideraciones sobre la importancia del análisis feminista para los derechos reales, véase, e.g., Rose, Carol M., "Women and Property: Gaining and Losing Ground", en *Va. L. Rev.*, nro. 78, 1992, pág. 421; Baker, Katharine K., "Property Rules Meet Feminist Needs: Respecting Autonomy by Valuing Connection", en *Ohio St. L.J.*, nro. 59, 1999, pág. 1523; Davies, Margaret, "Feminist Appropriations

escrutinio a la luz de la experiencia de las mujeres de la desigualdad de género. El Derecho Internacional también lo precisa.[34] En otro nivel, las mujeres tienen un interés especial en la incorporación del Derecho Internacional y el Derecho Comparado en el programa de estudios. Las mujeres son un grupo transnacional, que existe en todas las sociedades, con una experiencia diversa de la desigualdad que atraviesa los límites nacionales. Al mismo tiempo, tal como se vio con la discusión sobre la jurisdicción, las mujeres tienen derechos, reales y potenciales, bajo el Derecho Internacional y en el sistema internacional, que no tienen aun en los sistemas nacionales; un hecho cuyo descubrimiento abre vías para abogar por tales derechos y la creatividad, tanto en el programa de estudios como en la práctica.

Finalmente, a la luz de la larga, aunque todavía inestable, experiencia de la educación a través de clínicas jurídicas en las Facultades de Derecho de Estados Unidos, no resulta novedoso decir que la relación entre la educación jurídica y la práctica legal también amerita un nuevo examen. En los Estados Unidos, los estudiantes todavía aprenden la práctica de la profesión, primordialmente, en los estudios jurídicos y junto a los jueces. Tal vez así deba ser, pero tal vez no. Este hecho se relaciona con el estatus comparativamente marginal de la educación a través de las clínicas jurídicas y de los profesores de las clínicas, que a menudo son mujeres y suelen tener un estatus más bajo en las facultades. La adecuación de algunos sugiere que esos docentes de clínicas están contaminados por andar tomando en un mundo real, en lugar de inhalar el aire puro de las ideas. Además de injuriosa por sí, resulta destructivo transmitir esta actitud a estudiantes a punto de entrar en la práctica del Derecho. Además, las profesionales mujeres suelen hacer contribuciones conceptuales creativas al Derecho precisamente porque se hallan más cerca de los problemas más urgentes de las mujeres. Tal vez, si se aplicaran algunas de las comprensiones nacidas en la práctica legal de las mujeres, se transformaría la enseñanza a través de clínicas jurídicas.[35] La división entre teoría y práctica, herencia de la dominación masculina, no ha resultado útil a las mujeres, ni conceptual ni prácticamente. Y no estoy segura de que sirva a la enseñanza del Derecho.[36]

Law, Property and Personality", en *Soc. & Legal Stud.*, núm. 3, 1994, pág. 365; SNEAD, Joseph William, "Re-Reading Property", en *New Eng. L. Rev.*, núm. 26, 1992, pág. 711; SCHLUETER, Jeanne L., "Chix Nix Bundle-o-Stix: A Feminist Critique of the Disaggregation of Property", en *Mich. L. Rev.*, núm. 93, 1994, pág. 239.

34 Véase, e.g., CHARLESWORTH, Hilary y Christine CHINKIN, *Boundaries of International Law: A Feminist Analysis*, Manchester, Inglaterra, 2000. Véase también, HOCHSCHILD, SCHILD, Pierrette, "Feminism and Migration", en *Annals Am. Acad. Pol. & Soc. Sci.*, núm. 71, 2000, pág. 107.

35 Véase, e.g., MENKEL-MEADOW, Carrie, "Portia in a Different Voice: Speculations on a Women's Lawyering Process", en *Berkeley Women's L. J.*, núm. 1, 1985, pág. 39; MENKEL-MEADOW, Carrie, "Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or 'The Feminists Go to Law School'", en *J. Legal Educ.*, núm. 38, 1988, pág. 61.

36 Véase GUCKIANS, Phyllis, "A Theory-Practice Spiral: The Ethics of Feminism and Clinical Education", en *Mich. L. Rev.*, núm. 75, 1991, pág. 1599.

III

Una consideración del lugar del feminismo en la educación jurídica debe incluir la preocupación por el proceso (el cómo además del qué). Históricamente, las mujeres han sido excluidas de la enseñanza del Derecho tanto como del resto del ejercicio de la abogacía. El hecho de que todavía tan pocas mujeres sean profesoras de Derecho, en particular en los puestos más altos, significa que, a pesar de los avances reales, las mujeres que enseñan Derecho siguen siendo *tokens*[*]. Experimentamos una irritante combinación de presencia y ausencia: una atención exagerada combinada con una casi total invisibilidad; siempre en el centro de la escena, pero casi nunca vistas.[37] Muchas se autocensuran, intentando agradar a la autoridad que sigue siendo masculina. Esta respuesta de supervivencia a menudo implica que las mujeres sofoquen sus voces y su genio, y nunca realicen su mejor trabajo. Algunas abandonan los temas de mujeres para ser tomadas en serio; otras, ni dicen lo que tienen para decir, ni sobreviven en la academia jurídica. El silencio comparativo de las estudiantes mujeres en el aprendizaje del Derecho es lo normal y ha sido bien documentado.[38]

Menos documentado está el acoso sexual a las estudiantes de Derecho por otros estudiantes o por miembros del cuerpo docente, y lo que ocurre en esos casos. Los acosadores casi nunca son responsabilizados y, de serlo, eso raramente sucede en público, mientras que los rumores que lastiman a sus víctimas casi siempre se difunden. Resulta imposible pensar y aprender bajo estas condiciones. En parte porque los estudiantes individuales van y vienen, y el cuerpo docente permanece; sus miembros tienden a ser institucionalmente más valorados como individuos que los estudiantes. También porque los estudiantes, al irse después de tres años, sufren amnesia de grupo. Los acosadores tienen acceso a una cosecha siempre joven de la cual alimentarse, mientras que las víctimas no pueden saber qué es lo que les está sucediendo, porque han perdido su historia.

El así llamado "método socrático" todavía se usa bastante en la educación jurídica de Estados Unidos. Sócrates era un gran maestro. Su método, basado en saber lo que uno ignora,[39] buscaba la verdad por medio del diálogo, intercambio

* N. de la T.: la idea de *token* en este contexto se refiere al concepto desarrollado por Rosalin Kanter al referirse a las características que adoptan las participaciones minoritarias de las mujeres en diversos contextos institucionales como el del trabajo, la representación política, etc.

37 Para documentación sobre este problema, y sobre misoginia en las Facultades de Derecho, véase McIlvoy, Sheila, "Gender Bias Within the Law School: 'The Memo' and Its Impact", en *Can. J. Women & L.*, nm. 2, 1987, pag. 437 ("En mi experiencia, esto incluye ser infinitamente accesible, un apoyo público y privado, estar emocionalmente comprometida, y ofrecer un modelo de resistencia sin transas. Nuestro limitado número y la urgencia del proyecto feminista nos lleva a plantearnos estos estándares imposibles").

38 Véase, como ejemplo, Gerald Lani et al., *Becoming Gentlemen: Women, Law School, and Institutional Change*, Boston, 1997.

39 El epigrama socrático es "No sé nada excepto el hecho de mi propia ignorancia", véase Titus Maccius Plautus, *Bacchides*, traducido por John Barsby, línea 324 ("Lo único que sé es que no sé").

entre iguales en lo intelectual con diversos niveles de información y experiencia. Lo que se denomina "método socrático" en la Facultad de Derecho es, en la mayoría de los casos, un ritual humillante de intercambio adversarial basado en un "adivina lo que pienso". En su peor forma, el proceso encarna todos los vicios de la desigualdad. Los estudiantes son motivados por el miedo, infantilizados, aprenden a no respetar sus propios pensamientos. En este programa de estudio tácito, a los estudiantes de Derecho se les enseña la jerarquía, la deferencia y el poder, y se los recompensa cuando dominan los códigos necesarios para pertenecer y adaptarse. Por imitación, aprenden a infligir los mismos padecimientos cuando les llega el turno. Los modos de enseñanza y aprendizaje por conflicto y confrontación son particularmente inhóspitos para el desarrollo de las mujeres. Personalmente, creo que el refuerzo de la masculinidad y la psicología de manadas no resultan sanos para la educación de los jóvenes varones y para su independencia intelectual. Hay estudios que muestran que el impacto de estos ejercicios en las estudiantes mujeres puede ser demoledor,[41] sean cuales sean las intenciones de los docentes (muchos de los cuales saben que la jerarquía es hostil a la libertad de pensamiento, y que la enseñanza abusiva debe cambiar).

Tengo una lista corta –cuanto más la pienso, más larga se vuelve– de lo que se precisa para hacer realidad la integración del feminismo en la enseñanza del Derecho.[42] El feminismo será una realidad en la enseñanza del Derecho cuando la información sobre género sea un requisito para todos en sus propios campos, una parte esencial para hacer bien lo que hacen.[43] Cuando las mujeres ya no sean señaladas en las Facultades de Derecho. Cuando ellas, y sus puntos de vista y experiencias, así como los de todos los grupos excluidos, sean representados y respetados en los textos y en las clases. Cuando las estudiantes mujeres hablen con similar facilidad y similares atributos para ocupar un espacio público que los estudiantes varones (y cuando no haya más ejercicios hipotéticos que involucren violaciones salvajes y explícitas en la totalidad de los exámenes). Por otra parte, el feminismo será realidad cuando se enseñe a los estudiantes que casi todo lo que hacen está de un lado u otro de una división social verdadera, que involucra al sexo y posee consecuencias materiales y diferenciales. Cuando escuchar a los clientes, y la receptividad y la responsabilidad para con ellos, se enseñe en todos los cursos y modele todo análisis legal del caso jurídico que se construye a partir de las vidas de esos clientes. Cuando las estudiantes y el *staff* femenino de la Facultad ya no sean acosadas sexualmente en las Facultades de Derecho, y cuando se tomen medidas

41 Gunier documenta esto con particular claridad. GUNIER, Lani et al., op. cit., págs. 59-62, 144-45, nro. 159.

42 Una fuente inspiradora sobre este tema en general sigue siendo RICH, Adrienne, "Toward a Woman-Centered University", en *On Lies, Secrets, and Silence. Selected Prose, 1966-1978*, pág. 125, Nueva York, 1979.

43 Tal como lo dice Stephen Schulhofer, sin plantear cuestiones feministas es imposible buen derecho penal. SCHULHOFER, Stephen J., "The Feminist Challenge in Criminal Law", en *U. Pa. L. Rev.*, nro. 143, 1995, pág. 2151.

serias en los pocos casos en que esto suceda. Cuando haya tantos varones secretarios y bibliotecarios como mujeres, y se les pague un salario vital, y haya tantas mujeres miembros del cuerpo docente y decanas como varones. Cuando también los varones hagan el té para todos, haya guarderías en el edificio, y todos ellos tengan y usen la licencia por paternidad. Y cuando la integridad 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.

ACADEMIA. REVISTA SOBRE ENSEÑANZA DEL DERECHO DE BUENOS AIRES
AÑO 3, NÚMERO 6 PRIMAVERA 2005, ISSN 1667-4154, PÁGS. 175-192

El feminismo en la enseñanza del Derecho en los Estados Unidos

Estrategias para América Latina

JULIETA LEMAITRE RIPOLL*

La Revista de Educación Legal (*Journal of Legal Education*) de 2003 contiene un artículo de Catherine MacKinnon titulado *Mainstreaming Feminism in Legal Education*.[1] Es el texto de una presentación realizada por MacKinnon en la Facultad de Derecho de la Universidad Meiji en Tokio, Japón, como respuesta a la pregunta por el papel del feminismo en la educación legal. MacKinnon hace una buena descripción de los objetivos principales de la inclusión del feminismo[2] en la educación legal en los Estados Unidos, y los propone como receta para las académicas japonesas. Esto no lo hace de manera explícita: en su estilo característico, se limita a ignorar las diferencias entre los contextos: para MacKinnon el feminismo es uno solo, las mujeres sufren en todas partes por la misma discriminación, y la educación legal es la misma en todos los países.

No obstante esta homogenización de los contextos, la presentación de MacKinnon es acertada en cuanto traza un norte general que puede ser aplicable en otros países, un norte que corresponde a los objetivos que se deben lograr para formar abogados y abogadas dispuestos a desafiar las desigualdades discriminatorias entre hombres y mujeres.[3] La propuesta de MacKinnon enfatiza varios puntos: primero, familiarizar a los y las abogadas con el tema a través de cursos enfocados al estudio del status de las mujeres, además de reformar los cursos tradicionales para integrar en ellos la perspectiva feminista. Segundo, crear ambientes educativos propicios que permitan una verdadera libertad de participa-

* Abogada colombiana, con grado de Master de género por la Universidad de Nueva York. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora en la Universidad de los Andes de Colombia.

1 Véase MacKinnon, Catherine A., Mainstreaming Feminism in Legal Education, en *Journal of Legal Education*, nro. 199, 2003.

2 Si bien para MacKinnon hay un solo feminismo, los análisis de la jurisprudencia feminista registran diversos feminismos. Para efectos de este sombrero resumen, basta hablar de el feminismo, teniendo en cuenta que este término abarca muchas y diversas corrientes. Para una excelente introducción a ese tema, Isabel Cristina Jaramillo ha hecho esta tarea en varias ocasiones. Véase en particular JARAMILLO, Isabel Cristina, "Estudio Preliminar", en Wiener, Robin, *Género y Teoría del Derecho*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2000.

3 Véase MACKINNON, op. cit., pág.203.

ción para las mujeres. Ello implica una reforma de los métodos de enseñanza que tienen efectos adversos sobre las mujeres, así como la sanción de la discriminación y el acoso sexual. Tercero, la presencia de las mujeres en la educación legal debe ser igualitaria. Esto va más allá de la mera presencia de mujeres, ya que incluye el acceso al poder de tomar decisiones y su presencia en los espacios de prestigio.

Si bien MacKinnon supone que en los Estados Unidos aún no se ha implementado verdaderamente una educación legal igualitaria, estos tres objetivos trazados por ella indican cuáles han sido los logros de las feministas en la enseñanza legal en ese país. Partiendo de una crítica al Derecho por ser productor y cómplice de la desigualdad, las feministas en las últimas décadas han logrado insertarse en las estructuras de poder, y reformar en parte, tanto la enseñanza del Derecho como las facultades mismas.[4]

I. Logros de las feministas estadounidenses en la reforma a la enseñanza del Derecho

La reforma feminista a la enseñanza parte de las críticas feministas hechas en las décadas del setenta y ochenta, críticas que se concentran inicialmente en tres puntos: el primero, que el Derecho es masculino; el segundo, que los métodos de enseñanza también lo son,[5] y el tercero, que como resultado, las mujeres quedan excluidas del Derecho, tanto del contenido de la ley como de la profesión y de la academia.[6] Por ello, los objetivos de las reformas corresponden a estas tres críticas y son los mencionados por MacKinnon en su presentación: en el Japón, reforma de cursos, creación de ambientes educativos propicios y acceso al poder. Y los logros, si bien no son totales, son significativos, como se verá a continuación.

4 La reforma legal, de la cual las académicas a menudo son abanderadas, ha argumentado por el derecho a la no discriminación para reformar las leyes, para litigar casos de interés público, y para educar a los jueces. Las reformas cambiaron el contenido del Derecho de familia, de la responsabilidad extracontractual, el Derecho constitucional, el Derecho penal, y el procedimiento civil, entre otros. La transformación del Derecho que resulta de estos esfuerzos tiene un efecto directo sobre el Derecho que se enseña en las escuelas, ya que cambian los materiales mismos que son enseñados.

5 Véase Menkel-Meadow, Carrie, "Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or the Fem Crits go to Law School", en *Journal of Legal Education*, nro. 38, 1988, pág. 61.

6 Véase Guinier, Lani et al., "Becoming Gentlemen: Women's Experience at One Ivy League Law School", en *University of Pennsylvania Law Review*, nro. 143, 1994, Lamure, Christine, "Feminist Jurisprudence: The Difference Method Makes", en *Stanford Law Review*, nro. 41, 1989, págs. 751-84. Crenshaw, Kimberly, "Toward a Race-Conscious Pedagogy in Legal Education (Foreword: Voting Rights, Strategies for Legal and Community Action)", en *National Black Law Journal*, nro. 11, 1989, págs. 1-14.

7 Véase Angel, Marina, "Women in Legal Education or What it's Like to be Part of a Perpetual First Wave", en *Temple L. Rev.*, nro. 61, 1988, pág. 799.

A. Reforma de los cursos

En casi todas las universidades importantes de los Estados Unidos las facultades de Derecho ofrecen cursos influenciados por las ideas feministas. La mayoría de los cursos son seminarios sobre temas relacionados con las mujeres y el Derecho, ya sean de temas generales o específicos, como puede ser el de violencia contra las mujeres.[8] Además de los seminarios, se ha hecho un esfuerzo importante, aunque insuficiente, para la inclusión de las mujeres en la enseñanza de las materias obligatorias de Derecho. Esta se hace repensando las materias a partir de la forma como el Derecho afecta a las mujeres, e incluyendo también en los materiales de enseñanza las reformas legales feministas y los aportes de las feministas a la teoría del Derecho.[9]

Por otra parte, el esfuerzo por reformar la enseñanza del Derecho pasa por la producción académica que constituyen los materiales de los cursos. Una revisión básica de la literatura disponible sobre estos temas en las bases de datos de las revistas de Derecho arroja como resultado miles de artículos que de una manera u otra desarrollan ideas feministas. Además de los artículos, entre 1970 y 2000 se publicaron varios estudios sobre la situación de las mujeres en la enseñanza del Derecho[10] y sobre la discriminación de las mujeres en las cortes.[11] Estos estudios, junto con los artículos, y sobre todo, las casos y leyes relevantes, se editan y compilan en libros de texto llamados *Casebooks*.

Además de producir materiales de clase, las feministas han sido parte central de una revolución en las formas de la enseñanza del Derecho y de la escritura jurídica. Esta revolución es un rechazo a la posición objetiva y neutra del académico, y propone, en su lugar, incluir el valor de la experiencia personal como fuente de conocimiento sobre el Derecho. El ejemplo básico de esta nueva forma de escribir y

8 Por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard, en el año académico 2004-2005, se ofrecieron ocho seminarios de orientación feminista: "Gender and the New Economy", "International Women's Rights", "Law and Gender Issues in Iran and Turkey", "Critical Perspectives on the Law: Issues of Race, Gender, Class and Social Change", "The Politics of Sexual Harm, Reproductive Rights and the Jurisprudence of Equality, y Work, Care and Development".

9 La discriminación contra las mujeres en la ley y la necesidad de reforma legal es hoy en día un tema que se ha integrado bastante, aunque no del todo, a la forma como se concibe la enseñanza del Derecho. Sin embargo, esto no se ha dado tanto a nivel de cursos básicos (aunque ciertamente los profesores de Derecho conocen las propuestas feministas) como a nivel de seminarios. Dunne, Angela, "The Effects and of Feminist Jurisprudence on the Content and Pedagogy in Legal Education", tesis de Ph.D., Universidad de California, Los Angeles, 1992.

10 American Bar Association, Commission on Women in the Profession, *Don't Just Leave it Through the Door: Studying Gender Questions at Your Law School*, American Bar Association, 1998. Grover, Laura et al. op. cit., Moran, Rachel F. "Taking Stock: Women of All Colors in Legal Education", en *Legal Education Journal of Legal*, nro. 53, 2003. Gender and Bias Symposium: 14 S. Ill. L. J. 1992.

11 Weisse Schneider, Elizabeth, "Task Force Reports on Women in the Courts: the Challenge for Legal Education", en *Journal of Legal Education*, nro. 38, 1988, pág. 87.

de pensar el Derecho a partir de la experiencia personal es el artículo de Susan Estrich sobre la violación en el Derecho penal. Éste empieza con una frase que, al introducir la experiencia personal, revolucionó la forma de escribir artículos académicos. "Hace once años un hombre me puso un puñal en el cuello y me dijo: Córrete, cállate o te mato. ." (*Eleven years ago a man held a knife to my throat and said, Push over, shut up or I'll kill you.*)".[12] Con esta frase se abre la puerta para la inclusión legítima de la experiencia personal en la enseñanza del Derecho, inclusión en la que las feministas han compartido el liderazgo con las minorías raciales.

B. Creación de ambientes educativos propicios

A partir de estudios que demostraban la vulnerabilidad de las mujeres al acoso sexual, su silencio en los salones y en la toma de decisiones, las feministas han abogado por mecanismos que castiguen la discriminación y el acoso en las facultades mismas. Con ello lograron que se instaure en las facultades de Derecho la sanción por discriminación y por acoso sexual. Si bien se mantienen las formas más sutiles, y no por ello menos impactantes, de discriminación, es posible generalizar y decir que todas las universidades importantes cuentan con normas internas para investigar y castigar la discriminación y el acoso sexual de las estudiantes y profesoras. La ausencia de estos mecanismos en las universidades abre la posibilidad de una costosa demanda por responsabilidad extracontractual por discriminación. Así, el impacto de las feministas va más allá del contenido de los cursos y de las metodologías de enseñanza, para incluir la experiencia integral de estar en una Facultad de Derecho.

La creación de ambientes educativos propicios ha implicado, además, la participación de las feministas en nuevos métodos de enseñanza a partir de la crítica al autoritarismo y la agresión de las clases de Derecho. En los ochenta y en los noventa se publicó una serie de estudios, entre los cuales se destaca el de Lani Guinier y sus colaboradoras en la Universidad de Pensilvania,[13] relacionando los métodos de enseñanza, en especial el método socrático, método dominante, con el impacto negativo del estudio del Derecho sobre las mujeres. En lugar del método, diferentes académicas han abogado por otras metodologías de enseñanza más participativas y democráticas, abriendo el debate sobre el método socrático.

C. Acceso de las mujeres al poder

La posición subordinada de las mujeres y de lo femenino en las facultades de Derecho es una señal más del machismo dominante. Así, el tercer objetivo de las

12 Véase Estrich, Susan, "Rape", en *Yale Law Journal*, nro. 95, 1986, págs. 1087-1184.
13 Véase Guinier, op. cit.

feministas ha sido aumentar la presencia de las mujeres en las facultades, como estudiantes, profesoras y en posiciones directivas, y en especial su acceso a los espacios de poder. Se ha fomentado, entonces, la inclusión de estudiantes mujeres como editoras de las revistas de Derecho (*law reviews*) y su participación en las actividades extracurriculares prestigiosas como los concursos de debate; más profesoras mujeres, con *tenure* o fuero profesoral;[14] más mujeres decanas y en los comités importantes, etc. Y ello se ha ido logrando, aunque todavía se está lejos de la paridad.

Aunque aún no puedan declararse satisfechas, lo cierto es que en las facultades de Derecho, el feminismo ha logrado posicionarse políticamente como uno de los temas obligados, aunque no centrales, del currículo. Las feministas han logrado además cierta modificación de la forma de enseñanza y de la composición del poder. Para ello, además, han utilizado el lenguaje de los derechos (*rights*), y se han basado en una concepción realista que asume un vínculo estrecho entre Derecho y políticas públicas (*policy*). El uso de este lenguaje de derechos y de *policy* ha legitimado sus aspiraciones, al tiempo que se ha visto a su vez legitimado por el éxito del movimiento de mujeres en lograr un cambio social. Sin embargo, los logros del feminismo estadounidense deben comprenderse dentro del contexto histórico que explica las estructuras y la cultura en las cuales están inscritos y que determinan las estrategias que usaron para posicionarse de la manera descrita. Para ello es necesario tener un mayor conocimiento de la educación legal en los Estados Unidos y los espacios de inserción de las feministas.

II. LA EDUCACIÓN LEGAL EN ESTADOS UNIDOS Y LOS ESPACIOS DE INSERCIÓN DE LAS FEMINISTAS

A. LA EDUCACIÓN LEGAL COMO EDUCACIÓN PROFESIONAL

Las facultades de Derecho en los Estados Unidos debieron dar una dura pelea en el siglo XIX para poder existir,[15] debido a la resistencia proveniente tanto de los abogados practicantes como de las universidades mismas. Los abogados que iniciaron las facultades de Derecho debieron enfrentarse a un gremio que no consideraba necesario ir a la universidad para aprender Derecho, y que temía perder poder

14 Fuero que protege de por vida al profesor/a de la terminación de su contrato de profesor de planta.

15 Véase BARTHOLOMEW, Mark, "Legal Separation: The Relationship between the Law School and the Central University in the Late XIXth century", en *Journal of Legal Education*, nro. 4, 2002, pág. 368.

16 A principios del siglo XX la educación legal académica reemplazó el ser aprendiz de un abogado como la manera principal para entrar a la práctica del Derecho como abogado. Laura KEGAN estima que ello corresponde al periodo entre 1906 y 1922. Véase KEGAN, Laura, "Professing Law: Elite Law School Professors in the Twentieth

frente a las facultades, ya que tradicionalmente el Derecho no se estudiaba en las universidades, sino que se aprendía en la práctica.[16]

Pero la oposición a las facultades de Derecho no provenía sólo de los abogados: la universidad tampoco encontraba un espacio para las facultades de Derecho. Las grandes universidades estadounidenses se formaron en torno a su *college*, es decir, la educación de pregrado, íntimamente ligada con una formación religiosa y moral, donde hasta el siglo XIX primó la formación del carácter.[17] La formación de abogados, que implicaba el simple aprendizaje de un oficio, no cuadraba dentro de esta visión de formación religiosa y moral. En el siglo XIX las ideas alemanas de la universidad como centro de producción de conocimiento sustituyeron el objetivo de la formación moral por la producción de conocimiento científico, lo cual una vez más excluyó al Derecho del pregrado (*college*),[18] pues no se consideraba que el Derecho fuera una ciencia sino un mero oficio.[19]

A pesar de estos obstáculos, las facultades de Derecho lograron instalarse en la universidad y alcanzar una cierta medida de reconocimiento y respeto por parte de los profesionales del Derecho como de los académicos.[20] Muchas de las estructuras de la enseñanza del Derecho hoy en los Estados Unidos corresponden a este esfuerzo por posicionarse y lograr ese reconocimiento. Las instituciones más importantes que se explican a partir de este esfuerzo por posicionarse son: el examen de acreditación (*Bar Exam*) y el poder del Colegio de Abogados (*Bar*); la ascendencia del método socrático y de la compilación de casos o *Casebook* como libro de texto, la forma típica del artículo académico y su publicación en las revistas de Derecho o *law reviews*; la diferencia entre las materias básicas o del *Core* y los seminarios.

Century", en Sarat, Austin, Bryant Garth y Robert E. Kagan, *Looking Back at Law's Century*, Cornell University Press, Ithaca and London 2002.

17 Bartholomew, op. cit.

18 El *college* es un pregrado de cuatro años en el cual se espera que el estudiante tome una gran variedad de cursos en diversas áreas y que a partir del segundo año escoja una disciplina para hacer una concentración: su "*major*" o tema principal de estudio. Al terminar son "*college graduates*" o graduados del *college*. Un "*professional*" es otra cosa: en los Estados Unidos los estudios profesionales se refieren a ciertas disciplinas eminentemente prácticas que se estudian después del *college* como son el Derecho, la medicina, la arquitectura y recientemente la administración de empresas y la administración pública. Estos postgrados se diferencian de los filosóficos, humanísticos e científicos en el tipo de grado que dan (PhD), y no sólo en el contenido de las materias. Los profesionales no tienen el mismo *estatus* académico de los postgrados en humanidades y ciencias, pero en principio ganan mucho más dinero.

19 Laura Kelman cita a Thorstein Veblen quien declaró en 1918 que una Facultad de Derecho debía ser parte de una universidad en la misma medida que una escuela de esgrima o una de baile. Véase Kelman, op. cit., pág. 339.

20 Sin embargo, persiste la concepción de que el profesor de Derecho no es un académico de verdad, sino un diletante eterno en todas las disciplinas. Kelman también recuenta la conocida analogía de Mark Tushnet según la cual se espera que el abogado pueda leerse un libro de física el fin de semana y mandar un cohete a la luna el lunes, es decir, que el abogado es capaz de dominar cualquier disciplina científica que despierte su interés porque para eso es un buen "generalista". Véase, Kelman, op. cit., pág. 351.

La necesidad de posicionarse frente a los practicantes explica la existencia del *Bar Exam* y del *Core* o cursos básicos. Para lograr el reconocimiento por parte de los profesionales, las facultades de Derecho le dejaron a los abogados practicantes, agrupados en el *Bar* o Colegio de Abogados, la Facultad de controlar el ingreso a la profesión a través de exámenes de acreditación profesional llamados los exámenes del *Bar* (el *Bar* es el Colegio de Abogados). Así, de manera indirecta el Colegio de Abogados definía indirectamente los contenidos mínimos del currículo (Cursos básicos o *Core*) en las facultades de Derecho, por la necesidad de los estudiantes de aprobar el examen.

La necesidad de posicionarse dentro de la academia explica porque el Derecho es un postgrado, y también el éxito del método socrático y de las *law reviews*: el método socrático, a su vez, explica la estructura básica del artículo de doctrina publicado en las *law reviews* y los *Casebooks*. Derecho es un postgrado en los Estados Unidos porque fue rechazado como tema de pregrado por los *colleges* donde se dictaba el pregrado. El Derecho se constituyó al principio en una alternativa al *college*, y luego en una educación de postgrado (después del *college*). Además es un tipo particular de postgrado: un postgrado profesional, no uno académico o científico (*graduate school*).[21] La función del postgrado profesional es preparar para la práctica de una profesión, y no, como el académico, producir conocimiento científico.

Separarse del *college* no bastó para posicionar las facultades de Derecho en la academia. Lo que realmente les dio legitimidad fue la pretensión, instaurada a finales del siglo XIX y bajo la influencia de la educación legal alemana, de que el Derecho era una ciencia, y no un mero oficio. La Facultad de Derecho de Harvard, bajo la dirección de Christopher Columbus Langdell, lideró este movimiento del Derecho científico, y propuso un método para el estudio del Derecho como ciencia: el método socrático, que fue clave para darle legitimidad al Derecho en la academia.

El método socrático fue una de esas ideas brillantes que resolvió varios problemas a la vez. Con el método el profesor guía a los alumnos a través de preguntas, para que descubran en una serie de casos cuál es la estructura legal subyacente a todos, es decir, las reglas implícitas o explícitas en los casos y la lógica que determina sus variaciones. Así, se establece que el Derecho es una ciencia que se conoce a través del estudio y utilizando el método. El método le dio legitimidad académica al Derecho: ahora se trataba de enseñar a razonar, no sólo de enseñar a ser litigante. Por otra parte, el método dio prestigio a los abogados académicos frente a los practicantes, ya que permitió a los académicos estudiar las decisiones judiciales y determinar incluso cuáles son mejores que otras, de acuerdo a la identificación de la lógica de los precedentes. Por último, el método facilitó la enseñanza del Derecho y la hizo más activa. Los estudiantes deben participar en el análisis de los casos en

21 Dentro de la Facultad de Derecho de la Universidad Harvard, la maestría en Derecho y el doctorado son el "*graduate school*" mientras que el J. D. o título de abogado no lo es. La mayor parte de los estudiantes del "*graduate school*" son extranjeros con títulos de abogado en sus países de origen.

lugar de escuchar charlas magistrales, lo cual los involucra más en las clases, mientras que el profesor tiene menos presión, al no tener que dar charlas interminables. Además les permitió a los profesores de Derecho publicar, tanto los *casebooks*[22] para preparar las clases, como los artículos académicos de análisis de casos (la base del artículo de doctrina).

El artículo académico de Derecho es un espécimen particular, producto sobre todo del método: es el método el que le permite producir conocimiento sobre la lógica oculta de las decisiones judiciales. Le da legitimidad académica a los profesores de Derecho pues les permite tener publicaciones científicas, (así los demás académicos se burlen de la calidad "científica" de dichas publicaciones.[23] Pero lo más interesante es que, no obstante su prestigio, no son escogidos y editados por científicos del Derecho sino por estudiantes que trabajan gratis para sus facultades debido al prestigio inmenso que otorga ser editor de una revista jurídica (*Law Review*).

De esta manera se formó, en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la Facultad de Derecho estadounidense de hoy. Son tres años de educación legal posteriores a los cuatro años del *college*. Cubre los temas principales del Derecho estadounidense y prepara a los estudiantes para pasar un examen de acreditación profesional diseñado por los practicantes de la profesión. Los cursos principales son los del llamado *Core*, que cubren los temas del examen del Colegio de Abogados o *Bar*.[24] Y se enseña estos cursos utilizando variaciones sobre el método socrático, donde el estudiante aprende a analizar y criticar decisiones judiciales y a encontrar la lógica del Derecho, sea interpretando precedentes del *common law*, o interpretando las leyes o la Constitución. Además de los cursos principales, las facultades ofrecen seminarios "complementarios" que pueden cubrir temas teóricos o prácticos de la profesión, por ejemplo un seminario sobre Tocqueville, o un seminario sobre Derecho de seguros o sobre derechos de las mujeres.

En consecuencia, las feministas debieron ingresar en este sistema de educación profesional para integrarse a la enseñanza del Derecho. Les fue necesario entonces publicar artículos doctrinarios en las revistas de Derecho, y posicionar sus temas tanto en la academia como en los *Bars* que rigen la vida profesional de abogado. Aprendieron a escribir *casebooks* al tiempo que criticaron el método; descubrieron que no basta dictar seminarios; además hay que afectar las materias del *Core*, y hoy en día enseñan a alumnos que en su gran mayoría, y como ellas en su momento, se

22 Los *casebooks* o libros de casos organizan una materia por temas y presentan los principales casos de ese tema en diversas jurisdicciones, con pequeños comentarios y explicaciones. Se espera que al preparar un tema para clase, el estudiante conozca los casos relevantes y los analice con la ayuda de los comentarios y explicaciones.

23 Según cuenta Laura Kalman, todo el mundo sabía lo que Bruce Ackerman hizo público al decir que el estándar de publicación de los académicos de Derecho provoca vergüenza a los demás académicos de su universidad. Véase Kalman, op. cit., pág. 339.

24 Cada Estado tiene su propio *Bar*. Entre las jerarquías de las Facultades de Derecho, están las nacionales que son las más prestigiosas y preparan al estudiante para presentar cualquier *Bar* de cualquier Estado, y las regionales que sólo preparan al estudiante para el *Bar* de su Estado.

están educando para ingresar al ejercicio de la profesión de abogado después de obtener un título de cuatro años en un *college*, en donde a menudo ya tuvieron un acercamiento a los temas del feminismo. Todas estas circunstancias se convirtieron en parte importante de las estrategias feministas para el ingreso a la academia legal, en particular para su ingreso a los niveles más altos del sistema de jerarquías y poder en la educación legal.

B. *Estructura y sistema de jerarquías y poder en la educación legal*

El sistema de educación legal estadounidense está estructurado en complejas jerarquías: jerarquías de facultades de Derecho, jerarquías de abogados, jerarquías de estudiantes y de profesores de Derecho, con sistemas oficiales que permiten o bloquean el ingreso y el ascenso dentro de cada jerarquía.[25] Las facultades de Derecho se organizan en un sistema de jerarquías, y todos los años se hacen clasificaciones basadas en encuestas para confirmar que las de más prestigio siguen estando a la cabeza.[26] Los estudiantes y los profesores al interior de las facultades también configuraron sistemas jerárquicos, con unos "arriba" y otros "abajo". El acceso al dinero y al poder una vez graduados depende del lugar ocupado dentro de las jerarquías. Este lugar, si bien en parte está definido por el sexo, la raza y la clase social del estudiante (redes familiares, dinero, etc.) tiene, además, un componente meritocrático, relacionado con el prestigio de la escuela donde estudió, y con la hoja de vida del estudiante. El discurso dominante, si bien reconoce las jerarquías, las vincula exclusivamente al mérito individual, y las acepta precisamente porque supuestamente son jerarquías de méritos, ignorando el elemento existente de privilegio de clase, sexo y raza.

Justificados por el discurso meritocrático, los estudiantes de las facultades en la cima de la jerarquía de facultades de Derecho, conocidas como las *ivy league*,[27] o también como facultades de élite, son los que tendrán acceso a los mejores trabajos como abogados: aquellos que son mejor pagados en las firmas de abogados más prestigiosas, los puestos más codiciados para hacer carrera judicial, los puestos en los altos niveles del gobierno, e incluso las posibilidades para lograr las mejores posiciones en las entidades sin fines de lucro o de ingresar a la carrera académica.

25 Estas jerarquías, a su vez, tienen vínculos estrechos con las jerarquías sociales y políticas. El artículo clásico sobre este tema es el de Kennedy, Duncan, "Legal Education and the Reproduction of Hierarchy", en *Journal of Legal Education*, nro. 32, 1982, pág. 591. Casi cualquier explicación crítica del sistema de educación legal en Estados Unidos se lamenta de sus estrictas jerarquías.

26 Hoy en día los *rankings* los publican prestigiosas revistas de negocios, a partir de encuestas hechas a los estudiantes, graduados y a los presuntos empleadores. Pero también hay formas más sutiles de establecer jerarquías, como la tradición y fama de la universidad, el prestigio de sus profesores, el prestigio de la universidad a la cual pertenecen, etc.

27 La "liga de la hiedra", por la hiedra que cubre los edificios de las escuelas prestigiosas del Noreste de los Estados Unidos, como Harvard y Yale.

en cualquier Facultad de Derecho. Los estudiantes dentro de las facultades se organizan en jerarquías; éstas, en principio, dependen de las notas y del prestigio de sus actividades extracurriculares, aunque también están determinados por los privilegios de clase, sexo y raza. Así, por ejemplo, el alumno con las mejores notas es también el editor de la revista más prestigiosa y es a quien le ofrecen el trabajo mejor pago o el trabajo con el juez más famoso o de profesor en la mejor Facultad de Derecho.

Los sistemas de ingreso tanto a la enseñanza del Derecho como al ejercicio de la profesión están estrictamente controlados, a su vez, por las diversas instituciones de elite. Por ejemplo, la Asociación Americana de Facultades de Derecho (*American Association of Law Schools - AALS*) está controlada por la *Ivy League*, y es la asociación la que determina cuáles facultades de Derecho están acreditadas para dar títulos de abogado y cuáles no. El ingreso a las jerarquías al interior de las facultades, jerarquías de estudiantes y de profesores, también se decide por sistemas manejados por las personas que ya están al interior de la jerarquía y que tienen puestos prestigiosos.[28] Así, son los profesores con *tenure* y los directivos de la universidad quienes deciden qué profesores reciben *tenure*, y son los editores de las revistas estudiantiles quienes deciden el ingreso de nuevos estudiantes a las revistas. Al hacerlo por lo general reproducen sus propias características en los nuevos miembros, incluyendo el sexo.

Las jerarquías al interior de la academia son a su vez muy estrictas. La posición de un profesor o profesora se determina por la Facultad de Derecho en la cual estudió, por sus altas calificaciones, por la publicación de artículos en revistas de las facultades de elite, y sobre todo por lograr el ansiado *tenure*. Pero además, entre los profesores con *tenure* hay innumerables graduaciones internas que dependen de la cantidad de recursos que se manejen, de los temas que se traten y de las clases que se dicten. El lugar del profesor está, a su vez, íntimamente relacionado con el acceso al poder: mientras más alta sea su jerarquía, mayores serán sus aportes a la prensa periódica, su participación en el gobierno de turno, mayor su influencia para ubicar a los estudiantes en posiciones de poder, sea en firmas de abogados, sea en el gobierno o en una universidad, y mayor la cantidad de recursos a las que tengan acceso para sus proyectos de investigación y publicaciones.

Las feministas en la academia legal han buscado escalar dentro de este sistema, estudiando en las universidades de elite, teniendo éxito como estudiantes y profe-

28 Una modalidad perversa de las jerarquías es el sistema de *citations*, que establece cuántas veces un determinado texto es citado por otros autores. Mientras más citado es un autor, mayor su prestigio de profesor. Citar se convierte entonces en una cuestión de tener poder para citar y ser citado. Además con la publicación electrónica de las revistas de Derecho en gigantescas bases de datos con Lexis Nexis y Westlaw, es fácil contar el número exacto de veces que se cita a un autor en las revistas de Derecho. Esto estimula el sistema de las súper estrellas del Derecho, que van dando charlas de universidad en universidad, que reciben llamadas de los medios nacionales para dar sus opiniones sobre diversos temas y llenan grandes auditorios, y cuyos libros llegan a una audiencia más amplia que los estudiantes de Derecho. Catherine MacKinnon es una de ellas.

soras. Parte de su preocupación ha sido que las mujeres ocupen puestos de poder y liderazgo entre los estudiantes, por ejemplo, siendo editoras de las revistas. Les preocupa no solo que no existan muchas mujeres profesoras, sino que éstas no tengan suficiente prestigio dentro del grupo. Buscan, además, puestos y alianzas que les permitan influir sobre el *tenure* de nuevos profesores, y dar declaraciones a la prensa, obtener posiciones para sus estudiantes favoritas, y ser invitadas a dar conferencias en otras universidades, todo parte de su integración a la educación legal. Este posicionamiento, sin embargo, no es una búsqueda del poder por el poder en sí mismo: es una búsqueda del poder para definir los contenidos del Derecho y su enseñanza en un contexto donde el Derecho se ejerce abiertamente como una actividad política con un impacto moral.

C. El *Derecho como política y moral*

En las facultades de Derecho hoy en día se acepta por lo general que el Derecho es un instrumento de políticas públicas en manos del juez y de los legisladores, y en ese sentido se abandona la idea del Derecho como ciencia y la idea de un Derecho objetivo y neutro. Pero al mismo tiempo se cree que el Derecho está o debe estar de alguna manera imbuido de una concepción nacional de justicia, lo cual les permite afirmar apasionadamente que su interpretación de lo que debería ser el Derecho es la interpretación correcta y cierta, y que la Corte Suprema acertó o no al proferir determinado fallo. Por ejemplo, los fallos de constitucionalidad de la segregación racial anteriores al *Brown vs. Board of Education* se consideran a menudo no sólo fallos moralmente malos o políticamente indeseables, sino fundamentalmente errados en su interpretación de la Constitución.[29]

En los Estados Unidos la separación entre Derecho y política es un dogma muy cuestionado por las críticas a la aspiración decimonónica de convertir el Derecho en una ciencia, lo que conllevaba la aspiración de poner el Derecho al margen de los vaivenes de la política, creando una autonomía del Derecho de la política y por lo tanto del poder.[30] Fue esta posición, identificada con la era clásica del Derecho

29 Esta posición que sostiene que un fallo puede ser equivocado tiene una larga tradición en el método, que enseñó a los estudiantes de Derecho a escudriñar la lógica de las decisiones judiciales y permitió a los profesores de Derecho decir que las Cortes se equivocan.

30 La cuestión de la autonomía del Derecho de la política ha generado una literatura gigantesca, no sólo en los Estados Unidos. No pretendo con esta afirmación adentrarme en el debate, que no conozco en profundidad. Mi impresión es que si bien se ha criticado mucho la idea de que el Derecho sea del todo autónomo del poder, como la idea de que el Derecho sea del todo dependiente, la aspiración de la cultura dominante norteamericana, tanto en las Facultades de Derecho, como en sus expresiones más populares, paradójicamente acepta la relación entre política y Derecho, y está convencida de que el Derecho norteamericano es en principio moral. Sólo excepcionalmente aceptan que el Derecho pueda ser capturado por los intereses políticos y económicos, y por lo general desconocen o rechazan las ideas marxistas sobre el Derecho, excepto algunas lecturas de Gramsci.

inaugurada por Langdell, la que fuera duramente criticada, primero en los años veinte y treinta por los realistas, y luego en los años sesenta y setenta por la generación de académicos influenciados por las protestas sociales de la época, especialmente por los simpatizantes de los *critical legal studies*, y los que abogaban por los derechos de los negros y de las mujeres.

El Realismo norteamericano de los años veinte, para oponerse al Derecho "científico" de Langdell y sus sucesores, destacaba la centralidad de la voluntad del juez en la creación del Derecho, una voluntad que era política y no racional o científica. El Realismo tuvo además un proyecto político: el Derecho debía ser una buena política, una política que tuviera fines sociales.[31] Algunos realistas incluso buscaron poner a las ciencias sociales al servicio del Derecho para que estas decisiones políticas de los jueces se basaran en consideraciones ponderadas y validadas por los hechos científicos y no racionalizaciones jurídicas. Las críticas se fincaron, por lo general, en la aspiración de un Derecho que construya una sociedad más justa; no se trataba de decir que el Derecho estaba contaminado por la política y no debería estarlo, sino de decir que el Derecho estaba infiltrado por la política equivocada, y había que imbuirle la política correcta.

Después del éxito limitado de los años veinte, en los años treinta el Realismo corrió una suerte paradójica. Por una parte, muchos realistas, sus alumnos y simpatizantes del Derecho "social", fueron parte de las reformas del gobierno de Franklin D. Roosevelt. Pero al mismo tiempo este proyecto de reforma (el *New Deal*) se enfrentó a una oposición feroz por parte de las ramas más conservadoras de la profesión, cada vez más asentadas en la rama judicial y en la práctica profesional del Derecho. Con la muerte de Roosevelt y los cambios políticos después de la segunda guerra mundial, estos grupos conservadores recuperaron el control de las facultades de Derecho, y olvidaron el reto del Realismo.

Los años sesenta trajeron grandes movimientos de protesta social en los Estados Unidos, y estos movimientos cambiaron la forma como se comprendía y se enseñaba el Derecho. Las nuevas generaciones retomaron en parte los escritos de los realistas, para hablar una vez más de las políticas públicas reproducidas por el Derecho. Pero esta vez no era para proponer una mejor administración de la sociedad a través del Derecho, sino para criticar ferozmente a los detentadores del poder y la forma como el Derecho reproducía los valores y los privilegios objeto de la protesta social: el racismo, el machismo, la guerra, las "jerarquías ilegítimas".

No se trataba sin embargo de acabar con el Derecho, sino de reformarlo, y a la larga el establecimiento legal se benefició de las protestas. Ello se debió, en parte, a que el aspecto más exitoso de los reclamos fue precisamente el de la reforma legal (y

31 La crítica realista de los años 20 y 30, si bien estuvo relacionada con las ideas continentales de la función social del Derecho o del Derecho como proyecto social, tuvo en los Estados Unidos unas características específicas. Véase Kennedy, Duncan, "Two Globalizations of Law & Legal Thought: 1850-1968", en *Suffolk University Law Review*, nro. 36, 2003, pág. 631.

no el de la reforma de la distribución del poder social y económico). Paradójicamente, el reclamo por la defensa de los derechos resultó a la larga en un fortalecimiento de la legitimidad moral del Derecho, como el espacio de los racismos, y de los derechos, como instrumentos de cambio social. Así, en la protesta de los años sesenta y setenta nació la forma de comprender el Derecho que hoy domina las facultades de Derecho y legitima el Derecho en Estados Unidos: el *liberal legalism*, la idea de que los grupos sociales marginados pueden cambiar la sociedad utilizando el litigio y la reforma de las leyes.

Quizás el principal responsable del éxito del *liberal legalism* fue el movimiento por los derechos de los negros (*civil rights movement*). Por razones complejas, de la protesta en contra de la discriminación racial en el sur de Estados Unidos nació la idea de que luchar contra el racismo era reclamar los derechos civiles y políticos, los *civil rights*, garantizados por la Constitución y por la emancipación de los esclavos. Una serie de coyunturas políticas favorables, incluyendo el asesinato de John F. Kennedy, lograron el éxito de algunas de las aspiraciones del movimiento, en particular las aspiraciones relacionadas con el cambio en las leyes y la Constitución. El éxito de la protesta creó un vocabulario moral y político muy poderoso que definió a las protestas sociales consecuentes, y unió diversos grupos de protesta bajo el signo de los *rights*: la protesta era adelante y hasta hoy en los Estados Unidos es concebida como la manifestación del deseo legítimo de grupos de ciudadanos estadounidenses que son excluidos de manera injusta del manto protector de los derechos individuales (que son discriminados, y que reclaman para eliminar esta discriminación y afirmar sus derechos de ciudadanos). Es decir, en términos del *liberal legalism*.

Al interior de las facultades de Derecho el efecto de la ola de protestas sociales y, sobre todo, de las protestas de los estudiantes, no se sintió en los años sesenta sino en los setenta, con una rebelión generalizada contra todo lo que representaba su prestigio de las facultades de Derecho. Las nuevas generaciones protestaron contra el racismo, contra el machismo, contra la falsa neutralidad política del Derecho. Pero, paradójicamente, a pesar de las críticas al interior de las facultades de Derecho, el prestigio asociado a la defensa de los derechos, junto con una serie de coyunturas económicas, resultó en un incremento significativo del ingreso de estudiantes a las facultades de Derecho en los setenta y ochenta.[12] Con la ascendencia del vocabulario de los derechos aumentó el nuevo prestigio de la profesión como posible defensora de la justicia, y por lo tanto el prestigio de las facultades de Derecho. Este prestigio, unido a los ingresos cada vez mayores de los abogados en una economía pujante y llena de complejas regulaciones, resultó en un crecimiento de las facultades de Derecho tanto en tamaño como en poder.

Si en los setenta y ochenta las facultades de Derecho crecen, y se abren a temas de justicia social, también se dan el lujo de escoger a los mejores estudiantes y de

12 Weise Austin, Arthur. *The Figure Sixties Black Outsiders and the Struggle over Legal Education*. New York London, New York University Press, 1998.

rechazar a muchos. La demanda de abogados supera la oferta, y los salarios crecen con la economía e incluso se empieza a hablar de una fuga de cerebros de otras disciplinas hacia el Derecho. Probablemente, en parte gracias al control que tienen las facultades de Derecho sobre la oferta de abogados en la sociedad a través de la acreditación de facultades de Derecho, y del reducido número de admisiones en dichas instituciones, los abogados de las facultades de elite se convierten también en un bien escaso, y por lo tanto aun más prestigioso y bien remunerado.

No obstante, estos éxitos hacen que la reforma al interior de las facultades de Derecho sea apenas relativa, a pesar de las ruidosas protestas estudiantiles. En la abundancia, hay lugar para todo el mundo bajo la bandera de la diversidad (*diversity*), es decir, de permitir a todas las posiciones su lugar en la escuela. Aumenta el ingreso de mujeres y minorías raciales, y se contratan profesores con opiniones políticas de izquierda, e incluso profesores que responden a las modas académicas de otras disciplinas (abogados posmodernos y abogados postestructuralistas, y profesores de una cantidad de materias de "Derecho y . . ."). Pero al mismo tiempo se conserva y se reproduce la academia legal tradicional: que enseña con el método socrático, produce abogados para las grandes firmas y para el gobierno, y publica grandes cantidades de artículos de doctrina que son leídos por abogados y jueces. Además, aparecen también los académicos de derecha, quienes pretenden igualmente que el Derecho sirva sus causas: la de mantener la familia tradicional, prohibir el aborto, defender la libertad de empresa, y la desecularización de la vida pública. Para todos hay espacio en la mesa del Derecho, por lo menos en los comedores de las facultades.

En las facultades de Derecho la aspiración por la justicia social del *New Deal*, y luego de las protestas de los sesenta y setenta, culmina en un acuerdo en torno al tema del *diversity* y la convivencia de diferentes grupos y diferentes posiciones políticas.[33] Este acuerdo es básicamente que todos los grupos y todas las corrientes políticas deberían estar representados dentro del cuerpo de profesores y dentro de las materias que se ofrecen, sin por ello afectar el control de la escuela que queda en las manos de la "mayoría", que se considera de "centro" (ni "radical" ni "conservador"). Si bien existen grupos que rechazan este acuerdo, sigue siendo el acuerdo dominante.

Por lo tanto, la presencia actual de las feministas en las facultades de Derecho, y la validez de esta presencia como representantes de un proyecto político, tiene una larga historia. Va de la mano de la legitimidad que tiene ser abanderado de una causa política y ser académico del Derecho. Las feministas utilizan el vocabulario y las instituciones legitimadas por el movimiento de los *civil rights*, y sobre todo por el movimiento social de liberación de las mujeres. Muchos de sus reclamos se fincan en los acuerdos básicos del *liberal legalism* y del *diversity*, y sus logros están íntimamente relacionados con la ascendencia de estas ideas y, en general, de la cultura legal liberal.

33 Kennedy, Duncan, "The Social Justice Element in US Legal Education in the United States", en *The Sir Elwyn Jones Lecture. The University of Wales*, 19 de marzo de 2002.

III. ¿LECCIONES PARA AMÉRICA LATINA?

Quien intente imitar el camino de las feministas en la educación legal estadounidense en una universidad de América Latina se encontrará seguramente con un panorama desolador. No existen las estructuras que hay en Estados Unidos, y las que existen y son parecidas, tienen funciones diferentes, como insertar el feminismo en las escuelas donde casi no existen los profesores de planta, no hay *tenure*, no hay laboratorios, no hay casuística, y la visión dominante del Derecho es la de un Derecho neutro u objetivo. Seguir los objetivos trazados por MacKinnon para eliminar la discriminación deberá tener en cuenta que la forma como estos objetivos se logran en Estados Unidos es diferente de la forma como se logran en otros países.

Esto no quiere decir que no se pueda hacer porque en América Latina "no hay nada". La tarea es identificar qué hay: cuáles son las instituciones y los discursos a los cuales hay que integrarse para lograr los objetivos trazados. Veamos los tres objetivos principales: cambiar los currículos para que los cursos incluyan la situación de las mujeres; incluir a las mujeres en la toma de decisiones y crear ambientes educativos propicios. En cada uno, la forma en que estos objetivos se lograron en los Estados Unidos es diferente a la forma como se podría hacer en América Latina, pues depende de las estructuras particulares. El ejemplo de Colombia sirve para reconocer algunas de estas diferencias importantes. A su vez, otros países latinoamericanos son diferentes a Colombia y tendrán sus propias especificidades, que incluso pueden variar de región a región dentro del mismo país.

A. *REFORMA DE LOS CURSOS*

Incluir el status de las mujeres en los programas de estudio en los Estados Unidos es diferente a incluir el status de las mujeres en Colombia. Primero, porque el Derecho es un postgrado profesional, lo cual quiere decir que los cursos son especializados y orientados a la práctica, y se dictan a estudiantes que ya tienen una formación general en un *college*. En Colombia, en cambio, el Derecho es un pregrado, es decir que los alumnos están obteniendo esta formación general al tiempo que estudian la carrera de Derecho, lo cual explica también la diferencia en duración (tres años contra cinco). Es cierto que existen como en Estados Unidos unas materias básicas obligatorias, y es importante incluir en ellas a las mujeres. Pero también son muy importantes las materias de formación general, o por lo menos lo son en algunas universidades. Además, no existe la presión del *Bar* que le da tanta importancia a los cursos básicos: la licencia para practicar se obtiene con el mismo grado de la universidad, y cada universidad aplica sus propios exámenes de grado.

En la Universidad de los Andes, por ejemplo, la formación de abogado va de la mano con una formación humanista del tipo que se brinda en el pregrado en los Estados Unidos. Los alumnos, en su mayoría de las clases alta y media, no están tan orientados hacia la práctica de la profesión como en Estados Unidos. En cambio,

una buena porción estudia Derecho para entrar a la política, la administración pública, y otros oficios prestigiosos. El diseño de los cursos para incluir a las mujeres tiene que tener en cuenta esta inexperiencia de los estudiantes, así como sus intereses y aspiraciones políticas.

Una segunda diferencia importante en la inclusión del feminismo en los cursos está relacionada con las publicaciones. Mientras que en los Estados Unidos el material de clase son los *Casebooks* y los artículos de los *law reviews*, en Colombia no hay ni lo uno ni lo otro. En cambio, el Derecho se estudia con base a tratados que tradicionalmente explican el contenido de los códigos artículo por artículo. Las revistas de Derecho que existen tienen escasa circulación, pero en cambio una empresa privada (Legis) genera una producción importante de material jurídico para el gremio de abogados, material que es bastante influyente, en especial los códigos comentados y las revistas especializadas. Entonces la creación de material para cursos debe pasar por hacer tratados que incluyan la experiencia y derechos de las mujeres, y por afectar los materiales producidos por fuera de la universidad para el gremio de abogados, que son las publicaciones equivalentes a los *Casebooks* y los *law reviews*.

Una tercera diferencia importante está relacionada con la reforma a los cursos. A diferencia de los Estados Unidos, en Colombia no se acepta que el Derecho sea una forma de hacer políticas públicas, ni ocupan los derechos el lugar central que ocupan en ese país. En cambio, hay otros discursos que pueden legitimar la aspiración de la igualdad de hombres y mujeres, por ejemplo, el vocabulario y aspiraciones de la justicia social, de la idea de un Estado de bienestar, o incluso de los derechos humanos y del Derecho internacional público.

En este sentido tiene razón Joan Williams cuando propone que la estrategia de criticar la presunta objetividad del Derecho y de revelar su contenido político es adecuada para las feministas norteamericanas pero no lo es para las latinoamericanas. Las razones que da es que en los Estados Unidos, con el Realismo y luego con los *critical legal studies* o estudios legales críticos, hay una tradición de criticar la objetividad del Derecho y una cierta aceptación de la relación íntima entre Derecho y política. Sin embargo, esto no sólo no ha sido así en América Latina, sino que, por el contrario, los aliados de las feministas o incluso muchas de las feministas vienen de una tradición de lucha por los derechos humanos, que se finca precisamente en la aspiración de los derechos humanos de estar al margen de la política.[34] Es el caso de la justificación de la reforma legal feminista por la positivización del Derecho a la igualdad en el Derecho internacional y constitucional, por ejemplo.

[34] Véase el número de la revista de Derecho y género de la American University dedicado precisamente al género en la enseñanza del Derecho en América Latina. Williams, Joan, "Is Law an Art or a Science: Comments on Objectivity, Feminism and Power", en *American University Journal of Gender Social Policy and Law*, nro. 7, 1999, pág. 372.

B. *Mujeres en la toma de decisiones*

Cuando MacKinnon habla de incluir más mujeres en los espacios de toma de decisiones se refiere a las estructuras americanas del poder y a sus jerarquías meritocráticas. En la práctica, quiere decir que más mujeres deben ser profesoras con renure en las universidades de prestigio, que más mujeres deben dirigir las revistas y liderar las organizaciones estudiantiles. Su exigencia de inclusión además se alimenta de una cultura política donde el *diversity* y el *liberal legalism* se han instaurado como los valores dominantes, de manera que los reclamos por la no discriminación tienen mucha legitimidad política.

En Colombia, en cambio, no hay *tenure*, los profesores de tiempo completo son una minoría que a menudo dicta los cursos más teóricos (pues no se consideran expertos por no ser practicantes). Incluir a las mujeres en la toma de decisiones implicaría quizás, más que un aumento de las profesoras de planta, que haya más mujeres en los puestos administrativos importantes de la universidad, como los decanatos, los centros de investigación, y los consejos directivos, y que se invite a mujeres practicantes prestigiosas a dar cursos de cátedra en la misma proporción que se invita a los hombres practicantes.

Además, en Colombia no hay una institucionalización de las jerarquías por méritos. Habría entonces que identificar los espacios no formalizados de toma de decisiones, espacios que no dependen de los méritos, y discutir su incidencia en la vida académica. Las mujeres quedan excluidas por no pertenecer a redes masculinas de colegas que se mantienen en espacios informales, y esta exclusión necesita unas estrategias diferentes a las que se utilizan para ser incluidas en jerarquías aparentemente meritocráticas.

C. *Ambientes educativos propicios*

Cuando MacKinnon desarrolla la idea de generar ambientes educativos propicios para las mujeres, está pensando en las estructuras y cultura que excluía a las mujeres en los Estados Unidos. Entre estos tiene un lugar destacado el método socrático, por lo que la creación de los ambientes educativos propicios pasa por una revaluación de este método de enseñanza. En Colombia, en cambio, nunca ha habido la ascendencia de un método como ocurrió con el método en los Estados Unidos. La forma tradicional de dar clases es la cátedra, y ésta se ha cuestionado poco y estudiado aún menos. El estudiante en la cátedra magistral juega un papel tan pasivo que es difícil examinar su impacto diferenciado entre hombres y mujeres. Habría que empezar por estudiar la experiencia de las mujeres en la universidad y determinar qué características de la forma como se imparten las clases tienen impactos negativos.

En los Estados Unidos, además, la creación de ambientes educativos propicios implica la creación e implementación de mecanismos que investiguen y castiguen la discriminación laboral y el acoso sexual. Ambos conceptos derivan su legitimo

dad de la cultura de los derechos que dan un valor importante a la no discriminación. La sanción del acoso sexual se da además dentro de la cultura sexual de Estados Unidos, con hipocresías y tabúes particulares.

En lo que se refiere a la existencia de acoso sexual y a la discriminación, la situación es seguramente peor en los Estados Unidos que en Colombia. Sin embargo, no existen ni los mecanismos para denunciarla, ni la cultura política que rechace abiertamente la discriminación de cualquier tipo. Habría que encontrar un vocabulario y unos valores que deslegitimen estas prácticas, vocabulario y valores que son más fáciles de construir si tienen alguna relación con conceptos y valores que ya tienen cierta aceptación en la cultura política.

IV. Conclusión

Es cierto que hay paralelos importantes entre la experiencia estadounidense y la latinoamericana, incluyendo el machismo cotidiano y su expresión en el Derecho, y las instituciones legales de origen europeo. Sin embargo, las estructuras de poder varían mucho de país en país, como varía la cultura legal y política. Si no se tiene claro cuáles son los espacios de poder, no se sabe cómo obtener poder. Y si no se habla en términos de la cultura legal y política local, de cierta manera se termina hablando un idioma extranjero. Por lo tanto, para la inserción del feminismo en la enseñanza legal entonces es clave determinar en qué estructuras se va a insertar y cuáles son las formas de legitimarlo.

Más allá de su capacidad de inspirar, la utilidad de las ideas de Catherine MacKinnon y de otras como ella se ve reducida por su incapacidad y la de sus seguidoras para ver las diferencias de estructuras de poder en la educación legal y de culturas políticas. Estas instituciones son las que explican, no sólo qué han logrado las feministas, sino cómo lo lograron dentro de esta estructura y cultura que es particular a los Estados Unidos, e incluso en un momento particular de su historia.

Por lo tanto, la agenda que propongo es que las feministas latinoamericanas hagamos el ejercicio de reconocer las diferencias y las similitudes entre nuestras diferentes culturas y estructuras de la enseñanza legal. Pienso que haremos bien en emular las estrategias de las estadounidenses en lo que se refiere a reformar los cursos, incluir a las mujeres en la toma de decisiones, y crear ambientes educativos propicios. Pero al tiempo que emulamos sus estrategias habrá muchas veces que descartar sus tácticas, pues éstas corresponden a estructuras, discursos y contextos que no existen en la región, o que existen en unos países, más no en otros. El éxito entonces empieza por el autoreconocimiento tanto en las similitudes como en las diferencias, evitando la imitación irreflexiva.

Históricas

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág. 195-203

Corte Suprema de los Estados Unidos

"Bradwell v. State of Illinois" 83 U.S. 130 (Wall.) (1872)*

En apelación de la decisión de la Corte Suprema del Estado de Illinois, la señora Myra Bradwell, con residencia en el Estado de Illinois, solicitó a los jueces de la Corte Suprema del Estado una licencia para ejercer como abogada. Acompañó su petición con el certificado de buena conducta extendido conjuntamente por un tribunal inferior, el cual, además, certificaba que habiendo rendido el examen correspondiente, la señora Bradwell contaba con los conocimientos requeridos. Adjunto a su solicitud una declaración jurada que daba cuenta de que había nacido en el Estado de Vermont, que era (había sido) ciudadana de ese Estado; que ahora era ciudadana de los Estados Unidos de América, y que había residido por muchos años en la ciudad de Chicago, en el Estado de Illinois. Con esta declaración, presentó un escrito que aseguraba que, según los datos reseñados precedentemente, tenía derecho a obtener la licencia solicitada en función de lo normado en la Segunda Sección del art. 4º de la Constitución de los Estados Unidos y de la Enmienda Decimocuarta de este instrumento.

Con relación a las atribuciones al Colegio de Abogados, la ley de Illinois establece que no se permitirá a ninguna persona que ejerza como abogado o asesor jurídico, iniciar, dirigir o defender, una demanda judicial, juicio o reclamo, en la que no sea parte interesada, en ningún tribunal de jurisdicción estatal, ya sea usando o suscribiendo su propio nombre o el nombre de otra persona, si no ha obtenido antes una licencia a tales efectos, otorgada por uno de los jueces de la Corte Suprema. Dicha habilitación constituirá a la persona que la reciba en abogado y asesor jurídico, y la autorizará a presentarse en todos los tribunales con jurisdicción en el Estado, y a ejercer allí como abogado o asesor jurídico, según las leyes y las costumbres de este lugar.

En la primera solicitud presentada por la señora Bradwell ante el tribunal, se le denegó la licencia, y como razón suficiente se estableció que, teniendo en cuenta las decisiones de la Corte Suprema de Illinois, la peticionaria "en su calidad de mujer casada no quedaría vinculada por sus propios contratos, ni tampoco por los contratos implícitos, que la ley establece entre abogado y cliente". Luego de que se notificara esta decisión, la señora Bradwell, admitiendo su condición de mujer casada —aunque expresara su creencia de que este dato no aparecía en el registro— presentó un escrito en el que alegaba que, sin perjuicio de que fuera casada, su

* Traducción a cargo de Mariana Campos

derecho de matriculación se mantenía inalterable. A partir de ello, el tribunal emitió su decisión por escrito. A continuación se transcriben algunos pasajes.

"Nuestra ley prevé que no se permitirá que ninguna persona ejerza como abogado o asesor jurídico sin haber obtenido previamente la licencia a tales efectos, otorgada por dos de los jueces de la Corte Suprema. En la segunda sección de la ley, se estipula que ninguna persona podrá recibir una licencia hasta no haber obtenido del tribunal de algún condado un certificado de buena conducta, y ésta es la única limitación expresa con respecto al ejercicio de las facultades conferidas a este tribunal. En todos los otros aspectos, queda librado a nuestra discreción el establecer las reglas de admisión que determinarán la obtención de la matrícula. Pero no se trata de una discrecionalidad arbitraria, y debe estar sujeta al menos a dos limitaciones. La primera, que el tribunal debe establecer los términos de admisión que favorecerán una adecuada administración de la justicia; la segunda, que no se debe admitir a ninguna persona o clase de personas que el Congreso no tiene intenciones de admitir, aun cuando la ley no las excluya de manera explícita.

"La esencia de esta última limitación es simplemente que se nos ha confiado una importante misión que debemos cumplir conforme a los designios del poder que la creó.

"Considerando las relaciones sociales existentes entre hombres y mujeres, si el permitir que las mujeres participen en los juicios en calidad de abogadas promovería o no una adecuada administración de justicia y el bienestar general de la sociedad es una cuestión que abre grandes posibilidades de debate, en el que nosotros no debemos entrar. Basta decir que, en nuestra opinión, la otra limitación implícita que gravita sobre nuestras facultades, y a la que nos hemos referido anteriormente, debe operar para impedir que admitamos mujeres abogadas. Si las admitiéramos, estaríamos ejerciendo la autoridad que se nos confirió en una manera que, sin lugar a duda, el Congreso nunca contempló.

"Se debe recordar que en el período en el que se sancionó esta ley, por disposición expresa habíamos adoptado el *common law* anglosajón y, a excepción de tres, para todas las leyes de ese país sancionadas previo al cuarto año del reinado de James I, siempre que fueran aplicables a nuestra condición.

"Debemos recordar también que no había mujeres abogadas en Inglaterra, y la propuesta de que una mujer entrara a los tribunales del Palacio de Westminster en calidad de abogada o que perteneciera al Colegio de Abogados, hubiera resultado tan aplastante como que se la nombrara obispo o que se la eligiera para ocupar una banca en la Cámara Baja del Parlamento.

"Debemos tener en cuenta también que cuando se aprobó nuestra ley, la escuela reformista que reclama la participación de las mujeres en la creación y administración de las leyes no había surgido aún, y si esporádicamente algún autor había introducido estas teorías, se las tenía sólo por especulaciones abstractas más que como una base real para la acción.

"Que Dios creó los sexos para ocupar esferas de acción diferentes y que a los hombres les correspondía crear, promulgar y ejecutar las leyes se tomó como una verdad casi axiomática.

"A la luz de estos hechos, podemos decir sin temor a equivocarnos que cuando el Congreso le dio a este tribunal la facultad de otorgar matrículas para ejercer la abogacía, no tenía la más mínima expectativa de que dicho privilegio se extendiera a las mujeres."

Dado que el tribunal rechazó la solicitud, la señora Bradwell presentó el caso ante esta Corte, bajo la sección veintiocho de la Ley Judicial, o de la reciente Ley del 5 de febrero de 1867 (que la enmienda).

El Sr. Matthew Hale Carpenter, por la apelante, dijo:

"Esta cuestión no se trata del derecho de una mujer a votar. Presenta un problema acotado: una ciudadana, que cumple con los correspondientes requisitos de edad, conducta y educación, ¿puede reclamar al amparo de la Enmienda Decimocuarta el privilegio de ganarse la vida ejerciendo como abogada en un tribunal?[1]

"La Constitución original decía: 'Los ciudadanos de cada Estado tendrán derecho a todos los privilegios e inmunidades de los ciudadanos en los diferentes Estados'.

"Según esta disposición, cada Estado podía determinar para sí cuáles debían ser los privilegios e inmunidades de sus ciudadanos. Un ciudadano que emigraba de un Estado a otro no llevaba consigo los privilegios e inmunidades que disfrutaba en su Estado de origen, sino que tenía derecho, en el Estado que adoptara, a los privilegios e inmunidades correspondientes a la clase de ciudadanos a la que él perteneciera según las leyes del Estado adoptado.

"Pero la Enmienda Decimocuarta es válida y aplicable en cada Estado de la Unión. Cualesquiera que sean los privilegios e inmunidades de un ciudadano en el Estado de Nueva York, dicho ciudadano, al emigrar, los lleva consigo hacia cualquier otro Estado de la Unión. Esta cláusula expresa la voluntad de los Estados Unidos en cada Estado, y silencia cada constitución, uso o ley estatal que entre en conflicto con ella. Si el ser admitido al Colegio de Abogados al llegar a la edad y el conocimiento requerido por ley es uno de los privilegios de un ciudadano blanco en el Estado de Nueva York, será también un privilegio de un ciudadano de color en ese Estado; y si es así en un Estado, será así entonces en cualquier Estado. Si ningún Estado puede "crear o promulgar una ley" para privar a un ciudadano de sus privilegios, debe entenderse que todos los ciudadanos gozan de los mismos privilegios.

"El ingreso al Colegio de Abogados ¿pertenece a esa clase de privilegios de los que los ciudadanos de un Estado no pueden verse privados, o a la clase de derechos políticos por los que un Estado puede discriminar entre sus ciudadanos?

"Es evidente que hay ciertos 'privilegios e inmunidades' que pertenecen a un ciudadano de los Estados Unidos en su condición de tal; de otro modo no tendría sentido que la Enmienda Decimocuarta prohibiera a un Estado cercenarlos. Entiendo que el derecho al voto no es uno de estos privilegios. Y la pregunta que se repite es si el ingreso al Colegio de Abogados, cumpliendo con los requisitos de formación profesional, es uno de esos privilegios que el Estado no puede negar a sus ciudadanos".

1 Véase la Enmienda, mencionada anteriormente.

"BRADWELL V. STATE OF ILLINOIS"
83 U.S. 130 (WALL) (1872)

En Cummings vs. Missouri[1], este tribunal dijo:

"La teoría que sustenta nuestras instituciones políticas es que todos los hombres tienen ciertos derechos inalienables entre los que se encuentran la vida, la libertad y aspirar a la felicidad; y que en la búsqueda de la felicidad, todas las vocaciones, honores y posiciones están abiertos a todos sin distinción, y que por la protección de estos derechos, todos son iguales ante la ley. Privar o suspender, en algún modo cualquiera, de estos derechos por una acción pasada es un castigo, y no puede ser considerado de otra forma.

"En Ex parte Garland,[2] este tribunal dijo: 'la profesión de abogado y asesor jurídico no es un cargo oficial creado por decisión del Congreso, cuya continuidad, poderes y emolumentos dependen de la voluntad de su creador, y cuya posesión puede quedar sujeta a cualquier condición no prohibida por la Constitución. Los abogados y asesores jurídicos no son funcionarios de los Estados Unidos; no son elegidos o designados del modo prescripto en la Constitución para la elección y nombramiento de dichos funcionarios. Son funcionarios del tribunal, admitidos como tales por orden del tribunal por haber demostrado que poseen conocimientos legales suficientes y buena conducta privada. La orden de admisión se da por decisión del tribunal, que determina que las partes poseen los requisitos como abogados y asesores jurídicos, por lo que pueden presentarse en el tribunal en tal condición y llevar causas de ahí en más. Desde su ingreso, las partes devienen en oficiales del tribunal, al cual responden por incumplimiento profesional. Mantienen su cargo mientras dure su buena conducta, y sólo se los puede destituir por incumplimiento, comprobado y declarado por el pronunciamiento del tribunal, después de que se les haya dado la oportunidad de defensa ante el tribunal'.[3]

"Está ya establecido en numerosos casos,[4] que el tribunal, al admitir y expulsar profesionales del Colegio de Abogados, actúa judicialmente, y que dichos procedimientos están sujetos a revisión por recurso de aclaratoria o apelación, según el caso.

"De estos casos, resulta imperativo concluir que el ejercicio de la profesión de abogado, como la práctica clerical o de la medicina, es una ocupación abierta a todos los ciudadanos de los Estados Unidos. Y si bien la legislatura puede prescribir los requisitos necesarios para seguir esta carrera, no puede, bajo la excusa de establecer condiciones de ingreso, excluir del ingreso al Colegio de Abogados a toda una clase de ciudadanos. La legislatura puede decidir qué edad deben tener los candidatos para ser admitidos, puede elevar o bajar el nivel de conocimientos requeridos. Pero un requisito, que toda una clase de ciudadanos nunca podrá

2 4 Wallace, 321
3 Ibid., 378.
4 Ex parte Heyfron, 7 Howard's Mississippi, 177; Fletcher v. Daniger-field, 20 California, 431.
5 Ex parte Cooper, 22 New York, 67; Strother v. Missouri, 1 Missouri, 605; Ex parte Secomb, 19 Howard, 9; Ex parte Garland, 4 Wallace, 378

alcanzar, no es una regla para la admisión al Colegio de Abogados, sino que, para dichos ciudadanos, constituye una prohibición. Por ejemplo, una legislatura estadual no podría, al establecer los requisitos, exigir que los candidatos fueran ciudadanos blancos. Esto excluiría a todos los ciudadanos de color, sin importar la edad, su conducta o nivel de educación. Sin embargo, ninguna persona en su sano juicio puede diferenciar este acto de la costumbre, caso o ley estadual que niega este privilegio a todas las ciudadanas, sin importar su edad, conducta o nivel de educación. Si la legislatura puede, bajo el precepto de determinar los requisitos, declarar que no se permitirá ejercer la profesión de abogada a ninguna ciudadana, podría también estipular que ningún ciudadano de color podrá ejercer la profesión de abogado; ya que la única cláusula en la Constitución de los Estados Unidos que les asegura a los ciudadanos de color el privilegio de ingreso al Colegio de Abogados, o de abocarse a otras ocupaciones de la vida, es la cláusula que establece: "Ningún Estado creará o promulgará ninguna ley que prive al ciudadano de sus privilegios o inmunidades". Y si esta cláusula de hecho protege al ciudadano de color, protege entonces a todo ciudadano, blanco o negro, hombre o mujer.

"Ahora bien, la señora Bradwell es ciudadana de los Estados Unidos, y del Estado de Illinois, donde reside; alcanzó su mayoría de edad, y posee los requisitos de buena conducta y educación. Así, y todo se le ha denegado el ingreso al Colegio de Abogados, no sobre la base de que no es ciudadana, no por su edad o por falta de conocimientos; no porque el ejercicio de la abogacía sea una ocupación abierta a todo ciudadano estadounidense como derecho adquirido, al cumplir con las exigencias razonables establecidas por la legislatura; sino, primero, sobre la base del inconveniente que acarrearía permitirle disfrutar sus derechos legales al respecto, a saber, que sus clientes podrían tener dificultades al hacer valer los contratos firmados con ella como abogada por su condición de mujer casada y, por ende, únicamente, a causa de su sexo. Así, fuera cual fuera su validez, ahora que ya se ha adoptado, es inútil oponer el fuerte argumento *ab inconvenienti* que se podría haber utilizado contra la adopción de la Enmienda Decimocuarta en un sentido interpretativo amplio. Es, en realidad, una objeción sin validez, ya que la señora Bradwell al ingresar al Colegio de Abogados se convierte en funcionaria del tribunal, sujeta a su jurisdicción sumaria. Cualquier mala praxis o conducta antiprofesional para con su cliente estaría penada con una multa, prisión, o con la expulsión del Colegio de Abogados, o bien, por las tres juntas. Sus clientes, por lo tanto, no estarían obligados a recurrir a acciones judiciales contra ella. El tribunal, de hecho, abandonó la objeción surgida de su estado civil de mujer casada, al considerar el caso en mayor profundidad; y rechazó la petición en razón de que la ley de Illinois, interpretada en el contexto de su época no podría haber contemplado la admisión de ninguna mujer, ni siquiera soltera, al Colegio de Abogados. Pero cualquiera haya sido el significado de la ley de Illinois, sostengo que la Enmienda Decimocuarta abre a todo ciudadano de los Estados Unidos, hombre o mujer, blanco o negro, casado o soltero, las puertas de las profesiones honorables, y los empleos serviles; y no se puede excluir a ningún ciudadano de ellas. Inteligencia, integridad y honor

son las únicas cualidades que se pueden prescribir como condiciones necesarias para el ingreso a una carrera honorable u ocupación lucrativa, y todos los privilegios e inmunidades que reivindico para un ciudadano de color, las reivindico para nuestras madres, nuestras hermanas y nuestras hijas. Las desigualdades del sexo, sin duda, tendrán su influencia y serán consideradas por los clientes interesados en emplear la asesoría legal.

"Habrá casos en que los derechos del cliente podrán defenderse ejerciendo las duras cualidades que poseen los hombres. Hay muchas causas en que la voz plateada de la mujer lograría más que el rigor y la firmeza de un hombre. De un Colegio de Abogados compuesto por hombres y mujeres de igual integridad y formación, se puede contratar con mayor o menor frecuencia a las mujeres, según dicte el gusto o juicio de los clientes. Pero el amplio escudo de la Constitución los cubre a todos ellos y protege a cada uno en esa porción de éxito que pueden asegurar por sus propios méritos".

No hay abogado opositor.

El Sr. Juez Miller expresó la opinión del tribunal.

"La documentación de este caso no es muy precisa, pero se entiende que la demandante afirmó su derecho a obtener una licencia sobre la base de que, entre otras razones, era ciudadana de los Estados Unidos, y que habiendo sido ciudadana de Vermont en algún momento, tenía, en el Estado de Illinois, todo derecho otorgado a los ciudadanos de este último Estado.

"Habiendo el tribunal invalidado estas solicitudes de derechos basadas en los artículos de la Constitución Federal a los que se hizo referencia anteriormente, las propuestas pueden considerarse justas ante este tribunal.

"En cuanto a la disposición de la Constitución que establece que los ciudadanos de cada Estado tendrán derecho a todos los privilegios e inmunidades de los ciudadanos en los diferentes Estados, la demandante ha planteado un caso al que, muy claramente, no le es aplicable. La protección provista por esta cláusula, como se ha sostenido en varias ocasiones, no se aplica a un ciudadano del Estado cuyas leyes se objetan. Si el demandante fuera un ciudadano del Estado de Illinois, esa disposición de la Constitución no la protegería contra los tribunales o su legislación.

"La demandante parece haber anticipado esta dificultad, e intenta evitarla aclarando que nació en Vermont.

"Mientras residía en Vermont esa circunstancia la convertía en ciudadana de ese Estado. Pero al mismo tiempo aclara que es ciudadana de los Estados Unidos, y que ahora reside, desde hace ya muchos años, en la ciudad de Chicago, en el Estado de Illinois.

"La Enmienda Decimocuarta declara que los ciudadanos de los Estados Unidos son ciudadanos del Estado en el que residen; por lo tanto, la demandante era, en el momento de suscribir la solicitud, ciudadana de los Estados Unidos y ciudadana del Estado de Illinois.

"Esto no significa que no se pueda residir temporalmente en un Estado, con intención de retornar a otro, lo que no creará ciudadanía en el primero. Pero la demandante no aclara nada que permita no aplicar a su caso la definición de ciudadanía de un Estado según la primera sección de la Enmienda Decimocuarta.

"Con respecto a esa enmienda, ante este tribunal, el abogado de la demandante afirma con razón que existen ciertos privilegios e inmunidades que pertenecen a un ciudadano de los Estados Unidos en su condición de tal; de otro modo no tendría sentido que la Enmienda Decimocuarta prohibiera a un Estado cercenarlos; y continúa su argumentación sosteniendo que el ingreso al Colegio de Abogados de un Estado para una persona que posee la formación y la conducta requeridas es uno de los derechos que un Estado no puede denegar.

"En esta última proposición no podemos concordar con el abogado de la demandante. Estamos de acuerdo con él en que hay ciertos privilegios e inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos, en esa relación y carácter, y que son éstos y sólo éstos los que un Estado no puede cercenar a un ciudadano. Pero el derecho a ser admitido al ejercicio de la profesión en los tribunales de un Estado no es uno de ellos. Este derecho no depende de modo alguno de la ciudadanía de los Estados Unidos. Hasta donde sabemos, en ningún Estado, ni en ningún caso, jamás se lo ha hecho depender de la ciudadanía. Es cierto, que se ha admitido al ejercicio de la profesión, tanto en los tribunales estaduales como federales, a muchos abogados importantes y de renombre que no eran ciudadanos de los Estados Unidos ni de ningún Estado. Pero, fuera cual fuere el fundamento sobre el cual se otorgue este derecho, si llegara a tener alguna relación con la ciudadanía, tendría sentido que, en lo que respecta a los tribunales estaduales, tuviera relación con la ciudadanía del Estado, y en lo que respecta a los tribunales federales, se relacionara con la ciudadanía de los Estados Unidos.

"La opinión expresada recientemente en los casos conocidos como *The Slaughter House Cases*[6] hace innecesario desarrollar en profundidad el argumento en el presente caso, porque, a menos que estemos completa y radicalmente equivocados en los principios que sustentan la decisión de esos casos, el derecho de controlar y regular el otorgamiento de la licencia para ejercer la profesión de abogado en los tribunales de un Estado es uno de los poderes que no se transfieren para su protección al gobierno federal, y su ejercicio no depende de la ciudadanía estadounidense de la parte interesada en acceder a dicha licencia.

"Se torna innecesario repetir el argumento que fundamenta la sentencia en esos casos. Será suficiente con decir que resultan decisivos para el presente caso".

Sentencia confirmada.

[6] Supra, pág. 36.

"Bradwell v. State of Illinois"
83 U.S. 130 (Wall.) (1872)

El Sr. Juez Bradley dijo:

"Concuerdo con la sentencia del tribunal en este caso, por lo que la sentencia de la Corte Suprema de Illinois queda confirmada, pero no por las razones detalladas en la opinión leída previamente.

"La solicitud de la demandante, que es una mujer casada, para ser admitida para ejercer como abogada o asesora jurídica, se basa en el supuesto derecho de toda persona, hombre o mujer, a desarrollar un empleo legal para ganarse la vida. La Corte Suprema de Illinois rechazó la solicitud en virtud de que, según el *common law*, que es la base de las leyes de Illinois, solo los hombres ingresaban al Colegio de Abogados, y la legislatura no hizo ningún cambio al respecto, sino que simplemente dispuso que no se permitirá que ninguna persona ejerza como abogado o asesor jurídico sin haber obtenido previamente la licencia para ese propósito, otorgada por dos jueces de la Corte Suprema, y que ninguna persona debería recibir una licencia sin antes obtener en el tribunal de algún condado un certificado de buena conducta. En todos los otros aspectos, quedó librado a la discreción de la Corte establecer las reglas de admisión que determinarían la obtención de la licencia. La Corte, sin embargo, debía respetar dos limitaciones. Una era que debía establecer los términos de ingreso que promovieran una buena administración de la justicia y la otra, que no se admitiera a ninguna persona o clase de personas que la legislatura no tuviera intención de admitir, aun cuando la ley no las excluyera en forma explícita. A partir de esta última limitación, la Corte se sentía obligada a rechazar la solicitud de las mujeres para ingresar al Colegio de Abogados. Por ir contra las reglas del *common law* y las costumbres del Palacio de Westminster desde tiempos inmemoriales, no se podía suponer que la legislatura hubiera intentado adoptar una regla distinta.

"La afirmación de que, bajo la Enmienda Decimocuarta de la Constitución, que declara que ningún Estado sancionará o exigirá el cumplimiento de ninguna ley que prive a los ciudadanos de los Estados Unidos de sus privilegios e inmunidades, las leyes de Illinois, o el *common law* que prevalece en este Estado, no pueden ser utilizados como una barrera para impedir que las mujeres aspiren obtener cualquier empleo legal para ganarse la vida (inclusive el del ejercicio de la abogacía), da por sentado que uno de los privilegios e inmunidades de las ciudadanas es ejercer cualquier profesión, ocupación o empleo en la vida civil.

"Ciertamente no se puede afirmar como un hecho histórico que esto se haya establecido como uno de los privilegios e inmunidades fundamentales del sexo. Por el contrario, el derecho civil, al igual que la naturaleza misma, siempre han reconocido amplias diferencias en las respectivas esferas y destinos del varón y la mujer. El varón es, o debería ser, el protector y defensor de la mujer. La apropiada y natural timidez y delicadeza que corresponde al sexo femenino evidentemente no lo hace adecuado para muchas de las ocupaciones de la vida civil. La constitución de la organización familiar, que se funda en el orden divino, así como en la naturaleza de las cosas, hace de la esfera doméstica el lugar apropiado para el dominio y las funciones de la femeneidad. La armonía, por no decir la identidad, de intereses y puntos de vista que

conformar o deberían conformar la institución familiar, repele la idea de una mujer que adopta una carrera independiente y distinta de la de su esposo. Esto parecer estaba tan enraizado en los fundadores del common law que el que la mujer no tuviera existencia legal separada de su esposo, quien era considerado su jefe y representante en el estado social, se convirtió en una máxima de ese sistema de precedentes; y, a pesar de ciertas modificaciones recientes sobre este estado civil, muchas de las reglas específicas que emanan y dependen de este principio cardinal todavía tienen plena vigencia en la mayoría de los Estados. Una de ellas es que la mujer casada, sin el consentimiento de su esposo, es incapaz de hacer contratos que sean legalmente vinculantes para él o para ella. Esta misma incapacidad fue una circunstancia que la Corte Suprema de Illinois consideró fundamental al evaluar a una mujer casada como absolutamente incompetente para ejercer las tareas y responsabilidades que corresponden al cargo de abogado y asesor legal.

"Es verdad que muchas mujeres no están casadas y no las afecta ninguna de las responsabilidades, complicaciones o incapacidades que surgen del estado civil de casada, pero son sólo excepciones a la regla general. El más alto destino y misión de la mujer es cumplir con el noble y benigno oficio de esposa y madre. Ésta es la ley del Creador. Y las reglas de la sociedad civil deben adaptarse a la constitución general de las cosas, y no pueden basarse en los casos de excepción.

"Las transformaciones humanas de la sociedad moderna, que tienen por objeto la multiplicación de las avenidas para el avance de la mujer, y de las ocupaciones adaptadas a su condición y sexo, tienen mi más sincera aprobación. Pero no estoy preparado para decir que uno de sus derechos y privilegios fundamentales es el ser admitida a todo cargo y posición, incluyendo aquellos que exigen requisitos específicos y demandan responsabilidades especiales. En la naturaleza de las cosas no todo ciudadano de cualquier edad, sexo y condición está calificado para toda vocación y posición. Es una prerrogativa del legislador establecer reglas fundadas en la naturaleza, la razón, y la experiencia, para la adecuada admisión de personas calificadas a profesiones y vocaciones que exigen una destreza y seguridad especial. Esto corresponde por derecho al poder de policía del Estado; y, en mi opinión, teniendo en cuenta las características, destino y misión peculiares de la mujer, está dentro del dominio de la legislatura ordenar qué cargos, puestos y llamados serán cubiertos y desempeñados por hombres, y reclamarán el beneficio de aquellas energías y responsabilidades y del hecho de que la decisión y firmeza se presumen predominantes en el sexo fuerte.

"Por estas razones considero que las leyes de Illinois que se objetan no privan a los ciudadanos de los Estados Unidos de ninguno de sus privilegios e inmunidades"

El Sr. Juez Swayne y el Sr. Juez Field concordaron con la opinión anterior del Sr. Juez Bradley.

El Presidente de la Sala disintió con el juicio del tribunal y con el resto de las opiniones.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág. 205-211

Corte Suprema de Justica de la Nación Argentina
"D. Francisco Arcelus contra D. Casimiro Gomez, por liquidación social y rendición de cuentas; sobre capacidad de la mujer para ejercer la procuración judicial"*

D. Francisco Arcelus contra D. Casimiro Gomez por liquidacion social y rendición de cuentas; sobre capacidad de la mujer para ejercer la procuración judicial

D. Francisco Arcelus seguia ante el Tribunal de Comercio de la Capital una causa contra D. Casimiro Gómez por liquidación de sociedad y rendición de cuentas. En dicha causa, Arcelus era representado por su esposa Doña Antonia Echarri en virtud de poder general.

Estando la causa abierta a prueba, Doña Antonia Echarri de Arcelus sustituyó el poder general en favor de la señorita Dolores Echarri y ésta se presentó al Juzgado pidiendo ser tenida por parte y solicitando diversas diligencias probatorias. El Juzgado la tuvo por parte y proveyó a lo demas solicitado. Posteriormente, la misma señorita Echarri solicitó otras diligencias, y el juzgado dictó el siguiente auto.

> Buenos Aires, 10 de agosto de 1889
>
> Autos y vistos:
> No pudiendo las mujeres ejercer la procuración judicial, con excepcion de los casos determinados por la Ley 5ª, título 5º, partida 3ª, y no apareciendo que la recurrente se encuentre comprendida en dichas excepciones: se declara sin personería para comparecer en juicio en representacion de D. Francisco Arcelus, dejándose sin efecto la providencia de foja...
>
> Nicanor G. del Solar
> Ante mí: Joaquin Reynoso

La señorita Echarri pidió revocatoria de este auto y apeló *in subsidium*. El juez no hizo lugar al primer recurso por los mismos motivos de su auto, y concedió la apelación en relación para ante la Cámara en lo Comercial de esta Capital. Este Tribunal resolvió el recurso por medio del siguiente auto:

* *Fallos* 42:274 (1891)

"D. Francisco Arcelus contra D. Casimiro Gomez..."
CSJN 42.274 (1891)

Buenos Aires, 9 octubre de 1889

Vistos y considerando:
Que si es verdad que, dada la organización del matrimonio y el rol de la mujer en la presente época, no puede dudarse de que ella puede representar en juicio a su esposo, y que así no según la letra, al menos según el espíritu de la Ley 5ª, título cinco, partida tercer, tiene capacidad para ser su procuradora en juicio, no lo es menos, que esta excepción a la prohibición general que dicha Ley consigna, no puede hacerse extensiva a favor de otras mujeres que no sean esposas, ascendientes o descendientes del litigante: se confirma con costas el auto apelado de foja trece, y devuélvanse, repóngase el sello.

Barta.- Yofre - Ortiz
Ante mí: A. M. Larroque

La señorita Echarri interpuso para ante la Suprema Corte, el recurso autorizado por el art. 14 de la Ley sobre Jurisdicción y Competencia de los Tribunales Federales, pero la Cámara de Apelaciones se lo negó, considerando que el caso no se hallaba comprendido entre los enumerados en el citado artículo. Recurrió, entonces, de hecho; previo informe de la Cámara, que esta evacuó remitiendo el expediente, se otorgó el recurso por el siguiente fallo de la Suprema Corte.

Buenos Aires, 3 diciembre de 1889

Vistos en el acuerdo:
Resultando haberse puesto en cuestión la inteligencia de una cláusula constitucional, y haberse decidido contra el derecho que se pretende fundado en ella, caso previsto por el inc. 3º del art. 14 de la Ley Nacional sobre jurisdicción y competencia de los Tribunales Federales, y de conformidad con lo expuesto y pedido por el señor Procurador General: se concede libremente el recurso de apelación interpuesto, y hallándose ya los autos en la oficina, exprese el apelante agravios, previa citación y emplazamiento por el término de ley.

Benjamín Victorica. - Uladislao Frías - Federico Ibarguren.- C. S. de la Torre - Luis V. Varela.

En consecuencia, la recurrente expresó agravios, pidiendo que se revoque el auto apelado y se reconozca su derecho para ejercer la personería que se le ha desconocido. Dijo que la Ley 5ª, título 5º, partida 3ª, en que se funda la resolución apelada, es indudablemente repugnante a la Constitución Nacional, y contraria al Código Civil, que establece que la libertad industrial no debe ser restringida sino en los casos de interés público inmediato y evidente (n. al art. 54).

Que la Ley de Partidas invocada, copiada del Derecho Romano y Canónico, no tiene ya razón de existir, porque el principio universal hoy día es el que establece la igualdad civil entre el hombre y la mujer. Que los mismos motivos que dieron origen a la prohibición de que se trata, no existen ya tampoco, pues nadie cree que peligre

el honor de la mujer porque concurra a un Tribunal. Que amparado por el art. 14 de la Constitución Nacional, todos tienen el derecho de aplicar su actividad y su trabajo a cualquiera ocupación honesta, y tanto entre nosotros como en los Estados Unidos, la mujer tiene acceso a todos los oficios, a todas las industrias y a todas las profesiones, aún las liberales.

Que por otra parte, las leyes de Partidas sólo se aplican entre nosotros como leyes de Procedimiento, no como leyes de fondo; como tales no podrían ser aplicadas en el caso actual en que se trata de una cuestión que versa sobre la capacidad civil de las personas, materia exclusivamente regida por el Código Civil.

Que el art. 52 de este Código establece que las personas de existencia visible son capaces de adquirir derechos o contraer obligaciones, reputándose capaces todos los que en el mismo Código no están expresamente declarados incapaces.

El art. 6 establece que la capacidad o incapacidad de las personas domiciliadas en la República, sin distinción, serán juzgadas por las leyes del Código; y el art. 53 consagra el principio de la igualdad civil de los sexos, diciendo que a las personas de existencia visible le están permitidos todos los actos que no le fueren expresamente prohibidos, independientemente de su calidad de ciudadanos y de su capacidad política. Que lo mismo sucede respecto de la incapacidad relativa o de derecho según se ve en los arts. 949 y 1160 del Código Civil.

Que en este caso no se trata de una incapacidad absoluta, desde que no está comprendida en el art. 54 del Código Civil, ni tampoco de una incapacidad relativa, puesto que no es menor de edad ni mujer casada. Que las disposiciones especiales del mandato tampoco le impiden ejercer la representación en juicio, pues el art. 1897 dice que el mandato puede ser válidamente conferido a una persona incapaz de obligarse, en concordancia con la que dispone el art. 1990 del Código Francés y el 1716 del Español, si bien nuestro Código generalizó el punto y suprimió la incapacidad relativa para ejercer el mandato.

Que así, la Ley de Partidas de que se trata no puede ser aplicada por ser repugnante a lo expresamente legislado por el Congreso en uso de facultades propias y exclusivas.

Que si bien el art. 1870 del Código Civil, de acuerdo con una prescripción constitucional, dispone que sus prescripciones sobre el mandato se aplicarán a las procuraciones judiciales en todo lo que no se oponga a las disposiciones del Código de Procedimientos, esto no contraría lo que viene sosteniendo, porque aún en la hipótesis de que la Ley de Partidas legisla un punto del procedimiento (e indudablemente es de fondo) no construye una disposición del Código de Procedimientos de que hablan la Constitución y el Código Civil. Que es de advertirse, sin embargo, que el Código de Procedimientos de la Capital no contiene disposición alguna relativa a la capacidad de la mujer para ser mandataria en los juicios, ni podría contenerla, porque esta es materia regida por el Código Civil, según el cual sólo la mujer casada es incapaz, dejando de ser incapaz cuando no es casada o deja de serlo. Que si bien el Código Civil prohibe a la mujer el ejercicio de tutela y el ser testigo en los instrumentos públicos, le deja en tanto su facultad de contratar

libremente; y desde que le permite estar en juicio cuando se trata de sus propios asuntos, no habría razón para impedírselo cuando se presenta gestionando los ajenos. Que, por otra parte, el mandato es una misión de confianza; y si el mandante, como sucede en este caso, no tenía confianza sino en la persona a que ha dado su poder, sería una injusticia obligarlo a prescindir de esa persona para buscar otra.

Corrido traslado a la parte de Gómez, expuso que renunciaba al derecho de contestar los agravios, porque no tenía interés alguno en que se confirme o se revoque el auto recurrido.

Vista del Señor Procurador General

Buenos Aires, 31 de julio de 1890.

Suprema Corte:

La Cámara de Apelaciones en lo Comercial no ha tenido razón en su concepto, al negar a la señorita Echarri el derecho de comparecer en juicio, por el hecho de no ser la persona que representaba, su esposo, ascendiente o descendiente.
Funda la Excma. Cámara su negativa en una Ley de Partida cuyo texto dice así: "Otro sí decimos, que mujer no puede ser peticionera en juicio por otro". (Ley 5, título 5, Partida 3).
No considero que esta limitación a la capacidad civil de la mujer sea contraria a la Constitución, según pretende la señorita Echarri, pero sí estoy de acuerdo con ella, en lo que es a las leyes del Congreso.
Las declaraciones generales de la Constitución, relativamente a los derechos que garante a todos, no pueden ni deben entenderse en ningún sentido ilimitado y absoluto. Muy lejos de ello. "Todos los habitantes de la Nación gozan del derecho de trabajar y ejercer toda la industria lícita, de navegar y comerciar. [...] conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio", dice el art. 14.
La ley ha podido, en consecuencia, sin violentar principio alguno constitucional, limitar la capacidad de la mujer para comparecer en juicio, como la ha limitado para ser testigo en los instrumentos públicos, para ejercer la tutela, y para algunos otros más.
Pero si la restricción de la sentencia recurrida no es contraria a la Constitución, no será difícil demostrar, espero, que lo es a las leyes del Congreso.
Llama desde luego la atención que la Excma. Cámara haya recurrido a fuente tan antigua y desusada.
El art. 21 de la Ley de Jurisdicción y Competencia dice: "Los Jueces Nacionales, procederán aplicando: la Constitución, las leyes del Congreso, los Tratados con las naciones extranjeras, las leyes particulares de las Provincias, las leyes generales que han regido anteriormente a la Nación y los principios del derecho de gentes, según lo exijan respectivamente los casos sujetos a su conocimiento, en el orden de prelación que queda establecido".
Para recurrir a las leyes de Partida en el presente caso, era entonces necesario que no existiera en la Constitución, o en las leyes del Congreso, disposición alguna que le fuera aplicable.

Y si no existiera en nuestras leyes disposición alguna, expresa o implícita, que prohíba a la mujer comparecer por otro en juicio, "lo que no está dicho en ellas expresa o implícitamente, no puede tener fuerza de ley en derecho, aunque anteriormente, una disposición semejante hubiese estado en vigor", dice el art. 22 del Código Civil, es decir, que si por las del Congreso no está prohibido a la mujer comparecer en juicio, esta prohibición no existe para ella, aunque existiera en la legislación antigua.

Ahora bien: que tal prohibición no existe, ni expresa, ni implícita, en nuestra legislación, lo demuestra el hecho de que ha necesitado la Cámara ir a buscarla en las leyes de Partida, a las que sólo pudo y debió ocurrir, según la disposición antes recordada, a no existir en las leyes del Congreso. La prohibición de las Partidas no tiene, en tal caso, aplicación ni valor alguno entre nosotros.

Y nuestra legislación no solamente no prohíbe a la mujer comparecer por otro en juicio, sino que se lo permite, no por una disposición expresa, sino por la deducción más lógica y natural.

La capacidad de las personas, no es necesario decirlo, está exclusivamente regida por el Código Civil.

Las personas de existencia visible, dice el art. 52, son capaces de adquirir derechos y contraer obligaciones. Se reputan capaces, agrega, todos los que en este Código no están expresamente declarados incapaces. Y les será permitido todos los actos que no les fuesen expresamente prohibidos.

En el curso de sus disposiciones, el mismo Código enumera con marcada prolijidad cuáles son estos actos prohibidos según la capacidad absoluta o relativa de los que han de ejecutarlos.

Con respecto a la mujer, es esta la oportunidad de hacerlo notar, disposición alguna la considera inferior al hombre en el ejercicio de los derechos civiles, apenas ligeras restricciones limitan su capacidad absoluta para adquirir derechos o contraer obligaciones. Sólo el matrimonio la restringe por la venia del esposo, por razones que a nadie escapan.

La mujer casada puede, sin embargo, defender sin ella sus derechos contra el esposo, y nadie le ha negado entre nosotros el derecho de comparecer ante los tribunales por sí y representando a sus ascendientes o descendientes. ¿Por qué no ha de poder representar también a un tercero que en ella deposita su confianza? Disposición alguna se lo prohíbe, según se ha visto; y por el contrario, el hecho de no haber mencionado el Código de prohibición semejante es la prueba más evidente y acabada de que tal prohibición no estuvo en la mente del legislador.

La sentencia recurrida es, por consiguiente, notoriamente contraria a las leyes del Congreso. Lo es mucho más el espíritu de igualdad y libertad que presidió al dictarlas y a las tendencias de la sociedad moderna.

Es, sin disputa, una de las mayores glorias del Cristianismo haber levantado y dignificado la condición de la mujer.

Sin descender a las naciones del Oriente, en que la mujer era apenas un instrumento de placer, su condición bajo la legislación Romana no podía ser más deprimida, ni más desgraciada. Basta decir que el marido podía repudiar a la esposa por los motivos más fútiles, sino por su sola voluntad.

Al elevar el Cristianismo a la categoría de Sacramento al matrimonio, declarando indisoluble el vínculo, dignificó a la mujer, la hizo igual al hombre y su compañera en el curso de la vida.

Partiendo de esta base, la condición de la mujer ha ido mejorando día a día en la legislación y en las costumbres de las naciones que dividieron la herencia de Roma, bajo la doctrina de Cristo. Poco a poco, han ido desapareciendo las inhabilidades de las antiguas leyes; poco a poco, ha ido en aumento su capacidad jurídica para el gobierno de la persona y del patrimonio de sus hijos, y para la administración de sus bienes propios.

La última conquista, y no la menos importante, puede señalarse en nuestro Código que, al conferir la patria potestad a la madre viuda la equipara en todo al padre. Justo es reconocer, ahora, que la mujer ha acreditado plenamente ser merecedora de los nuevos destinos a que era llamada.

Madame de Sevigné, madame de Staël, Jorge Sand, Juana de Arco, madame Roland, Isabel la Católica, Isabel de Inglaterra, María Teresa de Austria, y mil otras más que podría enumerar, han probado a la evidencia que la mujer no es inferior al hombre, ni en inteligencia, ni en heroísmo, ni en la ciencia del gobierno, la más difícil de todas.

Bien se concibe que este movimiento progresivo de la legislación en pro de la mujer, si no ha sido precedido, ha seguido una marcha más acentuada en las costumbres.

En la Unión Americana, en la que con mayor vigor que en nación alguna, se elabora y agita la evolución social hacia nuevos y mejores ideales, la mujer ocupa un lugar igual, si no superior al del hombre.

Conocida la libertad de que goza allí, es bien sabido también que obtiene marcada preferencia en todas aquellas ocupaciones que no le son incompatibles: en el Correo, en el Telégrafo, en la educación de la juventud, casi exclusivamente en sus manos, en la industria, en el comercio, y no es necesario decir que invade ya las profesiones liberales, la medicina y aún la abogacía.

Entre nosotros mismos la señorita Gricrson lleva con luciimiento y éxito notable el título de doctor en medicina, que le confirió nuestra Facultad; y la señorita Rawson se prepara con brillantes estudios a seguir sus huellas. Y bien, Excmo. Señor, si la mujer puede ejercer todos los derechos de la vida civil, si puede tratar y contratar libremente, si puede representar ante la justicia a su esposo, a sus padres, a sus hijos, si puede ejercer la medicina y la abogacía, ¿por qué razón no ha de poder representar a un tercero?

A la verdad, no alcanzo a explicar anomalía semejante, como no alcanzo a conciliar las leyes de Don Alfonso el Sabio, con las aspiraciones de tiempos diversos, con tendencias por lo general opuestas. Pido, en consecuencia, la revocación de la sentencia apelada.

Eduardo Costa

Fallo de la Corte Suprema

Buenos Aires, 21 de febrero de 1891.

Vistos y considerando:

Que la resolución recurrida, como lo reconoce el señor Procurador General, no es contraria a la disposición del art. 14 de la Constitución Nacional, porque la

libertad de industria que el consagra, no es absoluta, debiendo entenderse siempre con arreglo a las leyes que reglamenten su ejercicio;
Que no es tampoco contraria a la legislación del Congreso, porque la disposición del art. 1970, inc. 6º del Código Civil, declara expresamente a salvo, en relación a las procuraciones judiciales, las disposiciones de las leyes de Procedimientos;
Que las resoluciones de los tribunales locales sobre la aplicación e interpretación de estas leyes, está, por otra parte, fuera de control y revisión de esta Suprema Corte, con arreglo a lo dispuesto por los arts. 77, inc. 11, de la Constitución y 15 de la ley sobre jurisdicción y competencia de los tribunales federales de catorce de septiembre de 1863, el último de los cuales dispone explícitamente que la interpretación y aplicación que los tribunales de Provincia hicieren de los Códigos Civil, Penal, Comercial y de Minería, no dará ocasión al recurso creado por el art. 14 de dicha ley, en virtud de lo dispuesto en el artículo citado de la Constitución;
Que, por consiguiente, acertada o no la resolución recurrida, y aunque se admitiera que ella contuviera un error de apreciación de las disposiciones del derecho común vigente sobre la materia, en la Capital de la República, no es susceptible de revisión ni puede alterarse por esta Corte.
Por estos fundamentos, no se hace lugar a la revocatoria que se solicita del auto de foja treinta y tres; y respuestos los sellos, devuélvanse al tribunal de su procedencia.

Benjamín Victorica.- C. S. de la Torre.- Luis V. Varela.- Abel Bazán.- Luis Sáenz Peña

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, issn 1667-4154, págs. 213-221

Corte Superior de Justicia de la Nación Argentina

"Doña Angela Camperchioli, solicitando se le tomase juramento como escribano público" *Fallos* 136:374 (1922)

Buenos Aires, 24 de noviembre de 1921

Excmo. Cámara:

Doña Ángela Camperchioli solicita de V. E. se le tome juramento a los efectos de su inscripción en la matrícula de Escribanos: no estando legalmente capacitada la peticionante por razón de su sexo, para el ejercicio de las funciones de Escribano Público, la inscripción que solicita es improcedente y así corresponde a V. E. declararlo, no haciendo lugar al pedido.

Es cierto que la Ley 1893 que reglamenta la profesión y establece los requisitos y condiciones necesarias para el ejercicio de la misma, no incluye expresamente a las mujeres entre los que menciona como incapacitados para ser escribanos; pero existen razones de orden legal que surgen de la ley y, en general, del régimen de nuestra legislación de fondo, que se oponen a que la mujer pueda desempeñar ese cargo.

El Código Civil y el de Comercio reconocen en principio la incapacidad de la mujer para el desempeño de ciertas funciones y así es como está excluida de la tutela y curatela (arts. 398, inc. 8° y 475 del Código Civil), en las que sólo es admitida por excepción en los casos en que la misma ley establece, no puede ser tampoco testigo en los instrumentos y, por lo tanto, de las escrituras públicas; no pueden ser corredores (art. 88, inc. 2° del Código de Comercio), ni tampoco rematadores públicos (art. 113).

Y esas incapacidades, que la ley declara, que van desapareciendo si se quiere en las legislaciones modernas, y que son resabios de los antecedentes de nuestras instituciones jurídicas, deben ser respetadas por quienes, aunque reconozcan su atraso, no les es dado juzgar del valor intrínseco o de la equidad de la ley, correspondiendo resolver la cuestión que promueve la peticionante a falta de un texto expreso en la ley que lo resuelva, por el espíritu de la misma, por los principios jurídicos de la legislación general vigente en la materia respectiva y en su defecto por los principios generales de derecho (arts. 59 y 62 del Código de Procedimientos).

El Escribano Público, por definición de la misma Ley 1893 (art. 169) es el funcionario público autorizado para dar fe, conforme a las leyes, de los actos y

contratos que ante él se extendieren o pasaren y esas funciones han sido siempre entre nosotros y en los países de donde proviene nuestra legislación sobre el particular, consideradas como *officia virilia*.

En el ejercicio de las funciones que les están encomendadas por la ley, los Escribanos son guardadores de la fe pública y, en los actos en que intervienen, dan fe de la verdad de los hechos que consignan y pasan ante ellos, desempeñando así en cierto concepto bajo un punto de vista más elevado, el mismo papel de los testigos del acto, de cuya presencia también, testifican y dan fe; y siendo así, ¿cómo cabría admitir que ese cargo pueda ser desempeñado, por quien no tendría ni siquiera las calidades requeridas por la ley para ser testigo? Quien no puede lo menos, no puede lo más.

Considero, pues, que doña Angela Camperchioli no puede ejercer las funciones de Escribano Público como pretende y que por consiguiente V.E. no debe hacer lugar al pedido que formula, correspondiendo ordenar el archivo de estas actuaciones.

M. Mackinlay Zapiola

Fallo de las Cámaras Civiles en Pleno

Buenos Aires, 6 de junio de 1922

Vistos y considerando

1º. Que el art. 152 de la Ley 1893 de Organización de los Tribunales de la Capital, establece expresamente que para optar al cargo de Escribano Público, se requiere ser *ciudadano argentino*.

2º. Que si bien es cierto que ninguna disposición legal establece literalmente que las mujeres estén inhabilitadas para el desempeño del cargo de Escribano Público, todas las disposiciones de la Ley 1893, en concordancia con el texto antes subrayado del art. 152, se refieren siempre al Escribano, en género masculino.

3º. Que, por otra parte, el art. 990 del Código Civil establece que las mujeres no pueden ser testigos en los instrumentos públicos, disposición que está de acuerdo con la tradición imperante en nuestro país con respecto a la condición y los derechos de la mujer. De acuerdo con ella y con los términos literales de la Ley 1893, la prohibición de que la mujer sea testigo en los instrumentos públicos no hace sino completar el punto de vista general de la legislación del país. Pero esa prohibición resultaría absurda y desprovista de todo fundamento, si la mujer pudiera ser reputada hábil para el desempeño del cargo Escribano Público.

Por estos fundamentos y concordantes del dictamen fiscal precedente, no se hace lugar a lo pedido por la recurrente.

Salvat.- Helguera.- Gigena.- Zapiola.- Juárez Celman.- Repetto.- De la Torre.- Pera.-
Artemi: R.D. Mantilla.

En disidencia

Vistos y considerando.

1º. Que la señorita Angela Camperchioli, recibida de Escribano Público, según diploma que acompaña y así lo acredita, solicita del Tribunal la fijación de día y hora para prestar el juramento de ley.

2º. Que la petición formulada lo es de acuerdo con el art. 159 de la Ley 1893; y que fuera tal vez prematuro, quizás inoportuno, puede que aún careciendo de jurisdicción, pronunciarse negándose a tomárselo, pues que tendría derecho y se estaría obligado (lex. cit. art. 179).

3º. Que no obstante el dictamen del señor Fiscal de Cámara, adverso a la postulante, nada obsta a que la mujer pueda optar y deba ser admitida al notariado.

4º. Si bien es cierto que el art. 159 (lex. cit.) exige el juramento para entrar al ejercicio del cargo, no lo es menos que el art. 177 que prevé el caso de Escribanos Públicos sin registro: comprendidos, todos, aún los Secretarios, en el Título XII y tratando de los de número o con protocolo, en el Capítulo II. Solo a éstos es que nombra dentro de cierta proporción con la población del Distrito Federal el Presidente de la República (arts. 179, 170, 171, etc.); solo éstos son los facultados para autorizar escrituras públicas (arts. 172 y 188 y Código Civil, art. 979, inc. 1º, etc.); y, en cambio, aquellos pueden tener y tienen otras funciones de su oficio que, a diario, les confieren o encomiendan los Tribunales (v. gr.: inventarios, testimonios, etc.). Hay que distinguir, pues, pudiendo o debiendo prestar juramento todos, aunque no sea para obtener una escribanía de aquéllas, que no es el Poder Judicial, sino el P. E. que incumbe crearlas y confiarlas. Argumento éste que tiene su valor contra el de que la mujer no podría ser Escribano Público porque no podría ser testigo de la escritura (Código Civil, art. 990); incapacidad por prejuicios tradicionales, destinada a desaparecer, como lo ha sido ya en otras legislaciones, a decir del doctor Salvat (*Derecho Civil Argentino*, 2ª edición, número 1949). Como si la de autorizar escritura fuera la sola y única función del Escribano, que lo es solo de Registro. Pudiendo, por otra parte, ser testigos las mujeres de las actas del Registro Civil (Ley 1565, art. 14; Salvat, op. cit., pág. 266, nro.º 551).

5º. La masculinidad de la palabra *Escribano*, empleada en las leyes todas no sea un óbice, como no lo ha sido para la admisión de la mujer al ejercicio de la abogacía ni de la medicina; esa expresión es genérica de *eo quod fit plerumque*; y no se les ha opuesto en esas otras carreras o profesiones liberales la *officia virilia*. Además, como "el que puede lo más, puede lo menos" según el viejo aforismo, se tendría que la mujer abogada podría optar y ser escribana (art. 160, precitada Ley Orgánica de Tribunales).

6º. Ninguna ley prohibe expresamente a la mujer ser Escribano, como algunas las inhabilitan para otros cargos; que tal vez ni se previó el caso, que ni se pensaría antes en ellas para eso, pero no puede entonces decirse *dura lex sed lex*, pues que *ubi lex non distinguit nec nos distinguere debemus*; y "lo que no está prohibido está

permitido" (Constitución Nacional, cláusula 19 y 16, Código Civil, artículos 53 y 55, inc. 2º, sobre incapacidad relativa de la mujer casada; Salvat, op. cit., pág. 310, nro. 875).

7º. Que la objeción de la ciudadanía, con ser la principal no es tampoco irrefutable. En efecto; si es verdad que la Ley de Organización de Tribunales en sus artículos 152 y 153, inc. 4º y 160, requiere que el Escribano sea ciudadano, condición que se aduce no puede tenerla la mujer argentina, preciso será convenir en que podría serlo porque podría tenerla la extranjera nacionalizada; interpretación que llevaría al absurdo de poner a la nativa en peor posición, y a la extraña en la más ventajosa; no puede ser tal el espíritu de la ley ni puede haber estado así en la mente del legislador.

La Justicia Federal tiene resuelto aquello: que la mujer extranjera puede obtener la naturalización, por carta de ciudadanía; lo que si bien no lo autoriza expresamente la ley del 1º de octubre de 1869, tampoco lo prohibe. Así lo resolvió en 1911 el señor juez doctor Claros; así dictaminó el señor Fiscal doctor Rodríguez Larreta, y así lo confirmó la Excma. Cámara, suscribiendo el fallo de los doctores Ferreyra Cortés, Urdinarrain y Garcia (caso doctora Lanten de Renshaw); sin que ello implique conferirle derechos políticos, todavía reservados solo a los hombres, a los varones mayores de diez y ocho años (lex. cit. y Ley 8871). Análogamente, en reciente caso (de 1921), según sentencia del señor Juez de Sección en La Plata, doctor Zavalía. Conformarse todas esas resoluciones al considerable lapso de tiempo transcurrido desde la aludida ley del año 1869, en la mayor expansión del país, en la paulatina pero decidida liberación de las mujeres, en la tendencia fija e invariable de las ideas modernas, a que también se ajusta la interpretación jurídica, a la que también se amolda la jurisprudencia. Es así que termina el doctor Malaver un luminoso dictamen como procurador general de la Nación, repitiendo con Riviére: "Conviniendo en que no debe fácilmente cambiarse una jurisprudencia establecida, nos parece con todo que es necesario acoger bien las soluciones nuevas, que dan por resultado hacer triunfar los verdaderos principios del derecho por un instante desatendidos; y hacer respetar en el porvenir la omnipotente autoridad de la ley (*Des variations et des progrès de la Jurisprudence de la Cour de Cassation*, pág. 77)".

Estribe todo tal vez en la forma ambigua en que comúnmente se ha hecho uso de los vocablos *nacionalidad y ciudadanía* como equivalentes o sinónimos, llevando a la confusión hasta equipararlos a *vecindad y domicilio*, como lo hacía notar el doctor Malaver en la premencionada vista ante la Suprema Corte (de marzo 3 de 1891, caso González Videla V. a. Torrecillas de Ghisolfi); y luego el ex Juez doctor Posse, en sentencia del 2 de mayo de 1895; y más recientemente en 1913 el doctor Giuraldes (*La cuestión de la ciudadanía*), y mismo el doctor Salvat (op. cit., pág. 303, nro. 788). Reaccionaba ciudadanía contra una jurisprudencia que conducía a dejar sin patria a la argentina casada con extranjero como en los *heimathlozer*, el *homathlosen* en los cantones suizos (Marsauche, *La confédération Helvétique*). Y es eso precisamente lo que ocurre en la ley 1893, pues que ningún objeto ni motivo, ni propósito alguno,

puede haber tenido para exigir el ejercicio de los derechos políticos la ciudadanía propiamente dicha, al Escribano; si no que solo la nacionalidad de origen, o por naturalización también quizás, en el fedatario, en el depositario de la fe pública, como súbdito; y nada obsta entonces y tanto más ahora a que lo sea de uno o de otro sexo: como ocurre en los Estados Unidos de Norte América.

Por todo esto y demás consideraciones del memorial de la interesada, corresponde tomársele el juramento de ley que ofrece, previa justificación de su condición de argentina por nacimiento o naturalización, para señalar día y hora al efecto.

Felipe Senillosa
Ante mí: R. D. Mantilla.

En disidencia

Vistos y considerando:

Es de riguroso principio en cualquier derecho, lo propio en nuestras leyes (Constitución Nacional, art. 19; Código Civil, arts. 52 y 53), que siempre está permitido lo que no se halle prohibido, que la incapacidad no se presume jamás y que cualquier excepción es de derecho estricto.

De consiguiente, el problema de autos no debe ser planteado en el sentido de si la ley permite a una mujer ser Escribano, sino en este otro muy distinto: si hay ley que le prohiba hacerlo.

No existe en nuestro derecho, desde luego, una sola disposición prohibitiva al respecto.

Ni siquiera es dable encontrarla indirecta o implícitamente. El requisito de la ciudadanía, exigido por el art. 152 de la Ley 1893, nada impone si la recurrente es argentina, como postula su solicitud es por eso ciudadana, ya que el art. 1º de la Ley 346 establece sinonimia entre la calidad de argentino y la de ciudadano. Carecerá de derechos electorales, pero estos derechos no agotan los atributos de la ciudadanía, que supone muchos otros derechos (servicio militar, protección de las leyes, como en el caso del art. 3470, Código Civil; jurisdicción, como en los supuestos federales, de las Leyes 48, 50, etc.). De otra suerte, resultaría que ni los argentinos varones serían ciudadanos mientras no tuviesen capacidad electoral, lo que sería absurdo y lo que en modo alguno está implicado en la ley de ciudadanía.

Por lo demás, la expresión masculina del requisito es fácilmente explicable: se aplica allí, sin percatárselo, el principio de que las leyes no se hacen para un solo sexo, y menos para el femenino, y se emplea así la forma masculina que es la comprensiva de los dos sexos. Es así como se dice en el Código Civil, por ejemplo "los impúberes" (art. 54), "los adultos" (art. 55), "los incapaces" (art. 56 y siguiente), "los parientes" (art. 66), "el ausente" (art. 114), "los dementes", "los sordomudos", "los esposos" (art. 19, Ley de Matrimonio), "el cónyuge" (art. 21 misma ley), "los padres", "los hijos", "los ciudadanos", etc., en disposiciones en que indiscutiblemente se alude a ambos sexos.

El argumento de que la mujer no puede ser escribano porque la ley civil lo prohibe (art. 990) ser testigo en un instrumento público, implicaría esto: todos los incapacitados por ese texto para ser testigos (los no residentes en el lugar, los dependientes y los parientes del escribano), tampoco podrían aspirar a ser escribanos. No se observa que se trate de una incapacidad accidental y específica, que así sólo tiene sentido en su respectiva materia.

Y está demás observar que las demás restantes incapacidades que pesan sobre la mujer (tutela, etc.), nada tienen que ver con la aptitud legal para la función de escribano. De otra suerte, y sobre la base de que uno, cinco o cincuenta textos prescriban incapacidades especiales, se llegaría a sostener que la mujer está inhabilitada para todo.

No sólo no hay nada contra la recurrente, sino, que, además, habría no poco en su favor. Es *jus receptum*, entre nosotros como en todas partes, que la mujer puede ser empleada administrativa, farmacéutica, médica y abogada. Si puede abogar, está en condiciones de ser Escribano (art. 160 de la ley 1893). Y si está en condiciones de ejercer una profesión tan delicada e importante como la letrada, resultaría anómalo que no lo estuviese para una profesión afín y legalmente inferior.

Agréguese el movimiento de la cultura moderna que propende a emancipar a la mujer, en muchos más de un sentido y con relación a atavismos y prejuicios sociales que hoy carecen de cualquier sentido serio, y se adquirirá esta doble convicción: nada obsta al pedido de la interesada; todo concurre para que ese pedido sea perfectamente legal.

Por ello, justifique la interesada su condición de argentina, y hecho vuelva para señalar día y hora a los efectos del juramento solicitado.

A. Colmo
Ante mí: R. D. Mantilla.

Dictamen del Señor Procurador General

Buenos Aires, 27 de junio de 1922

Suprema Corte:

Las Cámaras de Apelaciones en lo Civil de la Capital de la Nación, reunidas en tribunal pleno, han denegado a doña Ángela Camperchioli el pedido que ésta formulara para que se le tomase juramento como Escribano Público, en mérito del diploma que le ha otorgado la Universidad de Buenos Aires.

Las Cámaras mencionadas han declarado, a pedido del Ministerio Fiscal de la Capital, que las mujeres carecen de capacidad legal para ejercer funciones de escribano público; y la interesada ha sostenido que no hay ley que establezca esa incapacidad, que su título ha sido otorgado por autoridad competente y que tiene derecho con arreglo al art. 19 de la Constitución a ejercer su profesión que no le está prohibida por la ley.

La apelación concedida trae en realidad ante V.E. la cuestión de si la Ley 7048, de agosto de 1910, en cuya virtud otorgan las universidades nacionales el título de escribano, prohíbe o autoriza a prohibir que las mujeres ejerciten esa profesión.

Pero a mi modo de ver, el caso no ha tomado la forma concreta necesaria para la decisión judicial.

Si la recurrente hubiera obtenido algún cargo en su calidad de escribano público y se le denegase el derecho de ejercerlo, por ejemplo, si hubiese sido nombrada jefe de una oficina de registro del estado civil, habría un caso concreto sobre la validez de su título de escribano fundado en la ley nacional, y podría apelar a la Corte Suprema, si la decisión de última instancia fuera contra la validez de ese título, usando el recurso creado por la Ley 48, art. 14, inc. 3°.

Pero, en estas actuaciones, no hay indicación alguna de que la recurrente se encuentre en esas condiciones. Sólo hay la negativa de la Cámara de Apelaciones de la Capital de tomar un juramento que la Ley 7048 no establece y que, si fuera el juramento a que se refiere la ley de los tribunales de la Capital sería para el desempeño de cargos creados por esta misma ley, es decir, para el desempeño de secretarías de juzgados o de escribanías de registro en la Capital, que no aparecen conferidos a la recurrente.

Mientras tales casos concretos no ocurran, toda decisión de V.E. revestirá el carácter de abstracta, contra el principio que ha informado siempre los procedimientos de la Corte Suprema.

Por lo tanto, pienso que el recurso traído es improcedente.

José Nicolás Matienzo

Fallo de la Corte Suprema

Buenos Aires, 19 de julio de 1922

Y vistos:

Los venidos en apelación extraordinaria de la resolución de las Cámaras de Apelaciones en lo Civil de la capital, reunidas en tribunal pleno, denegando a doña Ángela Camperchioli el pedido de que se le reciba el juramento de ley para entrar al ejercicio de su profesión de Escribano Público que acredita con diploma otorgado por la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Y considerando:

Que como afirma con verdad el señor Procurador General: "la apelación concedida trae, en realidad, ante esta Corte la cuestión de si la Ley 704 de agosto de 1910, en cuya

virtud otorgan las universidades nacionales el título de escribano público, prohibe o autoriza a prohibir que las mujeres ejerciten esa profesión".

Que derivado de la citada ley el título en que la recurrente funda el derecho que le ha sido denegado por la resolución apelada, y siendo dicha Ley 7048, en cuanto a la cláusula aludida, una ley especial del Congreso, es evidente que el *sub judice* está comprendido en los incs. 1° y 3° del art. 14 de la Ley 48, y, en consecuencia, el recurso extraordinario interpuesto y concedido es procedente y así se declara.

Que debiendo desestimarse la observación del dictamen de fojas 25 sobre la forma genérica de la cuestión planteada, por cuanto está de manifiesto que la causa versa sobre un caso concreto relativo a determinado derecho que hace valer como titular del mismo determinada persona, no por motivos generales e imprecisos, sino por un interés propio que concretamente define y especifica, y que, por consiguiente, el pronunciamiento que tal caso decide no puede tener el carácter abstracto que se le atribuye, procede examinar la cuestión *sub lite* del punto de vista fundamental en que ha sido resuelta por la decisión recurrida.

Que así considerado el caso de autos, corresponde establece desde luego, que según se hace constar en el mismo dictamen fiscal con que se impugnan el título presentado (fojas 2 vuelta), no hay ley ni texto legal expreso que consagre la incapacidad de que se trata, la que se hace derivar del espíritu de una ley y de principios generales de legislación y de derecho, concepto en que también se ha fundado el autor recurrido, que declara dicha incapacidad no obstante la afirmación de que "ninguna disposición legal establece literalmente que las mujeres están inhabilitadas para el desempeño del cargo de Escribano Público".

Que los antecedentes que preceden demuestran que la denegatoria de la inscripción solicitada equivale a la invalidez del título y a la ineptitud legal de quien lo invoca. No importa el cumplimiento o consagración de un precepto de la ley expreso, sino la aplicación por analogía o implicancia de principios o disposiciones generales relativos a incapacidades y conceptos jurídicos de otro orden, que si bien pueden guardar similitud con la limitación que se pretende crear, no la establecen ni la rigen por explícita determinación legal.

Que en tales condiciones, la capacidad para el ejercicio de su profesión de escribano que la recurrente justifica con título indubitado, conferido por la autoridad instituida por la ley al efecto, no puede invalidarse, hasta quedar anulada por una presunta incapacidad derivada por inducción de otras que las leyes comunes enumeran taxativamente, porque si fuera permitido inferir las incapacidades legales, aún sobre los títulos que acreditan una aptitud del mismo orden, aquéllas no constituirían la excepción sino la regla general, y no se interpretarían con criterio restrictivo, sino con la amplitud correspondiente.

Que al preceptuar la Ley 7048 que el título de escribano será otorgado por las universidades nacionales, de conformidad con los planes y programas de estudios que ellas mismas establezcan, ha librado al criterio y decisión de esas instituciones superiores del Estado, con la atribución de dictar dichos planes y programas, la correlativa de fijar las condiciones generales de los referidos estudios, siendo en

uso de tales facultades que la Universidad Nacional de Buenos Aires, ha acordado en el caso el título de referencia, y es evidente que ha podido legalmente otorgarlo y que debe surtir todos sus efectos puesto que ninguna restricción legal obsta a su validez y al libre ejercicio de los derechos que confiere.

Que, por lo demás, sin entrar al examen de la condición jurídica de la mujer en nuestra legislación, porque ello importaría extralimitar el debate de estos autos, corresponde insistir, sin embargo, en que sean cuales fueren las restricciones que le están impuestas, ninguna autoriza a imponerle otras por interpretación extensiva de aquéllas, oponiendo así injustificados reparos a las garantías primarias de la Constitución, como son la de la igualdad ante la ley, el derecho de aprender, de trabajar, de no ser privado de lo que la ley no prohíbe, con las que no puede armonizar una decisión judicial que anula de echo, sin fundamento legal expreso, un título de idoneidad profesional legítimamente adquirido.

Por estos fundamentos y los concordantes de los votos en disidencia de las fojas 11 vuelta y 14 vuelta, y oído el Procurador General, se revoca la decisión apelada de fojas 11, devolviéndose los autos al tribunal de procedencia a los fines determinados en la primera parte del art. 16 de la Ley 48. Notifíquese y repóngase el papel ante el tribunal de origen.

A. Bermejo - Nicanor G. del Solar.- D. E. Palacio.- J. Figueroa Alcorta - Ramón Méndez.

Estudios e investigaciones

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005 ISSN 1667-4154, pág. 225-244

La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata

Manuela G. González* y Olga L. Salanueva**

I. Introducción

En este trabajo exponemos los resultados de un sondeo de opinión realizado a profesores de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y datos estadísticos referidos al aumento de la presencia de mujeres en la docencia, en la investigación, en la matrícula y en el egreso, con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre las relaciones entre la enseñanza del derecho y el género.

II. Un poco de historia

La Casa de Estudios, a la cual pertenecemos, tuvo su primera egresada en la historia de las profesiones jurídicas en María Angélica Barreda quien en el año 1910 se recibió de abogada. Lo curioso de este caso es que no la dejaban ejercer la profesión porque, según el ignoto Procurador General, tendría una *capitis diminutio* por naturaleza. Ella quería superar esa situación, pero no existía una ley que autorizara a la mujer a ejercer la profesión. Invocando la Constitución de la Provincia de Buenos Aires,[1] que garantiza la libertad de aprender sin discriminar en relación al sexo, la Suprema Corte autorizó a Barreda a inscribirse en la matrícula y jurar como abogada.[2]

* Profesora Titular Ordinaria de Introducción a la Sociología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Docente Investigadora (Universidad Nacional de La Plata). Coordinadora de la Maestría en Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).

** Profesora Adjunta Ordinaria en las cátedras de Introducción a la Sociología y en la de Sociología Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Docente Investigadora (Universidad Nacional de La Plata). Directora de la Maestría en Sociología Jurídica, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP).

1 La única ley que prohibía el ejercicio de la abogacía por las mujeres era la Ley Tercera, Título VI de la Partida Tercera.

2 Los datos fueron extraídos de un artículo de Fierro, Patricia "Ser mujer. Una historia" publicado en la revista *Convergencia* año 2001, nro. 2, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, pág. 56. La abogada Barreda ejerció su profesión intensamente y llegó a tener más de quinientos juicios.

Hasta hace poco tiempo la vida de las mujeres transcurría en el ámbito doméstico sólo con el trabajo en el hogar, descartando la posibilidad de hacer una carrera profesional o científica como otra alternativa.

Este transcurrir vital, socialmente construido, se quiebra a partir de la segunda guerra mundial. En el período comprendido entre 1945 a 1958 se registra la más alta tasa de crecimiento (13,2 %) y a partir de 1978, debido al aumento de la matrícula, Derecho dejó de ser una carrera típicamente "masculina" para ser una carrera "neutra" con porcentajes similares de varones y mujeres.[3]

Si la docencia alguna vez fue una vocación "en el sentido enfático del término: como 'misión' o como 'tarea' íntima" (Weber),[4] hoy es un trabajo socialmente prestigioso, al menos la docencia universitaria. No obstante el reconocimiento social, las condiciones materiales en que se llevan adelante, por ejemplo, las actividades de investigación –falta de equipamiento e instrumental adecuado, sueldos muy bajos, políticas erráticas, gestión burocrática– hacen de la docencia un trabajo donde los agentes luchan casi todos los días por el reconocimiento político de sus derechos y para ello se organizan sindicalmente.

La palabra trabajo proviene de *tripalium* y significa instrumento de tortura. Si bien en el presente ejercer la docencia universitaria no es torturante, sí es un trabajo "duro", mal remunerado, que en la mayoría de los casos impide vivir dignamente de él.

En el mundo de la vida de los países capitalistas dependientes, globalizados desde los márgenes, tener trabajo para los adultos es "casi un privilegio" y no tenerlo una condena a la tortura de vivir fuera de la sociedad. Quien se encuentra sin trabajo, es rotulado con la expresión "por algo será que no consigue trabajo". Cuando esta situación se da dentro de las profesiones denominadas tradicionales como la de abogado se dice: "¡con el título que tiene y no consigue trabajo!" Se instala socialmente la sospecha de que es un inútil y que obtuvo el título sin tener los méritos suficientes. Es decir, se traslada a las personas un problema social, con ello se las estigmatiza como si fueran las personas las responsables de la falta de trabajo.

Trabajar y ganar el pan con el sudor de la frente no es sólo un mandato bíblico, sino también una regla ideológica que determina formas de obrar, pensar y sentir. Podríamos afirmar, sin lugar a yerros graves, que en los procesos de socialización primaria se va internalizando y objetivando que el "trabajo" es una herramienta indispensable para vivir en esta sociedad (Berger y Luckman, 1972). El que no trabaja es "vago y mal entretenido", como lo calificaban los edictos policiales de comienzo del siglo XX.

Trabajar es condición o requisito para ser buena persona. Esta preocupación por el trabajo o la ocupación es central en las sociedades capitalistas, pero también el talón de Aquiles del sistema. Bauman expresa que "se han atribuido al trabajo

3 Grancharoff, Judith y Escola Rodríguez Carlos (comps.), *Los trabajos de las mujeres y los sueños de igualdad*. La Plata. UNLP. 2001.

4 Weber, Max, *Economía y Sociedad*, 12ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, pág. 396

muchas virtudes y efectos benéficos, como por ejemplo el incremento de la riqueza y la eliminación de la pobreza. [5] Lo que constituye el punto débil o lo que llamamos "talón de Aquiles" de esta natural virtud llamada trabajo es que ha sido en la sociedad capitalista la variable reguladora de las crisis del sistema.

Los grandes avances tecnológicos modifican la organización del trabajo y traen como consecuencia la disminución sustancial de la cantidad de personas que trabajan.[6] La desocupación tecnológica es un factor decisivo del aumento de las tensiones y conflictos sociales. "El progreso tecnológico –en realidad, el esfuerzo de racionalización en su mismo- augura incluso menos empleos, y no más". [7] A ello se debe agregar, en países dependientes como el nuestro, la desaparición del Estado Benefactor que trajo, como consecuencia, procesos de privatización incontrolados de las empresas estatales y la pérdida consiguiente de lugares de trabajo y de los derechos en que se sustentaban.

Más de la mitad de la población de la Argentina, como consecuencia de la falta de trabajo, ha caído en la pobreza y en la indigencia que afecta en forma severísima a niños, adultos y ancianos.[8]

Dentro de este panorama la situación de la docencia es crítica, y no escapa al contexto señalado. Podría verse como una situación positiva que los varones y mujeres reciben a igual trabajo igual remuneración en el ámbito educativo,[9] pero analizando más profundamente el tema, a pesar de la no discriminación por género, sí ha incidido la baja remuneración en la feminización del rol hasta ser desempeñado casi totalmente por mujeres, por ejemplo, en los niveles de la escuela elemental. En las escuelas polimodales más del 50 % de los docentes son mujeres y en los niveles universitarios aún no ha sido suficientemente estudiado el vertiginoso aumento de la cantidad de profesoras.[10]

5 BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

6 El trabajo no registrado sin derechos laborales ni seguridad social subió del 38,2% en mayo de 2002 al record de 44,7% en mayo de 2003. Sobre 6,1 millones de asalariados de las treinta y una regiones relevadas por el INDEC, 2.753.315 de empleados no están registrados donde trabajan. Fuente: *Clarín*, Sección Economía, domingo 17 de agosto de 2003. Durante 2005 el denominado "trabajo en negro" superó el 48% de la población ocupada. Disminuye el desempleo y aumenta "el trabajo en negro".

7 BAUMAN, Z., op. cit.

8 En seis meses se redujo en casi 1.700.000 personas el número de pobres, pero aún cuatro de cada diez argentinos no tienen dinero suficiente para la canasta básica ($ 740) y unas 5.700.000 personas viven en la indigencia. La pobreza bajó en la mayor parte del país pero todavía está en niveles muy altos. También bajó el nivel de desocupación, porque el INDEC incorpora como ocupados a aquellos personas que cobran planes sociales, *Clarín*, 16 de marzo de 2005.

9 Las diferencias salariales entre hombres y mujeres con formación universitaria son mayores que las que existen a nivel general. Así las mujeres profesionales ganan un 48,3 % menos que los hombres. *Clarín*, 25 de agosto de 2003.

10 "De un informe realizado a escala global por Manpower y la ONU surge que las mujeres constituyen el 43% de la P.E.A. y que a iguales condiciones de trabajo, el 71% de ellas recibe un ingreso promedio inferior al de los hombres", *Clarín*, Suplemento Económico, domingo 6 de marzo de 2005, pág. 12.

III. En las universidades estudian y egresan más mujeres que hombres

Las mujeres representan el 55 % de los estudiantes universitarios y el 57 % de los graduados del país.[11] Según los expertos, el fenómeno del aumento de la presencia femenina en las universidades se debe a que "el estudio permite la autonomía económica y el desarrollo de proyectos propios". Esta tendencia probablemente se vea facilitada por el cruce entre cumplir con el mandato social de "ser aplicadas y estudiosas" y aprovechar las conquistas que heredaron del movimiento social de mujeres. Tensiones propias de todo proceso del que aún no se dijo la última palabra.

En la UBA, que concentra al 18 % de los universitarios del país, la diferencia aumenta a favor de las mujeres. Según el censo de 2000, año de la última consulta, seis de cada diez alumnos eran mujeres, un 2 % más que en la encuesta de 1996. Y los especialistas dicen que la tendencia va en crecimiento.

Para Morgade,[12] la sostenida feminización de la matrícula universitaria tiene más de una causa: "Desde muy chicas las mujeres reciben el mandato de agradar, y estudiar es parte de ese mandato. Pero también saben que el estudio es una llave de acceso al mundo, a la autonomía económica y al desarrollo de proyectos propios. Y en el país hay una gran oferta educativa, que aprovechan. Sobre todo las mujeres de clase media, porque en los sectores bajos muchas, entre los dieciocho y los veinticuatro años, ya tienen dos o tres hijos que criar."

La masificación de este fenómeno no tiene más de cuarenta años, contra siete siglos en los que las universidades fueron un espacio netamente masculino. Morgade explica: "En el mundo occidental las universidades se crearon en el siglo XII y recién en el XX empieza la discusión de lo femenino". Y agrega: "La irrupción de las mujeres en la universidad se relaciona con el movimiento femenino, que a principios del siglo XX lucha por el sufragio y que también pone sobre la mesa la educación."

En los países más pobres de América Latina la pelea por más educación se expresó en la alfabetización. En el país –con una clase media en expansión y donde desde fines del siglo XIX se pensaba en la docencia como en la máxima carrera a la que podían aspirar las mujeres–, el reclamo fue el derecho a estudiar en la universidad. Un camino largo y áspero que hoy las encuentra también a la cabeza de los postgrados: según datos del Ministerio de Educación son el 52 %, sobre 21.424 estudiantes del país en este nivel, y egresa el 49 %. Un mérito, porque a esa altura es probable que muchas tengan hijos y una doble o triple jornada laboral.

11 Los datos del Ministerio de Educación de la Nación de 2002 indican que de un total de 1.377.534 estudiantes de universidades e institutos universitarios nacionales y privados de todo el país, el 55% son mujeres. También lo son el 57% de los egresados (sobre un total de 55.955) y el 54% de los nuevos inscriptos, que sumaron 344.761. De los 36.260.130 argentinos, según el Censo 2001 del INDEC, hay cuatro cinco mujeres por cada cien hombres.

12 Directora de Educación Superior del Gobierno porteño y especialista en género y educación.

La especialista en educación Kisilevsky hizo en 2003 una investigación sobre las universidades de la zona metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires), que concentra el 47 % de la oferta de nivel superior del país y el 40 % de los estudiantes. En este vasto campo de estudio observó que el 57 % de los alumnos universitarios son mujeres. En los extremos del promedio están el Instituto Universitario Nacional del Arte, que en 2002 tenía una matrícula femenina del 73 %, y la Universidad Tecnológica Nacional y el Instituto de Enseñanza Superior del Ejército, cada uno con un 89 % de varones. En el resto de la oferta universitaria nacional de la zona, las mujeres aventajan en número al sexo opuesto.

Cuando la investigación se concentra en el grupo de jóvenes de entre dieciocho y veinticuatro años "también es posible ver –dice la especialista– que la proporción de las universitarias es mayor que la de los varones". Entre los argentinos de esas edades, el 18 % de las mujeres y el 14 % de los varones cursan estudios superiores.

Si el acento se pone sobre el "stock de graduados" de la zona metropolitana –tomados a partir de los 25 años– "se observa una feminización del egreso universitario –explica Kisilevsky–, si bien es un fenómeno reciente, dado que los grupos de mujeres más jóvenes aventajan a los varones de ese grupo de edad". Ejemplo: entre los graduados de la Ciudad de Buenos Aires de cuarenta años y más, la mayoría son varones (18 %) contra un 10,5 % de mujeres. Si el grupo tiene entre veinticinco y veintinueve años, las mujeres son el 18 %, y los varones, el 13 %.

En suma, cualquiera sea el ámbito de investigación –la UBA, la Capital y el Gran Buenos Aires, el país–, los resultados coinciden. Pero esta presencia femenina en el nivel superior educativo no tiene aún su correlato fuera de los muros académicos. "Lo que se está armando –evalúa Morgade– es una masa crítica femenina, una base muy importante, muy formada, pero que aún no llega a los lugares de mayor poder porque se gana más o porque se tiene más poder sobre las personas y las cosas. La educación, todavía, no es una llave que les abra estas puertas".[13]

IV. LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL GÉNERO EN EL CAMPO JURÍDICO

Dentro de los estudios feministas, se han elaborado por lo menos tres perspectivas teóricas sobre la relación entre el género y el campo jurídico, las cuales corresponden a momentos diferentes de esos movimientos: el derecho como forma de sexismo, el derecho como manifestación de la masculinidad y el derecho y las relaciones de género.

La primera aborda la cuestión comparando desde el sexo masculino la actividad jurídica y los roles. La afirmación de que el derecho era sexista[14] significaba que el

13 Morgade, Liliana, texto bajado de internet en mayo de 2004, graduados@presi.unlp.edu.ar
14 El sexismo puede manifestarse bajo diferentes expresiones: *androcentrismo* (presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana), *la sobregeneralización* (se utiliza el masculino para referirse a ambos sexos), *la sobreespecificidad* (presentar como específico de un sexo ciertas necesidades e intereses que en realidad son de ambos), *la inesperidad al género* (se ignora la variable sexo como una variable socialmente importante), y *el dimorfismo sexual* (tratar a los sexos como diametralmente opuestos y no con características en común)

derecho ampliaba la desventaja social de las mujeres porque sancionaba una distribución social desigual de los recursos, a la vez que las juzgaba utilizando criterios diferentes a los utilizados con los hombres. Esta perspectiva usada en una primera etapa de los trabajos de investigación pronto mostró sus limitaciones, por ejemplo, en el tratamiento en los tribunales de la violencia sexual porque el problema no es que hombres y mujeres reciban sentencias diferentes, sino que se efectúan generalizaciones que consolidan o refuerzan las discriminaciones existentes, no sólo a través de la verbalización, sino centralmente en las actitudes imitativas del sexo masculino.

La segunda perspectiva del "derecho masculino", se refiere a la composición sociológica de los sujetos que entran en relación tanto en el ámbito de la justicia, como de la profesión o de la enseñanza del derecho. El derecho durante muchos años ha sido un espacio masculino donde las mujeres tenían escasa presencia. Esto no se refiere solamente a la presencia de los hombres en sentido biológico sino a la masculinidad en sentido cultural. Por lo tanto, la cultura jurídica que se trasmite a través de la educación tendría más elementos de la cultura dominante masculina que de las pautas culturales de las mujeres. El mantenimiento de esta perspectiva conlleva a la desvalorización de las mujeres porque el comparador es siempre el hombre y es lo que la cultura masculina ofrece como modelo a seguir.

La tercera posición, que vincula las variables género y derecho, se ha generalizado a partir de los años 80 y desde nuestra visión marca un nuevo enfoque que viene a completar los dos anteriores, pues intenta comprender (en sentido weberiano) cómo el derecho es un proceso que fija, elabora y reproduce la división de género. Al ser un proceso (y no una característica del derecho) puede producirse de formas variadas y en ocasiones contradictorias evitando generalizaciones como la afirmación de que el Derecho es masculino. Las investigaciones basadas en el estudio del género en el Derecho permiten significar y valorar un conjunto de prácticas que se materializan en la situación de aprendizaje, que en los modelos del sexismo y la masculinidad recibían explicaciones parciales, en ese sentido un ejemplo es la investigación de Mary Eaton.[15]

Este tipo de explicación permite comprender "el malestar de la igualdad". La percepción de las limitaciones que tienen las llamadas políticas de la igualdad de derechos.

Desde la perspectiva de la relación género y Derecho hemos seleccionado la tercera posición teórica porque creemos que es la más adecuada para orientar nuestro trabajo de campo sobre las mujeres en la Facultad de Derecho de La Plata, porque "el derecho es un proceso que fija, elabora y reproduce la división social de género". Sin dejar de considerar otros estudios que sin ser específicos sobre la temática aluden a ella.

15 Eaton, Mary, *Justice for Women? Family Court and Social Control*, Londres, Open University Press, 1986.

V. EL SONDEO DE OPINIÓN

A consecuencia de reflexionar sobre el género en la enseñanza del derecho nos surge un primer interrogante: ¿la presencia femenina incide en la determinación de contenidos y en los modos de transmisión del conocimiento? Este interrogante lo transformamos en dos preguntas: *¿el movimiento de mujeres que enseñan Derecho influye en la conformación de los contenidos? ¿Modifica las técnicas de enseñanza del derecho?*

Estas preguntas constituyen el contenido de un sondeo llevado a cabo entre los profesores titulares, adjuntos y auxiliares docentes de nuestra Facultad, totalizando veinte personas entre igual número de varones y mujeres.

El sondeo fue realizado durante el mes de agosto de 2003 por correo electrónico. No se pretendió tomar una muestra representativa del conjunto docente, sí relevar algunas opiniones que nos permitieran ampliar nuestra perspectiva sobre la cuestión con el objetivo de iniciar una investigación exploratoria, porque no existen trabajos previos sistemáticos sobre esta problemática y en consecuencia debemos explorar el tema casi desde cero. Uno de los condicionantes importantes es la ausencia de una base estadística confiable dentro de las organizaciones universitarias.

Utilizamos la técnica del sondeo de opinión porque lo consideramos una forma rápida de obtención de una primera opinión de los docentes de la Facultad sobre esta cuestión. Efectuamos sólo dos preguntas, conciente de las limitaciones que tiene un instrumento de recopilación de datos que depende de la voluntad de los encuestados, quienes deben llenar por sí mismos el cuestionario.

De todas las técnicas de recopilación de datos, ésta, conjuntamente con el cuestionario enviado por correo, es la más condicionada a la "buena voluntad" de los "investigados"[16].

VI. ¿CUÁLES FUERON LAS RESPUESTAS OBTENIDAS?[17]

Uno de los docentes (V) contestaba así a la primera pregunta:[18] "no influye el género sino las concepciones generales sobre la enseñanza jurídica. Mi impresión es que todos los contenidos se tratan en la carrera con similar indiferencia, y se puede analizar un tema de violencia, desde una materia jurídica, como se hace con el usufructo o el mandato, desde la norma, con independencia de la realidad". Esta reflexión del opinante no es compartida por algunas cientistas sociales que encuentran una correlación fuerte entre la aparición de temas como violencia familiar

16 ANDER-EGG, Ezequiel, *Técnicas de investigación social*, 24ª edición, Buenos Aires, Lumen, 1995, pág. 243.

17 A fin de evitar confusiones identificaremos con (V) las respuestas de docentes varones, con (M) las de las mujeres.

18 La primera pregunta que formulamos en el sondeo dice textualmente: "¿la presencia femenina influye en la conformación de los contenidos de la carrera de derecho?", por una cuestión de orden y claridad incluimos en primer lugar la selección de respuestas que los docentes dieron sobre la temática.

cuando la mujer se incorpora al mercado laboral y específicamente en el campo jurídico, quienes se ocupan en mayor medida de estos temas son las mujeres.[19]

En el mismo sentido Andrea Gastrón (2000) así se expresa: "el abordaje de las mujeres profesionales demanda, pues, de una visión teórica propia. Y no porque las mismas constituyan una excepción a la problemática femenina en general, sino más bien, justamente, porque son parte inescindible de ella". En este desarrollo creemos que la docente universitaria de derecho además de ser mujer profesional tiene un rol cada vez más importante en la formación de los futuros profesionales del derecho, esta afirmación la sustentamos en que "a menor remuneración disminuye el porcentaje de varones que se dedican a la docencia universitaria".

Uno de los interrogantes que señala un opinante (V), teniendo en cuenta la estructura jerárquica de las cátedras, es el siguiente: "si las mujeres en las cátedras dan mayor importancia a los temas que les incumbe como género, es un tema de investigación, y comprende el determinar si la presunta independencia o énfasis se da en mayor medida cuando son titulares de cátedra y pueden definir el contenido de toda la materia, o si son adjuntas o auxiliares docentes".

Una jefa de trabajos prácticos generalizaba de esta manera la respuesta: "considero que en la elección de contenidos influye muchísimo el sujeto y las experiencias propias, las preferencias y los diversos roles que ocupa en la sociedad, en este sentido el género *a priori*, debiera ser un condicionante, pues resulta una variable relevante a tener en cuenta en la socialización la cual difiere según se trate de mujeres o varones y por ende puede uno sostener que variara la mirada de unos y otros respecto de la sociedad, y el rol de la formación, así como acerca de la función del docente en la formación de abogados, lo cual repercutirá en la elección de contenidos y la manera de transmitirlos". Esta reflexión es interesante desde el punto de vista que pone el acento en la socialización primaria donde se determina la posición de género. Hoy, quién socializa y qué contenidos trasmite, están muy discutidos por los científicos sociales y como consecuencia los valores sobre qué es ser mujer y qué es ser hombre y en función de ello cómo manifiestan el poder de decisión en la sociedad.

Un profesor titular, coincidiendo con la opinión anterior, nos contestaba. "La mujer tiene nuevos protagonismos y roles, por ejemplo, en el tema discriminación y en lo concerniente al matrimonio, la presencia de la mujer en la docencia lleva a más amplios desarrollos de esos tópicos".

Una profesora titular opinaba: "la presencia femenina no ha influido en los contenidos del plan de estudios ni en los programas de las materias. Si hubo adaptaciones se debieron a las nuevas realidades socioeconómicas y jurídicas y no al género". Esta opinión no tiene en cuenta que la mujer no ha llegado masivamente

[19] Hay ejemplos de ello en el campo legislativo, la Ley 12.569 de violencia familiar, que fue redactada e impulsada por la diputada de la provincia de Buenos Aires, Patricia Panzoni; y la Ley 1.918 de violencia doméstica y escolar de la provincia de La Pampa, que fue proyectada e impulsada por Gladys Russell.

a la titularidad de las cátedras y por lo tanto su posibilidad de incidir está limitada al trabajo áulico.

Una adjunta perteneciente a la nueva generación de docentes opinaba en sentido opuesto a la titular anterior y esto nos decía: "la presencia femenina influye en la conformación de contenidos, dado que existen temas o áreas temáticas en las cuales se advierte un elevado número de participación femenina tanto en la docencia como en el ejercicio profesional, ejemplo, derecho de familia, violencia familiar, abuso sexual y los derechos de niños y adolescentes". Desde nuestra experiencia como docentes de grado y postgrado, y como investigadoras confirmamos esta opinión ya que mayoritariamente quienes se ocupan de esta temática son mujeres, pero nuestro interrogante continúa sin resolver, pues aún no tenemos datos suficientes que nos permitan corroborar que la presencia femenina le da una impronta diferente a los temas jurídicos. Como síntesis podemos tomar la frase de una de las opinantes: "no se cuantos programas están enteramente confeccionados por mujeres". A esta opinión agregamos: en qué modificaría el contenido de los programas si la decisión recayera en las mujeres, cuando algunas científicas sociales destacan la masculinización de las mujeres en la medida que acceden a puestos que tradicionalmente ocupaban los hombres.

Con respecto a la segunda pregunta[20] una de las opinantes (M) esto nos decía: "en mi caso personal modifico el enfoque dado a la materia pues imprimo en mis clases mi visión tratando de llegar al alumno en aquellas cuestiones que tienen en juego algún valor que debe ser resaltado". En un sentido concordante un adjunto nos decía: "quizás las mujeres por su formación presentan al derecho desde un plano no sólo teórico sino más práctico. Pareciera que buscan mostrar la realidad del derecho". Lo que nos extraña de esta respuesta es la percepción de que la mujer tiene una formación diferente, ¿se estará refiriendo a la socialización primaria donde se fijan los roles femenino y masculino o se estará refiriendo a que lo "medular" es masculino y el "contorno"[21] es femenino?

Más específicamente contestaba una adjunta (M): "no creo que las técnicas didácticas se modifiquen en razón del género sino más bien, en razón de la apertura personal para aceptar modificaciones en la enseñanza tradicional". Sin embargo un adjunto (V) afirmaba: "la mujer es más entregada para dar la clase, son más responsables, tienen otro trato, más protección a los alumnos en circunstancias difíciles. Los alumnos se sienten contenidos por las profesoras. Tienen espíritu maternal". Esta respuesta refleja la socialización patriarcal, aún dominante en nuestra cultura, que se expresa a través de mitos como: la mujer es protectora, tiene instinto maternal, es afectiva, entiende la cotidianeidad.

Un titular de cátedra (V) nos decía: "Como muchas abogadas no han estudiado técnicas pedagógicas, repiten, al igual que los hombres, lo que les enseñaron y en la

20 La segunda pregunta dice textualmente: "¿el dictado de las materias por las mujeres modifica las técnicas didácticas de la enseñanza del derecho?".

21 "Contorno" es la expresión que suele utilizarse para el fuero de familia, donde litigan mayoritariamente abogadas.

forma que lo hicieron. De modo que no veo diferencia, en principio, en cuanto al género". Mas adelante agrega un dato interesante "Cuando se empieza a incursionar en las ciencias de la educación, se suele ver que son más mujeres que hombres las que se acercan a las técnicas de enseñanza como un problema y un aprendizaje. Si esto fuera así, sería lógico que más mujeres que hombres aplicaran lo que han conocido, no por ser mujeres sino por haberlo estudiado. En las carreras de ciencias de la educación la proporción de mujeres es abrumadora con respecto de los hombres. Parece un interés femenino. Si esto fuera cierto, hasta que los hombres se den cuenta que este tema merece atención, las mujeres deberían ser más sensibles a la cuestión y las más preparadas para afrontar una ruptura con las técnicas tradicionales"

Otro titular (V) opinaba como el anterior "si la docente ha sido maestra cambia en sentido positivo la forma de exponer y trasmitir el conocimiento. Como varones docentes hay muy pocos, no pueden advertir si el cambio también se produce cuando dicta un sujeto masculino". Ambos establecen una relación directa entre formación para la docencia anterior o posterior al inicio de la actividad docente y la predisposición a utilizar técnicas didácticas novedosas en el dictado de las materias y una tendencia (¿natural o innata?) del género femenino por este tipo de formación.

Una joven docente (M) nos decía: "ninguna de mis profesoras mujeres ha utilizado técnicas didácticas que no hayan empleado mis profesores varones" y más adelante agregaba algo para la reflexión: "supongo que no me diferencio porque he aprendido a dar clases de profesores varones... y me gustan mucho los métodos que utilizan para la comunicación y evaluación de los alumnos. No conozco profesora mujer que los utilice". A raíz de estas reflexiones nos surge la siguiente pregunta ¿la mujer para ser exitosa en la enseñanza del derecho copia inconscientemente las conductas masculinas?

En sentido contrario otra docente joven esto contestaba: "en mi experiencia personal he recibido mayor innovación en la metodología utilizada por parte de las profesoras mujeres".

Estas opiniones encontradas son interesantes y dignas de tener en cuenta en trabajos de investigación, pues ellas permitirían medir cuántos docentes siguen, independientemente del género, trasmitiendo los saberes con "similar indiferencia", como lo dijo uno de los opartantes varones: "mi impresión es que todos los contenidos se tratan en la carrera con similar indiferencia: desde la norma, con independencia de la realidad" tal cual el modelo patriarcal impuso en la docencia.

VII. El personal docente de la Facultad

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, los docentes son 496 distribuidos entre 177 mujeres y 319 hombres. Lo que indica que las mujeres representan el 36 % de la planta docente. La distribución en las jerarquías docentes, auxiliares, auxiliares de primera, jefes de trabajos prácticos, adjuntos y titulares muestra un marcado predominio a favor de los hombres.

Género	Titulares	Adjuntos	JTP	Auxiliares	Prácticas*	Total
Mujeres	12	48	18	82	17	177
Varones	50	112	33	93	26	319
Total	**67**	**160**	**51**	**175**	**43**	**496**

Cuadro 1. Datos sobre docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata

Fuente: los datos fueron suministrados por la señora Beatriz Gómez de Casagrande, de la base de datos del personal docente de la Facultad. Se tomaron para las elaboraciones sólo las personas, no los cargos

Género	Titulares	Adjuntos	JTP	Auxiliares	Prácticas**
Mujeres	12	30	35	47	39
Varones	88	70	65	53	61
Total	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Cuadro 2. Porcentajes por cargos

Al analizar los porcentajes de docentes en relación al género podemos sacar algunas conclusiones pues, como veremos, los datos se corresponden con la situación general del mercado de trabajo en relación a las mujeres, por ejemplo, la ecuación a menor remuneración descenso del porcentaje de varones

La remuneración de los titulares con dedicación simple y sin antigüedad asciende a $ 292,04.[22] El 82 % de las titularidades son ocupadas por varones. Las personas auxiliares docentes, reciben una remuneración equivalente a la mitad[23] del sueldo de los titulares. Es por ello que a menor sueldo desciende el porcentaje de varones auxiliares docentes (29 %)

En el caso de las mujeres la ecuación es inversa hay más mujeres auxiliares docentes (35 %) que mujeres titulares. Esta inversión, desde nuestro punto de vista, a pesar de lo paupérrimo de los sueldos percibidos, está comprobando la tendencia que existe en el mercado laboral a que la mujer ocupe los cargos que dejan los varones por la ínfima remuneración.. Este hecho social ha producido el reemplazo del hombre por la mujer, pero a nosotras lo que nos interesa es si ese reemplazo tiene consecuencias cualitativas en cuanto a modificación de contenidos o formas de trasmisión del derecho.

* Las prácticas son las notariales y las procesales civiles y penales.
** Las prácticas son las notariales y las procesales civiles y penales
22 Esta cifra nos fue proporcionada por la Tesorería de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP, marzo de 2005.
23 Las cifras de los sueldos son aproximadas, no exactas, pero para los análisis que realizaremos, creemos que son suficientes.

La mujer ha avanzado en todos los ámbitos laborales.[24] Sin embargo, corroborando nuestras observaciones, en la administración de justicia, por ejemplo, la mayor cantidad de mujeres las encontramos en los cargos de menor jerarquía y por ende de menor sueldo. Una mujer fue Ministro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (1958), una mujer ingresó en 2002 a la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires y en 2004 fueron designadas jueces de la Corte Suprema de Justicia de la Nación dos mujeres. Será interesante comparar las sentencias de los Altos Tribunales, antes y después de la presencia de mujeres, para ver la variación o no en el tratamiento de los temas.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales desde su creación no ha habido mujeres que ocuparan el cargo de Decana y es tan fuerte esta tendencia que cuando se abren los períodos electorales para elegir autoridades, el hecho de un posible candidato del género femenino en lugar de sumar voluntades, espanta votos. Lo destacable es que no solamente incide negativamente entre los hombres, sino que son las propias mujeres quienes se automarginan y marginan a las osadas. Las explicaciones sobre este fenómeno podemos encontrarlas en los resabios patriarcales persistentes, trasmitidos a través de los procesos de socialización primaria y secundaria reforzados en instituciones educativas de larga tradición masculina como las facultades de derecho y la profesión de abogado.

La variable remuneración suele ocultar otras dimensiones como el poder o el prestigio. Así, en instituciones profesionales como los colegios de abogados, no hay remuneración en los cargos directivos. Sin embargo, ser presidente o consejero otorga poder y prestigio. Algo similar ocurre con los funcionarios y jueces del Poder Judicial, una cantidad significativa, el 20 % se desempeñan como docentes. No buscan un sueldo, obvio es, buscan el prestigio que otorga la docencia universitaria y en algunos casos los servicios médico-asistenciales de la Universidad.

VIII. Docencia e investigación

Investigadores	Mujeres	Varones	Total	Mujeres (%)	Varones (%)
Directores de institutos	1	11	12	8,0	92,0
Directores de proyectos	4	6	10	40,0	60,0
Codirectores de proyectos	2	1	3	67,0	33,0
Integrantes de proyectos	17	15	32	53,0	47,0
Categorizados (1,2,3,4 y 5)	32	45	77	41,5	58,5
Docentes que perciben incentivos	20	18	38	54,0	46,0

Cuadro 3. Personal de investigación en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP

24 La fuerza laboral femenina ya representa el 43% de la masa trabajadora. Fuente: *Clarín*, 17/06/2003.

El cuadro 3 muestra la poca importancia que en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales tiene la investigación, de 496 docentes sólo 77 están categorizados como investigadores lo que constituye el 15 % y sólo 38 (7,66 %) perciben el incentivo docente del decreto 2427/93.

Al igual que en el cuadro anterior, a medida que desciende la cuota de prestigio y poder que otorga el cargo, aumenta la cantidad de mujeres, veamos: entre codirectores e integrantes de proyectos y docentes categorizados, son más las mujeres que los hombres.

A ello debemos agregar que en las Facultades de Derecho la investigación es considerada una actividad menos prestigiosa que ser funcionario judicial o funcionario político o ejercer libremente la profesión en materias como derecho comercial o penal.

Estos datos son reflejo de una situación dinámica, que ha venido teniendo un sostenido cambio, por lo tanto es muy probable que la mujer siga ascendiendo en la medida que persista el aumento de mujeres egresadas universitarias y que los salarios se establezcan o tiendan a descender.

Cuando analizamos el caso La Plata vemos que no es único y que se puede generalizar para los casos de grandes y antiguas Casas del Derecho como UBA y Córdoba.

La permanente incorporación de mujeres en la matrícula de la Facultad de Derecho y su posterior egreso, aún no se ve reflejada en la docencia, pero se podría predecir que en pocos años tendremos más docentes mujeres que hombres. Las preguntas que nos surgen son ¿esta presencia de mujeres en la socialización profesional de una carrera tradicionalmente de varones será suficiente para romper viejos moldes de transmisión del conocimiento jurídico? ¿o las mujeres que lleguen a la docencia tomarán el molde tradicional y persistirá la transmisión dogmática del saber jurídico?

IX. Género de ingresantes período 1980-2002**

En veintidós años el crecimiento de alumnas que ingresaron a la Facultad (o sea, que completaron su documentación, aprobaron el curso de ingreso o de nivelación y estuvieron en condiciones de rendir sus primeras materias) con respecto a los varones es del 9,62 %. Si tomamos desde el año 1988 al 2002, que muestra una tendencia constante del aumento del género femenino, la variación porcentual es de mayor significación: 15,80 %.

El cuadro 5 refleja la evolución de la matrícula durante 22 años y el crecimiento porcentual del ingreso de mujeres a la carrera.

En *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Torrado[25] afirma: "A diferencia de lo acontecido respecto a la enseñanza primaria y secundaria, el

** Fuente de los datos de ingresantes y egresados: CISPI (Centro Superior para el Procesamiento de la Información), 2003.

25 Torrado, Susana, *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, De la Flor, 2003, págs. 201-204.

Año de egreso	Género		Variación (%)
	Masculino	Femenino	
1980*	230	168	-
1981	164	169	-
1982	275	167	
1983*	265	244	-
1984	1072	967	-
1985	1113	850	
1986	902	832	-
1987	809	726	-
1988	884	892	+ 0,90
1989	938	942	+ 0,40
1990	1044	1165	+ 11,56
1991	1138	1252	+ 10,01
1992	1129	1249	+ 10,62
1993	1241	1496	+ 20,54
1994	1403	1737	+ 23,80
1995	1330	1558	+ 17,14
1996	1318	1493	+ 13,27
1997	1283	1466	+ 15,82
1998	1274	1402	+ 13,61
1999	1227	1441	+ 17,44
2000	1250	1620	+ 29,61
2001	1168	1448	+ 23,97
2002	1326	1563	+ 17,87
Total	22.743	24.931	+ 9,96

Cuadro 4. Ingresantes por género (período 1980 – 2002)

* Entre 1980 y 1983 existía el examen de ingreso con cupo.

Período	Total de ingresantes	Varones	Varones (%)	Mujeres	Mujeres (%)
1980-2002	47.674	22.743	48,00	24.391	52,00

Cuadro 5. Evolución de la matrícula por género. 1980-2002

acceso de las mujeres a la educación superior fue más difícil y tardío, en consonancia con la explícita finalidad de formar la elite dirigente nativa que los grupos dominantes reservaban a la universidad. Las mujeres no integraban la representación simbólica de esa elite". Más adelante trae datos que prueban lo

afirmado, al comienzo de los años 40 las mujeres representan el 13 % de la matrícula universitaria, en el 70 el 36 % y a fines de la década del 80, el 47 %.

¿Por qué el ingreso a la Facultad de Derecho se "feminiza"? Es una pregunta que entendemos no tiene una respuesta orientadora o probada en investigaciones empíricas. Es notable que en trabajos de investigación como "El Perfil del Abogado de la Provincia de Buenos Aires"[26] o "El perfil del estudiante de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales" y el de la Facultad de Derecho de la UBA, y en "La profesión jurídica: nuevas realidades"[27] se ha tenido en cuenta la variable independiente "sexo" y sin embargo son escasas las conclusiones a las que se arriba luego de efectuar los distintos cruces, ni siquiera para perfilar con nitidez la cuestión de la discriminación. Si bien no hace estrictamente a este trabajo es interesante destacar que en la investigación sobre los abogados se incluyeron dos preguntas en relación al sexo que fueron: "sentimiento de menosprecio en sus cualidades profesionales por su sexo" y "evaluación de su propio esfuerzo comparado con un hombre de la misma posición social para llegar a su situación actual". La respuesta la hallamos en la página 167 del libro mencionado, solo el 10 % de la muestra (660 casos, 38 % de mujeres y 62 % de hombres) se considera altamente discriminada, el 40 % aduce una baja discriminación y el 50 % declara no haber sido objeto de discriminación alguna. Sin embargo, algunas de las abogadas entrevistadas pertenecientes a Colegios del interior de la provincia dijeron que les costaba mucho en ese tiempo (1997-98) traer un curso de especialización en materias como familia o violencia. La razón aducida era que los hombres que conducían el Colegio decían que esas "materias" eran cosas de mujeres, frente a las especialidades de hombres (penal, quiebras, etc.). Esto significaría, si se pudieran extrapolar las conclusiones, que profesores machistas recortarían materias por femeninas.

X. Género de egresados período 1980-2002**

En relación con los egresados los datos revelan en la serie de veintidós años que predominan los varones y que el aumento de egresadas del género femenino (1998 a 2001) no alcanza para revertir la tendencia pero sí para tender hacia el aumento significativo del género femenino en la obtención del título de abogado (véase cuadro 7).

En la obra citada de Torcuato (2003) hay un cuadro que reproducimos, que indica el predominio de los varones sobre las mujeres en los títulos universitarios

26 Tricro, Felipe, *El perfil del Abogado de la Provincia de Buenos Aires -Segunda Parte-. Investigación Cuantitativa*, La Plata, Edulp Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires, 1997.

27 Salanueva, Olga, Manuela G. González, Nancy Cardinaux, et al., *La profesión jurídica. Nuevas realidades*, La Plata, Edulp, 1999.

** Fuente de los datos de ingresantes y egresados: CESPI (Centro Superior para el Procesamiento de la Información), 2003.

hasta el año 1965, relación que tiende a equipararse a partir de los años 80 si tomamos en cuenta el crecimiento de la matrícula que en algunas carreras como las de Derecho, Medicina, Arquitectura, tradicionalmente masculinas, se está registrando (véase cuadro 8).

Año de egreso	Género		Variación (%)
	Masculino	Femenino	
1980	18	11	- 36,00
1981	106	96	- 11,00
1982	101	72	- 27,00
1983	67	71	+ 6,00
1984	111	101	- 9,00
1985	127	139	+ 9,00
1986	98	81	- 17,00
1987	70	53	- 24,00
1988	130	110	15,00
1989	142	124	- 13,00
1990	225	194	- 14,00
1991	212	150	- 29,00
1992	210	194	8,00
1993	196	177	- 10,00
1994	159	127	- 20,00
1995	193	177	- 8,00
1996	211	205	- 3,00
1997	191	164	- 14,00
1998	191	207	+ 8,00
1999	247	264	+ 7,00
2000	243	252	+ 4,00
2001	230	239	+ 4,00
2002	245	243	- 0,80
Total	3.725	3.451	-7,00

Cuadro 6. Egresados por género (período 1980 - 2002)

Período	Total de egresados	Varones	Varones (%)	Mujeres	Mujeres (%)
1980-2002	7.176	3.725	52,00	3.451	48,00

Cuadro 7. Evolución de los egresos de acuerdo con el género (período 1980-2002)

Período (quinquenio)	Total de títulos	Género	
		Masculino (%)	Femenino (%)
1900-1905	1.378	99,20	0,80
1906-1910	1.808	98,60	1,40
1911-1915	2.982	95,90	4,10
1916-1920	4.819	91,30	8,70
1921-1925	7.773	89,40	10,60
1926-1930	8.312	90,30	9,70
1931-1935	9.679	89,70	10,30
1936-1940	12.926	86,20	13,80
1941-1946	18.020	84,30	15,70
1946-1950	22.467	83,30	16,70
1951-1955	27.184	78,90	21,20
1956-1960	36.227	75,80	24,20
1961-1965	41.501	71,80	28,20

Cuadro 8. Distribución de títulos universitarios por género (período 1900-1965)

XI. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos mediante el sondeo de opiniones y de los datos estadísticos nos permiten arribar a las siguientes conclusiones:

- Considerando la escasa proporción de trabajos de investigación que documenten y releven la situación de las mujeres docentes universitarias, este trabajo constituye un aporte reflexivo respecto a cómo transfieren su propia experiencia de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Cuando las mujeres se incorporan al mercado de trabajo, la mayoría de las profesiones, y en especial las profesiones jurídicas, ya tenían un perfil definido por los hombres que fueron los que históricamente ocuparon esas profesiones. Esto hace que el rol al cual ingresan las mujeres en la enseñanza del derecho ya esté normativizado y en principio no hay cuestionamientos sobre el mismo sino adaptaciones y en ese proceso no reflexivo no queda claro en qué medida la mujer modifica el rol anterior y en qué medida le da su propia impronta.
- Otra reflexión está centrada en el tema de cuál es la capacidad de determinación de contenidos de la mujer cuando se incorpora a la enseñanza. Hemos visto en el curso de este trabajo que la mayoría de las mujeres se incorporan a los puestos de menor jerarquía docente y de gestión académica que son los lugares desde donde se pueden tomar decisiones sobre modificación de contenidos que incluyan agregar o quitar, jerarquizar temas e introducir nuevas técnicas

didácticas, pero en la soledad del docente en el aula nos queda por averiguar en qué medida el género incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, las mujeres que hoy dictan clases han recibido una formación en derecho donde prevalecen técnicas de repetición de normas y análisis dogmático del derecho, y la pregunta es entonces: ¿cuántas perciben críticamente la formación recibida y están dispuestas a modificarlas y cuántas ven como exitoso el modelo recibido y están dispuestas a reproducirlo?

Al analizar los porcentajes de docentes en relación al género en nuestra Facultad podemos afirmar que se corresponden con la situación general del mercado de trabajo en relación a las mujeres, por ejemplo, la siguiente ecuación: a menor remuneración, menor porcentaje de varones.

En relación con la jerarquía docente y la remuneración, los datos nos dicen que a medida que desciende la categoría docente y en consecuencia el salario disminuye, aumenta el número de mujeres. Las mujeres titulares son el 12 %, las mujeres auxiliares docentes son el 47 %. Para los varones docentes la cuestión es inversa, hay 82 % de titulares y 53 % de auxiliares. Esta inversión, desde nuestro punto de vista, a pesar de lo paupérrimo de los sueldos percibidos, está comprobando la tendencia, que existe en el mercado laboral, a que la mujer ocupe los cargos que dejan los varones por la ínfima remuneración. Este hecho social ha producido la feminización del rol en todos los niveles docentes. Aún no sabemos claramente cuáles van a ser las consecuencias en el futuro.

Con referencia a la investigación en general es bajo el número de los que se dedican a esta actividad, sólo el 15 %. Sin embargo, al igual que en la docencia, a medida que desciende la cuota de prestigio y poder que otorga el cargo aumenta la cantidad de mujeres, así los codirectores e integrantes de proyectos y docentes categorizados son, en mayor número, mujeres.

A ello debemos agregar que en las Facultades de Derecho la investigación es considerada una actividad menos prestigiosa que ser funcionario judicial o funcionario político o ejercer libremente la profesión en materias como derecho comercial o penal.

Estos datos son reflejo de una situación dinámica, que ha venido teniendo un sostenido cambio, por lo tanto es muy probable que la mujer siga ascendiendo en la medida que persista el aumento de mujeres egresadas universitarias y que los salarios se estabilicen o tiendan a descender.

Cuando analizamos el caso La Plata vemos que no es único y que se puede generalizar para los casos de grandes y antiguas Casas del Derecho como UBA y Córdoba.

La permanente incorporación de mujeres en la matrícula de la Facultad de Derecho y su posterior egreso, aún no se ve reflejada en la docencia, pero se podría predecir que en pocos años tendremos más docentes mujeres que hombres. Las preguntas que nos surgen son: ¿esta presencia de mujeres en la socialización profesional de una carrera tradicionalmente de varones será suficiente para romper viejos moldes de transmisión del conocimiento jurídico? ¿O las mujeres que lleguen

a la docencia tomarán el molde tradicional y persistirá la transmisión dogmática del saber jurídico? Lo que más nos motiva a seguir trabajando en el tema es que importantes investigaciones sobre enseñanza del derecho, inserción laboral de los abogados, perfil de los operadores jurídicos, no tienen en cuenta la variable "género".

XII. BIBLIOGRAFÍA

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año 1, nro. 1, otoño 2003.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, año 1, nro. 2, primavera 2003.

ANTUNES, Ricardo, "La centralidad del trabajo hoy", mimeo, 2003.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMANN, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.

BIBLIOS, Encarna, "El análisis del género en los tribunales de justicia" en *La joven sociología en España. Aportaciones para una consolidación*, Oñati Publication of the International Institute for the Sociology of Law, 1998.

FORGER, Patricia, "La mujer. Una historia", en *Revista Convergencia*, nro. 1, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2001.

FILMUS, Daniel, "El impacto de las transformaciones del mercado de trabajo en los sistemas educativos", en Cecilia BRASLAVSKY (org.), Buenos Aires, Santillana, Aula XXI, 2001.

FIORI, Felipe, *El perfil del estudiante de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, UNLP, La Plata, Instituto de Cultura Jurídica, 1995.

_____, *El perfil del abogado en la provincia de Buenos Aires –Segunda Parte– Investigación cuantitativa*, La Plata, Edulp-Colegio de Abogados de la provincia de Buenos Aires, 1997.

_____, *El profesor de Derecho de las Universidades de Buenos Aires y La Plata*, La Plata, Edulp, 2000.

GASTRON, Andrea L., "Una nueva visión sobre las mujeres profesionales. El caso de los abogados en la Argentina", en *Entre la espera y la esperanza. Aperturas políticas hacia el futuro*, Buenos Aires, Instituto de Derecho Público, Ciencia Política y Sociología 38, 2000.

GRASCHINSKY, Yudith y Estela RODRÍGUEZ GIUS, *Los trabajos de las mujeres y los sueños de la igualdad*, La Plata, Edulp, 2001.

ISORNI, María Emilia, "Los profesionales universitarios en el mercado de trabajo" [En línea], en *Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, nro. 4, vol. III, marzo-abril de 2002 [en línea] <http://www.geocities.com/trabajoysociedad/Isorni.htm> [Consulta: 23 de mayo de 2003].

Salanueva, Olga, Manuela G. González et al., *La profesión jurídica. Nuevas realidades. Seguimiento sistemático de egresados*, La Plata, Edulp, 1999.
Torrado, Susana, *Historia de la familia en la Argentina (1870-2000)*, Buenos Aires, De La Flor, 2003.
Clarín, 17 y 25/08/2003
Clarín, Suplemento Económico, 06/03/2005.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág. 245-260

¿Dónde están las profesionales del Derecho en la Ciudad de Buenos Aires?

Beatriz Kohen*

Este artículo está dedicado a la memoria de la Dra. Gladys Mackinson, con quien tuve el honor de compartir más primeras incursiones en la materia.

I. Introducción

En los países más desarrollados la importante afluencia de graduadas al mundo del Derecho y las profesiones jurídicas ocurrida en las últimas décadas ha despertado un interés considerable, que dió lugar a una producción relativamente importante de estudios tendientes a develar tanto los aspectos más cuantitativos como los más cualitativos de la participación de las mujeres en los diferentes ámbitos del Derecho. Así, además de considerar las cantidades de mujeres en las distintas ramas de la profesión, dichos estudios analizan sus modalidades de inserción y sus aportes a los distintos ámbitos jurídicos.

De hecho, también en la Argentina, en un lapso de alrededor de treinta y cinco años, el Derecho dejó de ser una profesión decididamente masculina para convertirse en una profesión mixta, con una alta proporción de mujeres. Sin embargo, llama la atención que a pesar de la importante participación femenina en el mundo del Derecho la investigación existente en la materia sea más bien escasa y marginal. Evidentemente, la cuestión no se ha constituído aún en un tema de relevancia a nivel local. Por ese motivo, afirmaría que la decisión de la revista *Academia* de dedicar el presente número al tema del género en el Derecho me parece un esfuerzo importante y digno de celebración.

Es claro que, como punto de partida para la investigación más sofisticada acerca de los posibles aportes de las mujeres al mundo del Derecho, debe generarse una línea de base que provea datos estadísticos acerca del lugar de las mujeres en los diferentes ámbitos de las profesiones jurídicas. Conocer cómo se insertan las abogadas argentinas en esos espacios resulta fundamental para entender sus posibilidades y las opciones laborales a las que se enfrentan.

* Socióloga (Universidad de Sussex, Gran Bretaña). Maestría en Ciencias Sociales (Flacso, Buenos Aires). Doctorado en Sociología Jurídica (Durham, Gran Bretaña). Autora y compiladora de varios libros, entre ellos *De mujeres y profesiones*, Buenos Aires, Letra Buena, 1992. Directora Ejecutiva de ELA (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género).

El presente artículo es un subproducto de la investigación realizada para mi tesis de doctorado "Diferencias de género entre los jueces de familia de la Ciudad de Buenos Aires" y pretende proveer, a vuelo de pájaro, una visión de los lugares ocupados por las mujeres en los distintos campos del mercado de trabajo de las profesionales del Derecho en la Ciudad. Comienza con la Facultad de Derecho de la UBA considerando al estudiantado y al profesorado y sigue con los grandes estudios de abogacía y el Poder Judicial concentrándose en las juezas. Esa parte más cuantitativa de la investigación fue realizada en 2000. He tratado de actualizar en lo posible los datos para este artículo.

Lamentablemente, importantes sectores quedaron fuera de la investigación, ya sea por razones relacionadas con la dificultad de acceder a los datos relevantes, como en el caso de los estudios más pequeños, los unipersonales y el de las abogadas trabajando en las diferentes reparticiones estatales, ya sea por cuestiones de disponibilidad de tiempo, como para el Ministerio Público o el personal de los poderes, por su menor relevancia para los fines de la investigación mencionada anteriormente.

II. Las mujeres en la Facultad de Derecho de la UBA

A. Las estudiantes de Derecho

El proceso de incorporación de las mujeres al estudio del Derecho cobra vigor hacia el final de la década del 60 y debe pensarse en el marco de la democratización y expansión de la educación superior que tuvo lugar durante la segunda mitad del siglo XX en la Argentina, en particular, en Buenos Aires y en la UBA.

La ampliación de la matrícula femenina en la Facultad de Derecho de la UBA ha sido fenomenal pasando de un 4,8%[1] a un 61%[2] entre 1941 y 2000, año en el que el número total de estudiantes de Derecho de la UBA era 28.040. En 1989 el porcentaje de mujeres estudiantes en la Facultad de Derecho de la UBA era del 24,8%[3], porcentaje que para 1996 se había incrementado llegando al 59,6%[4] del total de la matrícula, para alcanzar el 61,7%[5] en 2000 y el 61,4%[6] en 2004 y a un 61,6%.

De hecho, el siglo XXI se inicia con una realidad en la que las mujeres constituyen aproximadamente el 50% de los graduados en Derecho y la matrícula

1 Garcia Fronchabor, M. y G. Maguil, *Situación educativa de la mujeres en la Argentina*. Subsecretaría de la Mujer de la Nación Argentina-UNICEF, 1988, pág. 29.

2 *Censo de estudiantes* [en línea]. Buenos Aires. UBA. 2000. <http://www.uba.ar/institucional/censos/Docente2000/default.htm> [Consulta: septiembre de 2005]

3 Aguila, Juan Carlos, *El profesor de Derecho entre la docencia y la profesión*, Buenos Aires, Cristal S. R. L. (ed.), 1990

4 *Censo de estudiantes* [en línea], Buenos Aires, UBA, 1996 <http://www.uba.ar/institucional/censos/CensoDocente1996/default.htm> [Consulta: septiembre de 2005]

5 *Censo de estudiantes* [en línea], Buenos Aires, UBA. 2000. <http://www.uba.ar/institucional/censos/Docente2000/default.htm> [Consulta: septiembre de 2005]

6 *Censo docente 2004. Resultados provisorios* [en línea], Buenos Aires, UBA, 2004. <http://www.uba.ar/academicos/destacados/cdocente/index.php> [Consulta: septiembre de 2005]

femenina de la Facultad de Derecho de la UBA supera ampliamente el 50%. En 2000, el porcentaje de mujeres estudiantes dentro de la carrera de Derecho era de 61% y el porcentaje de mujeres entre quienes cursaban posgrados en la Facultad de Derecho de la UBA era del 57,4%.[7] En ese año, salvo para el caso del postgrado en Derecho Penal, con una mayoría de varones, la proporción de mujeres era más numerosa que la de varones en los cursos de postgrado.[8] El postgrado con más alta presencia de mujeres era el de Derecho de Familia,[9] con un porcentaje que superaba el 80%. Muy diferente ha sido la situación entre los estudiantes del doctorado donde la matrícula de mujeres se mantuvo siempre relativamente más baja.[10]

En 2000, Derecho fue el más numeroso de los cursos del Ciclo Básico Común, con una matrícula 7.231 estudiantes que equivalía al 11% de la matrícula total. Según una nota publicada por *La Nación*[11] en 2000, el estudiantado de la Facultad de Derecho de la UBA estaría compuesto por mujeres de menos de treinta años de edad que acudían a los primeros años de la carrera y trabajaban a la vez que estudiaban.

Las cifras para 2005 indican que de un total de 32.342 alumnos de la Facultad de Derecho de la UBA, 12.408 son varones y 19.934[12] mujeres, lo que equivale a un 61,63% de mujeres. En 2005 ingresaron a esa Facultad 4.193 nuevos estudiantes, de los cuales 1.740 son varones y 2.453 mujeres, o sea que las mujeres constituyen el 58,5% de los alumnos ingresados este año. En lo que va del año egresaron 1.866 graduados de los cuales 1.171, o sea un 62,75%, son mujeres.

B. Las profesoras de Derecho

El efecto del aumento del número de mujeres entre los estudiantes de Derecho no se ha hecho sentir en toda su potencialidad en la situación de las mujeres académicas dentro de la Facultad de Derecho de la UBA cuyos números son todavía menos significativos que los de los varones. Según datos publicados por Agulla,[13] en 1989 el porcentaje de mujeres profesoras en la Facultad de Derecho de la UBA era del 24,7%, porcentaje que para 1996 se había incrementado al 41,6%, en 2000 constituía un 38% y, en 2004, un 37,9% del total de profesores.

En 2000, las profesoras de la UBA se concentraban en los más bajos peldaños de la jerarquía docente y en determinadas áreas de la enseñanza del Derecho como

7 Véase Censo de la UBA, 2000, en <http://www.uba.ar>
8 Kouns, B., Gender Differences in the Family Law Courts, Tesis de doctorado, University of Durham, 2004
9 Ibid
10 Ibid
11 Véase *La Nación on-line*, 06/07/00
12 Agradezco especialmente a la Dra. Mónica Pinto, Vicedecana, y al Dr. Sergio Brodsky, Subsecretario Académico, de la Facultad de Derecho de la UBA por haberme provisto de estos datos
13 AGULLA, op. cit., 1990, pág. 26.

el Derecho Privado y el Derecho Laboral que, a la vez, son las áreas de la enseñanza del Derecho en las cuales las mujeres ocupan posiciones más altas dentro de la estructura jerárquica de la universidad.[14] Coincidentemente, cuando se analizaba la proporción de mujeres en los diferentes cursos de posgrado de la Facultad de Derecho de la UBA, veíamos que esas eran las áreas en las que las mujeres eran más numerosas. Del mismo modo, al analizar la situación de las mujeres en el poder judicial también pudimos observar que la proporción de mujeres es más alta en el fuero civil, en particular en familia, y en el fuero laboral.

La tendencia a la segmentación vertical y horizontal observada para 2000 se mantiene en el 2005. De un total de 1.509 profesores sólo 562, o sea, un 37,24% son mujeres. A su vez, las mujeres constituyen el 30% de los profesores titulares, el 24% de los asociados y el 38% de los adjuntos.

El Departamento de Derecho Privado, el departamento con más mujeres, es a la vez aquel en el que las mujeres han alcanzado el mejor posicionamiento, con un 27% de profesoras titulares, un 40% de las asociadas y un 47,39% de las adjuntas. Le sigue el Departamento de Trabajo y Seguridad Social con un 25% de profesoras titulares, 0% de las asociadas y 32,4% de las adjuntas. En tercer lugar, aparece el departamento de Derecho Público con un 20,6% de profesores titulares, un 50% de asociadas y un 30,7% de las adjuntas. En cinco departamentos de la Facultad de Derecho no hay profesoras titulares, éstos son: el Departamento de Derecho Penal y Criminología, el de Ciencias Sociales, el de Filosofía, el de Práctica Forense y el de Derecho Procesal. De todas maneras, es importante notar que la participación femenina entre los profesores adjuntos de los cinco últimos departamentos mencionados es relativamente alta, en particular en el Departamento de Derecho Procesal, donde la proporción de mujeres supera la de varones con un 61,1%, siguiéndole en orden el Departamento de Práctica Forense con un 36,8%, el de Ciencias Sociales con 34,7%, el de Filosofía con 32,2% y el de Derecho Público con 30,1% de profesoras adjuntas.

A pesar de no reflejar aún la entrada masiva de mujeres a la Facultad de Derecho de la UBA, la participación de las profesoras adjuntas es bastante alta en todos los departamentos. El Departamento de Derecho Penal con un porcentaje de 25,6% es el departamento que cuenta con la proporción más baja de profesoras adjuntas, le sigue el Departamento de Derecho Económico Empresarial con una participación femenina del 32,2% entre los profesores adjuntos.

Una lectura optimista de estos valores estaría sugiriendo que las jóvenes que han entrado a la enseñanza de Derecho estarían presionando para ascender en la jerarquía universitaria. Esperemos que esta creciente participación de mujeres profesoras al nivel más bajo de la escala jerárquica consiga, con el paso del tiempo, traducirse a nivel de las jerarquías superiores de la escala universitaria. Entendemos que, lamentablemente, ese patrón de desarrollo no se da en forma automática. Con

14 Kohen, op. cit.

frecuencia se observa en diversas ocupaciones que a pesar de sus altos niveles de capacitación y sus abultados números, las mujeres tienen gran dificultad para atravesar ubicuos techos de cristal.

Sólo una ínfima proporción de los profesores de Derecho de la UBA trabajan a tiempo completo en la universidad ya que la gran mayoría de los profesores de la UBA enseña a tiempo parcial.[15] Considerando los magros honorarios que reciben, se presume que lo hacen más por prestigio, como un medio para avanzar en otros ámbitos de la profesión que por motivos de carácter económico.

La proporción de mujeres es mayor entre los profesores que trabajan a tiempo completo, lo cual ha sido explicado en relación con los roles tradicionales de varones y mujeres dentro de la familia (Agulla, 1990), en especial, por el predominio del rol de proveedores económicos de los varones y de los roles domésticos y de crianza de las mujeres. Quienes enseñan a tiempo completo están excluidos de trabajar en la profesión, por ese motivo, los varones que, en general, tienen el mayor peso en relación con la provisión económica familiar no pueden darse el lujo de trabajar a tiempo completo en la universidad.

A su vez, según Agulla,[16] en 1989, el porcentaje de mujeres cursando la carrera docente era del 44,3%. De acuerdo con los sucesivos censos de la UBA, dicha proporción correspondía al 33% en 1996, al 48% en 2000 y al 54,4% en 2004. Como en el caso anterior, también la proporción relativamente alta de mujeres en la carrera docente ha sido explicada utilizando argumentos relacionados con los roles familiares tradicionales de varones y mujeres. La preparación para ser docente en la Facultad de Derecho es larga y trabajosa. El régimen de la carrera docente se adaptaría mejor a las carreras profesionales de las mujeres, que tienen una carga mayor que los varones desde el punto de vista de las responsabilidades domésticas y una carga menor desde el punto de vista de las exigencias económicas que recaen sobre ellas. Así, las mujeres tenderían a optar por la enseñanza, a pesar de los bajos ingresos que de ella se derivan, por las facilidades que ésta implica en términos de flexibilidad horaria, vacaciones, resultando más fáciles de compatibilizar con sus obligaciones familiares y domésticas. Si bien ésta es una hipótesis muy plausible, es necesario recordar que no ha sido aún puesta a prueba y verificada.

En cuanto a las posiciones ocupadas por las mujeres entre las autoridades de la Facultad de Derecho, recientemente ha sido nombrada por primera vez una mujer como Vicedecana, rompiendo así con una larga tradición en la que los varones tendían a ocupar los cargos de mayor prestigio y autoridad mientras que las mujeres ocupaban los cargos que, además de involucrar tareas de docencia, insumían mayor dedicación de tiempo a tareas administrativas e implicaban menor poder político.

15 Según los datos provisorios correspondientes al censo de 2004, sólo el 13,1% del total de los profesores tenía la enseñanza en la Facultad de la UBA como la única actividad remunerada. Véase página web de la UBA, «http://www.uba.ar/academicos/destacados/docente/index.php»

16 AGULLA, op. cit., 1990, pág. 41.

como por ejemplo las Secretarías Administrativa y de Postgrado. Actualmente pareceria que la adjudicación de cargos a varones y mujeres entre las autoridades de la Facultad estaría tendiendo a balancearse más, sobre todo a nivel de los cargos más altos, mientras que, tanto el claustro de graduados como el de estudiantes se caracterizan por niveles de participación femenina muy inferiores a los alcanzados por los varones.

Es interesante notar que a diferencia de lo que se ha dado en otras facultades de la UBA, como por ejemplo en la Facultad de Psicología o en la Facultad de Filosofía, que hace ya un tiempo han desarrollado cursos de postgrado relacionados con el género, a pesar de la alta proporcida de mujeres entre el alumnado y el profesorado de la Facultad de Derecho de la UBA, no ha sido creado aún un curso de esa naturaleza en dicha Facultad. Sólo existen algunos cursos con perspectiva de género, de carácter opcional en la currícula de los estudiantes de abogacía y algunos cursos con perspectiva de género en el postgrado de Familia. No resulta llamativo entonces, en ese contexto, que se no se haya producido en la Facultad un movimiento crítico del Derecho, desde una perspectiva de género, similar al que se ha dado en otros países, en particular en el mundo anglosajón. En ese sentido, la reciente creación de un grupo de mujeres profesoras de la Facultad de Derecho de la UBA que se sumó a una red latinoamericana de profesoras de Derecho de la UBA[17] resulta prometedora.

III. Las abogadas

El aumento de mujeres entre los estudiantes de Derecho es el principal antecedente del aumento del número de abogadas. Datos publicados por el Ministerio de Educación muestran que, ya en 1998, los egresados en Derecho eran el 13% del total de los graduados universitarios, con 101.151 mujeres que correspondían al 50,4% del número total de egresados de las facultades de Derecho.[18] El número de abogadas en ese año ascendía ya a 52.300 y constituía uno de los mayores contingentes de graduadas universitarias. Actualmente se pueden encontrar mujeres desempeñándose en cada uno de los campos del Derecho, en la justicia, en la universidad, en los grandes y en los pequeños estudios de abogacía, en las legislaturas y en las diferentes reparticiones oficiales.

Según cifras provistas por el Colegio Público de Abogados de la Capital Federal, actualizadas al mes de agosto de 2005, el total de abogados matriculados para el presente año es de 84.140, siendo 44.962 varones y 39.178 mujeres. Las mujeres corresponden al 46,56% de la matrícula de dicho colegio, porcentaje que ha venido creciendo en progresión geométrica durante los últimos veinte años.

Lamentablemente, no existen estadísticas acerca del empleo de los abogados/as. En ese contexto, es muy difícil analizar dónde están trabajando las abogadas sin hacer un censo, lo cual por supuesto estaba muy por encima de mis recursos.

17 Véase <http//. www.red-alas.com>
18 Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, *La Educación Superior en la Argentina*, Eduardo Sánchez Martínez editor, 1999.

Teniendo eso en cuenta, decidí analizar la situación de las mujeres en los grandes estudios de abogados ya que, por lo general, éstos publican la lista de los abogados que forman parte del estudio y los cargos que éstos ocupan en la jerarquía de la firma en un directorio anual[19] internacional.

En la comparación de varios de estos directorios entre 1975 y 2000, pude observar que el aumento del número de mujeres en dicho ámbito se dio especialmente entre 1992 y 2000, pasando de un 5% a un 32% y acompañando un período de gran expansión de los grandes estudios.[20] De todas formas es interesante notar que el aumento en la participación de las mujeres en el período fue notoriamente más alto que el de los varones. De todas maneras, considerando que el porcentaje de mujeres abogadas en ese año era ya cercano al 50% se puede hablar de una subrepresentación femenina en los grandes estudios jurídicos. Además, las mujeres ocupaban una mayor proporción de los puestos inferiores en la jerarquía de los estudios jurídicos y disminuían a medida que se ascendía en la escala jerárquica, constituyendo un 42% de los asociados y solo un 24% de los socios. No había mujeres entre los consultores.

El análisis del Directorio Martindale-Hubbel correspondiente al 2005 nos permite observar la retracción del sector y la disminución del tamaño de los estudios resultante de la crisis económica que sacudió a la Argentina en los últimos años, crisis que viene también acompañada de una ligera desmejora relativa de la posición de las mujeres dentro de los estudios. Aparecen en el corriente directorio cierto cinco estudios de abogacía que reúnen a 1.815 abogados, divididos en las categorías socios y miembros (813), asociados (909) y consultores (128), de los cuales, 555, el 30,57%, son mujeres.

En veinte de esos estudios no hay mujeres, siete de ellos son estudios individuales, todos liderados por varones. No aparece en el directorio ningún estudio individual liderado por una mujer. Sin embargo, a diferencia de lo que pudimos observar en nuestra investigación anterior que cubrió hasta el directorio correspondiente 2000, en diez oportunidades este directorio incluye el apellido de una socia miembro del estudio. De esos diez casos, tres corresponden a estudios en el que existe un lazo familiar de la socia en cuestión con uno de los socios fundadores del estudio, puesto que comparten el apellido. Las mujeres constituyen el 20,8% de los socios y miembros, el 41,25% de los asociados y el 9,6% de los consultores.

La importante proporción de jóvenes mujeres que no consiguen desarrollar una carrera exitosa en los grandes estudios de abogacía revela la posición de desventaja en que se encuentran en comparación con sus colegas varones. Es de presumir que los requerimientos propios de las grandes firmas de abogados, tales como larguísimas jornadas de trabajo y la exigencia de acercar negocios al estudio, resultan muy difíciles de satisfacer para las jóvenes abogadas debido a sus responsabilidades domésticas.

Como consecuencia de la inexistencia de estadísticas de empleo para los profesionales del Derecho no he podido obtener datos con referencia a otras áreas del mercado de trabajo como, por ejemplo, acerca de las abogadas que se

19 El directorio "Martindale-Hubbel".
20 KOURI, op. cit.

desempeñaban como funcionarias públicas en distintas reparticiones estatales o de las que trabajaban en estudios pequeños o unipersonales. Según el mito urbano circulante, las mujeres serían la mayoría de los profesionales que trabajan en estudios pequeños y se dedicarían al Derecho de Familia, lo cual sería consistente por un lado con los lugares tradicionalmente ocupados con las mujeres en la esfera privada y, por el otro, con la amplia representación femenina en el Departamento de Derecho Privado y en el postgrado en Familia en la Facultad de Derecho de la UBA. Sin embargo, no contamos hoy con datos suficientes que nos permitan confirmar esa hipótesis.

Una investigación reciente me permitió llegar a la conclusión de que actualmente las mujeres constituyen la mayoría de los abogados que trabajan en patrocinios jurídicos gratuitos y en mediación.[4] La anterior estaría marcando una propensión femenina a concentrarse en las áreas de trabajo con menor prestigio y nivel de remuneración, con una orientación más altruista para el caso de las abogadas que se desempeñan en asistencia jurídica gratuita y, con una actitud menos litigiosa, para el caso de las que trabajan en mediación.

IV. Las mujeres en el Poder Judicial en la Ciudad de Buenos Aires

Hacia fines del siglo XX, la proporción de mujeres dentro del poder judicial a nivel nacional rondaba el 27%, porcentaje que disminuía al considerarse los juzgados federales para constituirse en el 20,5% en los juzgados federales de primera instancia y el 13% de los jueces de cámara.[22] Del mismo modo, la representación femenina aumentaba a nivel de la Ciudad, donde las mujeres conformaban el 26% de los juzgados de primera instancia y el 18% de las cámaras. El análisis de la participación femenina en los juzgados situados en la ciudad de Buenos Aires para 1999 daba cuenta de una doble segregación, en sentido vertical y horizontal. La mayor proporción de mujeres estaba situada en los estratos más bajos de la jerarquía judicial, disminuía a medida que se ascendía en la escala.[23-25] Por otra parte, la mayor concentración de mujeres en los fueros civil, en particular en aquellos especializados en familia y en los laborales, que atienden causas que involucran menores sumas de dinero y tienen menor prestigio estaría indicando la existencia de segregación horizontal.[24]

En 2000 había mujeres en trece de las Supremas Cortes provinciales y dos mujeres en la Suprema Corte de la Ciudad donde se había implementado un sistema de cuotas.

4 Investigación sobre los servicios de patrocinio jurídico gratuito en la Ciudad de Buenos Aires realizada en el marco del Programa de Acceso a la Justicia "Justicia y Género" (2004).

21 Véase "Conferencia Mundial sobre la Mujer. Mujeres en Argentina", Secretaría de la Mujer, Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. Informe preparado por la comisión ad hoc para el seguimiento del Plan de Acción de la IV, noviembre 1999, pág. 95.

22 Ibid.

23 Esa tendencia ya había sido observada cerca de diez años antes, por Gastrón, Andrea, *Situación actual de la mujer en el poder judicial argentino*, Buenos Aires, Premio Coca Cola en las Artes y las Ciencias, 1991.

24 Ibid., nota 8.

En ese año no había mujeres en la Suprema Corte de Justicia, tendencia que ha comenzado a revertirse con el nombramiento de dos mujeres a la Corte en el último año y medio, saldando una larga deuda que la Argentina tenía para con sus mujeres. En 2004, la participación femenina en los supremos tribunales provinciales era del 23%.[25]

En el período transcurrido entre 1988 y 2006 el porcentaje de mujeres en los juzgados nacionales de la Ciudad de Buenos Aires se duplicó pasando de un 14 a un 30%[26] mientras que la proporción de mujeres en los juzgados federales situados en la Ciudad se cuadruplicó, pasando del 5 al 20%.[27] El mayor crecimiento en cuanto a la participación de las mujeres en el Poder Judicial tuvo lugar entre 1988 y 1996. El número de mujeres juezas creció notoriamente hasta 1996 y, a partir de entonces, creció muy poco.

Según Bergallo,[28] en 2003 los juzgados nacionales y federales situados en la Ciudad exhiben una tendencia a mejorar levemente la participación femenina en la justicia de primera instancia de los Fueros Civil y Penal, en la Cámara de Apelaciones del Fuero Laboral Nacional y en la Cámara Penal Federal situada en la Ciudad de Buenos Aires. La autora no encontró cambios sustanciales dignos de ser mencionados en lo relativo a otros fueros e instancias dentro de los juzgados nacionales y federales ubicados en la Ciudad para ese año.

En los doce Juzgados Contencioso-Administrativos de la Ciudad creados más recientemente, como consecuencia de la autonomía de la Ciudad, hay siete varones y cinco mujeres. En la Cámara Contencioso Administrativa de la Ciudad, hay dos salas con un varón y una mujer cada una, siendo varones los presidentes de Cámara.[29]

Por disposición del estatuto de la Ciudad de Buenos Aires, la composición del Supremo Tribunal de la Ciudad y del Consejo de la Magistratura local no pueden exceder el 70% de un mismo sexo. De este modo, como ya fuera mencionado el Supremo Tribunal de la Ciudad cuenta con dos varones y dos mujeres entre sus miembros. El Consejo de la Magistratura está compuesto por cinco varones y cuatro mujeres.[30]

Desde el punto de vista cuantitativo, la participación de las mujeres argentinas en el Poder Judicial puede considerarse relativamente alta si se la compara con la de países como el Reino Unido o Canadá en donde ronda el 10% y, relativamente baja, cuando se la compara con la participación femenina en el Poder Judicial en países como Francia y Polonia donde supera el 50%. Sin embargo, países como el Reino Unido y Canadá con una baja representación de mujeres en el Poder Judicial cuentan con mujeres en sus máximos tribunales mientras que, ni Francia ni Polonia, con una altísima participación femenina en el Poder Judicial han nominado aun mujeres

25 Véase, "Equipo latinoamericano de Género y Justicia. Informe sobre Género y Derechos Humanos", 2004, pág. 76.
26 Ibid., Tabla 2-10.
27 Ibid., Tabla 2-11, fuente, BIRGALLO, P: "A judicial glass ceiling? The selection of Buenos Aires Federal and State Judges", mimeo. 2004.
28 BIRGALLO, P: "A judicial glass ceiling? The selection of Buenos Aires Federal and State Judges", mimeo. 2004
29 Véase página web del Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: <http://www.jusbaires.gov.ar>
30 Ibid.

como miembros de sus Tribunales Supremos. Ello indica que no existe una relación necesaria entre la proporción de mujeres en el Poder Judicial en general, y la presencia de mujeres ubicadas en los más altos cargos dentro del sistema judicial. Más que ser el resultado de una amplia representación de mujeres progresando por un camino ascendente dentro de la jerarquía del Poder Judicial, la presencia de mujeres a nivel de los Tribunales Supremos parecería responder a lógicas de carácter más político, como la aplicación de medidas de acción positiva.

V. Las mujeres dentro de las asociaciones profesionales

La realidad de las mujeres en las asociaciones profesionales[31] refleja la situación general de las mujeres abogadas, es baja a nivel de las posiciones más altas y aumenta a nivel de las posiciones mas bajas de la jerarquía de autoridades de las mismas. Las comisiones de la mujer dentro de las asociaciones de abogados son de perfil más bien bajo.

Existen, además, organizaciones profesionales de mujeres entre las que se destaca la Asociación de Mujeres Juezas, por su nivel de actividad en torno a cuestiones relacionadas con el género. La AMJA organiza periódicamente encuentros de reflexión, debate y formación de operadores del Derecho en temas relacionados con el género y el Derecho. Así, ha dictado numerosos cursos de entrenamiento para jueces y personal del Poder Judicial con el fin de introducir la perspectiva de género y el uso de los tratados internacionales de derechos humanos. Existe además otra organización, la Asociación de Mujeres en Carreras Jurídicas, bastante activa durante la transición democrática, que luego cayó en un largo letargo y, en los últimos tiempos parece haberse renovado organizando alguna actividad importante, incluso de cobertura regional.

VI. Conclusión

Los resultados obtenidos a través de la investigación muestran que hacia fines del siglo XX y comienzo del XXI, el considerable aumento del número de mujeres graduadas en Derecho no se ha hecho aún sentir en toda su extensión en ninguna de las áreas de ejercicio del Derecho investigadas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Como en el caso de gran parte de las actividades profesionales femeninas en todo el mundo todas las áreas de ejercicio del Derecho se caracterizan por una segregación vertical y horizontal. A pesar de los obvios avances alcanzados por estas mujeres, persiste el fenómeno del techo de cristal. En ese contexto, mientras que las condiciones de la participación en la Facultad de Derecho de la UBA y el Poder Judicial aparecen como más fáciles de combinar con los roles femeninos tradicionales, los grandes estudios de abogacía aparecen como más hostiles en relación con las mujeres con responsabilidades domésticas.

31 Colegio Público de Abogados, Asociación de Abogados.

Los hallazgos presentados coinciden con los de otras investigadoras que han trabajado en distintas partes del mundo, como Brasil y Venezuela (Botelho Junqueira,[32] Roche[33]); Norteamérica (Freyer,[34] Harrington[35] Menkel-Meadow,[36] Mossman,[37] Rhode[38]); Australia (Thornton,[39] Hunter,[40] Sommerlad,[41] Schultz[42]); Europa (Boigeol,[43] McGlynn[44]).

32 Botelho Junqueira, Eliane, *A profissionalização da mulher na advocacia*, Relatório final, Río de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, 1994.
_____ _____, "Women in the Judiciary: a Perspective from Brazil" en Schultz, U. y G. Shaw, *Women in the world's legal professions*, The Oñati International Institute for the Sociology of Law, Oxford-Portland-Oregon, Hart Publishing, 2003, pages 437-451.

33 Roche, Carmen Luisa, "The Feminization of the Legal Profession in Venezuela: it's Meaning for the Profession and for Women Lawyers", University Central of Venezuela, Paper presented for the 1st Meeting of the Law and Society Association and the Research Committee on Sociology of Law (ISA), 4-7 de julio, Budapest, Hungría, 2002.

34 Freyer, Jennifer A., "Women Litigators in Search of a Gender-Oriented Judicial System", en Journal of Gender and the Law, Vol 4, otoño, 1995, pages 193-218.

35 Harrington, Mona, *Women Lawyers. Rewriting the Rules*, Plume, Penguin Books USA, 1995.

36 Menkel-Meadow, Carrie, "Portia in a Different Voice: Speculations on a Woman's Lawyering Process" en Bazan, H. Laire, *Sourcebook on Feminist Jurisprudence*, Great Britain, Cavendish Publishing Limited, 1997, pages. 196-203.
_____ _____, "Feminization of the Legal Profession: the Comparative Sociology of Women Lawyers" en Abel, R. y P. Lewis, *Lawyers in Society. Comparative Theories*, University of California Press, 1989, pages 196-225.

37 Mossman, M. J., "Feminism and Legal Method: the Difference it Makes" en *Australian journal of Law and Society* 3, 1986, pages 30-52.
_____, "Invisible Constraints on Lawyering and Leadership: The Case of Women Lawyers", en Ottawa Law Review 20, 1988, pág. 567.
_____, "Gender bias and the Legal Profession: Challenges and Choices. Research Consultation on How to Study Gender bias and the Law, The Courts and the Legal Profession", Vancouver, BC, Osgoode Hall - School of York University.

38 Rhode, D., "The woman's point of view", en Bazan, H. Laire, *Sourcebook on Feminist Jurisprudence*, Great Britain, Cavendish Publishing Limited, 1997.
_____, "Gender and the Profession: An American Perspective" en Schultz, U. y G. Shaw, *Women in the World's legal Professions*, The Oñati International Institute for the Sociology of Law, Oxford-Portland-Oregon, Hart Publishing, 2003, pages 3-22.

39 Thornton, Margaret, *Dissonance and Distrust: Women in the Legal Profession*, Melbourne Oxford University Press, 1997.

40 Hunter, R., "Taking up Equality: Women Barristers and the Denial of Discrimination" en *Feminist Legal Studies*, 10, 2002, pages 113-120.
_____, "Women in the Legal Profession: The Australian Profile" en Schultz, U. y G. Shaw, *Women in the world's legal professions*, The Oñati International Institute for the Sociology of Law, Oxford-Portland-Oregon, Hart Publishing, 2003, pages. 87-102.

41 Sommerlad, Hilary, "The Gendering of the Professional Subject: Commitment, Choice and Social Closure in the Legal Profession", en McGlynn, Clare, *Legal Feminism: Theory and Practice*, London, Ashgate Publishing Limited, 1998.

42 Schultz, U., "The Status of Women Lawyers in Germany" en Schultz, U. y G. Shaw, *Women in the World's Legal Professions*, The Oñati International Institute for the Sociology of Law, Oxford-Portland-Oregon, Hart Publishing, 2003, pages. 271-294.

43 Boigeol, A. A., "Male Strategies in the face of the Feminisation of a Profession: The Case of the French Judiciary" en Schultz, U. y G. Shaw, *Women in the world's legal professions*, The Oñati International Institute for the Sociology of Law, Oxford-Portland-Oregon, Hart Publishing, 2003, pages. 401-418.

44 McGlynn, C., *The Woman Lawyer: making the difference*, London, Butterworths, 1998.
_____, "The status of Women lawyers in the United Kingdom" en Schultz, U. y G. Shaw, Women in the World's Legal Professions, The Oñati International Institute for the Sociology of Law, Oxford-Portland-Oregon, Hart Publishing, 2003, pages. 138-158.

Llama la atención la persistencia de discriminación en contra de las mujeres dentro de las profesiones jurídicas en el marco de sociedades con sistemas legales, tradiciones culturales, estructuras institucionales y niveles de desarrollo tan diferentes. Aún está por verse si esta situación mejorará con el paso del tiempo.

Debates

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, pág. 1667-4154, pág. 259-294

Feminismo, género y patriarcado*

Alda Facio** y Lorena Fries***

I. Introducción

Conceptualmente, las diferencias entre los sexos no implican desigualdad legal. Es posible concebir a mujeres y hombres como legalmente iguales en su diferencia mutua. Pero ese no ha sido el caso, al menos en los últimos cinco o seis mil años.[1] Desde el punto de vista histórico, las diferencias entre los sexos y la desigualdad legal están estrechamente ligadas. ¿Por qué? Porque la diferencia mutua entre hombres y mujeres se concibió como la diferencia de las mujeres con respecto a los hombres cuando los primeros tomaron el poder y se erigieron en el modelo de lo humano. Desde entonces, la diferencia sexual ha significado desigualdad legal en perjuicio de las mujeres. Esta desigualdad podría haberse dado en contra del sexo masculino si el parámetro de lo humano hubiese sido a la inversa. Pero, está empíricamente probado que la jerarquización se hizo y se hace a favor de los varones. Es más, en todas partes y en la mayoría abrumadora de las culturas conocidas, las mujeres somos consideradas de alguna manera o en algún grado, inferiores a los hombres. Cada cultura hace esta evaluación a su manera y en sus propios términos, a la vez que genera los mecanismos y las justificaciones necesarias para su mantenimiento y reproducción.

Sin embargo, a pesar de que en cada cultura el grado de inferioridad de las mujeres con respecto a los hombres y los argumentos para justificarla pueden ser distintos, todas las culturas conocidas tienen algunos rasgos comunes. Janet Saltzman[2] ha identificado tres de éstos: primero, una ideología y su expresión en el lenguaje que explícitamente devalúa a las mujeres dándoles a ellas, a sus roles, sus labores, sus productos y su entorno social, menos prestigio y/o poder que el que se le da a los de los hombres; segundo, significados negativos atribuidos a las mujeres y sus actividades a través de hechos simbólicos o mitos (que no siempre se expresan de forma explícita), y tercero, estructuras que excluyen a las mujeres de la participa-

* Publicado originariamente en Facio, Alda y Lorena Fries. *Género y Derecho*. Santiago de Chile, LOM, 1999. Agradecemos a la editorial LOM y a los autores el haber permitido publicar este artículo.

** Jurista y escritora. Maestría en Derecho Internacional y Derecho Comparado de la Universidad de Nueva York.

*** Licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales por la Universidad de Salamanca.

1 Véase, por ejemplo, Lerner, Gerda. *The Creation of a Patriarchy*. Nueva York, Oxford University Press, 1986.

2 Saltzman, Janet. *Equidad y género*. Madrid, Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer, 1992.

ción, o del contacto con los espacios de los más altos poderes, o donde se cree que están los espacios de mayor poder tanto en lo económico y lo político como en lo cultural. Nosotras agregaríamos una cuarta característica: cuarto, el pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado, que lo divide todo en cosas o hechos de la naturaleza o de la cultura, y que al situar al hombre y lo masculino bajo la segunda categoría, y a la mujer y lo femenino bajo la primera, erige al hombre en parámetro o paradigma de lo humano, al tiempo que justifica la subordinación de las mujeres en función de sus pretendidos "roles naturales".

La universalidad de la subordinación femenina, el hecho de que exista y que involucre los ámbitos de la sexualidad, la afectividad, la economía y la política en todas las sociedades, independientemente de sus grados de complejidad, da cuenta de que estamos ante algo muy profundo, e históricamente muy enraizado, algo que no podemos erradicar con un simple reacomodo de algunos roles en lo sexual o social, ni siquiera con reorganizar por completo las estructuras económicas y políticas. Instituciones como la familia, el Estado, la educación, las religiones, las ciencias y el derecho han servido para mantener y reproducir el estatus inferior de las mujeres.

En particular y por ser el derecho, en definitiva, la materia que nos ocupa en esta publicación, cabe señalar la importancia que éste tiene en el mantenimiento y reproducción de un sistema que trivializa la vida y experiencias de la mitad de la humanidad. La función social del derecho es regular la convivencia de hombres y mujeres en una sociedad determinada con el fin de promover la realización personal y colectiva de quienes hacen parte de una comunidad, en paz y armonía. Si esto es cierto, cabe decir que el derecho no ha cumplido con esta finalidad. Leyes que esclavizan a las mujeres, que restringen de diferentes modos de acuerdo con su clase, etnia, raza, edad, habilidad, etc., sus posibilidades de ser y actuar en el mundo, que otorgan más poder económico, político y sexual a los hombres, sólo pueden profundizar una convivencia basada en la violencia y en el temor.

Por ello, repensar el derecho y su función social, es un desafío que va más allá de contar con "buenas leyes" o con "buenas resoluciones judiciales" para las mujeres. Significa hacer de esta disciplina un instrumento transformador que desplace los actuales modelos sexuales, sociales, económicos y políticos hacia una convivencia humana basada en la aceptación de la otra persona como una legítima otra y en la colaboración como resultante de dicho respeto a la diversidad.

El concepto, teorías y perspectivas de género, así como el moderno entendimiento de lo que conforma el patriarcado o el sistema de dominación patriarcal son producto de las teorías feministas, es decir, de un conjunto de saberes, valores y prácticas explicativas de las causas, formas, mecanismos, justificaciones y expresiones de la subordinación de las mujeres que buscan transformarla. El género y el concepto de patriarcado, se enriquecen dinámicamente, en el marco del desarrollo de opciones políticas de transformación de las relaciones entre los sexos en nuestras sociedades, que plantean los diversos feminismos. Así, el interés por la "problemática" de género es más que académico. Involucra un deseo de cambio y la emergencia de un orden social y cultural en el cual el desarrollo de las potencialida-

des humanas esté abierto tanto a las mujeres como a los hombres. Se trata, en definitiva, del cambio de una forma de vida y de la ideología que la ha sustentado por miles de años.

Una ideología es un sistema coherente de creencias que orientan a las personas hacia una manera concreta de entender y valorar el mundo, proporciona una base para la evaluación de conductas y otros fenómenos sociales, y sugiere respuestas de comportamiento adecuadas. Una ideología "sexual" sería, entonces, un sistema de creencias que no sólo explica las relaciones y diferencias entre hombres y mujeres, sino que toma a uno de los sexos como parámetro de lo humano. Basándose en este parámetro, el sistema especifica derechos y responsabilidades, así como restricciones y recompensas, diferentes e inevitablemente desiguales en perjuicio del sexo que es entendido como diferente al modelo. Además, el sistema justifica las reacciones negativas ante quienes no se conforman, asegurándose así el mantenimiento del *statu quo*.

Es éste el caso de las ideologías patriarcales que no sólo construyen las diferencias entre hombres y mujeres, sino que las construyen de manera que la inferioridad de éstas es entendida como biológicamente inherente o natural. Aunque las diversas ideologías patriarcales construyen las diferencias entre los sexos de manera distinta, en realidad este tipo de ideologías sólo varían en el grado en que legitiman la desventaja femenina y en el número de personas que comparten un consenso sobre ellas.

Las ideologías patriarcales no sólo afectan a las mujeres al ubicarlas en un plano de inferioridad en la mayoría de los ámbitos de la vida, sino que restringen y limitan también a los hombres, a pesar de su situación de privilegio. En efecto, al asignar a las mujeres un conjunto de características, comportamientos y roles "propios de su sexo", los hombres quedan obligados a prescindir de estos roles, comportamientos y características y a tensar al máximo sus diferencias con ellas. Como dice Marcela Lagarde, de seguir por esta senda ideológica la dominación patriarcal se agudizará y se ampliará la brecha entre mujeres y hombres, aumentarán la feminización de la pobreza, la marginación de las mujeres, el feminicidio (individual o multitudinario). Aumentará también la disputa patriarcal entre los hombres, crecerá la expropiación de millones de ellos realizada por cada vez menos hombres y sus poderosos mecanismos e instituciones, y con el neoliberalismo se agudizarán el machismo y la violencia de unos hombres contra otros.

Si no enfrentamos con eficacia y efectividad el sentido patriarcal de la vida, cada año y cada día que pasen, en lugar de atenuarse, los sexismos se sumarán a otras formas de dominación nacional, de clase, étnica. Los sexismos, como hasta ahora, serán atizados y usados como combustible para los neofascismos, la fobia a los extranjeros, a las personas de otras opciones políticas, de otras creencias y prácticas religiosas o mágicas, sexuales o estéticas. La fobia a los otros, a las otras, se reproduce por el fomento de la desidentificación entre personas diferentes. Esta creencia dogmática, refuerza la tesis de que sólo pueden identificarse positivamente, entre sí, las personas y grupos semejantes. La fobia al otro, como sustrato cultural

y de la autoidentidad llega al extremo cuando el horror, el rechazo y el daño se legitiman y abarcan a cualquiera.[1]

En otras palabras, la ideología patriarcal no sólo explica y construye las diferencias entre mujeres y hombres como biológicamente inherentes y naturales, sino que mantiene y agudiza otras (todas) formas de dominación. Fue gracias a la distinción entre sexo y género que hicieron varias cientistas sociales, que las feministas logramos develar la falsedad de las ideologías patriarcales. Realizada esta tarea, el feminismo se abocó a develar el sexismo presente en todas (o en casi todas) las estructuras o instituciones sociales. Las teorías y perspectivas de género y la elaboración posterior de las teorías sobre el sistema de sexo-genero son parte del legado teórico del feminismo. Es más, estas teorías han logrado un nivel tal de aceptación política e intelectual, que no es posible desconocerlas en el mundo de la producción de saberes, incluido el derecho.

En las secciones que siguen, procuraremos dar cuenta de la riqueza teórica del feminismo y de sus aportes al mundo del derecho. En primer lugar, presentaremos sintéticamente un conjunto de elementos o principios que compartimos la gran mayoría de las feministas latinoamericanas, luego desarrollaremos algunos conceptos fundamentales sobre los que se basa la teoría feminista, las principales instituciones de reproducción y mantención de la subordinación de las mujeres, entre ellas, el derecho.

En definitiva, las y los invitamos a reflexionar en lo que han sido nuestras actuales formas de convivencia, sus resultados, y a imaginar otras que permitan el pleno desarrollo de todas las potencialidades humanas para hombres y para mujeres, así como para todas las criaturas vivas que habitan este planeta en conjunto con nosotras/os. Para construir una convivencia humana basada en el respeto a la diversidad tenemos que conocer mejor y más profundamente como y qué efectos tiene en nuestras vidas y en nuestra manera de entender el mundo, la construcción social de los géneros y la forma cómo esto nos hace ver y sentir la realidad.

II. FEMINISMO

Conocer el pensamiento feminista no sólo es importante para entender las aspiraciones del movimiento mas importante del siglo XX, sino para comprender el rol que ha desempeñado el derecho en la mantención y reproducción de la ideología y estructuras que conforman el Patriarcado. Además, el feminismo es un rico instrumento para llenar de contenidos más democráticos los valores que podríamos querer preservar. Es decir, conociendo el pensamiento feminista, podríamos mantener –dándoles otro contenido– los principios e instituciones que el mismo derecho nos ha enseñado a valorar para así poder lograr más justicia y armonía en nuestras sociedades.

[1] LAGARDE, Marcela, "Identidad de género y Derechos Humanos: la construcción de las humanas", en *Caminando hacia la igualdad real. Manual en módulos*, Programa Mujer, Justicia y Género, ILANUD, 1997.

El pensamiento feminista es desconocido por la gran mayoría de los y las juristas latinoamericanos, por lo que no es de extrañar que esté ausente en la enseñanza del derecho. Es más, dado que el poder de definir y atribuir significados a los conceptos es una de las prerrogativas del poder masculino, no es de extrañar que los diccionarios definan el feminismo restrictivamente, como "una doctrina social que concede a la mujer igual capacidad y los mismos derechos que a los hombres".[4] Con esta definición se ignora la variedad de explicaciones que, desde múltiples disciplinas sociales, dan cuenta de la subordinación de las mujeres, el impacto que ésta tiene en todas las estructuras sociales, políticas y económicas y el potencial transformador de las teorías y prácticas feministas.

De acuerdo con Castellís[5] "entenderemos por feminismo lo relativo a todas aquellas personas y grupos, reflexiones y actuaciones orientadas a acabar con la subordinación, desigualdad, y opresión de las mujeres y lograr, por tanto, su emancipación y la construcción de una sociedad en la que ya no tengan cabida las discriminaciones por razón de sexo y género". Es una ideología plural y diversa con un solo objetivo político: transformar la situación de subordinación de las mujeres en todo el mundo. La teoría feminista es, a su vez, la producción teórica que se enmarca dentro del contexto feminista y que tiene como característica principal ser comprometida. Es decir, "quiere entender la sociedad con el objeto de desafiarla y cambiarla, su objetivo no es el conocimiento abstracto sino el conocimiento susceptible de ser utilizado como guía y de informar la práctica política feminista".[6]

Vemos así que la definición que da el diccionario patriarcal no es correcta. En primer lugar, el feminismo es mucho más que una doctrina social, es un movimiento social y político, es también una ideología y una teoría, que parte de la toma de conciencia de las mujeres como colectivo humano subordinado, discriminado y oprimido por el colectivo de hombres en el patriarcado, para luchar por la liberación de nuestro sexo y nuestro género. El feminismo no se circunscribe a luchar por los derechos de las mujeres, sino a cuestionar profundamente y desde una perspectiva nueva, todas las estructuras de poder, incluyendo –pero no reducidas a– las de género. De ahí que, cuando se habla de feminismo, se aluda a profundas transformaciones en la sociedad que afectan necesariamente a hombres y mujeres. Las feministas pensamos que los hombres que pertenecen a colectivos subordinados, oprimidos y discriminados por su raza, etnia, clase, edad, orientación sexual, discapacidad, etc., podrían enriquecer su accionar político a partir de un análisis feminista de sus privilegios de género para entender cómo y cuándo éstos contribuyen a la mantención del poder de unos cuantos hombres sobre la mayoría de los seres humanos.

En segundo lugar, el feminismo no "concede a la mujer igual capacidad y los mismos derechos que a los hombres". Al contrario, partiendo de su diferencia y

4 CASARES, Julio (Real Academia Española), *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Gustavo Gili, 1975.

5 CASTELLÍS, Carmen, *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, Estado y Sociedad, 1996, pág. 10.

6 BRYSON, V., *Feminist Political Theory. An Introduction*. Londres, Macmillan, 1992, pág. 1.

porque ésta no ha tenido lugar en el mundo, cuestiona profundamente todas las estructuras e ideologías que han mantenido al hombre como central a la experiencia humana. El feminismo lucha precisamente contra esa forma androcéntrica de ver el mundo, que considera que el hombre es el modelo de ser humano y por ende, que la suprema mejora de la mujer es elevarla a la categoría de los hombres (que desde el punto de vista patriarcal es sinónimo de elevarla a la categoría de ser humano). Desde el feminismo, la singularización del genérico femenino en "la mujer" y la pluralización de "los hombres" dan cuenta de la estrategia de naturalización y homogenización del sistema de dominación masculina para meter dentro de un mismo saco a todas las mujeres independientemente de sus diferencias.

En tercer lugar, es difícil hablar de "feminismo" en singular ya que existen distintas corrientes. Es precisamente su pluralidad ideológica y de prácticas la que permite comprender cómo y qué tan profundamente la ideología patriarcal permea todas las cosmovisiones, el conocimiento y hasta nuestros sentimientos más íntimos. En el marco de esta diversidad hay consensos y disensos al igual que en cualquier otra corriente de pensamiento. Entre los elementos o principios comunes que compartimos todas las feministas destacamos los siguientes:

a. La creencia de que todas las personas -mujeres y hombres- valemos en tanto seres humanos igualmente diferentes e igualmente semejantes, tanto dentro de cada uno de estos dos grandes colectivos humanos, como entre el colectivo de hombres y el de mujeres. Es decir, si bien somos todos seres humanos, a la vez somos diferentes en términos de individualidades y en términos de colectivos. Sin embargo, estas diferencias no deben significar una mayor valoración de un grupo en desmedro de otro, menos aún cuando se trata de diferencias que no dependen de adscripciones sino que de condiciones del ser. Subvalorar por razones de sexo, etnia, raza, etc. es rechazar la totalidad humana de una persona, y el feminismo es, por sobre todas las cosas, humanista.
Así, el embarazo, el parto, la menstruación, el climaterio, etc. no son los causantes de "problemas jurídicos" como generalmente se nos ha dicho. Son realidades que dan cuenta de las diferencias actuales entre mujeres y hombres. El derecho, sin embargo, los ha convertido en "problemas" al calificarlos de situaciones especiales o fuera de lo común, ¡a pesar de que son vividos por más de la mitad del género humano! El derecho parte del punto de vista masculino. Los intereses y necesidades de las mujeres que nacen de esas diferencias son vistos como extraordinarios o particulares a un sector de la población. Es decir, como cuestiones a las cuales el derecho debe dar un trato "especial" por no ser necesidades del género humano. Más aún, el derecho da respuesta exclusivamente a los intereses de los hombres y trata dichas necesidades como universales al ser humano y no como propias de una mitad de los sujetos del derecho. Si el derecho fuese realmente neutral, tendría que tratar las necesidades exclusivas de cualesquiera de los sexos, como situaciones que requieren de un trato especial. Mientras las de los hombres se equiparen a las necesidades humanas y las

de las mujeres sean tratadas como "específicas", el derecho seguirá siendo androcéntrico, que es lo mismo que decir no objetivo, no neutral y definitivamente parcial al sexo masculino.

Tomemos un ejemplo para clarificar lo anterior. El derecho reconoce y protege la necesidad que tienen los hombres de tener certeza sobre la paternidad biológica. Para ello, es necesario activar mecanismos de control sobre la sexualidad y capacidad reproductiva femenina, y por extensión, controlar la reproducción humana. Esto último, a pesar de que es en el cuerpo de las mujeres que se realiza esta importante función. Así, el derecho pretende pasar por universal una necesidad que es de los varones y que además repercute en la restricción del ejercicio de autonomía sexual y reproductiva de las mujeres. Es el caso de la prohibición del aborto o de la diferencia que existía entre el adulterio de un hombre (amancebamiento) y el de una mujer.

La impotencia de los hombres en relación a la reproducción humana es la que está en la base de la legislación y doctrina familiar. Por ejemplo, todavía existen artículos en muchos códigos civiles o de familia que prohiben a las mujeres divorciadas volver a contraer nupcias hasta no parir o hasta que hayan pasado trescientos y tantos días que verifican la paternidad ante un eventual embarazo. Es obvio que ésta no es una necesidad de las mujeres y, sin embargo, esta situación es regulada por el derecho como si fuera una necesidad de la humanidad toda. Peor aún, es regulada en detrimento de la libertad de las mujeres de contraer o no nuevas nupcias. Los legisladores no consideran más relevante, por ejemplo, que esa certeza se dirija a darle un padre y una madre a la niña o niño y que la sociedad asuma su responsabilidad en la crianza y desarrollo de ellos. Un derecho con estas características podría contribuir a llenar una necesidad social que involucra a las mujeres y de paso promovería el ejercicio de una paternidad responsable más allá de factores biológicos.

Esta calificación de "especiales" a las necesidades de las mujeres generalmente se traduce en derechos de menor valor o cuya eficacia merece dudas. Es el caso de las pensiones alimenticias o de los fueros maternales y de sus consecuencias para que las mujeres consigan empleos.

b. El segundo principio es que todas las formas de discriminación y opresión son igualmente oprobiosas; descansan las unas en las otras y se nutren mutuamente. Por eso, la mayoría de las corrientes feministas no exige simplemente más derechos para las mujeres, sino que cuestiona cómo se van a ejercer esos derechos y a quiénes van a beneficiar. Cierto es que a veces la estrategia del feminismo es apoyar ciertas reformas legislativas que, al principio, probablemente sólo beneficiarán a las mujeres de clase media alta, pero se apoyan estas iniciativas con la esperanza de que transformen las relaciones de poder, y no porque se crea que con darles derechos a las mujeres de clase media se logra la eliminación de la subordinación de todas las mujeres.

Desafortunadamente, el derecho no hace las conexiones necesarias entre las distintas discriminaciones que prohíbe, sino que las trata como si fueran fenómenos aislados. Peor aún, en muchos casos trata la discriminación basada en el sexo o el género como algo natural al cual el derecho no debe dar solución, sino que más bien debe reforzar. Así, por ejemplo, hasta mediados de este siglo, nuestros códigos civiles reservaban a la mujer la calidad de "relativamente" incapaz jurídicamente en razón de su natural incapacidad para actuar en la vida jurídica, homologándola a los menores adultos. También se autorizaba al marido a corregir moderadamente el actuar de sus subordinados en el núcleo familiar ya que se le debía obediencia a cambio de la protección y previsión que éste brindaba.

c. El tercer principio tiene relación con el sentido de la existencia humana. Las teorías feministas parten de que la armonía y la felicidad son más importantes que la acumulación de riqueza a través de la producción, el poder y la propiedad. Las personas somos parte de una red humana interdependiente en la que lo que afecta a una también afecta a la otra. Así como la oprimida es deshumanizada, el opresor también pierde su pertenencia a la humanidad en cuanto oprime otra vida. El feminismo se opone al poder *sobre* las personas y propone a cambio el poder *de* las personas.
Desde el derecho, sin embargo, se han reproducido históricamente relaciones de poder sobre otros y, en particular, sobre todas las mujeres. El deber de obediencia de la mujer a su marido, la obligación de seguirlo a su lugar de residencia, la pérdida de apellido cuando se casaba, la no criminalización de la violencia sexual en el matrimonio, etc. son algunos ejemplos de cómo ha operado el derecho y en beneficio de quién. Es reciente el cambio en nuestros códigos civiles por estatutos más igualitarios y aún presentan deficiencias. En efecto, cuando se trata de cambiar una concepción sobre las relaciones entre hombres y mujeres, debe abordarse el problema integralmente y debe buscarse en todo el tramado jurídico normativo las expresiones de dicha desigualdad. No siempre se ha operado así en las reformas realizadas y por ejemplo subsisten normas penales discriminatorias con normas civiles igualitarias o viceversa.

d. Lo personal es político. Esta afirmación es precisamente lo que amplía el análisis sobre el poder y el control social a aquellos espacios tradicionalmente excluidos de este tipo de análisis. En efecto, el patriarcado distingue dos esferas de acción y producción simbólica totalmente separadas e independientes entre sí. Una, la pública, es reservada a los varones para el ejercicio del poder político, social, del saber, económico, etc.; y la otra es para las mujeres que asumen subordinadamente el rol esposas y madres. Por supuesto esta distinción sólo es aplicable a las mujeres, puesto que los hombres transitan y en definitiva gobiernan ambas esferas. Los valores democráticos deben vivirse tanto en la esfera pública como en la privada. De esta manera, el feminismo critica la tendencia a ofrecer una serie de valores que deben guiar las interacciones en lo personal o lo privado, y otra serie de valores

que deben guiar las interacciones en el mundo público de la política y el poder. La empatía, la compasión y los valores orientados hacia la persona, son los que deben ser valorados y afirmados no sólo en la familia y el hogar sino también en el diseño de políticas, en la diplomacia y en la forma en que se practica la política.[7]
Que lo personal es político también se refiere a que las discriminaciones, opresiones y violencia que sufrimos las mujeres no son un problema individual, que sólo concierne a las personas involucradas, sino que la expresión individual de esa violencia en la intimidad es parte de una estructura que, por tanto, responde a un sistema y a las estructuras de poder. Se trata entonces de un problema social y político que requiere de soluciones en ese nivel. Así, el silencio de las mujeres frente a la violencia es parte de la conducta esperada por parte del patriarcado; es la respuesta para la cual todo el aparato estatal y la sociedad en su conjunto, está preparada, mientras que la denuncia da cuenta de la incapacidad de dichas estructuras para asegurar el ejercicio de los derechos humanos tan universalmente planteados.
En el Derecho, la distinción público/privado cruza todo el entramado normativo y responde a los parámetros que definen ambas esferas en las sociedades patriarcales. En efecto, las mujeres son tratadas explícitamente a propósito de la familia o de la sexualidad, es decir, en relación a ámbitos propios de lo privado, a la par que son excluidas del ámbito público como lo demuestra su reciente conquista (menos de 100 años en Europa y menos de 50 años en muchos países latinoamericanos) del voto. Por otra parte, si bien se castiga la violencia sexual ejercida por extraños, no se penalizaban tradicionalmente conductas como la violación o el maltrato del marido a la mujer. Se trataba de una esfera gobernada por el jefe del hogar, en la que el derecho actuaba como consagrador y legitimador de dicho poder.
Una tercera y última dimensión de "lo personal es político" se relaciona con la necesaria integración del discurso y la práctica y viceversa.

e. Un quinto elemento, común o de consenso entre las feministas, es que la subordinación de las mujeres tiene como uno de sus objetivos el disciplinamiento y control de nuestros cuerpos. Toda forma de dominación se expresa en los cuerpos ya que son éstos en última instancia los que nos dan singularidad en el mundo. En el caso de las mujeres, el disciplinamiento ha sido ejercido por los hombres y las instituciones que ellos han creado (la medicina, el derecho, la religión) con el fin de controlar la sexualidad y la capacidad reproductiva de las mujeres, expresión de la diferencia sexual.
En el Derecho, son muchas las manifestaciones de este control. Por una parte, la heterosexualidad impuesta como requisito de la esencia para constituir familia a

7 HARRIS, Kay, "Moving into the New Millenium", en PFOHL, E. y R. QUINNEY (comp.), *Criminology as Peacemaking*, Bloomington, Indiana, Indiana University Press, 1991, pág. 88

través del matrimonio. Por otra, el que dentro de la institución matrimonial patriarcal sea el marido el que tiene la autoridad, reflejada hasta hace poco por el deber de obediencia de la mujer y por su incapacidad para actuar por sí misma en el ámbito público jurídico, es expresión de este control. Más aún, el que durante más de un siglo se tolerara la violación conyugal y la violencia física dentro del ámbito familiar también da cuenta de hasta dónde el derecho ha legitimado al varón en el uso de la fuerza sobre nuestros cuerpos para dominarnos.

7. El género es una categoría social como lo es la raza, la clase, la edad, etc. que atraviesa y es atravesada por todas las otras categorías sociales. Tiene su base material en un fenómeno natural, de nacimiento que es el sexo, cuya desaparición no depende de la desaparición de las diferencias sexuales así como la desaparición del racismo no depende de la eliminación de las distintas etnias. La perspectiva de género (feminista) por su parte, permite visibilizar la realidad que viven las mujeres así como los procesos culturales de socialización que internalizan y refuerzan los mecanismos de subordinación de las mujeres. En este sentido, la perspectiva de género no sólo analiza la relación de subordinación entre las mujeres y los varones sino que también analiza las relaciones entre mujeres y la funcionalidad de sus prácticas con el sistema patriarcal. No entraremos a profundizar en este punto, pues es el que se desarrolla a continuación.

III. GÉNERO

El origen del concepto de género y su distinción del de sexo se debe a investigaciones en torno a varios casos de niñas y niños que habían sido asignados al sexo al que no pertenecían genética, anatómica y/o hormonalmente. Uno de los casos más famosos sobre gemelos idénticos fue estudiado por el psiquiatra Robert Stoller. Debido a un accidente en el momento de realizarles la circuncisión, a uno de ellos le amputaron el órgano sexual. Los médicos y su familia consideraron que, dadas las circunstancias, era preferible socializarlo como niña, a que viviera su vida como un varón sin pene. Fue así como este ser creció con la identidad sexual de una niña mientras su hermano gemelo vivía como niño. Esto hizo pensar a Stoller que la identidad sexual no siempre es resultado del sexo al que se pertenece y decidió continuar con sus investigaciones.

Es más, la apropiación del término "género" por parte de la teoría feminista, viene directamente de un libro escrito por Stoller entitulado "Sex and Gender" en el cual Stoller dice que el género se refiere a "grandes áreas de la conducta humana, sentimientos, pensamientos y fantasías que se relacionan con los sexos pero que no tienen una base biológica" [8] Este libro describe cientos de casos de bebés

8 STOLLER, Robert, *Sex and Gender*, Nueva York, Science House, 1968, pág. VII.

genéticamente femeninas con genitales masculinizados. Unas fueron socializadas como niños y otras como niñas. Stoller encontró que estas personas que genéticamente eran femeninas, generalmente asumieron la identidad sexual asignada, lo cual unas veces correspondía a la identidad biológica pero otras no.

Estos casos y otros muchos hicieron suponer a las y los científicos/as que lo determinante en la identidad sexual no es el sexo biológico sino el hecho de ser socializado/a, desde el nacimiento o antes, como perteneciente a uno u otro sexo. Es más, Stoller concluye en su libro que la asignación del rol casi siempre es más determinante en el establecimiento de la identidad sexual que la carga genética, hormonal o biológica. A esa identidad que se fundamenta en la asignación del rol con base, generalmente, pero no siempre, en el sexo biológico, él la llamó "identidad de género" para diferenciarla de la determinación sexual basada únicamente en la anatomía.

En 1972, Ann Oakley escribió su famoso tratado *Sexo, género y sociedad*[9] que es el primero en introducir el término género en el discurso de las ciencias sociales. A partir de entonces, la distinción entre sexo y género fue usada por cientos de feministas como un instrumento válido para explicar la subordinación de las mujeres como algo construido socialmente y no justificado en la biología. Este fue un paso importante no en la lucha contra la subordinación de las mujeres si pensamos que por siglos se insistía en que éramos biológicamente inferiores a los hombres. Existen volúmenes y volúmenes de libros sobre la inferioridad mental y física de la mujer desde distintas disciplinas como la filosofía, la historia, la medicina, el derecho, la antropología, etc. Mientras se mantuvo que las mujeres éramos inferiores debido a nuestra anatomía, ésta era nuestro destino.

Sin embargo, no sería correcto atribuirle todo el reconocimiento a Ann Oakley. Sabemos, por ejemplo, que Aphra Behn,[10] nacida en 1640, escribió varios ensayos y obras de teatro en las que denunciaba a los hombres por criticar a las mujeres de ignorantes cuando eran ellos mismos quienes les prohibían estudiar latín y griego. En muchas de sus obras Aphra habla de cómo la sociedad es quien inferioriza a las mujeres y no su anatomía. Y también sabemos que Olympe de Gouges, en 1789, escribe su famosa Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, y Mary Wollstonecraft, en 1792, escribió su famoso *Vindication of the Rights of Woman*.[11] En ambos, las autoras denuncian cómo la sociedad, y no la biología, incapacita a las mujeres para el trabajo intelectual y hasta para ciertos trabajos físicos. Es posible que otras mujeres en épocas aún más remotas también se hayan dado cuenta de que es la sociedad y no la biología la que dictamina que las mujeres son de la casa y los hombres de la calle. Sin embargo, no conocemos la mayor parte de las teorías que

9 OAKLEY, Ann, *Sex, Gender and Society*, Londres, Temple Smith, 1972.
10 GOREAL, Angeline, *Reconstructing Aphra: a Social Biography of Aphra Behn*, Nueva York, The Dial Press, 1980.
11 WOLLSTONECRAFT, Mary, *Vindication of the Rights of Woman*, Londres, Pelican Classics, Penguin Books, 1978.

explicar la subordinación de las mujeres con base en la socialización patriarcal porque éstas han sido borradas de la historia.

Afortunadamente, a partir de 1972, se han podido ir desarrollando teorías más sofisticadas para explicar cómo y cuánto participa la sociedad en la construcción de la identidad masculina y femenina. Como el estatus de las mujeres no se debe a un factor único, existen diversas teorías sobre el género que enfatizan distintos aspectos de éste. Sin embargo, se puede afirmar que la mayoría coinciden en que a partir de una importancia exagerada a las diferencias biológicas –y de una invisibilización de las grandes similitudes– se construyen las diferencias/desigualdades constitutivas de cada sexo: a los bebés con genitales masculinos –o masculinizados– se les asigna unas características y a las bebés con genitales femeninos –o feminizados– las características contrarias, de tal manera que mientras que de los primeros en las sociedades latinoamericanas, por ejemplo, se espera un comportamiento agresivo, racional, activo, público, etc. de las segundas se espera el comportamiento contrario, dulces, emocionales, pasivas, hogareñas, etc., características éstas de menor prestigio que las primeras. Esto no quiere decir que todos los hombres son fuertes, agresivos y racionales, ni que todas las mujeres son débiles, dulces e intuitivas, sino que esas son las características que conforman aún el ideal de lo masculino y femenino en la Latinoamérica del siglo XX.

La cuestión se complica un poco cuando entendemos que esa asignación de características, comportamientos y roles tiene elementos descriptivos y normativos a la vez. Algunas veces, se dice que los hombres son racionales, activos, independientes, fuertes, etc., y otras se dice que deberían ser racionales, fuertes, etc. Esto hace que el funcionamiento del sistema por medio del cual se van construyendo las identidades de mujeres y hombres desde su nacimiento o antes, sea más difícil de aprehender. Ninguna mujer y ningún hombre puede identificarse cien por ciento con todas las atribuciones que su propia cultura asigna a cada sexo. Así, algunas personas se resisten a aceptar que su identidad fue construida desde afuera y se aferran a la idea de que son como son, porque así nacieron. Si bien es cierto que nadie puede identificarse totalmente con su género, también lo es que nadie puede honestamente decir que no ha sido marcada/o por él.

Se complica aún más en tanto, entre más se ha estudiado la construcción de las identidades de género, más se ha comprendido que nos falta mucho por descubrir. Por ejemplo, todavía no se sabe muy bien por qué personas que desde su nacimiento han sido socializadas de acuerdo con el género que el sexo asignado requería, no se identifican con el género asignado, aunque a veces sí, y a veces no, con el sexo atribuido. Se ha visto que el género, a pesar de ser impuesto socialmente, es vivido como muy propio y, a veces, hasta como algo conquistado. Pero todavía hay una complicación más: la identidad de género no se construye aislada de otras categorías sociales como la raza/etnia o la clase socioeconómica y es calificada por la edad, la orientación sexual, el grado de capacidad/habilidad, la nacionalidad, etc. De manera que la sociedad no construye a todas las mujeres idénticamente subordinadas ni a todos los hombres con los mismos privilegios aunque sí en su universalidad las mujeres son subordinadas

por los hombres. Es difícil reconocer que la mujer de clase alta, en edad reproductiva, adinerada, sin discapacidades visibles, blanca, esposa de un banquero, pueda compartir la subordinación de género con una mujer pobre, vieja, discapacitada, lesbiana y negra. Pero así es. Ambas comparten el mandato de ser para un hombre, dedicarse centralmente a los hijos y a la casa, ambas son invisibilizadas por el lenguaje, marginadas de la historia y permanentemente víctimas potenciales del abuso y acoso sexual. Ambas viven en un mundo que simbólicamente las aniquila y que constantemente les recuerda que ser mujer es no ser persona y sin embargo cada una pertenece a una cultura que representa de distintas maneras esta subordinación.

Por esto, Barrie Thorne, Cheris Kramarae y Nancy Henley han insistido en que "el género no es un hecho unitario ni natural, pero toma forma en relaciones sociales concretas e históricamente cambiantes".[12] Al igual, para Gerda Lerner, "Es la definición cultural del comportamiento asignado como apropiado para cada uno de los sexos en una sociedad determinada. El género es un conjunto de roles culturales. Es un disfraz, una máscara con la que hombres y mujeres bailan su desigual danza".[13]

El concepto de género alude, tanto al conjunto de características y comportamientos, como a los roles, funciones y valoraciones impuestas dicotómicamente a cada sexo a través de procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales. Este concepto, sin embargo, no es abstracto ni universal, en tanto se concreta en cada sociedad de acuerdo con contextos espaciales y temporales, a la vez que se redefine constantemente a la luz de otras realidades como la de clase, etnia, edad, nacionalidad, habilidad, etc. De allí que las formas en que se nos revelan los géneros en cada sociedad o grupo humano varía atendiendo a los factores de la realidad que concursan con éste.

La atribución de características, comportamientos y roles dicotómicos a cada uno de los sexos es un problema de discriminación contra las mujeres porque, como ya se dijo, las de las mujeres gozan de menor o ningún valor. Pero el problema es más serio aún. Las características, comportamientos y roles que cada sociedad atribuye a los hombres son las mismas que se le asignan al género humano. De esta manera lo masculino se convierte en el modelo de lo humano. Esto dificulta aún más la eliminación de la discriminación contra las mujeres porque ya no se trata solamente de eliminar estereotipos y cambiar roles sino que es necesario reconceptualizar al ser humano, tarea que implica reconstruir todo el "saber" que hasta ahora ha partido de una premisa falsa: el hombre como modelo o paradigma de lo humano y la mujer como "lo otro".

En síntesis, las teorías de género insisten en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. Según estas teorías, el sistema de sexo-género atribuye características, aptitudes y actitudes a cada uno de los dos sexos de manera tal que las atribuidas al masculino gozan de mayor prestigio y se erigen en las características, actitudes y valores paradigmáticos del ser humano. Al insistir

12 THORNE, Barrie, Cheris KRAMARAE y Nancy HENLEY (eds.), *Language Gender and Society*. Nueva York, Newbury House, 1983.
13 LERNER, op. cit.

en que éstas son atribuidas a cada sexo desde antes de nacer la persona, estas teorías están esbozando las razones ideológicas y políticas de asignarle a cada sexo características jerarquizadas y diametralmente opuestas.

El problema fue que al desarrollar las teorías sobre el sistema de sexo-género, se obvió el hecho de que lo que se entiende por sexo también es culturalmente construido, del mismo modo que en la mayoría de nuestras culturas, solo se reconocen dos sexos. Tal problema produjo muchas críticas, entre las cuales estaba la de que su explicación del estatus subordinado de las mujeres seguía dependiendo de un hecho de la naturaleza: el sexo. También se le criticó su direccionalidad: descansa en una matriz que va de lo biológico a lo social, del sexo al género. Posteriores desarrollos han demostrado que para explicar la subordinación de las mujeres se debe partir de lo social a lo biológico. En otras palabras, la cultura no solo atribuye y construye el género, sino que ¡crea e inventa el sexo!

Es obvio, entonces, que el concepto de género no es esencialista, ya que mucho se ha insistido en su carácter histórico y cambiante. El problema radica más bien en la teoría del sistema de sexo-género desarrollada principalmente por Rubin.[14] De acuerdo con esta teoría, la niña al nacer es solamente un ejemplar de la hembra de la especie humana, convirtiéndose en un ser subordinado a la supremacía masculina gracias a la acción de la sociedad en la cual nació. Es así que, siempre según Rubin, una hembra nace hembra gracias a su sexo; se convierte en mujer gracias al género que le atribuyen y que ella acepta como propio.

Como es fácil comprobar, la teoría de Rubin y otras similares, trascienden las explicaciones biologicistas sobre la subordinación de las mujeres pero se basan en la dicotomización del binomio naturaleza/cultura al colocar el sexo en la esfera de la primera y el género en la de la segunda. De esta manera, si bien el género es explicado como una categoría cambiante e histórica, el sexo permanece estático. Esta dependencia de un concepto inmutable es lo que ha llevado a algunas personas a tildar estas teorías de esencialistas. Pero, que el sexo haya sido entendido por las creadoras de las teorías del sistema de sexo-género como algo inmutable y ahistórico no es del todo correcto. Muchas reconocen que la base biológica del género, es decir, el sexo, es siempre culturalmente experimentada. Esto quiere decir que aunque se ha explicado el sistema de sexo/género echando mano del pensamiento dicotómico prevaleciente en nuestras culturas patriarcales, se ha hecho para facilitar la comprensión de este sistema tan complejo. Por ello, algunas feministas prefieren hablar de relaciones de género en vez del sistema de sexo-género, haciendo énfasis en el carácter relacional del concepto.

Como explica Saffioti,[15] las personas al nacer son transformadas, a través de las relaciones de género, en mujeres y hombres, de manera tal que cada una de estas

14 RUBIN, Gayle, *El tráfico de mujeres: notas sobre una economía política del sexo*, Santiago, Chile, Centro de Estudios de la Mujer, 1985.

15 SAFFIOTI, Heleieth, "Rearticulando género e classe social", en *Uma Questão de Gênero*, Río de Janeiro, Fundação Carlos Chagas, Rosa dos Tempos, 1992, págs. 183-87.

categorías identidades excluye a la otra. Así, el sexo anatómicamente configurado sugiere, en términos estadísticos, la transformación de ciertos individuos en mujeres y de otros en hombres. El convertirse en una u otro es, por lo tanto, obra de las relaciones de género y no de la biología o la anatomía. Tan es así, que bebés de genitales masculinos pueden convertirse en mujeres, así como bebés de genitales femeninos, en hombres. Desde la perspectiva de las relaciones de género, hombres y mujeres son ambos prisioneros del género, pero de maneras altamente diferenciadas aunque interrelacionadas. Resulta interesante que, aunque el derecho sancione a todas aquellas personas que no se conforman con su género, es más fácil recurrir a procedimientos quirúrgicos para cambiar los genitales y otras características sexuales, que tratar de alterar el género. Recordemos que aunque éste es socialmente impuesto a una persona, es percibido por ella como propio o conquistado y, por ende, inviolable.

Es así como de una explicación biologicista (sexista) de las diferencias entre hombres y mujeres (en realidad justificaciones de los privilegios masculinos), pasando por teorías que tal vez pecaron de simplistas o esencialistas (las teorías del sistema de sexo-género) se llegó a una (la teoría de las relaciones de género) que devela el esfuerzo de la ideología patriarcal por naturalizar procesos sociales y que demuestra que la creación de seres heterosexuales con una identidad de género aprobada por su sociedad, se debe a un proceso social extremadamente complejo y profundamente no natural; una teoría que concibe el sexo como una relación vivida y mutable, es decir, que insiste en su naturaleza relacional. De ahí que se entienda que el género es construido no con base en algo inmutable, sino en relación al otro género, tan mutable e histórico como el mismo.

El derecho desempeña un papel importante en estas relaciones de género, como veremos a lo largo del presente libro. Por ahora, baste decir que para el derecho, sexo y género, en relación a las mujeres, son fusionados en un solo concepto: el sexo femenino, entendido como un hecho natural, ahistórico e inmutable. En relación a los hombres, en cambio, el tema no tiene importancia porque éste los mira como comprendidos dentro de su "sujeto único".

Finalmente, cabe señalar que ha sido tan importante el aporte de las feministas a través de las teorías de género que la ONU acepta y valida la perspectiva feminista como categoría descriptiva de la situación de discriminación que viven las mujeres. Más aún, exige a los Estados integrarla en todas las políticas y programas así como en la legislación. Define la incorporación de la perspectiva de género como una estrategia para hacer que los intereses y experiencias tanto de mujeres como de hombres sean una dimensión integral del diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todas las esferas del quehacer humano, con el objetivo de que todas las personas se beneficien igualmente y para que la desigualdad de lo femenino con respecto a lo masculino no sea perpetuada. El objetivo último de esta estrategia sería pues, lograr la igualdad entre mujeres y hombres.

A. SOBRE LAS PERSPECTIVAS: LA ANDROCÉNTRICA Y LAS GÉNERO-SENSITIVAS

Una de las principales características de nuestras culturas y tradiciones intelectuales, es que son androcéntricas, centradas en el hombre, y que han hecho de éste el paradigma de lo humano. Una cultura androcéntrica es aquella en la que el hombre, sus intereses y sus experiencias son el centro del universo. Algo tan falso como cuando la gente creía que el Sol daba vueltas alrededor de la Tierra. Falsedad que era percibida y vivida por todos como una verdad incuestionable. Como hoy sabemos que es la Tierra la que gira alrededor del Sol, nos parece ingenuo creer lo contrario. Pero ese no es el caso con el androcentrismo. Este sigue percibiéndose como "la verdad" o, al menos como son las cosas y punto, excepto cuando vemos la realidad desde una perspectiva de género.

Pero si el hombre es percibido como el modelo de ser humano, todas las instituciones creadas socialmente responden principalmente a las necesidades e intereses del varón y, cuando mucho, a las necesidades o intereses que el varón cree que tienen las mujeres. Si el hombre se asume como representante de la humanidad toda, todos los estudios, análisis, investigaciones, narraciones y propuestas se enfocan únicamente desde la perspectiva masculina, la cual no es asumida en su parcialidad, sino como una no perspectiva, como un hecho totalmente objetivo, universal e imparcial. En virtud del androcentrismo, los resultados de las investigaciones, observaciones y experiencias que tomaron al hombre como central a la experiencia humana, son tomados como válidos para la generalidad de los seres humanos, tanto hombres como mujeres.

Sabemos que en toda explicación de la realidad está presente un punto de vista, un ser desde donde se mira esa realidad, un punto de partida o ángulo desde donde se miran y evalúan la totalidad de las cosas. Cuando el hombre es percibido como el centro del universo, su perspectiva es la que mira y evalúa todas las cosas. Más aún, cuando el hombre no sólo es el centro sino que es el paradigma de lo humano, su perspectiva se convierte en una no perspectiva, en una verdad. Es así que cuando leemos doctrina jurídica escrita por un varón, no pensamos que estamos leyendo esa doctrina escrita desde el punto de vista de un hombre. Pensamos que estamos leyendo doctrina jurídica y punto. Cuando las cosas se ven desde esa perspectiva, el hombre es visto como lo esencial o central a cualquier actividad y lo masculino es el referente de lo humano. Históricamente, han dominado aquellas perspectivas que parten del punto de vista masculino y que se proyectan como si no partieran desde alguien, como si fueran universales. Sin embargo, estas perspectivas parciales, androcéntricas, que se imponen como totalizadoras de la experiencia humana no han considerado ni los puntos de vista ni las experiencias de las mujeres, lo que ha resultado en la invisibilización de las violaciones cotidianas a sus derechos humanos, así como en la infravaloración de sus necesidades como humanas.

El conocimiento y quehacer humano registrado a lo largo de nuestra historia no ha sido neutral en términos de género, puesto que sólo ha incluido la experiencia y la mirada de uno de los géneros: el masculino. Por eso las feministas insistimos en que la perspectiva que pasa por una no perspectiva es *androcéntrica*, en tanto las interpretaciones de la realidad con más reconocimiento intelectual son aquellas

que no han tomado en cuenta las relaciones de poder entre los géneros o las han marginado a tal punto que su visión o explicación de cualquier fenómeno social o cultural se ha visto parcializado, incompleto o tergiversado. Sin embargo, las perspectivas *género-sensitivas* o perspectivas de género como se les dice más comúnmente, no pretenden sustituir la centralidad del hombre por la centralidad de la mujer aunque partan de una mirada que corresponde a la experiencia de un sujeto específico. Pretenden poner las relaciones de poder entre hombres y mujeres en el centro de cualquier análisis e interpretación de la realidad.

Las perspectivas género-sensitivas son pues, aquellas que visibilizan los distintos efectos de la construcción social de los géneros. Ponen al descubierto cómo el hombre y lo masculino son el referente de la mayoría de las explicaciones de la realidad en detrimento de las mujeres y de los valores asociados con lo femenino, y sugieren nuevas formas de construir los géneros que no estén basadas en la discriminación. Estas perspectivas pueden ser desde el género femenino o desde el masculino.

La perspectiva de género feminista introduce la mirada y experiencia del género femenino; colectivo cuyos deseos, necesidades y experiencias han sido invisibilizadas o subvaloradas y desde allí contribuye al desmantelamiento de todos los mecanismos y formas que asumen los sistemas de dominación.[16] El género es múltiple y por ende, las perspectivas de género de las mujeres también lo son. Por lo tanto, la perspectiva feminista no es la contraparte de la perspectiva androcéntrica, ya que no pretende la centralidad del género femenino en el sentido de construir una mirada que se erija en una mirada única y aplicable como tal a la totalidad de los colectivos humanos. Es más, al poner en el centro de su análisis las relaciones de poder, y por consiguiente no invisibilizar al género masculino, es mucho más amplia que la perspectiva androcéntrica. Así, las perspectivas feministas parten de la experiencia de subordinación de las mujeres, pero al hacerlo visibilizan las relaciones de poder entre los géneros y el hecho de que en todo discurso hay una perspectiva involucrada.

Por otro lado, una perspectiva de género masculina no androcéntrica también permite visibilizar la experiencia e intereses de los varones como grupo específico contribuyendo a la vez, a una mirada más integral y concreta de los fenómenos sociales. Que los varones sean vistos como un grupo específico en vez de como representantes de la humanidad toda, y que ellos describan y registren sus realidades desde ésta, contribuye a la transformación de una realidad tan mutiladora de nuestras humanidades masculinas y femeninas.

Para poder incorporar una perspectiva de género en el derecho, se requiere primero ver y comprender todas las formas en que la mirada de los varones se ha asumido como humana, y corregirlas.[17] Esta tarea no es nada fácil, ya que muchas

16 Compartimos con Gerda Lerner la convicción que la superación de la forma original de dominación (hombre sobre la mujer) contribuye decisivamente a superar toda otra forma de dominación existente.

17 Quienes quieran profundizar sobre el tema del sexismo en el derecho y conocer algunas de las formas que el sexismo adopta, tales como el doble parámetro, la misoginia, etc., véase: Facio, Alda, *Cuando el género suena, cambios trae*, San José, ILANUD, 1992.

de las manifestaciones del sexismo son percibidas tanto por hombres como por mujeres como "naturales". Además, debido a que la mirada de los hombres ha pasado por tantísimos siglos como una mirada "neutral", es difícil reconocerla para desarticularla. Más aún, en el campo del derecho que se concibe a sí mismo como una disciplina objetiva a pesar de que su instrumento es el lenguaje, posiblemente la más sexista de las instituciones patriarcales.

B. *MALOS ENTENDIDOS ACERCA DEL SIGNIFICADO DEL CONCEPTO GÉNERO*

1. *DISTINCIÓN ENTRE SEXO Y GÉNERO*

La distinción entre sexo y género no es tan tajante como se creía en los inicios del desarrollo de las teorías de género. Ya sabemos que lo que se entiende por sexo es construido socialmente también. Sin embargo, la mayoría de las personas entienden el sexo como algo biológico, inmutable y por ende corresponde hacer, para facilitar la comprensión, una distinción entre sexo y género. Sin esta distinción es difícil entender la subvaloración de todo lo femenino o entender que los roles y características que se le atribuyen a cada sexo, aunque se basaran en diferencias biológicas, no son una consecuencia ineludible de esas supuestas diferencias y que, por lo tanto, pueden ser transformadas. Es precisamente esta separación conceptual entre el sexo y el género la que ha permitido entender que ser mujer o ser hombre, más allá de las características anatómicas, hormonales o biológicas, es una construcción social y no una condición natural.

Entender que género no es lo mismo que sexo es fácil, pero lo que no es tan fácil es hacer una distinción tajante entre uno y otro concepto porque ambos se significan mutuamente. Sin embargo, estos términos no se deben usar indiscriminadamente o, peor aún, no se debe usar el término género en sustitución de sexo. Debemos tener claro que el sexo es lo que entendemos como más o menos determinado biológicamente mientras que el género es construido social, cultural e históricamente. Sin embargo, muchas personas ahora usan género en vez de sexo porque les parece que es un término más alejado de "lo sexual". Por ejemplo, en algunas dependencias gubernamentales preguntan el "género" de la persona que hace tal o cual demanda cuando lo correcto es preguntar por su "sexo". Tampoco se pueden hacer estadísticas desagregadas por "género" sino que deben ser desagregadas por "sexo". El género, en definitiva, no es un término que viene a sustituir el sexo, es un término para darle nombre a aquello que es construido socialmente sobre algo que se percibe como dado por la naturaleza.

2. *DISTINCIÓN ENTRE MUJER Y GÉNERO*

Tampoco mujer y género son sinónimos, aunque muchísimas personas usan el término género en sustitución de la palabra mujer. Esta confusión nace del hecho de que fuimos las mujeres las que empezamos a utilizar el término para referirnos a la

situación de discriminación y subordinación que experimentábamos. En efecto, históricamente, son los grupos oprimidos quienes identifican las estructuras que los oprimen y es lógico entonces que el término haya sido desarrollado por las feministas para explicar y definir las estructuras que subordinan u oprimen a las mujeres de todas las clases, etnias, edades, etc.

En el ámbito de las políticas públicas hay una tendencia creciente a crear políticas de género cuando en la práctica se trata de políticas dirigidas a mujeres que dejan intactas las estructuras y relaciones entre los géneros. Una política de género necesariamente tiene que tener como finalidad la superación de la desigual valoración y el desigual poder entre los géneros. De esta manera las políticas públicas de género no necesariamente deberían referirse exclusivamente a las mujeres, en tanto el sistema de género es un sistema relacional que involucra a los varones. Perfectamente podrían haber políticas penitenciarias, por ejemplo, dirigidas a los hombres privados de libertad que podrían ser políticas de género si su objetivo es transformar la forma como los reos ejercen su masculinidad.

Es más, la mayoría de las políticas y leyes sobre o para la mujer, hasta hace muy poco, no eran género sensitivas, sino que se dirigían a las mujeres como si su condición natural fuera la que social, cultural e históricamente se les ha atribuido. Así, muchos proyectos dirigidos a mujeres tenían como objetivo mejorar su condición económica, pero no tomaban para nada en cuenta su condición de subordinación en relación a los hombres en sus vidas ni los roles que tenían que desempeñar dentro de sus familias o comunidades por ser mujeres. Es más, no tomaban en cuenta la menor valoración que esos roles tienen en nuestras sociedades, el efecto en la autoestima de las mujeres y en la sociedad que tiene esa menor valoración, ni los problemas que la sobrevaloración de los roles masculinos le trae a la familia, la comunidad y la sociedad en general. Género, por lo tanto, no es sinónimo de mujer aunque la mayoría de los estudios, políticas y leyes que se relacionan o que toman en cuenta el género, sean estudios sobre la mujer, políticas hacia la mujer o leyes relacionadas con la problemática de la mujer.

3. *Distinción entre grupo vulnerable y género*

El concepto de género no se refiere a un "sector" o "grupo vulnerable" de la sociedad. Generalmente, cuando se utiliza esta palabra para denominar a este tipo de grupo es porque se está usando como sinónimo de mujeres que, a su vez, se identifican como constitutivas de un grupo vulnerable. Es importante entender que las mujeres no somos un grupo o minoría social, sino que conformamos la mitad de la humanidad, así como los hombres son la otra mitad. Tampoco constituimos un grupo vulnerable. A lo sumo podríamos ser un grupo vulnerabilizado por el patriarcado y las estructuras de género. Por su parte, el género, jamás puede utilizarse para referirse a ningún grupo de personas, vulnerables o no, porque como se ha repetido, el género hace alusión a la construcción social de lo femenino y lo masculino de manera dicotómica y jerarquizada.

C. OPERACIONALIZACIÓN DEL SISTEMA DE GÉNEROS

1. JERARQUIZACIÓN DE LAS DICOTOMÍAS

La construcción de la identidad de cada género responde a una visión de mundo dicotómica, es decir, a una forma de conocer nuestro entorno que responde a distinciones o categorías que se ordenan en pares opuestos y a la vez irreconciliables.[16] Esta forma de estructuración del pensamiento occidental está presente en todas las teorías, ciencias y religiones. Divide en categorías de acuerdo con si pertenecen al ámbito de la cultura o al de la naturaleza. Si a los hombres se les asigna la racionalidad, a las mujeres se les asigna la sensibilidad, si a los hombres se les asigna el espacio público, a las mujeres el privado. Esto no sería tan problemático para las mujeres si esa asignación resultara en características, actitudes y valores equivalentes. Pero no es así. A los hombres se les asignan las características, actitudes y roles que la sociedad más valora, y que además son las que se asocian con lo humano y la cultura. A las mujeres se les asignan las actitudes, roles y características menos valoradas, y que además son más asociadas con los animales y la naturaleza.

La asignación dicotómica de características, actitudes, aptitudes, roles y valores es bastante compleja y requiere de una gran variedad de instituciones o de todo un sistema de estructuras mentales, sociales, culturales, políticas y económicas. Esto hace que el funcionamiento del sistema por medio del cual se van construyendo estas identidades de género dicotómicas sea más difícil de comprender.

Podríamos decir que de los hombres en nuestras sociedades caribeñas y latinoamericanas, se espera un comportamiento racional, productivo, agresivo, etc., o por lo menos se cree que los hombres no deberían ser irracionales, dependientes, pasivos o dulces, etc.; y de las mujeres se espera y se cree que son dulces, sensibles, pasivas, hogareñas, maternales, o por lo menos que no deberíamos ser agresivas, fuertes, independientes, etc. Así, aunque las mujeres nos sepamos fuertes e independientes y aunque nos haya tocado vivir con hombres que no son para nada activos o productivos, seguimos creyendo que "el hombre" es lo que la cultura dominante nos dice que es y que "la mujer" es lo que la cultura dominante nos dice que es.

La jerarquización de estos valores a favor de lo masculino tiene consecuencias negativas para la sociedad en su conjunto y no sólo para las mujeres. La sobrevaloración de la producción es lo que nos ha llevado a sociedades consumistas que sólo necesitan la reproducción humana para que haya mano de obra barata y más y más personas que consuman. La sobrevaloración de la cultura nos ha llevado a la explotación destructiva de la naturaleza, la infravaloración de la dulzura, la interdependencia, la intuición y de los roles asociados con el cuidar, nutrir y dar. Nos está llevando a sociedades cada vez más violentas y egoístas. Peor aún, la

[16] Lo que se corresponde con toda la tradición filosófico-política de occidente. Véase, entre otros, OKIN, Susan, *Western Political Thought*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1992.

invisibilización de la dicotomía en nuestra forma de pensar y entender el mundo nos ha llevado a no ver por qué estamos como estamos y, por ende, a no poder encontrar soluciones adecuadas a los problemas que hoy enfrentamos.

2. GLORIFICACIÓN DEL LADO FEMENINO

Estas dicotomías jerarquizadas en función de lo masculino, han sido oscurecidas por los discursos que, en forma compleja y poco sincera, glorifican o enaltecen lo femenino. Aún y cuando los hombres han explotado y oprimido a las mujeres en el mundo real, en sus discursos nos han colocado en un pedestal y nos han atesorado en su fantasía. Y así como los hombres simultáneamente exaltan y degradan a las mujeres, así también, simultáneamente exaltan y degradan los conceptos del lado femenino de la dicotomía de género. La naturaleza, por ejemplo, ha sido glorificada como una diosa, un sujeto digno de la conquista del héroe masculino, mientras simultáneamente se le degrada como materia inerte a ser explotada y moldeada conforme a los intereses del hombre.

La intuición y la sensibilidad son igualmente valoradas y denigradas a la vez. Poetas y músicos a través de los siglos han glorificado la sensibilidad e intuición de sus madres, esposas y amantes pero se canta y escribe poco sobre la necesidad de que los hombres desarrollen estas cualidades tan sublimes. Es más, la sensibilidad en los hombres es considerada un indicio de una posible falta de hombría. Peor aún, al tiempo que se glorifica a las mujeres por su sensibilidad, intuición y dulzura, se nos castiga por no ser suficientemente racionales o lógicas pero también por ser demasiado independientes, racionales y frías.

Por más que se romanticen las virtudes de la mujer y de lo femenino, lo cierto es que se valoran más las virtudes del lado masculino de la dicotomía de género. Es absurdo negar que en nuestras sociedades no se valoriza más el proveer y producir, aunque sean armas, que el cuidar a niños/as, ancianas/os y enfermos/as. Pensemos si no en cuántos monumentos hay al soldado desconocido y cuántos a la ama de casa conocida o no.

3. LADO MASCULINO COMO REFERENTE

El sistema de asignación de una identidad de género diametralmente opuesta para cada sexo es dicotómico y jerarquizado pero además, el lado masculino es el referente, el que domina y define a su opuesto en la negación. la sensibilidad es definida como la ausencia de racionalidad, la subjetividad como ausencia de objetividad, la pasividad es ausencia de actividad; el pensamiento debe estar exento de sentimientos, la razón debe dominar las emociones, etc. La condición de existencia del varón se consolida en la negación de lo otro, lo devaluado, lo carente. La mujer presenta entonces un conjunto de características que además de ser devaluadas frente a las del varón, son consideradas como las negativas de éste. Es más, muchas de las características y valores que se asocian con el lado masculino son precisa-

mente las que hasta hace muy poco tiempo eran las que se decían que distinguían al ser humano del resto de los animales: intelecto, razón, cultura, pensamiento, etc. Asimismo, muchas de las características asociadas a las mujeres se relacionan con aquello sobre lo cual se ejerce el poder: la naturaleza.

IV. EL PATRIARCADO Y SUS INSTITUCIONES

El concepto de patriarcado es antiguo y no necesariamente un aporte de las teorías feministas. Engels y Weber lo mencionaron; más aún, el primero se refirió a éste en su famosa obra *Estado, Familia y Propiedad Privada* como el sistema de dominación más antiguo, concordando ambos en que el patriarcado se relaciona con un sistema de poder y, por lo tanto, de dominio del hombre sobre la mujer. Son las teorías feministas, sin embargo, las que actualizan este concepto dejado atrás por los científicos sociales o, peor aún, considerado sólo para caracterizar civilizaciones antiguas. Para algunas feministas el patriarcado es: "La manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los/las niños/as de la familia, dominio que se extiende a la sociedad en general. Implica que los varones tienen poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres del acceso a las mismas pero no implica que las mujeres no tengan ningún tipo de poder, ni de derechos, influencias o de recursos".[19]

Para otras: "El patriarcado significa una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue el orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica".[20]

Se trata de un sistema que justifica la dominación sobre la base de una supuesta inferioridad biológica de las mujeres. Tiene su origen histórico en la familia, cuya jefatura ejerce el padre y se proyecta a todo el orden social. Existen también un conjunto de instituciones de la sociedad política y civil que se articulan para mantener y reforzar el consenso expresado en un orden social, económico, cultural, religioso y político, que determina que las mujeres como categoría social siempre estarán subordinadas a los hombres, aunque pueda ser que una o varias mujeres tengan poder, hasta mucho poder, o que todas las mujeres ejerzan cierto tipo de poder como lo es el poder que ejercen las madres sobre los/las hijos/as.

En todos los sistemas patriarcales nos vamos a encontrar con una serie de características comunes:

a. Se trata en primer lugar de un sistema histórico, es decir, tiene un inicio en la historia y no es natural. Esto resulta de fundamental importancia puesto que, por una parte da cuenta de la exclusión histórica que han vivido las mujeres al negárseles la posibilidad de registrar su historia y por otra, permite concebir la posibilidad de cambio en la situación de las mujeres

19 LERNER, op. cit., pág. 340.
20 SAU, Victoria. *Un diccionario ideológico feminista*, Barcelona, ICARIA, 1981, pág. 204.

b. Se fundamenta en el dominio del hombre ejercido a través de la violencia sexual contra la mujer, institucionalizada y promovida a través de las instituciones de la familia y el Estado. Todo sistema de dominación requiere de la fuerza y el temor –en otras palabras, la aplicación o amenaza del dolor– para mantener y reproducir los privilegios de aquellos que dominan. Dicha violencia se instala en los cuerpos de las mujeres quienes quedan sujetas al control sexual y reproductivo de los varones, en particular de aquel que se atribuye su dominio.

c. Aunque existen hombres en relaciones de opresión en todo sistema patriarcal, las mujeres de cada uno de esos grupos oprimidos mantienen una relación de subordinación frente al varón. Es directa cuando la relación de subordinación es entre la mujer y un hombre de su misma categoría o superior y es indirecta o simbólica cuando la subordinación de la mujer se da en relación a un varón perteneciente a una categoría inferior. El hecho de que se trate fundamentalmente de un sistema de dominio que se ejerce sobre las mujeres no implica que todos los hombres gocen de los mismos privilegios. En efecto, si bien en sus orígenes históricos pudo ser así, la experiencia de dominación aprendida sirvió para que algunos grupos de hombres la proyectaran hacia otros grupos, sea de personas o de animales, instalando las jerarquías como categoría o distinción válida en la convivencia social. Así, el paradigma de lo humano, el varón blanco, rico, en edad productiva, sin discapacidades físicas y heterosexual fija el punto máximo de la jerarquía respecto de cualquier otra condición o variable. Las mujeres no son parte de esta jerarquía en tanto constituyen lo otro, aquello que no es. De ahí que su subordinación se define siempre en función del varón, independientemente de la categoría que él o ella tengan.
Ahora bien, si la mujer comparte una de las condiciones que sitúan al varón en una de las categorías inferiores en la escala jerárquica entre hombres, dicha condición se hace parte de la de género y se convierte en una triple discriminación. Así, la mujer que comparte su condición de raza negra con el varón de su misma categoría, frente al máximo de la jerarquía entre varones resulta más discriminada que el varón negro, por ser mujer, por ser negra y por ser mujer negra.

d. En el patriarcado las justificaciones que permiten la mantención del dominio sobre las mujeres tienen su origen en las diferencias biológicas entre los sexos. Estas son leídas en términos de superioridad de un sexo sobre otro (masculino sobre el femenino). Así, tanto las religiones en un principio, como las ciencias médicas con posterioridad, han contribuido a la creación de un sinfín de argumentos que avalan los privilegios de los varones en nuestras sociedades. Hombres sabios y religiosos de acuerdo con la historia patriarcal han estigmatizado a la mujer como un ser inferior y sucio por sus flujos menstruales. Le han negado su calidad de humana al señalar la como criatura sin alma y han legitimado la violencia en su contra por ser el instrumento del Diablo. Otros supuestamente célebres por sus aportes a las ciencias como Darwin, Spencer y otros han

mantenido esta línea de argumentación, al decir que las mujeres son seres incompletos en su evolución lo que se demostraría en la existencia de períodos menstruales y en la subsecuente inmadurez emocional.

El patriarcado se mantiene y reproduce en sus distintas manifestaciones históricas, a través de múltiples y variadas instituciones.[21] Llamamos institución patriarcal a aquella práctica, relación u organización que a la par de otras instituciones operan como pilares estrechamente ligados entre sí en la transmisión de la desigualdad entre los sexos y en la convalidación de la discriminación entre las mujeres,[22] pero tienen en común el hecho de que contribuyen al mantenimiento del sistema de género y a la reproducción de los mecanismos de dominación masculina que oprimen a todas las mujeres. Entre estas instituciones están: el lenguaje ginope, la familia patriarcal, la educación androcéntrica, la maternidad forzada, la historia robada, la heterosexualidad obligatoria, las religiones misógiras, el trabajo sexuado, el derecho masculinista, la ciencia monosexual, la violencia de género, etc.

A. EL LENGUAJE GINOPE

El lenguaje es un fenómeno social presente en casi todas las especies. Sin embargo en la especie humana es donde ha llegado a su mayor desarrollo: habilita y crea vida social. A través del lenguaje se ve reflejado el modelo de sociedad existente en un determinado lugar y en un período histórico específico. Ninguna sociedad vive al margen de su lenguaje sino más bien existe en él. De allí que todas las posibilidades de acciones y coordinaciones posibles entre los seres humanos estén registradas en el lenguaje y, por lo tanto, den cuenta de la realidad en que están viviendo los hombres y las mujeres de una determinada cultura. A la vez, el lenguaje también genera realidad en tanto constituye la principal forma de relacionarse con otros/as y de coordinar acciones para la convivencia entre unos y otros. Así, en una cultura en que el lenguaje no registra la existencia de un sujeto femenino, podríamos concluir que, o no existen las mujeres o éstas no son vistas como sujetos en dicha cultura. Al mismo tiempo el uso de un lenguaje que prescinde del sujeto femenino consolida y proyecta hacia el futuro una sociedad en donde la mujer no vale lo mismo que el varón.

En las sociedades patriarcales el lenguaje refleja estos dos efectos. Por una parte, da cuenta de la situación de la mujer en la cultura patriarcal y, por otra, la mantiene y reproduce. El poder de nombrar –es decir, de crear y definir las palabras, de crear y definir las reglas gramaticales de un lenguaje determinado, de proporcionar a las cosas identidad, evocándolas y estableciéndolas como puntos de referen-

21 El término "institución" se refiere a prácticas, relaciones u organizaciones establecidas en una sociedad cuya existencia es constante y contundente.

22 CAMACHO, Rosalía. *La maternidad como institución del patriarcado*. Tesis de Maestría en Estudios de la Mujer, Heredia, Universidad Nacional, 1997, pág. 41.

cia o relacionándolas unas con otras– es el poder de conformar una cultura determinada, de establecer lo que existe y lo que no existe, lo que se considera natural y lo que no lo es, lo bueno y lo malo. El poder de la palabra es el poder de escoger los valores que guiarán a una determinada sociedad pero más aún es el poder de crear una determinada realidad.

A las mujeres nos han impedido ejercer este poder, poder que nos definiría como sujetos de una sociedad, sujetos que en la sociedades patriarcales no hemos sido. Una de las expresiones más claras del ejercicio del poder masculino en el lenguaje es el que progresivamente la voz hombre sirviera para denominar tanto al varón de la especie como a la especie toda y la creación de reglas gramaticales que permitieran que lo masculino pudiera tanto excluir como incluir/ocultar a lo femenino, mientras que relegan lo femenino a la categoría de "específico" y "particular" de ese sexo.

Aún en la actualidad, y a pesar de la lucha de las mujeres, persisten formas de exclusión que se expresan en el impedimento a las mujeres a participar en las "reales" o no, academias de la lengua, que hasta hace muy poco tiempo estuvieron integradas exclusivamente por varones. El diccionario es un buen lugar para comprobar la centralidad de lo masculino y la marginalidad de lo femenino. Por ejemplo, los adjetivos están siempre en su forma masculina en los diccionarios de la lengua española, agregándoseles una "(a)" para las formas femeninas. Los nombres de los animales son otro ejemplo interesante.

Caballo. m. Animal solípedo doméstico.
Yegua. f. Hembra del caballo.

Con sólo estos dos ejemplos podemos comprobar que lo masculino es la norma o el paradigma y que lo femenino es "lo otro" o lo que existe sólo en función de lo masculino o para lo masculino.

Con el diccionario no sólo comprobamos la centralidad de lo masculino sino que podemos comprobar que el lenguaje no es neutral sino que tiene una perspectiva claramente masculina y además presenta a las mujeres como seres inferiores o más cercanas a los animales. Como dice la mexicana Elena Urrutia, "acudiendo al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (...) deducimos que la mujer es un ser débil, delicado, con aficion al regalo y no apta para el trabajo. El hombre es todo lo contrario". "Sexo débil: las mujeres. Femenino/a: Débil, endeble. Afeminación: Molicie, flojedad de animo. Afeminar: Hacer perder a uno la energía varonil. Molicie: aficion al regalo, afeminación. Blando: Afeminado y que no es fuerte para el trabajo. Sexo fuerte: Los hombres. Varonil: relativo al varón; esforzado, valeroso y firme. Hombrada: Acción propia de un hombre generoso y esforzado. Fuerte: Animoso, varonil".[23]

El diccionario también nos dice que "ser mujer" es "haber llegado una doncella o estado de menstruar" mientras que el "ser hombre" significa "valiente y esforza-

23 Urrutia, Elena, "Lenguaje y discriminación", en *Revista FEM*, vol. II, nro. ii, 1976, pág. 8

do" y que no es lo mismo ser una mujer pública que un hombre público ya que la primera es una ramera y el segundo es "el hombre que interviene públicamente en los negocios políticos".

Con el diccionario también podemos ver como el patriarcado conceptualiza a la mujer como animal de sexo femenino mientras que el hombre es un ser racional. En castellano, por ejemplo, hembra y macho, varón y varona no son términos complementarios unos de otros. "Hembra" es definida como "animal del sexo femenino" y también como sinónimo de "mujer", mientras que macho sólo es definido como "animal del sexo masculino" porque para la criatura racional del sexo masculino existe una palabra: varón. Y, aunque existe la palabra varona, ésta no es usada para responder a la pregunta de a qué sexo pertenece una determinada bebé. Más bien es usada en su segunda acepción como "mujer varonil".

Estas definiciones no sólo nos dan una pista de cómo nuestra cultura le atribuye a lo femenino características relacionadas con lo débil y poco apto para el trabajo, y entiende que para ser mujer sólo se requiere un hecho de la naturaleza mientras que para ser hombre se requieren virtudes humanas, sino que nos confirman que quien está definiendo es un hombre: "Afeminar: hacer perder a uno la energía varonil". Es obvio con esta definición que quienes definen las palabras se identifican como potenciales "víctimas" de la acción de afeminar, es decir, que esta definición está hecha desde la perspectiva de un hombre y no de una mujer, y menos aún desde la perspectiva de nadie como pretenden quienes quieren negar el androcentrismo en el lenguaje. Para que esta definición fuese realmente neutral en términos de género, para que no fuera androcéntrica, tendría que haber sido escrita de otra manera, como por ejemplo, "hacer perder a los hombres su energía varonil".

Desafortunadamente, no percibimos la parcialidad masculinista en estas definiciones precisamente porque los hombres y las mujeres estamos acostumbrados/as a que los hombres sean el paradigma de ser humano y que la masculinidad sea la centralidad misma alrededor de la cual giran todos los hechos y cosas y desde la cual se definen y valoran. En nuestras culturas las mujeres no existimos, al menos no como protagonistas. Lo femenino existe sólo como la hembra de.

Si el lenguaje es una de las principales formas de comunicación –por medio de él se transmiten de generación en generación los hábitos culturales–, no es de extrañar que las mujeres y lo femenino estemos invisibilizadas o marginadas del quehacer humano, ya que el mismo lenguaje que utilizamos para comunicar esos hábitos culturales se encarga de ocultarnos tras el género masculino, o por lo menos minimizarnos, relativizarnos o ridiculizarnos frente al sexo "fuerte". El lenguaje no sólo refleja y comunica los hábitos y valores de una determinada cultura sino que conforma y fija esos hábitos y valores. Como los hombres/varones han tenido el poder de definir las cosas, casi todo lo que está definido lo está desde su perspectiva. Como los hombres han tenido el poder de definir las cosas y los valores, casi sólo las cosas y valores que ellos han definido están aceptados como válidos en nuestra cultura y, por ende, esta cultura es masculina o al menos, predominantemente masculina. Las mujeres, como seres humanas plenas y autónomas, no existimos en esta cultura masculina.

Recientemente varias linguistas feministas han llamado la atención sobre el importante rol que juega el fenómeno de los términos "marcados" en la consolidación de lo femenino y las mujeres como "lo otro", lo no universal, lo particular y específico. Esta llamada de atención se basa en una crítica a la relación asimétrica entre dos categorías que son opuestamente complementarias la una de la otra dentro de una categoría más general.

Por ejemplo, los términos "hombre" y "mujer" sirven para contrastar los miembros masculinos y femeninos de la categoría más grande de "seres humanos"; y como tales se nos presentan como opuestos complementarios. Al mismo tiempo, el término "hombre", como ya lo sabemos, puede ser usado en un sentido más general para contrastar a la especie humana como un todo, de cualquier otra categoría. Así, los términos "hombre" y "mujer" también designan categorías que están en una relación jerárquica, debido a que uno de los términos puede ser utilizado para hacer referencia a la clase más amplia como un todo, en efecto, subsumiendo lo que es el término opuesto a un nivel más bajo de contraste. En este tipo de oposiciones, el término más general es el "no marcado" del par, mientras que el otro, el que tiene un sentido o una definición más restringida, es el "marcado".[24]

El término marcado es más específico mientras que el no marcado es general. Así la mujer es sentida como perteneciente al campo de lo específico y el hombre al campo de lo universal. Cuando esta "especificidad" o "particularidad" de lo femenino es llevada al campo de los derechos humanos, nos encontramos con el hecho de que el principio de igualdad es entendido como el deber de otorgarle a las mujeres los mismos derechos que tienen los hombres y no otros derechos que necesitamos las mujeres precisamente por ser personas subvaloradas. Los derechos que necesitamos las mujeres en tanto que personas subvaloradas, son entendidos como demasiado "específicos" para formar parte de los derechos humanos universales. Esto es grave.

B. *La familia patriarcal*

La familia es considerada por las teorías feministas como el espacio privilegiado de reproducción del patriarcado en tanto constituye la unidad de control económico sexual y reproductivo del varón sobre la mujer y sus hijos. En la historia siempre ha existido algún nivel de asociación sexual y afectiva entre los seres humanos pero esta no siempre fue la familia patriarcal, al mando de un varón que controlaba tanto la sexualidad como la capacidad reproductiva biológica y social de la mujer.

La historia del pensamiento occidental hace de la familia una institución natural o, si la considera una construcción cultural, le asigna una serie de características que la hacen única dentro del universo de asociaciones humanas posibles. Así, desde el punto de vista político, se ha justificado que las mujeres no necesitan de

24 Lugones, Elizabeth. *A Feminist Perspective on the Academy. The Difference It Makes*. Chicago. University of Chicago Press. 1983, pág. 110.

representación social ni política fuera del ámbito privado puesto que el jefe de la familia patriarcal encarna los intereses de sus integrantes. Así, los derechos ciudadanos se concibieron y consagraron haciendo una clara distinción entre los hombres, sujetos de ciudadanía por pertenecer al ámbito público y las mujeres sin esta calidad puesto que su ubicación y función se encontraba dentro de una institución con otras reglas del juego, la familia.

Desde el punto de vista económico, la familia ha significado una forma de enriquecimiento de los varones a costa de la mujer y los hijos. La invisibilidad de su aporte en materia de reproducción social así como su aporte en las tareas agrícolas, de pesca, etc., que van más allá de la necesidad de provisión familiar, es desconocido. A ello se suma que hasta mediados del siglo XVIII estaban absolutamente incapacitadas jurídicamente para administrar el haber familiar. Aún hoy, y a pesar de que la mayoría de las legislaciones latinoamericanas reconocen la plena capacidad jurídica de las mujeres para administrar recursos patrimoniales en el matrimonio, subsisten las trabas y obstáculos para que lo hagan, la principal de ellas, es que el marido es quien sustenta el título de jefe de familia.

De acuerdo con las investigaciones que se han realizado en torno al impacto de este tipo de familia en el desarrollo de hombres y mujeres, y en nuestras formas de convivencia, se concluye que es "una historia marcada por el sometimiento a la dominación, manipulación y explotación, se puede explicar en términos psicohistóricos como la extensión de esa susceptibilidad desde el ámbito personal al ámbito más amplio, el político".[25] Afirma que las personas que durante su infancia o durante el período de socialización han vivido obligadas a reprimir su realidad y a aceptar otra impuesta por la autoridad, se convierten en adultos extremadamente susceptibles al dominio y la explotación. Sólo así puede explicarse que líderes a todo nivel, autoritarios, castigadores y explotadores hayan disfrutado de la lealtad, la incondicionalidad y hasta el amor de tantas personas. Este proceso de socialización del sistema de género opera tanto a nivel mental o intelectual como a nivel emocional y físico, siendo en el cuerpo de los y las niños/as donde tiene su efecto más eficaz y duradero. "Allí es donde el control autoritario se vivencia en forma más traumática y donde primero se radican los patrones psicosomáticos necesarios para mantener a los sistemas dominadores".[26] En las culturas patriarcales el trauma del dominio sobre los cuerpos ha recaído fundamentalmente en las mujeres, quienes han visto legitimada históricamente la violencia en su contra en el seno familiar.

Algunas/os de nosotras/os podemos creer que provenimos de familias en donde el padre y la madre tenían igual poder e iguales derechos, algunas hasta creemos que en nuestras familias más bien dominaba la madre, pero si analizamos nuestra familia en el contexto legal, cultural y político en que estaban inmersas, veremos que nuestra percepción no es del todo correcta. Por más que hacia adentro nuestras madres pudieron haber tenido poder, ¿quién tenía más posibilidades legales, eco

25 EISLER, Riane, *Placer sagrado*, t. 2, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1998, pág. 28.
26 Ibid., pág. 29

nómicas o políticas? ¿Quién era más valorado socialmente? Y aún en los casos en que nuestros padres fueran personas que por circunstancias de la vida hayan caído en el desprecio social, no podemos negar que el ideal de familia con el que crecimos era uno en el que el papá proveía en lo económico y mamá en lo emocional, papá era de la calle y mamá del hogar.

Por ello es fundamental en la opción por un cambio en el tipo de familia revisar también todas las otras instituciones que favorecen a los hombres y por ende le dan más poder dentro de la familia. Tendríamos que revisar las prácticas y leyes sobre herencia, acceso al trabajo asalariado, sobre tributos, sobre salarios, sobre violencia contra las mujeres, sobre la valoración de la prueba en los procesos judiciales, etc. Tendríamos que revisar qué mensajes dan los medios de comunicación, las escuelas, la Iglesia y cómo está distribuido el tiempo de cada quien, quién hace qué, etc. En síntesis, la construcción social de la(s) familia(s) y de otras relaciones íntimas es un factor determinante en la forma en que se construyen todas las relaciones sociales, a la vez que las instituciones patriarcales son determinantes en el resguardo y consolidación de la familia patriarcal. De ahí que, desde una perspectiva feminista, el análisis de la familia sea fundamental.

C. *La erotización de la dominación*

La erotización de la dominación patriarcal da cuenta de la transformación que operó en algún momento de la historia para que, tanto hombres como mujeres internalizaran que en el acto de infligir/recibir dolor, a la vez recibían placer. En las sociedades paleolíticas no hay registros de que el placer estuviera ligado al dolor o a la muerte, por lo que se atribuye esta cultura basada en la violencia y en el temor a los pueblos pastores nómades. Esta relación entre dolor y placer se instala a partir de entonces sobre la base de las relaciones entre hombres y mujeres en las sociedades patriarcales y se mantiene y reproduce hasta nuestros días.

En efecto, se trata de los mecanismos que permiten que la esclavitud de la mujer sea asumida y aceptada por ésta hasta el punto de encontrarla excitante. Es la erotización de la dominación la que condiciona a las mujeres a la aceptación de la servidumbre sexual. Esta distinción, para señalar que las mujeres aceptan la dominación, resulta relevante para analizar los mecanismos y negociaciones que hacen las propias mujeres en la mantención del sistema, así como para analizar las relaciones entre mujeres y su funcionalidad al patriarcado.

No es de extrañar tampoco que coincidan en una sociedad represión sexual y represión política porque a la base de la represión político-sexual, se encuentra la dominación político-sexual de las mujeres por los hombres. Lo que caracteriza a la cultura patriarcal desde un punto de vista político-sexual es la represión sexual de las mujeres y la distorsión de la sexualidad femenina y masculina mediante la erotización de la dominación y la violencia. De allí que conceptos aparentemente neutrales y aplicables a toda la humanidad, como el de libertad sexual, denoten su sesgo androcéntrico al ser compatibles con el modelo de masculinidad en el sistema patriarcal.

Tras la erotización de la dominación han estado todas las instituciones del patriarcado, entre ellas y por sobre todo, las religiones y las ciencias. En efecto, las religiones en general y la católica en particular se caracterizan por haberse pronunciado en torno a todo lo relacionado con el sexo. Esto, cuya tradición está presente en todas las religiones, se explica en tanto es en el ámbito del placer sexual y de la reproducción que se juegan quizás las dimensiones más importantes del ser humano. Sin embargo, bajo las culturas patriarcales, este enfoque fue distorsionado y llevado a un nivel de detalle y morbosidad proporcional a su obsesión por ligar el placer del sexo y a la mujer con lo más despreciable de la humanidad.

Nada dijeron estas religiones respecto de la esclavitud sexual en que han vivido las mujeres. La protección del honor masculino a través de cinturones de castidad, costumbre en Europa, no mereció comentarios por parte de las jerarquías eclesiásticas. Tampoco le mereció comentarios la costumbre nórdica de matar a la mujer adúltera, ni el maltrato o abuso sexual a la mujer en el matrimonio. Sin embargo, cada actitud que denotara independencia sexual de la mujer fue castigada al punto de que muchas mujeres fueron a parar a la hoguera durante la época de la Inquisición. La mutilación de genitales femeninos, la muerte de mujeres en hogueras por viudez en la India, son expresiones aún vigentes del abuso sexual de las mujeres y del silencio y a veces complicidad que en estas materias mantienen las religiones.

Por otra parte, la violencia y no solo la dominación, también ha sido relacionada con el placer. Así, desde la infancia los castigos correctores, o en la adultez el maltrato a las mujeres o las prácticas sadomasoquistas, dan cuenta del grado en que hemos internalizado esta relación. Tanto en la familia como en otras instituciones como las Fuerzas Armadas esta erotización de la violencia es transmitida de acuerdo con el sistema de géneros, de tal forma que el hombre asocia violencia y muerte con placer, a la vez que la mujer asocia el placer con el dolor. La erotización de la dominación y de la violencia de hombres sobre mujeres es uno de los grandes escollos en la lucha actual para crear una sociedad basada en la aceptación de la diferencia y la diversidad.

D. *LA EDUCACIÓN ANDROCÉNTRICA*

La educación ha sido históricamente un instrumento del patriarcado destinada a transmitir las ideas, valores, conductas y los mecanismos que han asegurado la dominación de los hombres sobre las mujeres. En principio las mujeres fueron excluidas de la educación, puesto que el rol que les correspondería cumplir era el de esposa y madre, rol que se aprendía necesariamente en el seno familiar y a través de procesos de socialización propios al sexo femenino y transmitidos por otras mujeres. Es recién a mediados del siglo XX que las industrias de los nuevos Estados Europeos reconocen la necesidad de que las mujeres adquieran niveles básicos de instrucción que las habilitaran para ser mejores trabajadoras. La educación superior requeriría todavía varias décadas y de una fuerte presión de las propias mujeres.

En la actualidad, y en particular en nuestro continente, a pesar de que las mujeres en muchos países acceden en mayor porcentaje que los varones a los

niveles de educación básica y media, y a pesar de que son las mujeres las que mayoritariamente se dedican al magisterio, la educación sigue reforzando la cultura patriarcal y contribuyendo a los procesos de socialización de género. Así, refuerza al hombre y lo masculino como referentes invisibilizando el aporte de las mujeres en la sociedad. La educación institucionaliza la sobrevaloración de lo masculino y la visión de mundo androcéntrica. Preguntémonos ¿qué le pasa a una persona que pasa doce o más años aprendiendo a valorar el punto de vista y el conocimiento masculino? ¿Qué le pasa cuando es la misma educación la que hace invisible a las mujeres e invencible a los hombres? ¿Qué le pasa a una niña que por un lado se le dice que debe ser dulce, intuitiva, generosa, sensible, etc. y la educación le dice que las personas que tienen éxito son las agresivas, racionales, objetivas y que piensan primero en su carrera y después en la familia? ¿No es acaso la educación la que nos hace admirar a los llamados "clásicos" de la civilización occidental, la mayoría de los cuales expresa odio hacia la mitad femenina de la humanidad?

¿Qué pasa por la cabeza de niñas y niños cuando la maestra o maestro les dice que vamos a estudiar la historia de la humanidad y sólo se habla de los grandes hombres, sus hazañas y conquistas o cuando se estudia el sistema nervioso, el óseo, muscular, etc. del cuerpo humano y el cuerpo que se utiliza como modelo es el cuerpo de un hombre? ¿Qué sucede cuando se les dice a las niñas que ellas no son buenas para las matemáticas antes de que lo hayan podido descubrir por sí mismas? ¿Qué sucede cuando a una niña se la regaña mientras que a un niño se lo alaba por hacer la misma pregunta? Sucede que hombres y mujeres salen educados en los valores patriarcales, eso es lo que sucede.

E. La *Historia (con "H" mayúscula) robada*

Otra institución del patriarcado es la historia robada. Se han preguntado alguna vez por qué la historia con "H" mayúscula no ha registrado los aportes y violaciones a los derechos humanos de las mujeres. ¿Será que las mujeres no hemos hecho nada digno de registrarse en los anales de la historia? ¿O será que en esta disciplina también hay un sesgo androcéntrico que ha tenido como consecuencia el que generalmente se ha registrado solo aquello que los hombres han considerado suficientemente importante como para llamarse "hechos históricos"? Al respecto nos dice Gerda Lerner:

> Al igual que los hombres, las mujeres son y han sido siempre actores y agentes en la Historia. Ya que las mujeres son la mitad o más de la mitad de la humanidad, siempre han compartido el mundo y sus trabajos en iguales partes con los hombres. Las mujeres son y han sido parte central, no marginal, de la formación de la sociedad y de la construcción de la civilización. Las mujeres también han compartido con los hombres la preservación de la memoria colectiva, que conforma el pasado en la tradición cultural, provee el vínculo entre generaciones, y conecta el pasado con el

futuro. Esta tradición oral se mantuvo viva en la poesía y el mito, que tanto hombres como mujeres crearon y preservaron en el folklore, el arte y los rituales.[27]

¿Entonces, por qué persiste esa idea de que las mujeres no hemos hecho "historia", excepto por algunas grandes reinas o otras grandes mártires o madres de reyes o mártires? La misma autora nos dice:

> Hacer Historia con "H" mayúscula para diferenciar esta Historia registrada e interpretada, de la historia que no está escrita (o al menos no oficialmente) (...) es una creación histórica que data de la invención de la escritura en la antigua Mesopotamia. Desde el tiempo de las listas de los reyes de la antigua Sumeria en adelante los historiadores tanto sacerdotes, sirvientes reales, empleados, clérigos o una clase profesional de intelectuales universitarios, han seleccionado los hechos que serán registrados y los han interpretado de modo de darles comprensión y significado. Hasta en el más reciente pasado, estos historiadores han sido hombres, y lo que ellos han registrado ha sido lo que los hombres han hecho, han experimentado y han encontrado importante. Lo han llamado Historia y han proclamado su Universalidad. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido registrado, ha sido descuidado e ignorado en su interpretación.
> Los estudios históricos, hasta el más reciente pasado, han visto a la mujer marginada del desarrollo de la civilización, e innecesaria para aquellos logros definidos como de histórica importancia. Por lo tanto, el expediente registrado e interpretado sobre el pasado de la humanidad es sólo un expediente parcial, en cuanto a que omite el pasado de la mitad de la humanidad, y es distorsionado, en cuanto a que relata la historia desde el punto de vista sólo de la mitad masculina de la humanidad. Para contradecir este argumento, se dice que grandes grupos de hombres, posiblemente la mayoría, han sido también eliminados del registro histórico, a través de las interpretaciones prejuiciadas de intelectuales que representan la preocupación de pequeñas élites gobernantes. Un error no cancela otro; ambos errores conceptuales requieren ser corregidos. Sin embargo hay una diferencia entre ambos errores: a medida que los antiguos grupos subordinados tales como campesinos, esclavos, proletarios se han elevado a posiciones de poder –o al menos, han sido incluidos en el discurso del poder– sus experiencias han llegado a formar parte del expediente histórico. Esto es, las experiencias de los hombres de esos grupos, porque las mujeres fueron, como siempre, excluidas. El punto es que tanto los hombres como las mujeres han sufrido discriminación según su grupo, pero ningún hombre ha sido excluido del expediente histórico a causa de su sexo mientras que todas las mujeres lo han sido a causa del suyo.[28]

F. EL DERECHO MASCULINISTA

El derecho es un instrumento de articulación del sistema patriarcal. A través de éste se regulan las conductas de hombres y mujeres hacia un determinado modelo de

27 LERNER, op. cit., 1986, pág. 2.
28 Ibid., pág. 3

convivencia, el patriarcal, y se modelan las identidades de género de forma tal, que respondan a las funciones ideológicamente asignadas a hombres y mujeres. El derecho se entronca con otros sistemas normativos (social y moral) que, al igual que éste, contribuyen al disciplinamiento de género. Sin embargo, el poder del derecho es más fuerte que el de cualquiera de estos sistemas, en tanto hace recaer sobre sus regulados la amenaza de la fuerza y el temor ante su incumplimiento. Además, este sistema de normas contiene en sí misma sus propias reglas de legitimación, las que consolidan el poder de quienes son, en definitiva, los sujetos creadores del derecho, los hombres.

El derecho prescribe, norma o regula, disciplinando a hombres y mujeres de forma diferenciada/desigual. En el caso de las mujeres, el derecho les fija un modelo de identidad única y legitima su sometimiento al varón. En una primera etapa histórica el derecho otorgaba explícitamente el poder casi absoluto a los varones sobre las mujeres en el campo de las relaciones sexuales, sociales y económicas. El acceso sexual exclusivo del amo/dueño a su objeto sexual, la mujer, la penalización severa del adulterio de la mujer, el castigo a la negativa a la procreación y el aborto, la mutilación de genitales femeninos, la prohibición de circulación o desplazamiento a las mujeres, la monogamia unilateral, la obligación de seguir a su amo/dueño a donde éste fuera, la pérdida del apellido cuando pasa a ser propiedad de un varón, la imposibilidad de administrar o representar intereses propios o de terceros, etc. fue mantenido gracias a un alto sistema de violencia institucionalizada que imprimió duros castigos a las mujeres por su independencia personal, fuera social, económica o sexual. Este ámbito de violencia se proyectó hacia todas las esferas de la convivencia en tanto había que mantener los privilegios de la dominación, lo que se expresó en el ámbito público con guerras, torturas y ejecuciones.

Una de las evidencias más contundentes del androcentrismo característico del sistema jurídico patriarcal lo podemos comprobar estudiando cómo en los inicios del Patriarcado la ley formó como sujeto a los hombres, partiendo de sus intereses y preocupaciones y cómo fue uno de los instrumentos que utilizaron los hombres para imponer su dominio y definir el ser/quehacer de las mujeres:

> El esposo tiene ciertos derechos sobre la mujer. Puede reducirla a servidumbre en casa de un acreedor [...] Si una mujer de conducta desordenada y mala ama de casa desatiende a su marido, este puede escoger entre repudiarla ante un tribunal, sin derecho a indemnización o declarar al juez que no la quiere repudiar, quedando entonces como esclava. En los dos casos le es lícito al marido contraer nuevo matrimonio.[29]

> Regla 148. Durante su infancia, una mujer debe depender de su padre, durante su juventud, depende de su marido, si ha muerto su marido, de sus hijos, si no tiene hijos, de los próximos parientes de su marido, y en su defecto, de los de su padre.

29 Código de Hammurabi, citado por Lo, Isidoro, en *La Mujer. Si la mujer fuese nacida Dios hombre, ¿qué sería?*, Sudamericana-Planeta, pág. 6

si no tiene parientes paternos, del soberano, una mujer no debe nunca gobernarse a su antojo.

Regla 150. Debe estar siempre de buen humor, manejar diestramente los asuntos de la casa, conservar con la mayor diligencia los utensilios domésticos y no excederse en los gastos.

Regla 154. Aunque sea censurable la conducta de su marido, aunque se dé a otros amores y esté desprovisto de buenas cualidades, debe la mujer reverenciarlo constantemente como a un Dios.[30]

Ley 7: Si alguna hija de algun señor o caballero se averiguase mala, que muera por ello.[31]

En las leyes de Indias algunas de las conductas por las cuales mujeres negras o mestizas eran criminalizadas fueron el hecho de vestir oro, seda, perlas, etc. A la par estas mujeres no podian llevar hábitos de indias so pena de recibir cien azotes.

En uno de los millones de tratados sobre la inferioridad femenina que existen en el mundo, publicado en 1900, es decir, en una época posterior a la promulgación de todos los códigos civiles que en buena parte aún rigen en nuestros países, escrito por el médico Paul Julious Moebius bajo el título "La inferioridad mental de la Mujer", se encuentra la siguiente opinión sobre la mujer y el derecho:

También la ley debe tener en cuenta la deficiencia mental fisiológica de la mujer. Nuestras leyes están hechas solamente por y para los hombres, y la legislación vela por los menores pero la ley penal (por hablar solamente de ésta) juzga a las mujeres al nivel del hombre .. y esto es injusto.[32]

Y aunque el autor afirma que las mujeres deben ser tratadas diferentemente porque son inferiores, con lo que no estoy de acuerdo, sí señala algo que nadie le objetó en esa época por evidente y es el hecho de que las leyes son hechas por y para los hombres.

Es en una segunda etapa histórica y cuando el proceso de domesticación de las mujeres ya había producido sus frutos cuando el derecho conjuga un método de regulación específica hacia la mujer, con uno neutral, supuestamente dirigido a todos y todas por igual, al sujeto universal. Así, tanto el reconocimiento jurídico del principio político de la igualdad y la neutralidad del derecho como método de regulación actual han ocultado una verdad que se mantiene cierta hasta nuestros días: la subordinación y discriminación de las mujeres, como lo prueba la falta de representatividad femenina en los órganos legislativos y de administración de jus-

30 *Leyes de Manú*, citadas por icid., pág. 7.
31 Ley prehispánica de Netzahualcóyotl, México.
32 Moebius, Paul, *La inferioridad mental de la mujer*. Barcelona, Bruguera-Libro Blanco, 1982, págs. 19-20

ticia de estos países; como lo prueban las sentencias sexistas y todas las leyes discriminatorias que se mantienen a pesar de esas declaraciones de igualdad entre los sexos; como lo prueban todas las leyes que necesitamos las mujeres y que no existen; como lo prueban las instituciones jurídicas creadas a partir de las necesidades de los hombres y que en su génesis excluyeron totalmente a las mujeres creando sistemas jurídicos esencialmente masculinos.

Las legislaciones más modernas o al menos más recientes, se han modernizado aunque aun así pueden ser llamadas "implícitamente patriarcales". En efecto, dependiendo de las necesidades y preocupaciones masculinas, siguen dos cursos de acción. En un sentido, las legislaciones siguen siendo patriarcales cuando, aunque nos reconozcan como sujetas de derechos, nos despojan de ciertos derechos como la libertad de tránsito al exigirnos seguir el domicilio de nuestros maridos, o no nos garantizan la integridad de nuestros cuerpos al no castigar la violencia doméstica o cuando nos mantienen a las mujeres dependientes de la buena voluntad de los hombres con pensiones alimenticias bajísimas e incobrables, necesitadas de su aprobación para regular nuestra fecundidad, etc. (limitaciones a nuestros derechos que responden a necesidades masculinas).

En el otro sentido, la legislación sigue siendo patriarcal cuando sólo nos toma en cuenta en cuanto a nuestra función reproductora estableciendo toda clase de "protecciones" para las mujeres (preocupación masculina que consiste en poder controlar esta función por la necesidad masculina de poder confirmar su paternidad). En realidad esas "protecciones" son garantías para que los hombres puedan tener seguridad de que ellos son los padres, o puedan ejercer la paternidad irresponsable, o a lo sumo son protecciones para las futuras generaciones pero en ningún caso son protecciones a la mujer-persona.

En ambos sentidos las actividades, necesidades y preocupaciones de los hombres constituyen lo esencial de estas legislaciones. Por una parte, no tenemos los mismos derechos que los varones; se nos restringen o limitan. Por otra parte, nuestras actividades, necesidades y preocupaciones están prácticamente ausentes. Es el caso de la exclusión histórica de los derechos sexuales y reproductivos. Estas necesidades que sólo sienten los hombres no son percibidas como "específicas" de y para ellos sino todo lo contrario, como necesidades de la humanidad entera. A veces se llega a tal grado de cinismo, que quieren venderlas como "derechos" de las mujeres. Tomar por ejemplo el código laboral de cualquier país de América Latina o el siguiente artículo del Código Civil de Guatemala.

> Art. 11.- (Protección a la mujer). El marido debe protección y asistencia a su mujer y está obligado a suministrar todo lo necesario para el sostenimiento del hogar de acuerdo con sus posibilidades económicas.
> La mujer tiene especialmente el derecho y la obligación de atender y cuidar a sus hijos durante la menor edad y dirigir los quehaceres domésticos.

Este ejemplo y muchos otros que todavía persisten en nuestros códigos nos comprueban fehacientemente desde la experiencia y necesidades de quién se han redactado nuestras leyes. Sin embargo, debido al trabajo de concientización que hacemos las feministas, las mujeres estamos empezando a exigir que nuestros intereses y necesidades sean tomados en cuenta por el derecho. Es dentro de este contexto que hace unos años los escritos feministas latinoamericanos le están haciendo una nueva crítica al derecho. Esta crítica utiliza el lente de la perspectiva de género para visibilizar el androcentrismo en el quehacer jurídico, creando un verdadero dilema para muchas juristas que al igual que los juristas varones hemos sido deformadas para creer que la ley es sinónimo de justicia.

¿Cómo utilizar el derecho para el mejoramiento de la posición social y condiciones de vida de las mujeres si éste es un instrumento que fue creado para dominar a las mujeres? ¿Cómo transformar un derecho dominador en uno cooperador en la convivencia de mujeres y de hombres? ¿Cómo iniciar o mantener un compromiso con el movimiento de mujeres y seguir ejerciendo nuestra profesión? Como abogadas/os tenemos verdaderas dificultades para aceptar la parcialidad androcéntrica de los principios básicos del derecho, de la lógica jurídica y hasta de la misma estructura del derecho, crítica que como feministas sí estamos dispuestas a hacerles a otras instituciones. Sin embargo, si dejamos de lado nuestra entendible reacción defensiva ante una crítica a una profesión que nos costó tantos años de sacrificio, podremos ver que estas críticas pueden ser productivas en última instancia.

La crítica feminista es una alternativa catalizadora de transformaciones democratizantes dentro del derecho. Esta crítica no tiene por finalidad única denunciar las discriminaciones que sufrimos las mujeres sino que es mucho más profunda y abarcadora. Se puede utilizar el pensamiento feminista para visibilizar la estructura del derecho, históricamente condicionada a la parcialidad por haber tomado como modelo de sujeto de derechos y obligaciones al sexo masculino, y de éste, sólo a los de cierta clase, raza, religión, preferencia sexual, etc. Además, la crítica feminista también se aboca a llenar de contenidos más democráticos los principios e instituciones que constituyen un aporte a la convivencia y que son producto de luchas históricas para superar todo tipo de discriminaciones. Los conceptos en abstracto de justicia, igualdad, libertad, solidaridad, etc. no son en sí androcéntricos; el problema está en el significado y aplicación que los hombres les han dado a esos valores.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, págs. 295-300

Constancias

Paula Viturro*

"¿Qué pasa cuando la 'experiencia' se vuelve ontología, cuando la 'perspectiva' se vuelve verdad, y cuando ambas devienen una en el Sujeto Mujer y se codifican en el derecho como derechos de las mujeres?"[1]

"El conocimiento naturalizado del género funciona como una circunscripción con derecho preferente y violenta de la realidad."[2]

Desde hace un tiempo –más o menos largo según la latitud y longitud de la coordenada geopolítica en la que nos encontremos– circula insistentemente por los ámbitos jurídicos una expresión –"perspectiva de género"– cuya significación epistemológica o implicancias políticas suele ser soslayada.

Tal vez ello se deba a que se trata de una frase respecto de la cual, cualquier persona del ámbito jurídico cree tener por lo menos alguna vaga idea o intuición acerca de lo que su uso parece implicar: el reconocimiento de la Mujer, las mujeres, las mujeres feministas, el Feminismo, los feminismos, la diferencia sexual...

Al parecer, también es extendida la creencia según la cual cualquier política pública, sentencia judicial, publicación doctrinaria, congreso, conferencia, o diseño curricular –por citar sólo algunos ejemplos–, que hoy en día aspire a un lugar entre las producciones progresistas de la cultura jurídica, debe tener la precaución de incorporarla. Es por lo tanto una expresión que *prima facie* parece contar con una carga valorativa favorable aunque más no sea en el registro de lo políticamente correcto.

Sin embargo, y no obstante el halo de autoevidencia que parece rodear a la frase "perspectiva de género", cualquiera que se inicie en las discusiones teórico políticas respecto del concepto de género, rápidamente advertirá que se trata de una expresión resbaladiza, que suele funcionar en el ámbito del discurso jurídico como un truismo que oculta más de lo que muestra, y que da lugar a complejas y gravosas consecuencias políticas para quienes pretende favorecer.

Si treinta años atrás la discriminación por género podía tal vez ingenuamente remitir a la discriminación de "las mujeres", hoy en día dicha asociación tácita

* Docente de Teoría General del Derecho (UBA), codirectora del proyecto UBACyT "Narración y representación de los cuerpos y de la violencia" del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), coordinadora de programación del área "Tecnologías del género" del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas (UBA), e integrante del grupo feminista *Ají de Pollo*.

1 Brown, Wendy, *Lo que se pierde con los derechos*.

2 Butler, Judith, *El género en disputa*.

sólo se sostiene por la persistente invisibilización de la violencia que implica el presupuesto normativo según el cual, el género no sería más que los atributos culturales asociados a los sexos. Así, al asumir como fundamento de la representación una definición de género que deja en suspenso preguntas referidas a cómo se asignan los sexos, instauramos la diferencia sexual como un dato natural irreductible y excluido del debate en torno de los valores y la justicia.

Dicho en otras palabras, la consecuencia de establecer como base de un reclamo legal un concepto de género que no cuestiona la distinción naturaleza/cultura, es la legitimación de la jerarquización, la discriminación y la violencia que sufren todas aquellas personas cuyos cuerpos no son inteligibles bajo ese esquema. Los cuerpos no son el último reducto de la naturaleza, sino "pantallas en las que vemos proyectados los acuerdos momentáneos que emergen, tras luchas incesantes en torno a creencias y prácticas dentro de las comunidades académicas".[3]

Aquí obviamente es ineludible la remisión a la crisis fatal que los cuestionamientos de las feministas negras y lesbianas –y más contemporáneamente del activismo *queer*, *trans* o *intersex*, entre otros–, plantearon a las concepciones de los estudios tradicionales de género.[4]

No se trata por lo tanto de sostener el mito de una historia lineal que en su desarrollo iría sumando progresivamente subalternos a la lucha por la ciudadanía, como por ejemplo, parece irreflexivamente afirmar cierta dogmática de los derechos humanos mientras se desentiende del costo humano efectivo causado por la selectividad temporal entre diferentes planes de vida, que dicha progresividad esconde.[5]

3 Véase STONE, Sandy, "El imperio contraataca. Un manifiesto postransexual", en *Sexis para el debate*. Campaña por la Convención de los Derechos Sexuales y los Derechos Reproductivos, nro. 3, Lima, noviembre de 2004, pág. 28.

4 Véase, por ejemplo sus textos, "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista", en AA. VV., *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños, Madrid, 2004, págs. 33-50; WITTIG, Monique, *The Straight Mind and other Essays*, Boston: Beacon Press, 1992; LORDE, Audre, *La hermana, la extranjera*, Madrid, Horas y Horas, 2003; BUTLER, Judith, *El género en disputa*, México, PUFG/Paidós, 2001; DE LAURETIS, Teresa, "La tecnología del género", en *Diferencias*, Madrid, Horas y Horas, 2000, págs. 33-70; FRANCOMBE, Josefina, "Los cuerpos del feminismo", en MARTA, Diana (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Buenos Aires, Feminaria, 2003, págs. 139-154; SEDGWICK, Eokovsky, "Eternamente atrapadas por el sexo" y CASTRO, Mauro, "Persistencias", en *Cuerpos inestables. Un diálogo a varias voces de las sexualidades en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones de Aji de Pollo, 2004, págs. 19-24 y 199-212, respectivamente.

5 "Es evidente que existe un crecimiento progresivo de normas, instituciones y procedimientos que tiene como fin alcanzar la efectiva protección de todos los derechos y libertades de mujeres y hombres. Este desarrollo es lento, porque muchas veces los gobiernos no se ponen de acuerdo". SALMON, Fabián O., para IIDH, *Curso básico sobre el sistema universal de protección de los derechos humanos de la Organización de Estados Americanos*. <http://www.iidh.ed.cr/CursosIIDH>. "He argumentado para demostrar que la progresividad es una nota propia y resaltante del sistema de protección de derechos humanos. ¿Se trata de una nota exclusiva? Seguramente no. Ella está presente a menudo en lo que podría llamarse el Derecho protector, como el Derecho del Trabajo, que se ha abierto paso a través de la ilegalidad, o el Derecho de Menores". NIKKEN, Pedro, *Introducción a la protección internacional de los derechos humanos*, XIX Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, 19 al 28 de julio de 2003, San José, Costa Rica.

Como sostiene J. Butler, no contamos con una historia acerca de cómo se pasa de la teoría feminista a la *queer* y de allí a lo *trans*.[6] De hecho sería un error creer que se trata de un gran relato en el que los diferentes marcos teóricos se suceden temporalmente de forma complementaria. Por el contrario, estos relatos están sucediendo de manera simultánea, superpuesta y contradictoria en un complejo entramado político en permanente disputa.

Nuestra tesis es que la forma en la que se disciplinan en el ámbito jurídico, los saberes referidos al vasto campo de lo que hasta el momento -en un gesto de simplificación- hemos denominado género, tiende a la instauración de un canon que incorpora ciertos saberes a costa de la negación de otros,[7] que quienes nos comprometemos con la educación antidiscriminatoria debemos resistir.

Tal vez ello se deba al particular funcionamiento del discurso jurídico, basado en el "mito de la uniformidad semántica de las ciencias sociales", tal como sugestivamente lo tematizara Enrique Marí. Según este autor, la identidad o coherencia interna del campo semántico del discurso del derecho, es el resultado de un proceso de producción caracterizado por un incesante tráfico de discursos disciplinares de diferente origen, forma y función que si bien fijan y determinan las condiciones de posibilidad de surgimiento material del discurso jurídico, son finalmente eludidos o desconocidos por éste.[8]

Si además tomamos en serio la hipótesis del movimiento *Critical Legal Studies*,[9] según la cual las facultades de derecho son la primera usina del orden jerárquico que rige el funcionamiento de los sistemas jurídicos contemporáneos, quienes pertenecemos al activismo sociosexual antidiscriminación estamos frente a una situación difícil.

De forma ineludible, la crítica al derecho nos remite a la angustiante y recurrente pregunta referida a la conveniencia política de la utilización del mismo ante situaciones concretas de exclusión.[10]

Una alternativa que se nos ofrece es el preseleccionar de la lucha por los derechos en nombre de una política antinormalización que evite los riesgos de una estrategia

6 Véase BUTLER, Judith, "Acting in Concert", en *Undoing Gender*, Nueva York-Londres, Routledge, 2004, pág. 4 y ss.

7 Véase FRANKE, Katherine M., "On Discipline and Canon", en *Columbia J. Gender & Law*, nro. 12, 2003, pág. 639.

8 "¿Cuál es la regla de formación del discurso jurídico que al mismo tiempo entrelaza y criba otros discursos, los incorpora y expulsa a la vez de su dominio, los aplica y desdice, los integra y frustra, organiza su campo semántico con ellos y los desconoce a su seguido para lograr la identidad de su especificidad?", MARÍ, Enrique E., "Mal, Pierre Riviere ..." y el mito de la uniformidad semántica de las ciencias jurídicas y sociales", en *Papeles de Filosofía*, Buenos Aires, Biblos, 1993, pág. 252.

9 Véase KENNEDY, Duncan, "La educación legal como preparación para la jerarquía", en CUMINS, Christian (comp.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 2001, pág. 373.

10 Una buena compilación de trabajos referidos a esta cuestión es la de BROWN, Wendy y JONES, Janet (eds.), *Left Legalism/Left Critique*, Durham/Londres, Duke University Press, 2002.

centrada exclusivamente en la identidad. Sin embargo, se trata de una alternativa extremadamente costosa cuando la falta de derechos equivale a la inexistencia civil. En la Argentina, la situación de las personas *trans* a quienes no se les reconoce ni el derecho a un nombre acorde a su identidad genérica, es un buen ejemplo de ello.[11] Como señala Patricia Williams, "el Olimpo del discurso de los derechos puede ser efectivamente una altura apropiada desde la cual quienes están en el extremo rico de la desigualdad, quienes ya tienen el poder de los derechos, pueden querer saltar".[12]

Si no optamos por esa alternativa, debemos entonces preguntarnos qué características particulares adquiere esta modalidad de funcionamiento del discurso del derecho cuando se enfrenta al desafío de dar cuenta de los múltiples, diversos y muchas veces contradictorios reclamos articulados en torno a uno de los conceptos teórico-políticos más disputados de la última mitad del siglo XX. Y más específicamente, ¿qué particularidades adquiere hoy este desafío para quienes nos dedicamos a la enseñaza del derecho, si tomamos en cuenta su funcionamiento ideológico?

Tal vez una buena pista sea volver sobre la frase "perspectiva de género". Es evidente que se trata de una metáfora visual altamente efectiva, de hecho, curiosamente, parece tener un sentido unívoco –sinónimo de "mujer"– aún para aquellas personas que nunca reflexionaron respecto de lo que género pueda querer decir con exactitud.

Sabido es que la introducción de la perspectiva en la pintura como técnica para representar una escena tal como se vería desde cierto punto, se produjo en el Renacimiento. La dimensión del cambio en el régimen de visibilidad que implicó la incorporación de la perspectiva, parece haber sido tal, que dio lugar a la proliferación de discusiones contemporáneas acerca de si se trató o no, de un reflejo del surgimiento de la nueva filosofía centrada en el hombre y en una nueva concepción racional del espacio.[13]

En efecto, la perspectiva plantea la necesidad de un sujeto situado en un punto de vista ideal cuya mirada ordena la escena representada la cual, a su vez, debe cumplir con las expectativas de fidelidad o veracidad respecto del objeto representado que la cosmovisión de la época impone. Dicho de otra manera, la perspectiva permitiría ver

11 "País donde el reconocimiento de la identidad de género de las personas *trans* requiere la realización imperativa de cirugías de modificación corporal, incluida la esterilización; donde niños/as intersex son sometidos/as a cruentos procedimientos de normalización, que incluyen, sistemáticamente, el ocultamiento de su historia, donde los sitios reservados a las travestis en el espacio público son, indefectiblemente, la prostitución, el circo mediático o la cárcel. El mismo país donde la travesti Vanesa Ledesma muriera en un procesito policial cordobés, mostrando en su cuerpo signos visibles de tortura", CORAL, MAURO. "Las transformaciones de Tiresias", en *Nombres. Revista de Filosofía*, año XV, nro. 19, Córdoba, abril de 2005, pags. 153-155.

12 Véase WILLIAMS, PATRICIA. "La dolorosa paisaje del lenguaje de los derechos", en *La crítica de los derechos*, Bogotá, 2003, Universidad de los Andes/Instituto Pensar/Siglo del Hombre Editores, pág. 64.

13 Véase GOMBRICH, E. H., "Del renacimiento de las letras a la reforma de las artes: Niccolò Niccolini y Filippo Brunelleschi", en *Gombrich esencial*, Madrid, Debate, 1997, págs. 411-436.

los objetos representados a través de ella, como creemos que son en la realidad. Creencia reforzada por el funcionamiento de un mecanismo estabilizador de la percepción denominado "constancias", que en parte asegura ese resultado.[14]

La recurrente utilización de esta metáfora con relación al género parece tener el mismo efecto. Ella permite instaurarlo discursivamente como un principio epistémico privilegiado que permitirá el surgimiento de hechos significativos para el nuevo régimen de visibilidad que esta perspectiva inaugura.[15]

Sin embargo, la utilización de la metáfora de la perspectiva, al establecer al género como clave fundante de un nuevo conocimiento y origen de un nuevo sujeto, redunda en su estabilización ontológica. El influjo de las constancias producidas por las concepciones biosanitarias que clasifican a los cuerpos como masculinos y femeninos es de tal magnitud que, paradójicamente, un concepto surgido del ámbito político de oponerse a la máxima "la anatomía es el destino", queda reducido a un simple correlato cultural de los cuerpos sexuados como si estos fueran naturalmente dados.

De esa manera, el género se naturaliza y se convierte en aquello que todas las mujeres compartimos produciendo una reificación del binomio naturaleza/cultura. Tal vez los ejemplos más acabados de dicho funcionamiento naturalizador de la metáfora sean la "ideología de la opresión común" de las mujeres,[16] y la noción de patriarcado.

Como señala J. Fernández, el presupuesto según el cual todo lo que tenemos en común las mujeres debe de al sexo, genera todo lo que tenemos en común en términos de género, explica la tendencia a pensarlo como representativo de lo que todas las mujeres compartimos. De esa manera, aspectos como la etnia, la clase, etc., pasan a ser indicativos de lo que tenemos de diferente. Sin embargo, este modelo aditivo no da cuenta de, por ejemplo, las importantes diferencias entre las mujeres blancas y las negras respecto de sus experiencias frente al sexismo. Como consecuencia, termina ocultando o sepultando las diferencias a través de la imposición de una identidad basada en una experiencia común ficta: la feminidad.[17]

De esa manera, las preguntas referidas al carácter construido de dicha experiencia, a las formas en que los sujetos son constituidos de manera diferente, y al modo en que nuestra propia visión es estructurada por el discurso, son dejadas de lado. Joan W. Scott sostiene que esta forma de entender la experiencia, ya sea concebida a través de la metáfora de la visibilidad o de cualquier otro modo que la muestre como transparente, reproduce los esquemas ideológicos que asumen que los hechos hablan por sí solos. Como resultado, se obtura la posibilidad de analizar críticamente el funcionamiento del sistema ideológico en el que se desarrollan, sus categorías de representación (homosexual/heterosexual, hombre/mujer, negro/blanco como

14 Véase GOMBRICH, E. H., op. cit., pág. 433.
15 En un sentido similar véase FRANKE, Katherine M., "The Central Mistake of Sex Discrimination Law: The Disaggregation of Sex From Gender", en *University of Pennsylvania Law Review*, nro. 144, 1995, pág. 70.
16 Véase BELLUCCIO, op. cit., pág. 42.
17 Véase FERNÁNDEZ, Josefina, op. cit., pág. 144.

identidades fijas), la premisas acerca de lo que estas categorías significan y la forma en la que operan.[18]

Presuponiendo que quienes nos dedicamos a la educación somos conscientes de que debemos responder por las consecuencias de nuestras teorías, parece evidente entonces la necesidad de renunciar a la metáfora de la "perspectiva de género". Si los universalismos de la humanidad nos resultan sospechosos, debemos también asumir que los universalismos de género también lo son.

Seguramente esta propuesta, en el marco de una facultad que hasta la fecha no le ha prestado mayor atención a estos temas, puede producir cierta perplejidad e irritación, máxime si tenemos en cuenta que los abogados y abogadas tendemos "a ver las 'cosas' –trátese de salarios bajos, la violación o el feracidio femenino– como algo más significativo que, por ejemplo, la construcción discursiva de la marginalidad".[19]

La escasa recepción disciplinaria que han recibido los estudios de género por parte de esta facultad debe ser aprovechada como una oportunidad para reflexionar respecto de la forma en que estamos dispuestas y dispuestos a hacerlo de aquí en más. La historia de la pintura nos ofrece una metáfora alternativa a quienes no aceptamos el valor de verdad que la representación en perspectiva pretende tener. el cubismo.

Los cubistas abandonaron el punto de vista ideal y estable que dominó la pintura europea desde el Renacimiento, en favor de la representación simultánea de los objetos desde múltiples puntos de vista. Los cuadros resultantes son una acumulación de fragmentos de visión que representan el objeto desplegado en todas sus facetas, que establece una trama compleja de relaciones espaciales heterogéneas constituidas a partir de la yuxtaposición y la dislocación de las distintas vistas.

De esa manera, los cubistas pusieron de manifiesto que el espacio pictórico articulado por la perspectiva central, es un producto cultural que sólo traduce las intuiciones espaciales humanas de un determinado momento histórico conocido como naturalismo o realismo visual.[20]

Si nos animamos a abandonar la perspectiva de género tal vez podamos formar abogados y abogadas que no sólo sean sensibles al dolor producido por la discriminación, sino que además sean capaces de resistir y desarticular el orden del discurso jurídico que le da sentido y continuidad.

Abogadas y abogados capaces de contemplar "Las Meninas" de Velázquez, y entender por qué "ninguna mirada es estable o, mejor dicho, en el surco neutro de la mirada que traspasa perpendicularmente la tela, el sujeto y el objeto, el espectador y el modelo cambian su papel hasta el infinito".[21]

18 Scott, Joan W., "Experience", en Butler, Judith y Joan Scott (eds.), *Feminist Theorize the Political*, Nueva York/Londres, Routledge, 1992, págs. 22-40.

19 Véase Barrett, Michele, "Las palabras y las cosas: el materialismo y el método en el análisis feminista contemporáneo", en Barrett, Michele y Anne Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, PUEG/Paidós, 2002, pág. 213.

20 Véase Marcilán Fiz, Simón, *Meditaciones estéticas sobre los poéticas del cubismo* [en línea], en: <http://www.fundacion.telefonica.com/arte_tecnologia/colecciones_arte/cubismo> [Consulta: 28 de abril de 2005].

21 Véase Foucault, Michel, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1969 (29ª ed. 1999), pág. 14.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, págs. 301-327

¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa?*

Catherine R. Stimpson**

En Amsterdam, Holanda, hay una empresa de tarjetas postales. Tiene un nombre irónicamente utópico: Arte ilimitado. Entre sus producciones hay un fotomontaje de 1982 titulado "Sin título". El artista es Tobias Raymond. Una antigua brillante máquina de escribir de metal descansa sobre una superficie como de pizarra. Manos desconocidas han envuelto el rodillo de la máquina en un trozo de papel. Pero el papel no está en blanco. Más bien es una fotografía de una parte de la cabeza de una mujer morena de tez clara. Si se apretaran las teclas, le golpearían el lóbulo de la oreja. En inglés, un *earring*, juego de palabras que juntas significan arete, pero separadas puede ser el acto de timbrar en el oído.

El fotomontaje es en parte un ejercicio formal, un estudio de perfiles y superficies. En parte, es también un desdibujamiento surrealista de categorías convencionales, de la máquina y la persona, del papel y de la imagen. Por último, la postal plantea un cierto desafío. ¿Qué vamos a hacer con su representación de "la mujer"? Por un lado, la tarjeta parece recircular viejas imágenes occidentales. Primero, hay una

* Publicado originalmente en Navarro, Marysa, *¿Qué son los estudios de mujeres?*, México, Fondo de Cultura Económica 1998. Agradecemos a la editorial y a la autora la autorización para su publicación en esta revista.
Este trabajo está basado sobre tres ensayos publicados recientemente sobre los estudios de mujeres y la nueva producción intelectual sobre mujeres y género: "Our 'Wild Patience': Our Energetic Needs, Our Energizing Future", discurso pronunciado en la celebración del décimo aniversario del Wellesley Center for Research on Women en mayo de 1985, publicado como "Wellesley Working Paper nro. 158 (1985)", en *Women Studies in the United States: A Report to the Ford Foundation*, Nueva York, Ford Foundation, 1986, y "The Idea of Women Studies, the Ideas of Women's Studies: an Assessment", en Mirch, Tamar y Judith Pinch (eds.), *Interpreting the Humanities*, Princeton, N. J., Woodrow Wilson National Fellowship Foundation, 1986, 2, págs. 89-105.
Los estudios de mujeres y la nueva producción intelectual sobre mujeres se sobreponen en gran medida con la teoría feminista. Ambos campos se centran en las mujeres, y aceptan como principio básico la idea feminista de que las desigualdades de género están vivas pero no están sanas, y recogen esta idea de diversas fuentes (estudiosas, escritoras, artistas y testimonios orales). Sin embargo, los estudios de mujeres tienden a producir ideas para las instituciones, ya sean educacionales, políticas o culturales. La teoría feminista tiende a proveer abstracciones y direcciones intelectuales a un movimiento que es a la vez educativo, político y cultural. Muchas son las personas que buscan aunar estas fuerzas divergentes.

** Ex Directora de Becarios de la Fundación MacArthur, ex Profesora y Decana de la *Graduate School of Arts and Science* de la Nueva York University, *Founding Editor* de la revista *Signs: Journal of Women in Culture and Society*.

mejilla de mujer que espera pasiva que le escriban encima, que la golpeen. Luego, la mejilla es blanca. La mujer está marcada. A continuación, la postal esconde la relación entre las mujeres y el trabajo servil, que la máquina puede significar al transformarla en una superficie elegante. Por otra parte, la máquina está esperando al/a la mecanógrafa. Si se trata de una mecanógrafa, puede empezar a escribir sobre y con el cuerpo de una mujer. Hombre o mujer, quien mecanografía puede desenrollar la imagen y comenzar de nuevo.

En pocas palabras, la postal transmite un mensaje mixto. Para mí ese mensaje mixto proporciona una doble metáfora para hacer estudios de mujeres en los años noventa. En primer lugar, los estudios de mujeres existen en una cultura donde hoy se lucha por hacer predominar diversas interpretaciones enfrentadas de "mujer". A menudo parece una lucha a muerte. Los estudios de mujeres participan apasionadamente en este conflicto. También están profundamente divididos. Van abriendo zonas problemáticas, unas tras otras. Sin embargo, nuestras divergencias están desbrozando un territorio que es lo suficientemente firme y espacioso como para ofrecer un ámbito común. Los estudios de mujeres han demostrado tener la fuerza suficiente para llegar a numerosos acuerdos amplios. ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? Sorteo tanto las fisuras como los claros. Aquí, entonces, está mi mapa.

Los estudios de mujeres y de género en el mundo contemporáneo son una vasta empresa. Como ha dicho Adrienne Rich, hay salvajes y pacientes a la vez: salvajes en sus ambiciones, pacientes en la manera en cómo han llevado a cabo esas ambiciones. Someramente definido, los estudios de mujeres conforman un movimiento transdisciplinario e interdisciplinario, intelectual y educativo, que viene alterando de manera irreversible lo que sabemos, lo que creemos saber y la manera cómo pensamos. Hace dos decenios este movimiento era un anexo mínimo en las ciudadelas educativas. En todo Estados Unidos, desde 1969 a 1970, había menos de veinte cursos de estudios de mujeres. Si el crecimiento del estudio de mujeres y de género hubiera sido medido como si se tratara de una economía en desarrollo, hubiera sido llamado un "milagro". Soy lo suficientemente norteamericana como para festejar el crecimiento, al menos en algunas industrias. Hoy por hoy, los estudios de mujeres y de género cuentan con casi 30 mil cursos, más de quinientos programas con títulos y por lo menos cincuenta centros de investigación. La creación de revistas ha cedido paso a la edición de series de libros sobre mujeres y género. Entre 1969 y 1978 los artículos sobre mujeres en *Sociological Abstracts* pasaron de menos de cincuenta a más de cuatrocientos cincuenta. El número sobre los hombres como grupo pasó de menos de cincuenta a unos trescientos.[1]

1 Para una descripción de programas, véase "Insert, Directory of Women's Studies Programs, 1985 Edition", en *Perspectives, Newsletter of National Women's Association*, primavera de 1985, vol. 4, nro. 2. Las cifras sociológicas provienen de CORRIGAN, Tim, Bob CONNELL y John LEE, "Toward a New Sociology of Masculinity", en *Theory and Society*, vol. 14, septiembre de 1985, pág. 557.

I. La necesidad de oposición

Los antecedentes de los estudios de mujeres se remontan a antes de los años sesenta. Acaso estén presentes en las primeras voces que plantearon no solamente que la experiencia de las mujeres era algo digno de ser considerado seriamente, sino que la perspectiva de mujeres era apropiada para observar el mundo con seriedad. En Occidente, una fundadora fue Cristine de Pisan (1364-1430?). Vigorosa participante del furioso debate sobre las mujeres, la *querelle des femmes* (la querella de las mujeres) defendió el derecho de su sexo a ser letrado, erudito y culto y su capacidad para las letras, el aprendizaje y la cultura.[2]

Como el discurso de Cristine, el de los estudios de mujeres empieza en oposición. Antes de generar sus propios datos e ideas, tiene que negar primero las teorías y prácticas, ideologías e instrumentos dominantes. Al hacerlo, los estudios de mujeres refutan el carácter predominante del conocimiento: su ethos, sus instituciones y sus paradigmas. Todo desafío a un paradigma predominante entraña dos actividades que se refuerzan mutuamente. La primera desmitifica el paradigma, la segunda demuestra cuanto de la realidad que el paradigma había prometido explicar yace fuera de sus fronteras. En el estudio de mujeres y religión, por ejemplo, las estudiosas han cuestionado la historia cristiana antigua tradicional y han revelado la presencia de datos, como la figura de una Diosa Madre, que la historia del cristianismo antiguo había borrado.[3] A mediados y fines del siglo XX, en Estados Unidos, el desafío a las estructuras del conocimiento ha significado sospechar de casi todo: del conductismo tradicional y del psicoanálisis, del marxismo y el funcionalismo, de un humanismo que subsume a todos bajo la rúbrica universal de un "el" blanco y macho, y de las pretensiones de objetividad de la mirada de ese "él" blanco y macho.

II. De la oposición a la recreación

Algunos discursos se contentan con oponerse, otros desean reemplazar las ideologías y estructuras que denuncian. Éste ha sido el caso de los estudios de mujeres. Desde 1969 vienen diciendo, persistente e insistentemente, que el cambio era preciso, deseable y posible.[4] Los llamados al cambio nunca han tenido la disciplina cordial de

2 Para mayores detalles, véase: Kelly, Joan, "Early Feminist Theory and the Querelle des Femmes", en *Women, History and Theory*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1984, págs. 65-109.

3 Entre los ejemplos influyentes de este tipo de trabajo a principios de los setenta véase: Pagels, Elaine H., "What Became of God the Mother: Conflicting Images of God in Early Christianity", publicado en 1976, reimpreso en Ann, Elizabeth y Emily K. Ann (eds.), *The Signs Reader. Women, Gender, and Scholarship*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1983, págs. 97-107; y los ensayos en Ruether, Rosemary (ed.), *Religion and Sexism. Images of Women in the Jewish and Christian Traditions*, Nueva York, Simon and Schuster, 1974.

4 Howe, Florence, *Myths of Coeducation* (Bloomington, Indiana University Press, 1984) es una colección de ensayos que rastrean el desarrollo de los estudios de la mujer

los coros, ni las apretadas armonías de los cuartetos líricos. Más bien se ha tratado de una serie de improvisaciones y piezas establecidas, tanto para solos como para conjuntos. Los han unificado, por lo menos, tres temas dominantes.

Primero, los estudios de mujeres han buscado una determinada ética (buscado en inglés es *sought*, una forma verbal que combina las palabras *see* [ver] y *ought* [deber], visión e imperativo moral). Esta ética valora la libertad, el autoempoderamiento y la igualdad moral de todos aquellos y aquellas que buscan la educación y de aquellos y aquellas que la ofrecen. Los estudios de mujeres han prometido que esa ética reforzará la educación, en lugar de hacerla añicos.[5] En términos generales, los estudios de mujeres siempre han tenido preocupaciones éticas, incluso pasiones éticas. Para la mayoría de quienes hacen estudios de mujeres, que un niño de cada cuatro viva en la pobreza en Estados Unidos no es sólo un dato: es un dato inmoral.

Implícita en la ética de libertad, autoempoderamiento e igualdad, fe liberal en la persona, hay una creencia adicional: que cada una de nosotras puede dar testimonio privilegiado de nuestra propia experiencia. Empezamos por nuestras propias percepciones e historias a medida que vamos construyendo un sentido maduro de la realidad. Somos participantes activas en el proceso de construcción de un sentido maduro de la realidad y no recipientes pasivas de verdades superiores que nos vienen de lo más alto. Este proceso nos asegura lo que nos corresponde.

Segundo, los estudios de mujeres han buscado alterar las instituciones, de manera que encarnen esa ética. Les hemos pedido de manera reiterada que actúen afirmativamente. Esto quiere decir, por ejemplo, que se incremente el número de mujeres en la academia y se las trate como deben ser tratadas todas las personas que trabajan en ámbitos académicos, con justicia y dignidad. Cada vez son más las mujeres que obtienen títulos de educación superior. En 1986, los *colleges* y universidades norteamericanos concedieron 1.383.950 títulos de bachiller, máster, doctorado y títulos profesionales (por desgracia la iniciativa de reformar los antipáticos marcadores de género del idioma inglés -o del castellano- aún no han afectado los grados académicos). Las mujeres obtuvieron el 50,3% de los bachilleratos y el 50,3% de las maestrías. Los hombres obtuvieron 49.261 títulos profesionales superiores, pero las mujeres 24.649. Cada vez son más las mujeres que obtienen el doctorado, la credencial necesaria para ingresar a un cuerpo docente universitario. Entre 1974 y 1984 el número de mujeres con doctorado pegó un salto del 65% y pasó de 6.453 a 10.660. En 1986, 11.834 mujeres recibieron doctorados. Permítanme ofrecer un sueño de una profesora asociada de estudios clásicos en una universidad privada sureña.

desde la perspectiva de una de sus poetas. Véase, también, mi ensayo "Womens as Knowers", en FOWLKES, Diana L. y Charlotte S. McCLURE (eds.), *Feminist Visions. Toward a Transformation of Liberal Arts Curriculum*. Alabama. University of Alabama Press, 1984, págs. 15-24.

5 FRISCH, Joann M., *Excellence and Equity: The Scholarship on Women as a Catalyst for Change in the University*. Orono, ME, University of Maine at Orono, 1985). Es un excelente manual acerca de cómo lograr cambios institucionales.

Luego de casi diez años de trabajo terminó su libro sobre Virgilio. Para comprender esa épica latina, utilizó un texto filosófico, *La condición humana*. Cierta noche, luego de acostar a sus niños, se durmió y tuvo un sueño. Estaba de compras. Vio un vestido de marca, en rebaja, por solamente 46,52 dólares. El diseñador no era ni Calvin Klein, ni Karrigh, ni Kenzo, sino Hannah Arendt.[6]

Pero tampoco quiero desgranar ingenuamente tonadas optimistas sobre cielos azules y pajaritos del mismo color. A fines de los años setenta hablé de la "galvanizante marginación" de las mujeres en las universidades. Aunque tenían extraordinarias energías, todavía no ocupaban un espacio central. Aún no he abandonado la frase. Transformar un doctorado en un cargo docente de carácter permanente sigue siendo una tarea ardua: el 71% de los hombres tiene el cargo en permanencia, mientras sólo lo tienen el 49% de las mujeres. En 1987, la American Association of University Professors (Asociación Norteamericana de Profesores Universitarios) lamentó tener que informar que la proporción de cargos que no conducen a la contratación definitiva está aumentando y que es más probable que esos cargos estén ocupados por mujeres que por hombres. El 61% de las mujeres docentes están en cargos que llevan a la permanencia, frente al 93% de los hombres. En términos generales, las mujeres siguen sin poder en el ámbito académico. Hoy en día solamente una universidad estatal está presidida por una mujer y ninguna de las viejas universidades de la Ivy League tiene presidenta. Las mujeres siguen padeciendo una aguda falta de guarderías infantiles, licencias por maternidad desiguales y hostigamiento sexual. Probablemente las mujeres dedicadas a los estudios de mujeres sufren más agudamente la discriminación laboral que las dedicadas a "temas convencionales" si bien el problema es menos intenso que en el pasado. La socióloga Nancy Shaw tuvo que abrirle juicio a la Universidad de California en Santa Cruz. La profesora de estudios religiosos Diana Paul tuvo que hacerle un juicio a la Universidad de Stanford y lo mismo le sucedió a la historiadora Estelle Freedman.[7]

6 Véase "Facts in Brief", en *Higher Education and National Affairs*, 2/10/1987, nro. 3. Council of Graduate Schools/Graduate Record Examination Board, *CGS/GRE Annual Survey of Graduate Enrollment, 1986 Report*. Princeton, NJ, Educational Testing Service, diciembre de 1987. La profesora asociada es Susan Wiltshire; la universidad es Vanderbilt. Wiltshire contó su sueño, con buen humor, en un simposio sobre estudios de la mujer en Vanderbilt el 20 de abril de 1985.

7 "The Annual Report on the Economic Status of Profession 1986-87", en Academe, edición especial, marzo-abril, 1987, 73 (2), pág. 6. LaNoue, George R. y Barbara A. Lee, *Academics in Court: The Consequences of Faculty Discrimination Litigation* (Ann Arbor, University of Michigan Press, 1987) proporciona un utilísimo examen de algunos ejemplos notables de casos judiciales feministas. Para un reciente acerca de los casos Shaw y Paul, véase MacMillen, Liz, "Legal Experts Eye Two Sex-Bias Lawsuits Brought by Women's Studies Scholars", en *Chronicle of Higher Education*, 29/04/1986, págs. 23-25. "Sex Discrimination in Academe", en Katis, Ethel D. y Gillian Rosens (eds.), *Journal of Social Issues*, 1985, vol. 41, nro. 4, es un sólido examen reciente. "Woman Who Was Denied Tenure Gets $278,000 Jury Award" de Liz MacMillen (en *Chronicle of Higher Education*, 23/07/1986, págs. 19-20) relata el caso del hostigamiento que consiguió Kathryn Gutzweiller. Véase también "Facts in Brief", en *Higher Education and National Affairs*, 22/09/1986, pág. 3; Romer, Larry, "Women Gain Degrees but not Tenure",

A la vez, hemos aceptado la premisa de que la mejor manera de trabajar por el cambio es mediante instituciones propias en las que el interés de las mujeres sea primordial. Pueden ser instituciones libres, como las universidades de mujeres o los refugios para mujeres golpeadas. Pero también pueden ser espacios dentro de estructuras más amplias, como los programas de estudios de mujeres. La nueva producción académica sobre mujeres ha fortalecido esta convicción, pues las investigaciones parecen sugerir que algunas instituciones femeninas de cierto tipo resultan imperativas si la Historia va a marchar, deslizarse o luchar en dirección de la igualdad de género. En una palabra, los estudios de mujeres han precisado el equivalente educativo tanto del proceso de fisión por el cual han creado sus propios espacios, como también de un proceso de fusión por el cual han incorporado a otros espacios. Los dos procesos tienen virtudes complementarias, no competitivas.

Tercero, los estudios de mujeres han buscado transformar la conciencia: la de los seres humanos y la de las instituciones. Esto ha significado algo más que alusiones ocasionales a mujeres específicas, como la reina Isabel I o Abigail Adams, o a las mujeres como grupo, fueran éstas de élite o nuestras Madres Fundadoras. Ha significado una conciencia constante, seria y creciente de juegos de problemas y de ideas sobre mujeres.

Hoy estas ideas se vienen dando a través de tres formas principales. Los estudios de mujeres y género han desarrollado tres modelos de presencia, tres maneras de existir en nuestras instituciones de conciencia. La primera es el programa de estudios de mujeres, conscientemente interdisciplinario en la teoría y en la práctica. Estos programas tienen diversos nombres, cada uno con sus propias connotaciones: estudios feministas, estudios de roles sexuales y, cada vez más, estudios de género. Sin embargo, "estudio de mujeres" es el denominador común.

El segundo modelo de presencia, más enfocado, toma el tema de mujeres y género dentro de una disciplina académica específica. Puede, por ejemplo, explorar a las mujeres en la historia alemana, o a las novelistas negras, ambos temas de enorme interés. Dada la estructura de retribuciones de la educación superior controlada por las disciplinas, es probable que este segundo modelo haya prosperado más que la interdisciplinariedad de los propios "estudios de mujeres". A este segundo modelo le va mejor en los terrenos de trabajo de posgrado y de pregrado. Los programas graduados son un caneiberto demasiado importante para las profesiones académicas como para que suelten fácilmente sus tesoros a las impetuosas académicas feministas.

New York Times, 04/01/987, E-9, un recuento autobiográfico de una estudiosa feminista que abandonó la academia hace unos años. STIMPSON, MUSFORD, Laura, "The Painful Process of Letting Go", en *Chronicle of Higher Education*, 19/10/1986, pág. 104. "Learning About Women: Gender, Politics, and Power", en CONWAY, Jill, Susan C. BOURQUE y Joan W. SCOTT (eds.), *Daedalus*, otoño 1987, vol. 116, nro. 4. Tiene varios excelentes artículos sobre las experiencias contradictorias de mujeres en la educación y la vida intelectual y profesional.

El tercer modelo de presencia es *mainstreaming* (integración) a la corriente central académica, una metáfora problemática para una actividad vital iniciada a mediados de los años setenta. "Integrar" supone introducir la nueva producción académica sobre mujeres y género en los planes de estudio a todo nivel. La escritora negra Zora Neale Hurston, pertenece a los programas de estudios afronorteamericanos, a los programas de estudios de mujeres y a los cursos de literatura norteamericana. En la década pasada los esfuerzos de "integración" han recibido su mejor bienvenida en las humanidades y en las ciencias sociales, en grandes cursos introductorios como los de "civilización occidental", con otros programas curriculares correctivos como los dedicados a la *gente de color* y en instituciones con un liderazgo fuerte que apoya de manera sistemática el desarrollo de su cuerpo docente.[8]

Hacia 1987 habían ingresado al pensamiento contemporáneo por lo menos seis grupos de problemas e ideas en el campo de mujeres y género. Blasfemias que en el pasado ya eran banalidades. Permítanme enumerarlos.

1. La necesidad de distinguir el sexo, una condición biológica, del género, una construcción social. Al igual que el hombre, la mujer no nace, se hace. Sin embargo, la teoría posmoderna nos pone en guardia contra el pensamiento de oposiciones binarias, contra el hábito de dividir un mundo complicado en la dualidad polarizada de "sexo" y "género", equivalente a "naturaleza" y "cultura".
2. La perniciosa existencia de la estratificación y discriminación de género, documentada por la economía, entre otras disciplinas. Sin embargo, esta generalización debe ser modificada. En primer lugar, no todas las mujeres han sido totalmente privadas de poder. De hecho, algunas mujeres, como Hedda Nussbaum en su "relación" con Joel Steinberg, y grupos enteros de mujeres, a menudo han sido simultáneamente poderosas y desvalidas, victimarias y víctimas, dominantes y dominadas. Hubo mujeres blancas propietarias de esclavos y esclavas a quienes maltrataban. Como muestra Claudia Koonz en *Mothers in the Fatherland* (1967), las mujeres nazis maniobraban, pisaban fuerte y asesinaban. Hay algunas sociedades, como es el caso de algunas tribus nativas norteamericanas, que parecen creer en las diferencias de género y en las equivalencias de género al mismo tiempo. Aparentemente perciben a hombres y

8 La bibliografía acerca de la "integración" a la corriente central está aumentando. Véase SCHUSTER, Marilyn y Susan VAN DYNE, *Women's Place in Academy*. Totowa, N.J., Rowman and Allenheld, 1985; DUBOIS, Ellen Carol, Gail Paradise KELLY, Elizabeth LAPOVSKY KENNEDY, Carolyn W. KORSMEYER y Lillian S. ROBINSON, *Feminist Scholarship*, Urbana y Chicago, University of Illinois Press, 1985; "Reconstructing the Academy", *in Signs: Journal of Women in Culture and Society*, edición especial, invierno 1987, vol. 12, núm. 2; WISCHER, Janet E. y Margaret A. TASSONI, *Including Women in the Curriculum. A report of the Ford Foundation On the Current State of Knowledge About the Impact of Curriculum Integration Projects*. Formative Evaluation Research Associates, 218 North Fourth Avenue, Ann Arbor, MI, 48104, agosto de 1987; BUNDAGER, Lauren D. (ed.), *References from the Speakers' Lectures. The New Jersey Project Integrating Gender, Race, and Class*, The Summer Institute, 7-19/07/1987, New Brunswick, N.J., Rutgers University Institute for Research on Women, 1987.

mujeres como si fueran diferentes. Sin embargo, cada sexo tiene poderes y capacidades igualmente valiosos.

3. La estratificación y la discriminación de género han creado representaciones distorsionadas y distorsionantes de hombres, de mujeres y del género. En 1970 *Sexual Politics*, de Kate Millett, reveló esta percepción a un amplio público. Si bien las mujeres han sido parte del proceso de distorsión ideológica, ellas son más proclives que los hombres a ver la brecha que separa representaciones de realidades. En términos generales, los fuertes son más ciegos que los débiles frente a los yerros de la ideología. A pesar de haber sido mal representadas, las mujeres han creado sus propias tradiciones culturales, trátese de la novela o del *quilt* (las telas hechas con parches), en las que a menudo intentan representar sus experiencias para ellas mismas.
4. La importancia de percibir las conexiones dinámicas entre los mundos de lo público y de lo doméstico, de la esfera productiva y la reproductiva, de la razón y el sentimiento, relaciones que el pensamiento feminista marxista ha ido rastreando escrupulosamente.
5. La complejidad de las causas, la naturaleza y el grado de la diferencia sexual.
6. Las profundas diferencias entre las propias mujeres. Mi abuela materna, por ejemplo, a los doce años fue empleada doméstica de una familia de granjeros. Yo, obviamente, no lo he sido; estaba en séptimo grado, montaba en bicicleta, leía libros y estaba enloquecida con Hollywood. Hoy en los Estados Unidos el estudio de las diferencias se ha concentrado en aquellas creadas por la raza, la clase y el género.[5] Sin embargo, el estudio de las diferencias puede y debe ser aún más amplio, pues también la nacionalidad y la tribu, la edad y la religión, las experiencias de la colonización y la neocolonización, crean distinciones entre mujeres que nosotras debemos comprender y, a veces, intentar borrar.

Por diversas razones, entre las que está la pura dificultad de la tarea, los estudios de mujeres todavía no saben cómo enfrentar las diferencias sociales entre mujeres o,

5 Para una descripción de los errores intelectuales que resultan de la omisión de mujeres de color en los estudios de mujeres, véase BARA ZINN, Maxine, Lynn WEBER CANNON, Elizabeth HIGGINBOTHAM y Bonnie THORNTON DILL, "The Costs of Exclusionary Practices in Women's Studies", en *Signs*, invierno, 1986, 11(2), págs. 290-303. Entre los primeros análisis de este tipo véase LEWIS, Dianae K., "A Response To Inequality: Black Women, Racism, and Sexism", reimpreso en *The Signs Reader*: 169-191. Las mujeres de color han mostrado el terrible error que el feminismo comete cuando las ignora y las excluye. Véase, por ejemplo, HOOKS, Bell, *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism* (Boston, MA: South End Press, 1981), esp. 119-196; JOSEPH, Gloria I. y Jill LEWIS, *Common Differences: Conflicts in Black and White Feminist Perspectives* (Garden City, NY: Doubleday Anchor Book, 1981); y GIDDINGS, Paula, *When and Where I Enter. The Impact of Black Women on Race and Sex in America* (Nueva York: Bantam, 1985; originalmente publicado en 1984), esp. 299-237. El periódico australiano, *Australian Feminist Studies*, editado en el Research Centre for Women's Studies, Universidad de Adelaide, G.P.O. Box 498, Adelaide, South Australia, 5001, establece de manera ejemplar un balance de los conceptos comunes a los estudios de mujeres en diversos países y un análisis particular para cada país.

en el pequeño panorama del yo, las diferencias entre el yo y muchos otros, algunos más poderosos que otros. Mis propias respuestas al caso de Baby M., mis sospechas iniciales sobre su madre, Mary Beth Whitehead, me enseñaron, una vez más, cuánto experimando me desplazo fuera de mi clase.

Sin embargo, creo que también podemos hablar el problema del estudio de las diferencias entre mujeres de manera tal que nuestras experiencias de pensamiento y prácticas sociales puedan servir para estudiar las diferencias entre todas las personas. De hecho, he llamado *ellaterogeneidad** (*herheterogeneity*) al uso de los estudios de mujeres como medio para aprehender y vivir con las diferencias humanas. Los estudios de mujeres representan una visión, un análisis y una práctica "*ellaterogénea*". Reconocer la diversidad y aborrecer el error que la brota son necesidades en sí y de por sí. Además, son un valor enriquecedor que toda la educación en Estados Unidos debe imitar. Como todo el mundo ya debería saber, el estudiantado norteamericano es cada vez más diverso. Para 1990 el grupo que llamamos "minorías" representará el 30% de la juventud del país. Serán el 45% del estudiantado graduado de las escuelas secundarias en Texas y California, el 32% en Nueva York y el 28% en Nueva Jersey. Merecen una educación que les dé las herramientas para sobrevivir y que actualmente precisamos todas, una comprensión de las realidades de su propia cultura y un sentido de las múltiples culturas que conforman la sociedad norteamericana.

¿Y si la investigación y la enseñanza sobre mujeres estuvieran entre los ciento cinco primeros esfuerzos para abarcar genuinamente las experiencias de todos nosotros y nosotras? ¿Y si la investigación y la enseñanza sobre mujeres pudieran reunir las tensas realidades de un pueblo entero? ¿De todas las razas? ¿Todas las clases? ¿Todas las sexualidades? ¿Todos los poderes? ¿Ambos géneros? ¿Y si los estudios de mujeres demostraran lo que puede ser una democracia conceptual? ¿Y si los estudios de mujeres fueran un laboratorio para pensar las complejidades de la comunidad? ¿Y si la "ellaterogeneidad" fuera a enseñarnos cosas sobre la heterogeneidad? Sería maravilloso, pero, claro, esto no se dará sin estudios de mujeres de color, sin mujeres de color. Uno de los acontecimientos más importantes de las últimas décadas ha sido el surgimiento de comunidades académicas de mujeres de color.

Aumenta la ellaterogeneidad de los estudios de mujeres el hecho de que varias generaciones de académicas se han unido a aquellas pioneras enloquecidas que en los años sesenta tomaron a las mujeres como tema "en un mundo material y local".[10] En realidad, en los años sesenta hubo dos grupos de pioneras enloquecidas". Para abusar de una metáfora hoy trillada, un grupo estaba formado por las madres". Entre éstas estaban Jessie Bernard, Eleanor Flexner, Mirra Komarovsky, Gerda Lerner,

* N. del T.: la autora realiza un juego de palabras en inglés entre *heterogeneity* (heterogeneidad) y *her* (pronombre personal singular femenino, ella), logrando una feminización del término heterogeneidad.

10 SMITH, Dorothy. "A Sociology for Women", en: SHERMAN, Julia A. y Evelyn TORTON BECK (eds.), The *Prison of Sex*, Madison, University of Wisconsin Press, 1977, pág. 169.

Ellen Moers y Ann Firor Scott. A lo largo de los años cincuenta y sesenta trabajaron casi siempre en el aislamiento. En cambio, el segundo grupo, las hermanas de Millett, tenía un sentido conmovedor de camaradería. Las alumnas graduadas o las jóvenes escritoras de fines de los años sesenta disfrutábamos de los lazos conscientes de la hermandad. Como ha escrito hace poco Carroll Smith-Rosenberg, una de las fundadoras de la historia de mujeres: "Es fácil olvidar el espíritu de aquellos primeros años. Las jóvenes académicas que recién cobran conciencia de la historia de mujeres tampoco tienen cómo saber del fervor que aportamos a nuestra tarea o el júbilo y la camaradería con que nos volvimos las unas hacia las otras".[11] Muchos de los planteamientos de "las madres" y de "las hermanas de Millett" se han convertido hoy, con toda justicia, en lugares comunes. Piensen en: "el mundo femenino del amor y del ritual", "la ginocrítica", "la loca del desván", "la experiencia femenina", "doble impedimenta", "nuestros cuerpos, nosotras", o incluso "política sexual".

Cuando vuelvo la mirada hacia ese grupo siento un enorme orgullo y ocasionales episodios de incomodidad intelectual, pues algunos de nuestros análisis e ideas tenían simplicidades agradables. No podía ser de otro modo, dada nuestra posición y nuestra conciencia de estar escribiendo muchas cosas *por primera vez*. Esta percepción formaba, por supuesto, parte de nuestro júbilo. Mirando en dirección a las nuevas generaciones, siento un gran alivio al verlas allí. ¿Pues quién quiere decir algo, como si *fuera muerto*, para verlo desaparecer ante sus ojos antes de que haya tenido oportunidad de envejecer? Más aún, los estudios de mujeres empezaron como un acto de revisión. Proporcionaron un modelo del pensamiento como revisión persistente y corrección consistente. En pocas palabras, los estudios de mujeres demostraron que el pensamiento consistía en pensar. Sería irónico, por así decir, que el crecimiento de los estudios de mujeres significara la traición a aquel modelo.

Un desarrollo crucial de los años setenta fue una exploración sofisticada de la teoría y la práctica científicas. Evelyn Fox Keller, por ejemplo, empezó a publicar sus influyentes ensayos a fines de ese decenio. No es de extrañar que utilizara algunos de los instrumentos del psicoanálisis revisionista, pues una segunda expansión de los años setenta fue la alianza de todas las escuelas revisionistas del psicoanálisis y del feminismo. Piensen en la diferencia entre dos textos igualmente importantes: *Women and Madness* (1972) y *The Reproduction of Mothering* (1978). El psicoanálisis revisionista, a su vez, se unió a la preocupación posmoderna por la ideología, la producción del significado, los sistemas de significación, la interpretación y la confiabilidad de nuestros códigos de representación. Este maravilloso fermento, el feminismo posmoderno, ingresó *abiertamente* en escena en 1979, en la Conferencia sobre Académicas y Feminismo, de Barnard College. Los estudios de mujeres siguen nadando entre el oleaje levantado en aquella oportunidad.[12]

11 SMITH-ROSENBERG, Carroll, "The Feminist Reconstruction of History", en *Academe*, septiembre-octubre, 1983, 69(5), pág. 28.

12 FLAX, Jane, "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory", en *Signs: Journal of Women in Culture and Society* (verano 1987), 12(4), págs. 621-643, resumen del posmodernismo feminista.

Permítanme citar tres ejemplos de estos cambios:

1. Muchas de nuestras críticas literarias más agudas están transformando el concepto de "ginocrítica", es decir, el estudio de las tradiciones de las escritoras en tanto escritoras, con el de "ginesis", es decir, el estudio de lo que significan "lo femenino" y "mujer" en los contratos simbólicos, en los sistemas aceptados de signos de las diversas culturas.[13] Tanto hombres como mujeres pueden proferir "lo femenino".
2. Antropólogas e historiadoras están debatiendo la difundida práctica que separa la realidad social en dos esferas empíricas: la de él y la de ella. Los estudios laborales, sobre todo, se han dedicado de manera consistente a investigar "la división del trabajo por sexos" y plantean que esta división ha sido una fuente de desigualdades de género.[14] Este análisis sigue pesando mucho. Sin embargo, algunas académicas están pidiendo menos énfasis en lo que las mujeres pare en hacer y más énfasis en la interpretación de sus actividades. En 1980 Michelle Zimbalist Rosaldo, quien en vida fue una de las fundadoras de la antropología de mujeres contemporánea, dijo: "Ahora me parece que el lugar de la mujer en la vida social humana no es en ningún sentido el producto directo de las cosas que ella hace (y menos aún, una función de lo que ella es, biológicamente hablando) sino de los significados que sus actividades adquieren mediante interacciones sociales concretas".[15]
3. Algunas filósofas de la ciencia están pasando de una posición "reformista" a una "revolucionaria". Sandra Harding tiene un libro interesante en el que habla de un desplazamiento de la "cuestión de la mujer en la ciencia" hacia la "cuestión de la ciencia en el feminismo". Las investigaciones han evolucionado de "los análisis que ofrecían la posibilidad de mejorar la ciencia con la que contamos hacia reclamos de una transformación de los contenidos mismos de la ciencia y de las culturas que le confieren su valor".[16] Esa transformación crearía una cultura "incómoda con la dominación".

13 Véase "Women's Time, Women's Space: Writing the History of Feminist Criticism", en BASSNETT, Sharon (ed.), *Feminist Issues in Literary Scholarship*. Bloomington, Indiana University Press, 1987, págs. 30-44; Elaine Showalter, quien inventó el término "ginocrítica", ayuda a dar un panorama de ese desarrollo. Una codificación de la tradición ginocrítica es GILBERT, Sandra M. y Susan GUBAR, *The Norton Anthology of Literature of Women*, Nueva York, Norton, 1985. La manifestación principal acerca de la "ginesis" es de JARDINE, Alice A., *Gynesis*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1985.

14 HARTMANN, Heidi, "Capitalist, Patriarchy, and Job Segregation by Sex", en ABEL y ABEL, *The Signs Reader*, pág. 193.

15 ZIMBALIST ROSALDO, Michelle, "The Use and Abuse of Anthropology: Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding", en *Signs: Journal of Women and Society*, primavera, 1980, 5(3), pág. 400.

16 HARDING, Sandra, *The Science Question in Feminism*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1986, pág. 9. Harding ha merecido por lo menos dos apreciaciones críticas: confunde la relación de la ciencia con la naturaleza y confunde el rol de la mujer en la ciencia de hoy en día. Véase, por ejemplo, RUSKAI, Mary Beth, "Letter on Feminism and Women in Science", en *Newsletter, Association for Women in Mathematics*, mayo-junio de 1986, 16(3), págs. 4-6.

La presencia de varias generaciones también es signo de una fragilidad cada vez menor y de una fuerza creciente de los estudios de mujeres. Ahora son comunes por lo menos tres metáforas generales, ampliamente dispersas, para abordar el poder: el círculo o campo, en el que los poderosos ocupan el centro y los menos poderosos están esparcidos por los bordes; la escalera, en la que los poderosos ocupan el peldaño superior y los menos poderosos los inferiores; y por último el carro, en el que los poderosos ocupan el asiento del conductor y los menos poderosos los lugares de los pasajeros, en la maletera, o sobre los guardafangos y larguero. Los estudios de mujeres están más cerca del centro, de la parte superior y del volante de lo que estaban en 1969 ó 1974. Una de nuestras tareas entonces es mantener la seguridad del poder que hemos obtenido con tanto esfuerzo. La falta de poder no es divertida. Después de todo, ¿quién no prefiere ganar un puesto en permanencia a perderlo? ¿Quién no prefiere tener una partida presupuestal a no tenerla? ¿Quién no prefiere publicar sus obras a ser amurallada en el silencio? ¿Quién no prefiere tener un centro de investigaciones en una casa en lugar de ocupar un altillo? ¿Un altillo a la simple intemperie?

Pero a la vez los estudios de mujeres no pueden darse el lujo de perder las visiones profundas que la marginalidad y la alienación ofrecen como apesadumbrada compensación por el dolor. En *A Room of One's Own*, una tensa meditación sobre la conciencia, Virginia Woolf piensa sobre lo que es ser mujer, mientras camina por Whitehall, en el centro de lo que alguna vez fue un poder imperial. "A menudo a una la sorprende", escribe, "...una súbita escisión de la conciencia (...) cuando de heredera natural de esa civilización, ella se vuelve, al contrario, exterior, ajena y crítica".[17]

¿Pero cómo hace una para retener algún poder y a la vez conservar la perspectiva desde afuera? ¿Cómo se hace este acto de equilibrismo? Una forma posible es estar al acecho de la subrepticia soberanía del inconsciente. Esta desconfianza nos recuerda que nuestros actos e ideas conscientes tienen sus propios motivos ocultos y compulsiones disfrazadas, formados por las circunstancias y la ideología de cada una. Para Sandra Harding, "las peligrosas son las tensiones que deseamos reprimir, ocultar, ignorar".[18] Por suerte, tanto las de la "ginesas" como otras teóricas feministas posmodernas insisten en el poder del inconsciente en hombres y mujeres por igual. Otro camino, en el reino de la conciencia, es asegurarse de que nuevas voces resuenen a través de los estudios de mujeres. Es crucial que los estudios de mujeres de un país puedan vincularse de manera aun más sistemática con los estudios de mujeres del otro lado de las fronteras, aun cuando estos esfuerzos no se llamen a sí mismos "estudios de mujeres". La conferencia sobre Mujer y Desarrollo Nacional que tuvo lugar en el Wellesley Center a mediados de los años setenta así como las conferencias de la ONU durante el Decenio de la Mujer han ayudado a iniciar este proceso.

Sin duda, los estudios de mujeres en otros países tienen otras cosas que hacer que enseñarle estudios de mujeres a Estados Unidos. Si adoptamos el papel de la

17 WOOLF, Virginia, *A Room of One's Own*, Nueva York, Harcourth, Brace and World, 1929, pág. 101.
18 HARDING, *The Science Question in Feminism*, op. cit., pág. 243.

estudiante dependiente, nos volveríamos flojas y autocompasivas. Pero si estamos dispuestas a aprender, los estudios de mujeres de otros países y regiones tienen mucho que enseñarnos. Pueden desafiar nuestro próspero pero vulgar provincianismo. Pueden ofrecer enfoques que no existen en Estados Unidos sobre guarderías infantiles, sobre temas sociales y políticos tales como las formas de acción colectiva y, en asuntos metodológicos, las maneras más útiles de hacer investigación sobre mujeres. En los países en vías de desarrollo, donde la pobreza es tanta y tan dañina, los estudios de mujeres deben investigar el analfabetismo junto con la educación superior, tecnologías de pilado del arroz junto con electrodomésticos, suministro de agua junto con informática y bancos de datos. Como resultado, muchos proyectos enlazan la investigación con la acción social, aún más estrechamente de lo que se hace en Estados Unidos.

Por último, los estudios de mujeres fuera de Estados Unidos pueden repudiar las más soberbias generalizaciones norteamericanas sobre las mujeres como grupo. Claro que las vidas de las mujeres se reflejan unas en otras. En cada país las mujeres son víctimas de violaciones y de violencia en el hogar, de control y perversidad sexual, del analfabetismo y de una creciente pauperización. También son responsables de las necesidades básicas para la supervivencia, de preparar los alimentos, el agua, la leche. Las mujeres tienen la obligación de ofrecer el pecho, la espalda y la rodilla. Si acaso un punto puede reunir a todas las investigadoras sobre la mujer es el de la supervivencia básica. ¿Cómo hemos de librarnos del hambre, de la sed, de la debilitante enfermedad, de la ignorancia, de la violencia y de la amenaza de muerte nuclear?

Pero así como las mujeres dentro de cada país tienen diferencias entre sí –de raza, clase, convicciones políticas, religión, región, preferencia sexual y temperamento–, así también se diferencian las mujeres en el mundo entero. Los estudios de mujeres deben comprender estas diferencias, esta *ellotenogeneidad*. Por ejemplo, los estudios de mujeres en otros países, pueden recordar a las norteamericanas que aún hay sexismo en su país, pero que también gozan de privilegios como ciudadanas comparativamente libres de un país que tiene intereses tan militarizados en relaciones internacionales. El proceso de mapeo de esos privilegios es una de las razones, pero sólo una de ellas, que han obligado a los estudios de mujeres en América del Norte a revisar y reformular su imagen de mujeres/víctimas.

III. LOS ESTUDIOS DE MUJERES COMO ZONA INTELECTUAL EN DISPUTA

Colaboración y colisión harán de los estudios de mujeres tanto en Estados Unidos como en el exterior una zona intelectual en disputa. No voy a producir un listado enciclopédico de asuntos o temas que van a florecer en esta zona. Algunos aparecen desde ya con insistencia. Para las no iniciadas, el primer punto puede parecer algo hermético, pero la pregunta es nada menos que: ¿cuál es el tema de los estudios de mujeres? ¿"Es" mujeres o "es" el género? Un reciente editorial de *Signs*

formula la pregunta con cierta reticencia: "¿Deberían los estudios de mujeres ceder el paso a los estudios de género?".[19] El verbo *ceder* habla de los estudios de mujeres como una mera señal de tránsito y también como una doncella complaciente. ¿Y qué significan, preguntarán con más fuerza las feministas posmodernas, "mujeres" y "género"?

Es obvio, dicen algunas, que primero deberíamos entender a las mujeres: sus historias, su cultura, su trabajo y sus hábitos.[20]

Este punto de partida puede ayudarnos entonces a ver el resto de la historia y de la sociedad. Pero nuestra primera responsabilidad es con las mujeres. No, dicen otras. Primero debemos comprender el género: la arquitectura económica, social, familiar y psicológica de la feminidad y de la masculinidad. Debemos conectar las vidas de los hombres y de las mujeres y trazar la formación de las identidades sexuales. Debemos descifrar los patrones de conducta que los hombres y las mujeres, en cuanto hombres y mujeres, aprenden, expresan y sobre los que actúan. Este punto de observación nos puede ayudar entonces a ubicar el género dentro de otras estructuras sociales –como las de raza y clase– que organizan a la cultura y a la sociedad. En un famoso artículo de 1981, Myra Jehlen lamentaba el "aislamiento" de los estudios de mujeres. Reclamaba una "definición alternativa" que hiciera a los estudios de mujeres "la investigación de todo, desde el punto de vista de las mujeres, como manera de enfrentar a los sistemas intelectuales dominantes de manera directa y orgánica".[21] Siguiendo este razonamiento, en 1986 el Center for Research on Women de la Universidad de Stanford cambió su nombre a Institute for Research on Women and Gender. En 1987 la University of Texas Press anunció que en 1988 lanzaría una nueva revista llamada *Genders*. Un primer aviso prometía que sería "la primera publicación en las artes y las humanidades que colocará el género en el centro de sus preocupaciones (...) La significación de la sexualidad y del género en determinadas culturas o períodos históricos será explorada junto con la representación del género en las palabras específicas de artistas, críticas o historiadoras".

Este diálogo entre los estudios de mujeres y el género puede parecer señalar las distinciones donde no hay diferencias y en esa medida constituye un episodio más de obsesión maniática académica. Sin embargo este diálogo apunta a mucho más que a una distinción sin diferencia. Un caso concreto: el estudio del embarazo adolescente es muy importante en sí mismo como base de una política social y como manera de ayudar a las jóvenes adultas a comprender su propia conducta. ¿Pero a quién deberíamos estudiar? ¿A las jóvenes madres o a ellas y a la vez a los padres de sus criaturas? De hecho, a medida que los estudios de mujeres se han hecho más

19 *Signs*, verano, 1987, 12(4), pág. 619.
20 Véase, por ejemplo, BOWES, Gloria y Renate DUELLI (eds.), *Theories on Women's Studies*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1983.
21 JEHLEN, Myra, "Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism", en *The Signs Reader*, pág. 71.

panorámicos, así como el estudio de un sexo se ha transformado en el estudio de un sistema, algo más ha entrado claramente en foco: el otro sexo, los hombres, el otro signo, el "hombre". En 1987, los estudios de hombres tenían un nuevo vigor. Desde mis trabajos de estudios de mujeres vislumbro dos escuelas de estudios de hombres. La primera busca combinar los estudios de hombres con los estudios de mujeres. Sensible a gays y lesbianas, en deuda con el feminismo, teme utilizar los estudios de hombres para la reconstitución de un machismo liberal. La segunda busca combinar los estudios de hombres con sospechas frente a los estudios de mujeres. No parece importarle utilizar los estudios de hombres para reconstituir algunos de los estados de ánimo fanfarrones del patriarcado.[22]

Hace varios años, los estudios de mujeres dedicaron mucha energía al asunto de la relación entre programas separados de estudios de mujeres y las actividades de integración a los planes de estudio universitarios. ¿La integración iba a permitir que las instituciones pudieran borrar no sólo los estudios de mujeres, sino a las mujeres independientes, en especial a las de color y a las lesbianas? El proceso de respuesta a esta pregunta mostró que los programas separados y la integración podían y debían coexistir. Eran interdependientes. Hoy el asunto de si estamos estudiando "mujeres" o "género" también se plantea con urgencia. Recorre nuestros debates un temor similar al que provocaba el anterior. Es decir, ¿estamos borrando a las mujeres y al movimiento de mujeres? ¿Estamos diluyendo, o incluso sacrificando, nuestras pasiones y nuestro dolor? Pienso que una vez más el proceso de dar respuesta a nuestra propia pregunta pondrá en evidencia la debilidad de la pregunta misma. Pues los estudios de mujeres y los de género no se excluyen. También ellos son interdependientes, están entremezclados como el verbo y la oración.

Los estudios de mujeres y los de género luchan por igual con el significado de la diferencia sexual. Es inexorable que las definiciones de "mujer" impliquen contrastes con las de "hombre". Igual de inexorable es que las diferencias sexuales se funden en las marcas de género, si son sinónimas de éstas. A menudo he aislado dos actitudes especialmente retóricas frente a las diferencias de sexo. Muchos llaman a la disputa entre ellas una diferencia en "lo igual" y "lo diferente". En el terreno jurídico, esto se transforma en "trato igualitario" versus "trato especial". Yo llamo a estos dos grupos "minimalistas" y "maximalistas". Las minimalistas tienen mayor capacidad de penetración y de resistencia. Comprenden que hombres y mujeres se diferencian por sus cuerpos, trabajos, ciclos vitales, patrones de lenguaje y poderes.

22 Ejemplos de la primera escuela son BROD, Harry (ed.), *The Making of Masculinities: The New Men's Studies*, Boston, MA, Allen-Unwin, 1987 y JACOBUS, Alice y Paul SMITH (eds.), *Men in Feminism*, Nueva York-Londres, Methuen, 1987; un ejemplo de la segunda escuela es LEVINE, Frank, "Patriarchy Against Itself: the Young Manhood of Wallace Stevens", en *Critical Inquiry*, verano, 1987, 13(4), págs. 742-786. Para respuestas, incluyendo una ferviente autodefensa frente al salvaje ataque de LEVINE, Alice, Sandra M. GILBERT y Susan GUBAR, *Critical Inquiry*, invierno, 1988, 14(2), págs. 379-415. *The Journal of The National Association of Women Deans, Administrators, and Counselors*, verano, 1986, vol. 49, nro. 4, reseña los estudios del hombre.

Pero, siguen argumentando los minimalistas, buena parte de esas disimilitudes ha sido determinada por las fuerzas históricas y los procesos de socialización. Ni los espíritus cósmicos ni las hormonas han alcanzado a tener tanta importancia. Bastaría cambiar las condiciones históricas y los condicionamientos para borrar la mayoría de las diferencias sexuales. Las veríamos como lo que muy probablemente pueden ser: un concepto, una construcción, una ficción cultural. En el terreno de la ciencia ficción, esta visión es explorada por la novela *The Left-Hand of Darkness* (1969) de Ursula K. Le Guin; en la crítica literaria lo hace Carolyn Heilbrun en su libro *Towards a Recognition of Androgyny* (1973). No es sorprendente que la socióloga Cynthia Fuchs Epstein expresara hace poco esta "visión minimalista":

> A partir de la investigación actual, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres tienen poca o ninguna relevancia para su conducta y sus capacidades fuera de los roles sexuales y reproductivos; hasta los efectos de una temprana socialización de género pueden ser revertidos por experiencias adultas. Un creciente cuerpo de conocimientos indica que, en igualdad de condiciones, hombres y mujeres revelan igual competencia, talento, ambición y deseo en actividades que van desde competir en carreras hasta hacer investigación científica. El que las condiciones varíen tan regular y decisivamente para hombres y mujeres tiene más que ver con las divisiones del poder en la sociedad que con diferencias innatas de sexo.[23]

La segunda actitud es la de las "maximalistas". Ellas postulan que profundas fuerzas transculturales crean diferencias sexuales; que el nexo entre el sexo, una condición biológica, y el género, una creación social, es mucho más profundo de lo que piensan las desaprensivas "minimalistas". Lo tradicional ha sido que la creencia en las diferencias sociales acompañara y ratificara un compromiso con las jerarquías de poder en la familia, la comunidad y el Estado. Piensen en San Pablo y en Charles Darwin. Sin embargo, las "maximalistas" son también feministas. Su política une una teoría de la diferencia sexual con un compromiso con la equidad de género dentro de la familia, la comunidad y el Estado. Simplificando la cosa, una "minimalista" hace hincapié en las similitudes sexuales, en lo idéntico de hombres y mujeres como base teórica de la igualdad de género. Una "maximalista" hace hincapié en la novedosa posibilidad de utilizar las disimilitudes sexuales como base teórica de una doble tarea: reconocer lo que podrían tener de "especial" las mujeres y a la vez reclamar las oportunidades y los derechos de los hombres.[24] La manera en que esta última posición podría encarnarse en leyes (por ejemplo, a través de la reglamentación del embarazo) y en la vida diaria (por ejemplo, el embarazo mismo) sigue siendo algo turbio, inestable, polémico y desordenado.

23 Fuchs Epstein, Cynthia, "Ideal Images and Real Roles: The Perpetuation of Gender Inequality", en *Dissent*, otoño, 1984, 31(4), pág. 441. Véase también de Lorber, Judith, "Dismantling Noah's Ark", en *Sex Roles*, 14(11-12), 1986, págs. 567-580.

24 Mi agradecimiento a la profesora Alison Jaggar por su ayuda en el tema de las relaciones entre las teorías sobre diferencia sexual y las teorías sobre igualdad política.

La posición "maximalista" cuenta con algunos aliados insólitos: las ciencias sociales norteamericanas, la teoría francesa del género, influenciada a su vez por el psicoanálisis revisionista, el feminismo radical norteamericano y la teoría lesbiana. Las "maximalistas" hablan cada vez más claramente y se empiezan a dividir. En los años setenta empezaron a crearse por lo menos cuatro posiciones "maximalistas". A medida que fueron surgiendo, las características "femeninas" se han vuelto más grandilocuentes. Este desarrollo también ha acompañado e influenciado las sospechas que crecieron ante una adhesión demasiado apresurada y completa a la teoría de las mujeres como presa pasiva: una visión muy achatada de la mujer, trátese o no de la mujer total como víctima total.

La *primera* posición argumenta que la diferencia entre hombres y mujeres existe pero el porqué no está claro. Como las características femeninas tienen valor, tratamos las diferencias sexuales con cautela. Pienso, por ejemplo, en el célebre trabajo de Carol Gilligan sobre razonamiento moral. En parte, el trabajo de Gilligan es atractivo porque es correcto. Las descripciones anteriores del desarrollo moral borraban a las mujeres. Es también atractivo porque es elocuente y humano. Por último, se atreve a hablar de moralidad, de valores, de una forma que convalida las diferencias de las experiencias femeninas sin presentar a las mujeres como una especie radicalmente separada.[25] También pienso en la definición lírica que hace Alice Walker de la palabra "mujerista". La mujerista es primero una "feminista negra o feminista de color", pero es también "una mujer que ama a otras mujeres, sexual o no sexualmente. Aprecia y prefiere la cultura de las mujeres, la flexibilidad emocional de las mujeres (...) y la fuerza de las mujeres. A veces amará a hombres individuales, sexual o no-sexualmente. Comprometidas con la supervivencia y la integridad de un pueblo entero, macho y hembra. No son separatistas, salvo periódicamente, por razones de salud".[26]

De paso, vale la pena señalar que algunas mujeres "socialmente conservadoras" (ese grupo que los estudios de mujeres tienden a ignorar) también creen en diferencias sexuales muy marcadas, en profundas marcas de género. A menudo temen cambios en el género porque asumen que entonces los hombres evadirán sus responsabilidades "masculinas", y que las mujeres perderán su rol "femenino" sin contar con alternativas aceptables. Para ellas, el feminismo destruye lo confiable en el género y pasa de largo, sin consideración y sin reflexión.[27] El sexo y el género suelen significar seguridad.

25 Vease Gilligan, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. Entre los muchos comentarios sobre el trabajo de Gilligan está el de KIMBREL, Linda K., Catherine C. CATINO, Eleanor E. MACCOBY, Zella LURIA, Carol B. STACK y Carol GILLIGAN: "On *In a Different Voice*: An Interdisciplinary Forum", en *Signs*, invierno 1986, 11(2), págs. 304-333. BRUNER, Mary Field, Blythe McVicker CLINCHY, Nancy Ruth COMBARNOUS y Jill MATRUCK TARULI, *Women's Way of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. Nueva York: Basic Books, 1986. Desarrollan perceptiblemente las teorías de Gilligan.

26 WALKER, Alice, *In Search of Our Mothers' Gardens*, Nueva York, Harvest Books, 1983, págs. XI-XII.

27 Adopto agradecidamente la charla de la profesora Jane De Hart-Mathews sobre "Women, Tradition, and Politics", Third Annual Research Conference on Women,

Una *segunda* posición alega que las diferencias entre hombres y mujeres existen por la evolución. A medida que nuestra especie se fue desarrollando, su supervivencia pasó a depender de que cada sexo tuviera ciertas capacidades. Como la causa es tan inmensa, tratamos las diferencias de sexo con gran cautela. Pienso, por ejemplo, en las teorías de Alice Rossi. Aparecieron primero en los años setenta y en parte designan al cuerpo como legislador de las relaciones sociales.[28] Aunque desdeñan al positivismo mucho más que Rossi, las feministas culturales radicales que trabajan en los problemas de la paz también sostienen que las mujeres, por ser mujeres, tienen una relación especial con los temas de la supervivencia.

Hay una *tercera* posición y para esta las diferencias entre hombres y mujeres existen por las relaciones psicológicas, lingüísticas y sonáticas entre madre, padre y criatura. Sin embargo, estas maximalistas discrepan violentamente entre sí. *Algunas* trabajan con la teoría freudiana y con la teoría revisionista freudiana. Tienden a concentrarse en el triángulo padre, madre e hijo y en el ingreso del hijo en la cultura del padre durante el período edípico. De hecho, lo macho y lo *fálico* significa la cultura misma. *Otras*, trabajan con la teoría feminista lesbiana. Tienden a concentrarse en la relación padre, madre e hija. Cuando la hija ingresa a la cultura del padre deje desprenderse de sus lazos más profundos, los que unen a la madre con su criatura, para poder incorporarse a una célula patriarcal, un sometimiento exigido por la ley, el dinero, la religión, el gobierno y el poder físico masculino. *Otras más*, sobre todo en Francia, trabajan con una volátil amalgama de teorías psicoanalíticas, feministas lesbianas y deconstruccionistas. A menudo elogian un lenguaje exclusivamente hembra o femenino, *écriture féminine*, que fluye desde la carne de la mujer y de las pulsaciones de nuestros compromisos con esta carne cuando las mujeres permiten que su carne y hueso hablen.[29]

Una *cuarta* posición sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres han existido en la historia por la capacidad reproductora de las mujeres. Sin embargo para los hombres y ahora para la historia está cortando, primero para los hombres

Douglas College/Rutgers University, 21 de mayo de 1985. EHRENREICH, Barbara, *The Hearts of Men. American Dream and the Flight from Commitment*, Garden City, NY, Anchor Press-Doubleday, 1983, deconstruye esas actitudes.

28 Rossi, Alice, "A Biosocial Perspective of Parenting", en *Daedalus* (primavera 1987), págs. 1-33. Para comentarios véase *Signs*, verano, 1979, 4(4), págs. 695-717. Rossi elabora sus teorías en "Gender and Parenthood", una revisión de su 1983 American Sociological Association Presidential Address, *American Sociological Review*, febrero, 1984, 49, págs. 1-19.

29 GALLOP, Jane, *The Daughter's Seduction. Feminism and Psychoanalysis*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1982, examina sucinta y claramente la base psicoanalítica de una gran parte de la teoría francesa contemporánea sobre género. RICH, Adrienne, "Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence", en *Signs*, verano, 1980, 5(4), págs. 631-56 (generalmente reeditado en *The Signs Reader*, págs. 139-168), sigue siendo una de las manifestaciones más convincentes y elocuentes de la teoría lesbiana feminista. En 1976, la traducción al inglés de CIXOUS, Hélène, "The Laugh of the Medusa", en *The Signs Reader*, págs. 279-297 introdujo *écriture féminine* al público norteamericano.

y ahora para las mujeres, el nexo entre los roles biológicos, el yo reproductivo y los roles sociales. Una estudiosa debería ser "maximalista" al examinar el pasado y "minimalista" al examinar el presente. Pienso, por ejemplo, en las ideas de Mary Hartman sobre el desarrollo de los roles de género en Occidente.[30]

Debo decir con franqueza que soy una minimalista recalcitrante que aprende de los maximalistas. Sin embargo, ahora, a fines de los años ochenta, tengo cautela frente a la posibilidad de una excesiva infatuación con este debate en particular. Tengo por lo menos tres motivos para sospechar. *Primero*, cuando hablamos de diferencias de sexo estamos hablando de diferencias estadísticas, de promedios. Tendemos a olvidar cómo se superponen los sexos, cómo algunos hombres pueden ser muy buenos en las tareas "femeninas" y algunas mujeres muy buenas en las tareas "masculinas". Luego, cuando hablamos de diferencias de sexo, a menudo intentamos decir que la "naturaleza" es responsable de una parte y la "crianza" responsable de la otra. Sin embargo, la relación entre naturaleza y crianza, entre biología y cultura, es demasiado compleja, sutil y dinámica como para admitir una medición precisa y final. Definir esa relación es como pesar aire con globos pinchados. Por último, especular demasiado sobre la diferencia de sexo, sobre lo que es "hembra" y lo que es "macho", equivale a recapitular una vieja falacia: dualizar el mundo, dividirlo en juegos rígidos de oposiciones binarias y luego insistir en que esas antinomias son el molde de nuestras identidades. Por cierto que uno de nuestros mayores desafíos es repensar el mundo, no como una masa monolítica, no como un juego de dualidades, dividido, por ejemplo, entre el Malvado Imperio y la Ciudad sobre la Colina, sino como una multiplicidad de identidades y grupos heterogéneos, como una deslumbrante muestra de complejidades individuales, de otros y de otredades. Sólo una percepción así podrá organizar la política que tanto precisa el final del siglo XX: una política que acepte las diferencias y rechace las dominaciones.

Pero a pesar de mis dudas, el debate sobre las diferencias de sexo sigue y sigue. Que no se resuelva es algo importante intelectual y políticamente. Al parecer muchas personas esperan que el descubrimiento de diferencias profundas entre los hombres y las mujeres, hundidas como placas tectónicas bajo mares de historia, explicará cómo y por qué las experiencias entre hombres y mujeres han sido tan diferentes en su paso por esas aguas. Más aún, el análisis de esas profundas diferencias puede justificar distintos tipos de políticas sociales y jurídicas.

Permítanme presentar dos ejemplos recientes de intersección de investigaciones polémicas sobre políticas y diferencias sexuales. El primero es un artículo aparecido hace un tiempo en *The New York Times Magazine*, ese puente periodístico entre ideas y públicos influyentes. En él, Richard J. Herrnstein y James Q. Wilson sostienen que los criminales son creados, en parte, por factores tanto biológicos como sociológicos. Señalan, además, que los hombres, en especial los jóvenes, son más proclives a

30 HARTMAN, Mary, "Capitalism and the Sexes", en *Raritan Review*, verano, 1984, 4(1), pág. 133 (resume su posición).

hacerse criminales que las mujeres jóvenes, *porque son hombres jóvenes*. Para apoyar esta afirmación citan el trabajo de Eleanor Maccoby y Carol Nagy Jacklin sobre posibles diferencias de sexo en la agresión.[31]

Mi segundo ejemplo es un tribunal de Chicago en junio de 1985. Este recinto oficial se ha convertido en combustible líquido para los cohetes a retropropulsión de la notoriedad contemporánea. Un juez está oyendo una importante causa de discriminación sexual, abierta por la Equal Employment Opportunity Commission, EEOC (Oficina Federal de Igualdad de Oportunidad en el Empleo), iniciada en 1979 contra las tiendas Sears Roebuck. Éste es el último juicio de demanda colectiva abierto contra una gran empresa. Dos historiadoras feministas son testigos. Una de ellas, Rosalind Rosenberg, a favor de Sears Roebuck. Según ella, la historia nos enseña que una cultura femenina ha creado mujeres que tienen valores distintos de los de un mercado masculinizado y competitivo. Eligen empleos peor pagados y menos competitivos. Rosenberg también declara que los datos estadísticos no constituyen una prueba de discriminación.

Alice Kessler-Harris, la segunda historiadora feminista, está a favor de la EEOC (casi una de cada dos historiadoras feministas que conozco, pero no una de cada dos, piensa que el testimonio de Kessler-Harris tiene mayor precisión). Las lecciones de la historia, afirma, nos muestran que la estructura, la ideología y la práctica del mercado discriminan en contra de las mujeres. "Dente la oportunidad a las mujeres", añade, "ellas elegirán ir tras los empleos bien remunerados y competitivos". En febrero de 1986, el juez, nombrado por republicanos, declaró a Sears no culpable. Citó explícitamente el argumento de Rosenberg como una de las razones de su dictamen. La polvareda que levantó este caso todavía no se ha asentado en los estudios de mujeres y en la historia feminista, en parte porque los medios lo presentan como un drama intelectual o, más vulgarmente, como una "trifulca entre dos feministas". Sin embargo, el caso plantea serios interrogantes, no sólo sobre la historia de mujeres, sino sobre la amplia relación de lo académico con la acción y sobre la relación más específica del discurso académico con el jurídico. Por último, muestra que los estudios de mujeres han perdido un consenso moral absoluto con respecto a lo que debe significar su práctica.[32]

31 HERRNSTEIN Richard J., y James Q. WILSON, "Are Criminals Made or Born?", en *New York Times Magazine*, 4/06/1985, pág. 32. Una reseña del libro *Criminal Human Nature* al cual adelanta este artículo, es la de ROSE, Steve, "Stalking the Criminal Chromosome", en *The Nation*, 24/05/mayo de 1986, págs. 732-736.

32 Recientes del caso incluyen: a WINNER John, "Women's History on Trial", en *The Nation*, 7 de septiembre de 1985, primera plana y págs. 176, 178-180; "Statistics Have Become Suspect in Sex Discrimination Cases", en *New York Times*, 09/02/1986, 8E; WINKLER, Karen J., "'Two 'Scholars' Conflict in Sears Sex-Bias, Sex Sets Off War in Women's History", en *The Chronicle of Higher Education*, 05/02/1986, 1, 5; FREEDMAN, Samuel G., "Of History and Politics: Bitter Feminist Debate", en *The New York Times*, 6/06/1986, B1, B4; STUEHER, Carol, "Life in the 'Mainstream'", en *Ms.*, julio de 1986, págs. 48-51, 86-91; "Women's History Goes to Trial. EEOC vs. *Sears, Roebuck and Company*", en *Signs*, verano, 1986; y MINKOVITZ, Rutu, "Women's History and the Sears Case", en *Feminist Studies*, verano, 1986, 12(2), págs. 375-400 (un buen artículo para el

En el próximo decenio las practicantes de los estudios de mujeres deberán decidir si van a reconstruir el consenso o vivir, conscientemente, con sectas y escuelas. Al mismo tiempo deberán confrontar todavía más misterios intelectuales, nuevos y antiguos, que requerirán su atención. Dicho más sobriamente, los estudios de mujeres tienen una agenda de investigación. Al unir la teoría con la práctica, cada punto en esta agenda tiene finalmente que ver con las maneras en que las mujeres manejarán sus vidas y en qué sociedades administrarán el género. Mis preguntas empiezan con el cuerpo y se van haciendo más y más expansivas hasta tocar "el espíritu" mismo. Empiezan en un punto físico y luego se desplazan hacia el exterior en cuatro círculos concéntricos.

Permítanme trazar estos círculos.

Primero, entre las más obvias diferencias que percibimos, *que nosotras creemos ver*, entre hombres y mujeres están hoy las del cuerpo como agente sexual. De hecho, algunas intelectuales feministas creen que la sexualidad –"su determinación social, su construcción diaria, su expresión del nacimiento a la muerte, y (...) el control del macho" – es su tema central.[33] Sin embargo la sexualidad quiere decir varias cosas. *Por una parte la sexualidad puede decir eros*, deseo. ¿Cuál es la naturaleza de la sexualidad femenina? ¿Es la construcción de una cultura masculina explotadora o es la fuente de un placer femenino rebelde? Si es una fuente de placer femenino rebelde, ¿qué es lo que provoca y gratifica tal placer? ¿Puede incluir un sadismo o un masoquismo deliberadamente elegidos? ¿Un deleite en la pornografía?[34] Las feroces divergencias entre feministas respecto del control legal de la pornografía son tanto una disputa sobre la naturaleza de la sexualidad femenina, como sobre la importancia de la Primera Enmienda constitucional norteamericana o sobre la conveniencia de las coaliciones entre el feminismo y los grupos políticos de derecha.

Por otra parte, la sexualidad también puede significar maternidad, reproducción. ¿Cuáles son, físicamente, las formas apropiadas de planificación familiar y de salud

debate entre teorías de acoso sexual o igualdad y diferencia sexual). Véase KESSLER-HARRIS, Alice, "Equal Opportunity Employment Commission vs. Sears, Roebuck and Company: A Personal Account", en *Radical History Review*, abril 1986, págs. 35, 57-79; y HOU WINSOR, Joan, "The Unfinished Revolution: Changing Legal Status of U.S. Women", en *Signs*, otoño, 1987, 13 (1), págs. 30-33.

33 MACKINNON, Catharine A., "Feminism, Marxism, Method and the State: An Agenda for Theory", en ABEL y ABEL, *The Signs Reader*, pág. 241.

34 La conferencia que tuvo lugar en la Universidad de Barnard, "Towards a Politics of Sexuality" (1982), abrió el debate sobre la sexualidad femenina. Los trabajos presentados en la conferencia están en VANCE, Carol S. (ed.), *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality* (Boston: Mass. y Londres, Routledge-Keagan Paul, 1984). Otros textos importantes: SNITOW, Ann, Christine STANSELL y Sharon THOMPSON (eds.), *Powers of Desire: the Politics of Sexuality*, Nueva York, Monthly Review Press, 1983; EHRENREICH, Barbara, Elizabeth HESS y Gloria JACOBS, *Remaking Love: The Feminization of Sex*, Garden City, NY, Anchor Press-Doubleday, 1986; ROBIN SCHIFFMAN, Susan, "Writing and Motherhood", en GARNER, Shirley Nelson, Claire KAHANE y Madelon SPRENGNETHER (eds.), *The (M)other Tongue: Essays in Feminist Psychoanalysis*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1985, págs. 352-77 (observa con lucidez los nexos entre teoría psicoanalítica, maternidad y lenguaje).

maternal ¿Desde el punto de vista psicológico, importa que las mujeres sean madres, tal como lo han preguntado Nancy Chodorow y otras? Social y psicológicamente, ¿quiénes sino las madres pueden ser madres? ¿Quiénes son los nuevos padres? ¿Los nuevos cuidadores? ¿Qué debemos pensar, social y económicamente, sobre las nuevas tecnologías de reproducción? ¿Quién las inventará y se beneficiará de ellas? ¿Quién controlará, social y políticamente, los cuerpos de las mujeres? ¿Y su sexualidad? ¿Y su maternidad?

Luego tenemos que nuestro cuerpo es sólo parte de nuestra identidad, de nuestro yo. De hecho, nuestra identidad, psíquica y cultural, probablemente da forma a nuestro sentido del cuerpo. ¿Cómo es diseñada, construida y mantenida la feminidad y cómo lo es la masculinidad? ¿Cómo, en otras palabras, se genera la "identidad de género"? Si creemos que un sentido de autonomía es bueno para ambos sexos, no sólo para los hombres, ¿cómo haremos para crear ese sentido de autonomía en más mujeres sin, al mismo tiempo, criar monstruos de egoísmo y egolatría? Pero las feministas posmodernas preguntan ¿qué quiere decir realmente esa expresión *the self*? Los estudios de mujeres han tendido a creer en el ego cartesiano en un yo autónomo, unificado y sustantivo. Han querido que las mujeres reclamen la potencia de ese ego. ¿Y si semejante concepto del "Yo" fuera una ilusión? ¿Si nuestros interrogantes revelaran al yo como una consecuencia del discurso de una cultura determinada y no un universal metafísico? ¿Qué nuevas narrativas del "Yo" querríamos escribir entonces? ¿Podríamos, por ejemplo, desear describirnos como una serie de fragmentos en incesante e incierta, pero a la vez, valiosa evolución? ¿O varias identidades simultáneas y a menudo en conflicto? ¿Escindidas en la raíz, como escribe Adrienne Rich, pero creativamente y no esquizofrénicamente escindidas?

Además, el yo es sólo una parte de estructuras seculares más amplias. *Familiarmente*, ¿qué nuevas formas están surgiendo? ¿Cuáles son nuestras formas de intimidad, cuidado y crianza de los niños? ¿Cómo podemos crear formas familiares libres de los crímenes de violencia doméstica, incesto y la explotación del trabajo de las mujeres? *Educativamente*, ¿qué prácticas funcionan mejor para todas las mujeres? ¿En qué medida es la educación una fuerza a favor de la igualdad? *Económicamente*, ¿cómo debería ser el trabajo de las mujeres? ¿Cómo deberían ser sus retribuciones? ¿Cómo deberían ser juzgadas y borradas las injusticias discriminadoras del mercado? ¿Cuál debería ser la posición económica de quienes no están en la fuerza de trabajo? ¿Mujeres y niños beneficiados por el seguro de desempleo? ¿El ama de casa? Por supuesto que la mayoría de estas preguntas brotan de ese monstruoso fenómeno que es la feminización de la pobreza o la pauperización de las mujeres. *Políticamente*, ¿qué debemos hacer para obtener la igualdad, si eso es posible? ¿Cuáles son los mecanismos que impulsan a los viles engranajes de la dominación? ¿Cómo se mezcla la desigualdad de género con otros patrones de dominación y de sumisión? ¿Podemos confiar en que ese monstruo sagrado, el Estado moderno, controlará la maquinaria, o es el Estado moderno el engranaje más peligroso de todos? ¿La modernización libera? ¿Esclaviza? ¿Ambas cosas?

Por último, mi cuarto círculo. Muchas apartan la mirada de esta figura. Sin embargo, las estructuras seculares pueden ser sólo parte de cosmografías más amplias. En el pasado los estudios de mujeres han sido en su mayoría una empresa secular o algunas estudiosas y algunas feministas culturales han hecho dos preguntas: 1) ¿cómo han sido históricamente las relaciones entre la teología, la Iglesia y las mujeres?, ¿la Iglesia las ha perjudicado, salvado o ambas cosas? Para las mujeres negras de los Estados Unidos, por ejemplo, la Iglesia podría ser una fuente de salvación política y religiosa. 2) ¿Cómo podríamos reconciliar la igualdad de género con un concepto de lo sagrado que le dé sentido al nacimiento, a la vida y a la muerte? ¿Con el sentido de algo que nos trasciende y que nos santifica? Si buscamos esa reconciliación, ¿lo haremos abandonando las religiones tradicionales e institucionales, rebasando sus límites? ¿Creeremos, por ejemplo, en diosas politeístas? ¿O asumiremos que la religión institucionalizada es capaz de redimirse? ¿Seremos "monoteístas radicales"?[35]

Las religiones están ejerciendo una gran presión en diversas sociedades y en las mujeres que viven en ellas. Papas, sacerdotes, predicadores y *mullahs* reclaman conformidad con sus interpretaciones de los textos sagrados. Por una multitud de motivos, a algunas mujeres la conformidad les resulta reconfortante. Al mismo tiempo, tanto los hombres como las mujeres están buscando una fuente de significado más allá de la historia, más allá de la cultura. Muchas son las personas que desean trascender lo profano. Estos dos esfuerzos –la presión de las religiones organizadas y la búsqueda de significado más allá de la historia– pueden reforzarse mutuamente. También pueden chocar, como lo hacen para muchas católicas ahora. Los estudios de mujeres, y no simplemente las teólogas, deben comprender y no seguir ignorando estos patrones contradictorios de refuerzo y colisión.

IV. OPOSICIÓN A LOS ESTUDIOS DE MUJERES

A pesar de la amplitud de tales interrogantes y de la escrupulosidad de nuestras respuestas, los estudios de mujeres siguen encontrando oposición. En los años setenta, las respuestas más comunes, más allá de la vulgar ignorancia, eran esas carcajadas y cansadoras acusaciones de que los estudios de mujeres eran triviales, que eran una moda, que eran polémicos, que sólo las "bobas" hacían estudios de mujeres. Increíblemente, algunas de esas bobas han pasado a acopiar premios, como lo hizo Suzanne Lebsock, la historiadora, en 1985, cuando ganó el Premio Bancroft de Historia Norteamericana por su estudio de las habitantes de un pueblo

35 Lo debo esta frase a la profesora Cheryl Townsend Gilkes, así como sus comentarios sobre mujeres negras e Iglesia en su charla acerca de "Women, Tradition and Religion", Third Annual New Jersey Research Conference on Women, Douglas College/Rutgers University, 21 de mayo de 1985. SCHÜSSLER FIORENZA, Elizabeth, *Bread Not Stone. The Challenge of Feminist Biblical Interpretation*, Boston, MA, Beacon Press, 1984. Esta última busca de manera inteligente una interpretación feminista de la Biblia.

de Virginia. El impacto más negativo de estas respuestas está quizás en las decisiones de permanencia definitiva en los cuerpos docentes universitarios.

En los años ochenta, a medida que los estudios de mujeres iban creciendo, algunas de estas acusaciones perdieron asidero y terreno. Pero otras formas de oposición se abalanzaron para sustituirlas. Irónicamente, en algunos lugares, los estudios de mujeres, alguna vez una moda, de pronto se volvieron algo *passé*. De personajes de cascos ligeros se volvieron, de la noche a la mañana, ancianas solteronas. Ambas indumentarias vuelven a los estudios de mujeres consorte inapropiada para un patriarca académico.

Mucho más serio es que el desdén por los estudios de mujeres haya pasado a ser un rasgo del ataque más amplio a una putativa "cultura liberal". Los guerreros de este ejército visten diversas indumentarias intelectuales, hablan con variadas voces. Entre los más alborotadores y obvios están los conservadores sociales, a quienes los estudios de mujeres les parecen un horrible pozo séptico de tolerancia y de decadencia lesbiana.[36] Si bien los conservadores sociales han accesado a varios programas y actividades de estudios de mujeres, tienen menos respetabilidad académica que el grupo que ha logrado no sólo prominencia, sino también poder político desde 1980. A los miembros de este grupo los llamo pensadores neoconservadores (los NC).

A diferencia de los conservadores sociales, los NC aceptan el hecho de que las mujeres, incluso las esposas, puedan trabajar. Hasta pueden hacer trabajo intelectual. Pueden hasta llegar a publicar en revistas conservadoras tales como *Public Interest*, *Commentary* y *The New Criterion*. Sin embargo, los NC tienen por lo menos tres grandes discrepancias entrelazadas con los estudios de mujeres. Primero, los NC confían en el mercado mucho más de lo que suelen hacerlo aquellas que trabajan en estudios de mujeres. Desconfían de cualquier intento de sacudir la mano invisible del mercado, un acto en su opinión peligrosamente deseado por las defensoras del valor comparado. En consecuencia, los NC no atribuyen la posición económica de las mujeres a prácticas discriminatorias, sino a una alianza entre fuerzas de mercado y las decisiones de las mujeres. Segundo, los NC sospechan de cualquier análisis que hable de "patriarcado", "hegemonía del macho", "dominación masculina" o "desigualdad de género". Medianamente indiferentes al poder de los hombres sobre las mujeres, los NC encuentran los estudios de mujeres sombríos y paranoicos con respecto a las relaciones sociales entre los sexos. Tercero, los NC piensan que la palabra "familia" sólo se aplica a aquellos bolsones de intimidad creados por la ley o la sangre. Los NC son mucho menos cordiales que los estudios de mujeres hacia otras formas de familia y de intimidad. Valoran inevitablemente las normas familiares burguesas y su construcción del rol materno. Los estudios de mujeres les parecen, en el mejor de los casos, insensibles a la "necesidad histórica" de "la familia" y son excesivamente sensibles a las "desviaciones".

36 Un perfecto ejemplo es un académico que obtuvo títulos de la Universidad de Chicago y Yale antes de emigrar a Australia en 1971, Hiram P. Caton; véase su salvaje y pequeña polémica, *Feminism and the Family*, Queensland, Australia, Council for a Free Australia, 1985.

Los NC no se contentan con estar en desacuerdo. Sus enemigos intelectuales no son tanto antagonistas cuanto pecadores. Una y otra vez, los NC declaran que los estudios de mujeres son una prueba adicional de una universidad corrupta que prefiere la ideología a la objetividad, la polémica al pensamiento puro. Peter Berger, el sociólogo, cuyo trabajo han utilizado a menudo los estudios de mujeres, regaña acusadoramente:

> Hoy hay una (...) división en la sociología (...) hay ideólogos que ven a la sociología como una oportunidad para el proselitismo. Algunos son izquierdistas, otras feministas, pero sean lo que sean, piensan que tienen todas las respuestas antes de haber obtenido las preguntas (...) Me parece que la calidad del estudiantado que está ingresando a sociología hoy es más pobre que antes. Eso se debe sobre todo al empobrecimiento del mercado de trabajo, pero también pienso que en parte a los efectos de los y las propagandistas.[37]

Aunque se sonríe y niega tener puntos de vista políticos, ese elegante lastimero que es Allan Bloom también considera los estudios de mujeres como síntoma de decadencia moral e intelectual. Los estudios de mujeres son una desmelenada tentadora de los débiles. Me temo que *The Closing of the American Mind* es un ejemplo de *lesterotelia* bien hablada. Mi diccionario *Webster's New Collegiate* dice que *lesterotelia* es una "diferenciación relativamente retardada de una estructura de modo tal que exhibe una forma por lo general asociada con una fase anterior de desarrollo". Bloom es el *best seller* como regresión.

Esta oposición de conservadores sociales y de NC no es en sí misma inocente de intereses ideológicos. Se ha traducido materialmente en la falta de apoyo del gobierno federal a la investigación sobre las mujeres. De 1980 a 1983, el National Institute of Education redujo el subsidio directo a las investigaciones y a los proyectos de capacitación sobre mujeres y minorías de 3.400.000 dólares a 168.000. De 1981 a 1983, el National Endowment for the Humanities redujo su apoyo a proyectos sobre mujeres de 1.089.000 dólares a 876.000. En esos mismos años, la National Science Foundation redujo sus subsidios directos al tema de mujeres de 2.300.000 dólares a

37 Berger, Peter, "Sociologists Examine an Issue That's Very Close To Home", en *New York Times*, 28 de abril de 1985, pág. 7. Véase también el siempre alarmado Levin, Michael, "Women's Studies, Erosion Scholarship", en *New Perspectives*, verano, 1985, 17(3), págs. 7-10. Esta publicación es de la Comisión Norteamericana de Derechos Civiles. Ellis, C. R., "History According to Saint Joan", en *American Scholar*, otoño, 1985, págs. 549-555, está llena de rencor. Para un curioso ejemplo de apoyo a los estudios de mujeres y del movimiento de mujeres que revela actitudes patriarcales, véase las reseñas de Lawrence Stone a dos libros sobre historia de las mujeres en el *New York Review of Books*, 21/04/1985, 32(6), págs. 2127; dos cartas aclarativas de Mary Prior y Joan Scott, en la edición del 30 de mayo de 1985 del Review, págs. 52-53 y las correspondientes aclaraciones de Stone dirigidas específicamente a Scott (53). Mi ensayo "Nancy Reagan Wears a Hat", en Critical Inquiry, invierno, 1987, 14(2), págs. 223-243, reimpreso en una selección de ensayos míos, *When the Moonings Are*, Nueva York-Londres, Methuen, 1988, tiene una explicación más detallada de los NC.

1.400.000. Estas pérdidas son relativamente minúsculas al lado de las de otros compromisos presupuestarios federales, trátese de cohetes, bandas militares o seguridad social. Pero como los estudios de mujeres nunca han tenido mucho dinero, hasta una pérdida pequeña tiene un impacto grande.[24]

En el próximo decenio los estudios de mujeres deben compensar estos reveses. Podemos, por ejemplo, acudir a los gobiernos estatales. Pero no podemos simplemente aceptar las bofetadas federales, poner la otra mejilla y organizar ventas de tortas. Una de nuestras tareas políticas es insistir en la responsabilidad del gobierno federal y nacional del bienestar de las mujeres y las criaturas y de los conocimientos sobre ambos.

Lo que complica esa tarea es la aparición de un grupo nuevo de especuladores sobre las mujeres. A los miembros de este grupo los llamo pensadores neoliberales (los NL). Con audacia pero con cuidado, se ubican en lo que esperan se convierta en el nuevo centro político. Como los NC, los NL se oponen a las políticas dominantes desde la Segunda Guerra Mundial. Para ellos el feminismo es un capítulo de esas políticas. Pero a diferencia de los NC, los NL no se limitan a oponerse al feminismo y a los estudios de mujeres. Sus respuestas son ambivalentes. De un lado, los NL se autodenominan feministas. Al asociarse con el movimiento, proclaman sus credenciales feministas. Pero, del otro lado, los NL desaprueban muchas cosas del movimiento en el que han pasado un tiempo.

En la actualidad, los NL tienen por lo menos dos estrategias para distanciarse. La primera es proclamar su pena porque el feminismo y los estudios de mujeres se han descarriado. Si las mujeres de color tenían que corregir un racismo obvio, los NL nombran ostentosamente una indiferencia mucho menos obvia frente a las mujeres comunes, especialmente las madres heterosexuales. No debería sorprendernos que la maternidad, el más "mujeril" de los roles de las mujeres, venga atravesando desde los años setenta a fuerzas que en otros aspectos entrarían en conflicto; me refiero a los NC y a los NL. Si las mujeres de color quieren que el feminismo sea más progresista, los NL quieren que sea más "realista" con respecto a la vida diaria de la "mujer promedio".

24 Véase Reporte de la Comisión sobre Nuevas Prioridades en el Presupuesto (Commission on New Funding Priorities), mayo 1985, del Consejo Nacional de Investigación sobre la Mujer, National Council for Research on Women, con sede en Hunter College, Nueva York. Los recortes financieros de los estudios de mujeres forman parte de cortes más amplios de presupuesto. El presupuesto norteamericano para el año fiscal 1987, cuyo total era de 994 millones de dólares estaba distribuido de la siguiente manera: defensa, 27,5%, salud, seguridad social y beneficios para veteranos, 42%; interés neto, 14,5%; asuntos internacionales, gobierno, administración de justicia y distribución de beneficios, 3%; ciencia, energía, recursos naturales, agricultura, 4%; comercio, transporte y desarrollo comercial, 3%; educación, servicios sociales, 3%. El último 3% incluye programas culturales, que posee el 0,5% del presupuesto total. Los estudios de mujeres atraen sobre todo dinero del sector privado: por ejemplo la Doris Stevens Foundation donó recientemente a Princeton University 1.250.000 dólares para establecer una cátedra de estudios de mujeres (*Princeton Weekly Bulletin*, 26/05/1986, pág. 1. Sin embargo, este caso es todavía la feliz excepción más que la regla bendita.

Esto significa comprender que la mujer promedio (esa ficción tan sólida) quiere pertenecer a una familia "convencional", aunque entre en la fuerza de trabajo. La segunda estrategia consiste en ignorar buena parte de los logros efectivos del feminismo y de los estudios de mujeres. Buscando a la vez originalidad y la publicidad que se alimenta de la novedad, los NL borran las complejidades y los logros de los movimientos en los que participan a medias. Actúan como si hubieran sido los primeros en descubrir la idea de igualdad de salarios a igualdad de trabajo, la necesidad de políticas aceptables para guarderías infantiles o, ese viejo caballo de batalla, el tiempo flexible.[39] Mientras exigen realismo, los NL se basan sobre verdades a medias.

V. Conclusión

Es así que los estudios de mujeres confrontan a varias fuerzas, desordenadas pero vociferantes, que buscan desfigurar algunos de sus logros más enérgicos, que desean confinar y constreñir su futuro energizador. Sin embargo, los estudios de mujeres, como las mujeres en la educación superior, han demostrado tener talento para una paciencia salvaje, capacidad necesaria para la supervivencia y para el rejuvenecimiento intelectual y moral. No es necesario que nuestros enfrentamientos sean nuestros padecimientos. ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? Nada fácil, estoy nada menos que restableciendo el pensamiento y la política de finales del siglo XX.

[39] Hewlett, Sylvia. *A Lesser Life. The Myth of Women's Liberation in America*, Nueva York, Morrow, 1986 (es un ejemplo de pensamiento neoliberal ambiguo. Le debo la frase "intelectuales neoliberales de la mujer" a Sara Lennox, quien la utilizó durante el seminario que llevé a cabo en la Universidad de Massachusetts/Amherst, noviembre de 1986).

Actualidad Universitaria

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág. 331-337

Más mujeres a la justicia
Los argumentos más frecuentes

Beatriz Kohen*

El reciente nombramiento de dos ministras a la Suprema Corte de Justicia de la Nación vino a saldar una deuda de larga data que el Estado Argentino tenía con las mujeres. La novel participación ciudadana en el procedimiento de nominación de los jueces de la Corte Suprema de Justicia contribuyó a poner en el tapete el tema del género de los jueces y su posible impacto en la administración de justicia, temas que no habían suscitado antes la atención del público, ni habían tenido mayor presencia en los medios de comunicación y menos aún en la discusión académica vernáculas.

El tratamiento que los medios hicieron de los perfiles de ambas ministras durante el proceso de discusión de sus cualidades y antecedentes es merecedor de un estudio aparte. Pudieron observarse claramente dos perfiles bastante diferentes, ya sea en lo ideológico, como en la forma de relacionarse con los medios de comunicación, diferencias estas que nos alertan acerca de los peligros de pensar a las mujeres juezas como una categoría uniforme.

Sin embargo estamos asistiendo a un momento histórico de gran trascendencia en la materia. Dentro de unos años podremos analizar la jurisprudencia de la Corte y ver si existen regularidades en los fallos de varones y mujeres jueces que puedan atribuirse al género.

Entretanto, los eventos mencionados renuevan el interés en el debate acerca de las ventajas de la incorporación de mujeres a la justicia y sobre el impacto del género de los jueces en la administración de justicia.

A continuación, paso revista a los argumentos más corrientes a favor de que haya más mujeres juezas, que pueden dividirse en dos tipos. Están, por un lado, los relacionados con la legitimidad democrática, que no sólo se refieren a las mujeres sino también a otros grupos en situación de desventaja. Se trata de argumentos que, en general, no han despertado mayor discusión. Por otro lado, la conveniencia de que haya más mujeres en la justicia se ha sustentado en que esto es deseable porque ellas pueden hacer un aporte específico a la justicia y, por consiguiente, marcar una diferencia. Este segundo tipo de argumentación, en cambio, ha dado lugar a mucha discusión y controversia.

* Socióloga (Universidad de Sussex, Gran Bretaña). Maestría en Ciencias Sociales (Flacso, Buenos Aires). Doctorado en Sociología Jurídica (Durham, Gran Bretaña). Autora y compiladora de varios libros, entre ellos *De mujeres y profesiones*, Buenos Aires, Letra Buena, 1992. Directora Ejecutiva de El.A (Equipo Latinoamericano de Justicia y Género).

Comencemos por el primer tipo de argumentos, los relacionados con la participación igualitaria de las mujeres en la justicia y la legitimidad democrática, en torno de los cuales existe un alto grado de consenso. En una sociedad que se sustente en los principios de igualdad y democracia, la participación de las mujeres y de otros grupos excluidos en la justicia aparece como una cuestión de principios.

Estrechamente ligado con el anterior, se esgrime también el argumento relacionado con la representación cultural en una sociedad diversa. Autores como Shetreet, Griffiths y Kartz han insistido en que existe una justificación doctrinaria para una integración de la justicia que refleje la diversidad existente en la sociedad. Este principio, que otorga valor a la diversidad y reconoce implícitamente que las mujeres constituyen un grupo marginado serviría de justificación para una mayor apertura de la justicia a las mujeres y minorías. En este contexto, el mecanismo de selección y nominación de jueces puede resultar crucial para la incorporación de nuevos y diferentes miembros al sistema de justicia.

Juezas de muy alto rango como Judge Abrahamson en los Estados Unidos y Lady Justice Hale en Inglaterra, Madame Justice Wilson y Madame Justice L'Heureux-Dubé en Canadá sugieren que una justicia con una conformación diversa que incluya un número considerable de mujeres y refleje la diversidad étnica y racial de la sociedad contribuye a generar confianza en el sistema de justicia y resulta esencial para que la institución sea percibida por el público como justa y representativa.

Desde esta perspectiva, las autoras mencionadas opinan que la inclusión de las voces de los diferentes y excluidos resulta ventajosa para el sistema en general. En esa línea, Karst sostiene que en sociedades multiculturales y de clase, los jueces y los justiciables son "aculturados" en ambientes diferentes y, por lo tanto, habitan diferentes comunidades de sentido. De esta manera, los jueces, en general varones, blancos y de clase media, tendrán una visión del mundo bastante diferente de la de los justiciables quienes con frecuencia son pobres, mujeres, o miembros de otros grupos étnicos o raciales. Hale, opina que la diversidad en relación con los antecedentes y la experiencia de vida de los jueces enriquece al sistema de justicia y aporta visiones y perspectivas diferentes, así como también actitudes de mayor empatía en relación con los justiciables. Del mismo modo, Minow afirma que la participación de voces diferentes en la justicia es importante en el contexto de una visión democrática y participativa de la sociedad, aún en aquellas situaciones en que esas voces no consigan imponerse.

Dentro de este tipo de argumentación relacionada con la calidad de la democracia se esgrime que la presencia de mujeres y miembros de otros grupos en desventaja ocupando posiciones de autoridad contribuye a poner en cuestión el estereotipo social convencional, según el cual, los jueces son varones, blancos pertenecientes a las clases media y alta. La presencia de mujeres en posiciones de autoridad cumple el rol simbólico de desafiar el estereotipo y de promover opciones menos tradicionales para las mujeres. Las mujeres en posiciones de autoridad sirven como modelo para las generaciones más jóvenes y ello facilita que los niños sean socializados en la creencia que tanto varones como mujeres pueden desarrollar carreras que involucren poder y prestigio. Hace que las mujeres se sientan más

cómodas en los ámbitos profesionales atrayendo, a su vez, más mujeres a las profesiones relacionadas con el derecho.

Pasemos ahora a considerar el argumento más controvertido según el cual las mujeres, no por cuestiones biológicas sino por la socialización diferencial por género y, debido a sus diferentes experiencias de vida, tendrían algo diferente para aportar a la justicia. Quienes acuerdan con este tipo de argumento parten de la tesis de Carol Gilligan quien, en su investigación en relación con el desarrollo moral de niños y niñas, basada en las respuestas de niñas y varones en la resolución de dilemas morales, llegó a la conclusión de que los niños y las niñas tienden a un razonamiento moral diferente. Mientras los varones tienden a relacionar sus respuestas con principios abstractos que aplican a la resolución del caso concreto y desarrollan una ética de la justicia (la lógica de la escalera), las niñas desarrollan una ética del cuidado, más contextual y empática tendiendo a tener en cuenta las necesidades de todos aquellos involucrados en el conflicto para la resolución del problema planteado (la lógica de la red).

La teoría de Gilligan ha tenido una gran repercusión en el mundo del Derecho. Teniendo en cuenta, por un lado, que la aplicación de la ley no es mecánica sino que implica su interpretación por parte del juez o jueza, y que, por otro lado, los jueces traen consigo su identidad y puntos de vista, se sostiene que las diferentes identidades y experiencias de vida de mujeres y varones podrían traducirse en maneras diferentes de ejercicio profesional. En particular, se hace hincapié en el hecho de que las mujeres podrían traer consigo al ámbito de la justicia valores adquiridos a través de su participación más intensa en la esfera privada de la sociedad: como la conexión, la empatía, el cuidado, la respuesta a las necesidades, la preocupación con la justicia sustantiva y los valores comunitarios. Las contribuciones específicas de las mujeres podrían eventualmente darse tanto a nivel sustantivo, o sea en lo que hacen, como en términos de los procedimientos que utilizan, o sea cómo desarrollan sus actividades.

Estos valores contrastan notoriamente con los valores dominantes en el sistema legal, constituido históricamente como un área básicamente masculina imbuida por valores como la autonomía, los derechos individuales, la objetividad, la neutralidad, el desapego y la preocupación con cuestiones de procedimiento. En particular, las feministas culturales opinan que sería muy beneficioso que los valores relacionados con la ética del cuidado consiguieran penetrar el sistema de justicia. En este sentido, West recomienda la integración de la ética del cuidado y la ética de la justicia en las decisiones judiciales. En su opinión, el cuidado y la justicia son aspectos interdependientes y por lo tanto, una decisión no será justa si no es cuidadosa y no será cuidadosa si no es justa.

Este tipo de argumento ha generado dos de lucha entre las feministas jurídicas y su aplicación al mundo del derecho no carece de problemas. El trabajo de Gilligan ha sido frecuentemente criticado por su tendencia al esencialismo, por tener una visión dualista del género y por adjudicarle características de género fijas a varones y mujeres sin tener en cuenta las diferencias al interior de cada género. Sin embargo, ella se ha defendido de este tipo de críticas con el argumento de que se refiere a tendencias

empíricamente observadas a lo largo de 9 proyectos de investigación y sosteniendo, además, que en ningún momento ha afirmado que todos los varones, ni todas las mujeres fueran iguales entre sí. De cualquier modo, sin descartar la existencia de importantes diferencias entre las mujeres concretas, yo creo que todavía existen factores comunes entre las mujeres, en especial los que hacen a su condición subordinada, que pueden convertirse en puntos de partida para la solidaridad entre mujeres.

Si el principal aporte de Gilligan ha sido el contribuir a la valorización de las cualidades femeninas tan devaluadas e invisibilizadas, éste ha sido también el punto más criticado de su teoría, en particular por las feministas radicales como Mackinnon, que argumentan que las características tan valoradas por Gilligan son las características que mejor encajan con la supremacía masculina y las que mejor sirven a los varones para asegurarse su dominación. Con respecto a esta crítica, pienso que si bien es cierto que estas características pueden ser las que la supremacía masculina le ha reservado a las mujeres, creo que, en relación con las consecuencias de los atributos relacionados con la ética del cuidado, sería posible plantearse otras alternativas. Además de la negación y el sometimiento, podemos como mujeres reconocer el valor del cuidado y a la vez resistir a aquellos aspectos de la ética del cuidado que resulten perjudiciales para las mujeres porque identifican cuidado con autosacrificio.

La forma en que se ha dado la integración de las mujeres al mundo del derecho en la mayor parte de las sociedades que, además, coincide con la realidad argentina, nos ilumina acerca de las posibilidades que tienen las mujeres juezas y abogadas de introducir cambios en el sistema jurídico. Si bien en un período no mayor a los veinte años las mujeres han pasado de ser una pequeña minoría a una clara mayoría entre los estudiantes de derecho, y como consecuencia, las mujeres han recorrido un camino importante en todas las áreas relacionadas con el desempeño profesional, por lo general, esta realidad no se ha reflejado aún a nivel del lugar que las mujeres ocupan en las profesiones jurídicas. Obviamente existen diferencias nacionales, pero, en general, la realidad muestra que a pesar del aumento tan dramático de mujeres surgido como consecuencia de la apertura masiva de las universidades a las mujeres, a partir de fines de los años sesenta y principios de los 70, son muy pocas las que llegan a los peldaños más altos de la escala laboral, ya sea en la academia, como en los grandes estudios de derecho y en la justicia. Los datos de las investigaciones empíricas en relación con la participación de las mujeres en la mayor parte de los países sugieren la existencia de una doble segregación por un lado vertical, que acabo de mencionar, y por el otro horizontal, en el sentido que las mujeres se encuentran con mayor frecuencia en sectores "femeninos" de la profesión que, en general, son los que tienen menor prestigio, involucran menores montos de dinero, y comprenden una serie de tareas que son más consistentes con los roles femeninos tradicionales. Los varios estudios realizados en diferentes países señalan que la división sexual del trabajo a nivel familiar se constituye en uno de los principales obstáculos para la igualdad en relación con el desarrollo profesional de las mujeres. En particular, a nivel de los grandes estudios de abogacía se observa que las mujeres tienen grandes dificultades para alcanzar el status

de socias, dadas las exigencias de total dedicación al trabajo que se requieren. Es importante mencionar esta situación de marginalidad de las mujeres al interior de los varios segmentos del mercado de las profesionales del derecho pues seguramente guarda una estrecha relación con las posibilidades de que las mujeres puedan, en tales condiciones, hacer un aporte específico en sus ámbitos de trabajo.

Por otra parte, aún si se admite la existencia de ciertas tendencias hacia el cuidado y la empatía en las mujeres que inician carreras en el ámbito jurídico, cabe preguntarse si la formación profesional tan imbuida por los valores masculinos de individualismo, objetividad y distancia no borra las tendencias observadas por Gilligan. Sería en realidad bastante lógico pensar que para poder competir en un ámbito en el que prevalece una orientación tan masculina, las mujeres intentarán borrar toda diferencia. En este sentido, Lady Justice Hale ha observado que quienes argumentan que sería deseable que hubieran más mujeres en la justicia por las contribuciones específicas que ellas podrían hacer al sistema no son, por lo general, mujeres que desarrollan profesiones jurídicas sino miembros de otras profesiones, y miembros de grupos marginados que desearían ver cambios en el sistema de justicia, ya que las mujeres que intentan desarrollar carreras en el mundo del derecho están muy ocupadas en poner en práctica la estrategia de negar cualquier diferencia relacionada con el género.

Luego de haber analizado las dificultades que las mujeres juezas podrían encontrar para ejercer un impacto sobre el sistema jurídico desde su condición de género, voy a mencionar dos aspectos más que me parece que tienen que formar parte de esa discusión. En primer lugar, la posibilidad de que las juezas feministas puedan, desde su lugar, colaborar al mejoramiento de la vida de las mujeres y, en segundo lugar, ¿qué surge de la revisión feminista de cualidades tan centrales al rol judicial tradicional como la imparcialidad y la objetividad?

En relación con el primer aspecto, me gustaría destacar el señalamiento de Berta Wilson en el discurso de asunción de la primera banca femenina en la Corte Suprema de Canadá. Ella expresó que si bien hay una buena parte del derecho que no requiere de una mirada específica desde la perspectiva de las mujeres hay toda otra parte del derecho que efectivamente requeriría de una revisión desde el punto de vista de las mujeres. Ella se refería en particular al derecho de familia, al derecho de daños, a los delitos sexuales y a la pornografía y sitúa en dichas áreas el mayor aporte que las mujeres podrían hacer.

En segundo lugar, me gustaría mencionar la importante contribución de grupos colegiados de juezas como las asociaciones de mujeres juezas a nivel nacional e internacional. Dichas asociaciones han desarrollado importantes programas educativos tendientes a erradicar la discriminación contra las mujeres en la justicia asumiendo posiciones que las juezas individualmente, con todas las restricciones a las que están sujetas, jamás hubieran podido asumir sin ser acusadas de activismo judicial.

En relación con el segundo punto me gustaría simplemente mencionar que el hecho de que las teóricas del derecho y las juezas feministas valoren especialmente

la empatía y la diversidad no las lleva a descartar la aspiración de imparcialidad. Por el contrario, su posición al respecto es que la misma aspiración de justicia que inspira el despliegue de una actitud de empatía hacia las personas involucradas en conflictos legales, a fin de entender mejor el caso que tienen ante sí, las lleva a asumir un lugar de imparcialidad y equidistancia en relación con las partes involucradas en el conflicto cuando llega el momento de tomar decisiones.

La imparcialidad y la equidistancia no tienen el sentido de eliminar todo juicio moral de las decisiones judiciales, sino asumir una distancia en el momento de las decisiones que asegure que el juez no favorecerá a ninguna de las partes, en detrimento de la otra.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

ABRAHAMSON, S., "Do Women Judges Really Make a Difference? The American Experience", en Shetreet, S., *Women in Law*, London –The Hague – Boston, Hebrew University of Jerusalem, Kluwer Law International, 1998, págs. 195-216.

CAES, P., "Good and Bad Bias: A comment on Feminist Theory and Judging", en *Southern California Law Review*, nro. 61, págs. 1945-55.

GILLIGAN, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard, Harvard University Press, 1982.

GILLIGAN, Carol, MACKINNON, MENKEL-MEADOW et al., "The James MacKormic Mitchell Lecture: Feminist Discourse Moral Values and the Law, a Conversation", en Olsen, F., *Feminist legal theory*, vol. 1, Dartmouth Pub. Co., págs. 11-87.

GRIFFITH, J. A. G, *The Politics of the Judiciary*, Fontana Press, 1997.

HALE, B, "Equality and the Judiciary: Why Should We Want More Women Judges?", en *Public Law*, otoño 2001, págs. 489-504.

JONES, K, *Compassionate Authority. Democracy and the Representation of Women*, New York, Routledge, 1993.

KAIST, Kenneth, "Judging and Belonging", en *Southern California Law Review*, nro. 61, págs. 1957-67.

MACLEOD, K, "Safeguarding Judicial Impartiality", en *Legal Studies*, nro. 77 (1), 2002, págs. 53-70.

_____, "Justifying Gender Equality on the Bench: Why difference won't do", en *Feminist Legal Studies*, nro. 11, 2003, págs. 1-24.

MARTIN, D, "Have Women Judges Really Made a Difference?", en *Lawyers weekly*, nro. 6, 1986, pág. 5.

MARTIN, E, "Women on the Bench a Different Voice?", en *Judicature*, nro. 77 (3), noviembre-diciembre 1993.

_____, "The Representative Role of Women Judges", en *Judicature*, nro. 77 (3), noviembre-diciembre 1993, pág. 166-173.

MINOW, Marta, "Foreword. Justice Engendered", en *Harvard Law Review*, nro. 10, 1987.

RESNIK, J, "On the Bias: Feminist Reconsiderations of the Aspirations for our Judges", en *Southern California Law Review*, nro. 61, págs. 1879-1943.
SHEMTOB, S, "The Doctrinal Reasoning for More Women Judges : The Principle of the Reflective Judiciary", en SHEMTOB, S. (ed.), *Women in Law*, London-The Hague-Boston, Hebrew University of Jerusalem, Kluwer Law International, 1998, págs. 183-194.
WILSON, B, "Will Women Judges Really Make a Difference", en *Osgoode Law Journal*, nro. 28, págs. 507-522.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág. 339-342

La sanción del acoso sexual en el ámbito universitario

Julieta Di Corleto*

A partir de la década del 90, las facultades de Derecho de los Estados Unidos introdujeron reformas en sus reglamentos estableciendo penas para quienes incurren en acoso sexual. Las penalidades van desde simples sanciones administrativas hasta la expulsión del trabajo o de la facultad, según que el responsable sea profesor/a, personal no docente, o un/a alumno/a.

Estas reformas fueron impulsadas desde la Asociación Americana de Facultades de Derecho (*The American Association of Law Schools*), una organización sin fines de lucro que reúne representantes de 166 facultades de Derecho de los Estados Unidos, cuyo objetivo es perfeccionar el ejercicio de la abogacía a través de la enseñanza del Derecho. En noviembre de 1989, el Comité Ejecutivo de esta asociación dictó una Declaración de Principios,[2] que brinda lineamientos generales para el desarrollo de la actividad docente.

Entre otras cuestiones, la declaración estableció algunas pautas relativas al acoso sexual. En la sección correspondiente a las relaciones profesor-estudiante, la declaración prescribió que: "Los/as profesores/as no deben acosar sexualmente a los/as estudiantes y no deben usar su rol o posición para inducir a un/a alumno/a a iniciar una relación sexual o para someterlo/a a un ambiente hostil en función de cualquier forma de acoso sexual. Las relaciones sexuales entre un/a profesor/a y un/a alumno/a que no están casados o que no tienen una relación sentimental preexistente son inapropiadas cuando existe una responsabilidad profesional, ya sea en el contexto de un curso, en una evaluación o en cualquier otra actividad que requiera la supervisión del/la docente como parte del programa educativo. Incluso cuando el/la profesor/a no tenga una responsabilidad profesional directa sobre el/la alumno/a, se debe prestar atención al hecho de que otros/as estudiantes puedan percibir que este vínculo supone un trato preferencial por parte del profesor o sus colegas. El profesor que tenga un vínculo de sangre o de matrimonio con un/a estudiante debe evitar establecer una relación profesional con dicha persona".

Esta normativa general sobre acoso sexual tuvo su recepción particular en las facultades de Derecho de los Estados Unidos, aunque no sólo en lo que hace a la

* Abogada (UBA). LL. M. (Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard)

1 Para mayor información, véase <http://www.aals.org/about.html>

2 En inglés. *Statement of Good Practices by Law Professors in the Discharge of Their Ethical and Professional Responsibilities.*

regulación de las relaciones entre profesores/as y estudiantes, sino también para los vínculos de personal no docente y estudiantes. Los reglamentos prohiben el acoso sexual por profesores, empleados y estudiantes universitarios, y por cualquiera que participe en una actividad patrocinada por la entidad educativa.

En el ámbito universitario de los Estados Unidos, el establecimiento de sanciones para los casos de acoso sexual lleva implícito el reconocimiento de que esta conducta es discriminatoria, ilegal e incompatible con el desarrollo de la actividad educativa. En general, los reglamentos de las facultades definen como acoso sexual, "los avances sexuales que no son bien recibidos, los requerimientos de favores sexuales o cualquier otra conducta verbal o física de naturaleza sexual cuando: a) el rechazo de una persona a esa conducta o su sumisión a ella, se emplea explícita o implícitamente como razón para la adopción de una decisión laboral (por ejemplo, acceso o continuidad en el empleo, promoción, etc.) o académica (por ejemplo, para la evaluación o para la participación de alguna actividad dentro del ámbito de la universidad), b) la conducta cuestionada crea un ambiente de trabajo o de estudio intimidatorio, hostil o humillante para quien la recibe. Se entiende que la definición de una conducta como "acoso sexual" depende del contexto en el cual se produce. Al mismo tiempo se reconoce que puede darse como un hecho aislado o como una conducta reiterada en el tiempo, que puede ocurrir entre personas del mismo o de diferente sexo, que puede darse entre pares o entre quienes existe una relación de jerarquía o subordinación. Finalmente, también se reconoce que el acoso sexual puede tener como objetivo que una persona mantenga una relación sexual con otra o simplemente que se afecte el ánimo o el desempeño de quien se ve acosado/a.

En la década del 90, la introducción de reformas reglamentarias que sancionan el acoso sexual fue acompañada por programas de amplia difusión contra esta práctica. Actualmente, dentro de las facultades de Derecho de los Estados Unidos se distribuyen guías que permiten reconocer cuándo se está frente a un caso de acoso sexual –según las definiciones reglamentarias de cada universidad–,[3] y que brindan información sobre los mecanismos para denunciarlo y las garantías contra eventuales represalias tanto para quien concreta la acusación como para quienes actúan de testigos. En la recepción de las denuncias y en el proceso de investigación intervienen oficinas dedicadas en forma exclusiva a esta actividad y que actúan bajo reglas de confidencialidad muy estrictas.

En contraste con esta tendencia a prohibir el acoso sexual tanto para personal docente, no docente y estudiantes –movimiento que no sólo se ha evidenciado en los Estados Unidos, sino también en otras facultades de Latinoamérica–,[4] la

Para más información, véase <http://www.aals.org/ethic.html>

3 Una de las formas más divulgadas de acoso es el *acoso quid pro quo*. El término describe la situación del/la alumno/a que se ve obligado/a a elegir entre acceder a demandas sexuales o verse perjudicado en su desempeño académico o en la posibilidad de participar en actividades extracurriculares.

4 Algunas facultades de Nicaragua, Costa Rica y Venezuela, amparadas en una legislación que prohibe el acoso sexual, han aplicado estas reglas en el ámbito

Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) sólo prohíbe el acoso sexual para el caso de personal no docente. Por lo demás, en lo que hace a la regulación de las relaciones entre docentes y estudiantes, la UBA carece de una reglamentación específica que lo prohíba.

En efecto, el Estatuto para el Personal no Docente de la Universidad de Buenos Aires[5] es el único instrumento que, en el contexto universitario, contiene una prohibición al acoso sexual. Y esto ocurre, no por una regla propia del estatuto en cuestión, sino en razón de que, para algunos asuntos, y en forma supletoria, el personal no docente se encuentra regido por las normas de la administración pública nacional.[6] De ello deviene que, para el caso del personal no docente, resulte aplicable el Decreto 2385/93 del Poder Ejecutivo Nacional que en su art. 1° establece: "Incorpórase (...) [al] Régimen Jurídico Básico de la Función Pública aprobado por Decreto 1797/80, el siguiente: "Aclárase por coacción de otra naturaleza, entre otros, el acoso sexual, entendiéndose por tal el accionar del funcionario que con motivo o en ejercicio de sus funciones se aproveche de una relación jerárquica induciendo a otro a acceder a sus requerimientos sexuales, haya o no acceso carnal . ". De todos modos, es importante señalar que el acoso sexual se encuentra limitado al supuesto de su perpetración en el marco de una relación jerárquica. Por otra parte, la conducta fue incluida entre las prohibiciones generales, pero no entre los comportamientos que específicamente prevén una sanción,[7] por lo que su comisión estaría abarcada por la norma del art. 17 del Estatuto que contempla un cuerpo difuso de infracciones.[8]

Ahora bien, en el ámbito universitario esta normativa no es aplicable para el personal docente y tampoco para las/los estudiantes.

De acuerdo con el Reglamento de Juicio Académico[9] las causales de formación de juicio académico a las/los docentes son las siguientes: a) el incumplimiento de las obligaciones docentes; b) la ineptitud científica o didáctica, c) la deshonestidad intelectual; d) la ejecución de actos lesivos para con la ética universitaria o su participación en ellos; y e) las sanciones que le fuese impuestas y se considere que pueden afectar la ética universitaria o el buen nombre y honor del afectado.

universitario para reglar la conducta de personal docente y no docente, así como también de los/as estudiantes.

5 Resolución CS 1309/94.

6 El art. 90 del Estatuto en cuestión establece: "Disposiciones de aplicación: Supletoriamente y en cuanto no contradigan las normas establecidas por este Estatuto, sus reglamentaciones y demás resoluciones de la Universidad de Buenos Aires, son de aplicación a su personal no docente las disposiciones del Estatuto y Escalafón para el personal civil de la Administración Pública Nacional vigente". Agradezco a Liliana Pitis su advertencia sobre la aplicación de esta norma.

7 Véase Ley 22.140 (publicada en el Boletín Oficial el 8 de enero de 1980) y su modificatoria Ley 25.164 (publicada en el Boletín Oficial el 8 de octubre de 1999).

8 El art. 17 del Estatuto del Personal No Docente establece "Otras causas: Las causas de sanción enumeradas en los arts. 12, 13, 15 y 16, no excluyen otras expresa o implícitamente contenidas en este Estatuto o que constituyan violación de los deberes de empleado. En su aplicación deberán tenerse presentes los antecedentes personales, las circunstancias agravantes o atenuantes del hecho y demás elementos pertinentes de juicio".

9 Resolución CS 217/85.

Por su parte, el Régimen Disciplinario para Estudiantes,[10] en diferentes artículos, y con distintos grados de sanción, establece como faltas las siguientes: a) faltar el debido respeto, injuriar o agredir físicamente a profesores, docentes auxiliares o autoridades universitarias, a causa del ejercicio de sus funciones o al tiempo repracticarlas, b) no observar el régimen de correlatividades u otros requisitos exigidos en los planes de estudios respectivos; c) cometer un delito que lesione el patrimonio de la Universidad; d) adulterar o falsificar documentos universitarios o actas de exámenes u otros instrumentos, con el propósito de acreditar haber aprobado materia, curso o carrera.[11]

En consecuencia, en el contexto universitario, salvo para el caso aislado del personal no docente y con las limitaciones que fueron señaladas, no existe una regla que establezca la prohibición del acoso sexual. En la regulación de las relaciones para docentes y estudiantes, la ausencia de toda referencia al respecto impide siquiera el reconocimiento de sus diversas manifestaciones. La introducción de una norma que contemple en forma expresa las situaciones de acoso sexual permitiría identificar el problema y darle el estatus de una conducta discriminatoria que afecta tanto a varones como a mujeres. Por otra parte, la ausencia de una reglamentación específica suma obstáculos a quienes pretenden efectuar una denuncia por acoso sexual, no sólo por la falta de una definición concreta, sino también por la carencia de un marco de protección para los/las denunciantes y para quienes fueron testigos y temen sufrir represalias.

10 Resolución CS 2283/85.
11 Estas conductas se encuentran contempladas en los arts. 12, 13, 14 y 15 del Régimen Disciplinario para Estudiantes, establecido por Resolución CS 2283/85.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, issn 1667-4154, pags. 343-350

Proyecto
Transformación de la condición legal de la mujer: integrando temas de género en la Doctrina y enseñanza del Derecho

Macarena Sáez*

Aunque muchas facultades de derecho norteamericanas han incorporado en los últimos veinte años cursos o proyectos sobre teoría legal feminista o sobre mujer y derecho, no son muchas las iniciativas que intentan producir un impacto global en la enseñanza del derecho. En las páginas siguientes expondré brevemente los esfuerzos de la Facultad de Derecho de *American University* por incorporar al estudio del derecho una perspectiva de género, elevar al nivel de disciplina legal la teoría feminista del derecho o *feminist jurisprudence* y aun más difícil e innovador, incorporar en este desafío a distintas facultades de derecho de Latinoamérica.

El compromiso de la Facultad de Derecho de *American University* con la igualdad de género tiene un origen histórico y a la vez conceptual. Fue fundada hace más de cien años por dos mujeres como un espacio para la educación legal donde hombres y mujeres pudieran estudiar, en un momento en que las mujeres eran mayoritariamente excluidas del estudio y ejercicio de la profesión legal. Ese compromiso se ha mantenido a través de los años a través de distintas iniciativas académicas. *American University* mantiene un programa permanente llamado *Women and the Law Program* cuyo objetivo es asegurar que en las distintas áreas del currículo haya cursos y actividades que analizan el derecho desde la perspectiva de la mujer. Lo que es aun más innovador, mantiene un programa llamado *Women and International Law* (WILP) destinado a apoyar el trabajo de académicos alrededor del mundo en temas de mujer y derecho. Una de estas iniciativas se desarrolló en Latinoamérica y tuvo por objeto transformar la educación legal en esa región, integrando temas de género en la doctrina y enseñanza del derecho. Este proyecto exigió un trabajo profundo de parte del programa WILP, así como de muchos académicos latinoamericanos. Vale la pena analizar ese trabajo y los siguientes párrafos están dedicados a contar como se gestó y desarrolló el proyecto. Es importante dar a conocer esta iniciativa y otras similares para entusiasmar a otros grupos de académicos, tal vez a otras universidades, para completar el trabajo de incorporar a la educación legal perspectivas hasta ahora marginadas.

* Abogada. Universidad de Chile. LL.M. *Yale Law School*. Coordinadora de Programas Internacionales, *American University, Washington College of Law*.

I. CÓMO NACIÓ EL PROYECTO

En abril de 1996, WILP, en conjunto con el Programa sobre la Mujer, Salud y Desarrollo de la Organización Panamericana de la Salud y el Proyecto de Política de Salud y Desarrollo, se organizó una Consulta Panamericana de Expertos en Derecho y Salud. El objetivo era examinar en un contexto interdisciplinario las diferentes maneras en que pueden colaborar los sectores sanitario y jurídico en América Latina para formular un enfoque integrado del problema de la violencia de género. Una de las áreas de análisis fue el rol de las facultades de derecho. En junio de ese mismo año se publicaron las conclusiones y recomendaciones.

Las conclusiones de la Consulta fueron las siguientes:

1. El modelo tradicional de enseñanza del derecho que imperaba (y aún impera) en muchos países latinoamericanos era uno de los mayores obstáculos para mejorar la situación jurídica de la mujer. Cualquier esfuerzo, entonces, por integrar el concepto de género a la enseñanza del derecho debía ser parte de una estrategia más amplia de incorporación de estos temas en la doctrina del derecho y en las instituciones jurídicas latinoamericanas.
2. Era necesario revisar, compilar y divulgar los trabajos escritos hasta ese momento por académicas del derecho que criticaban o incorporaban temas de género a la enseñanza tradicional del derecho.
3. Era necesario formar una red de académicas latinoamericanas que estuvieran trabajando, pensando, escribiendo o enseñando el derecho desde una perspectiva de género.
4. Para transformar la doctrina legal en América Latina era necesario financiar proyectos concretos en facultades de derecho e institutos de investigación de la región.
5. Se recomendaba incentivar el intercambio académico para que quienes se dedicaban a estos temas en América Latina tuvieran conocimiento y pudieran entender lo que ocurría en otras regiones con temas similares.
6. Tomando en cuenta que los países de la región seguían en forma más o menos uniforme el sistema de derecho continental, se concluía que era necesario preparar materiales de enseñanza sobre mujer y derecho y eventualmente producir un libro dirigido a estudiantes de derecho que cubriera distintas áreas del derecho tales como familia, propiedad, laboral, u otras. El libro tendría por objetivo proporcionar una herramienta de enseñanza del derecho más crítica que las usadas hasta ese momento en la región.

Dada las conclusiones de la Consulta, se plantearon las siguientes recomendaciones:

1. Publicar en revistas y compilaciones de reconocido prestigio artículos de académicas latinoamericanas en materia de mujer y derecho.
2. Convocar a una conferencia regional sobre género, teoría del derecho y enseñanza del derecho. En esta conferencia se debían presentar artículos que

analizaran la enseñanza del derecho en Latinoamérica con una visión crítica e incorporando una perspectiva de género.

3. Financiar una publicación posterior con artículos redactados por académicos de prestigio en la región, con capítulos en temas de familia, propiedad, derecho penal, entre otros.
4. Financiar puestos para académicas latinoamericanas en universidades de América Latina, así como financiar revistas de derecho dedicadas a estos temas.
5. Organizar intercambios entre profesores latinoamericanos dedicados a temas de mujer y derecho y académicos dedicados a temas similares en otras regiones del mundo.

Como respuesta a las recomendaciones mencionadas, el Programa WILP comenzó a trabajar en una serie de medidas encaminadas a incorporar el análisis feminista y las perspectivas de género en algunos países latinoamericanos. La mayoría de dichas medidas pasó a formar parte del proyecto "Transformando el Estatus Legal de la Mujer en América Latina: Incorporación del Concepto de Género en la doctrina jurídica y enseñanza del derecho".

La meta del proyecto era fortalecer la posición de las mujeres en América Latina apoyando e incentivando a mujeres dedicadas a la defensa de los derechos de las mujeres en la región a producir trabajos encaminados a incorporar el concepto de género en la enseñanza del derecho y en la doctrina jurídica.

Los objetivos concretos del proyecto fueron:

- Crear una conexión entre las instituciones académicas y las organizaciones dedicadas a la defensa de los derechos de las mujeres.
- Apoyar la producción de suficiente literatura en teoría legal que fomentara un nuevo entendimiento del derecho desde el punto de vista de las mujeres.
- Incentivar un intercambio sistemático de experiencias y metodologías docentes entre académicas del derecho y desarrollar nuevos métodos de enseñanza y programas de estudio que incluyeran también la enseñanza clínica del derecho.
- Dar la posibilidad a mujeres involucradas en la promoción de los derechos de las mujeres y fuertemente interesadas en la enseñanza e investigación del derecho de obtener un grado académico e intercambiar experiencias con otras académicas extranjeras.

Una de las primeras medidas que tomó la facultad fue la creación en 1997 de una Maestría en Derecho con especialización en Género y Derecho. Hasta hoy este es un programa único en su especie entre las facultades de derecho en Estados Unidos. Este programa fue importante para el desarrollo del proyecto porque sirvió de sede para uno de los componentes del proyecto al que me referiré más adelante.

El proyecto tuvo varios componentes. Uno de ellos fue la conferencia y el taller panamericano "Transformación de la Condición Legal de la Mujer. Superando las barreras en la doctrina y la enseñanza del derecho" que tuvo lugar en noviembre de 1997 en Washington DC. El objetivo de la conferencia fue reunir a académicos de

distintos países para analizar los sistemas legales de nuestros países desde una perspectiva de la mujer y desarrollar estrategias de integración de estos temas en los planes curriculares de las facultades de derecho.

Antes de la conferencia, y para garantizar que ésta fuera un foro en el que se tomaran acuerdos y se produjeran resultados concretos, el proyecto incluía también un taller preparatorio de la conferencia, el cual se desarrolló en julio de ese año en Costa Rica. En dicho taller se preparó la producción de una publicación que serviría de marco a la conferencia y que compilaba artículos básicos en materia de teoría legal feminista y perspectivas de género en el derecho. Se compilaron seis volúmenes con artículos en inglés y en castellano enfocados tanto al análisis de la teoría del derecho como a la realidad de América Latina y de Estados Unidos. Este taller contó con la participación de académicas de Estados Unidos, Chile, Costa Rica, Perú y Ecuador y fue organizado conjuntamente por *American University* y el Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y del Delincuente (ILANUD). En el taller se formó un Consejo de asesores que trabajó en la preparación de las fases siguientes del proyecto.

La reunión en Washington DC duró seis días: tres de taller preparatorio en el que los panelistas se reunieron a discutir sus aproximaciones a los distintos temas que serían tratados en la conferencia, así como los tipos de metodología de enseñanza y las estrategias para la incorporación de las perspectivas de mujer al derecho, y tres días de conferencia propiamente dicha.

Más de setenta académicos de países tales como la Argentina, Chile, Brasil, Perú, Ecuador, Guatemala, Colombia, México, Puerto Rico, participaron en la conferencia. Por Estados Unidos hubo profesoras de *American University*, *Harvard Law School*, *City University of New York*, *Northwestern*, *Maryland*, *Cornell*, Alabama, entre otras. La conferencia resultó en un fructífero intercambio de ideas tanto sobre métodos como de contenidos en la enseñanza del derecho en América Latina. Los artículos presentados en la conferencia y otros materiales relacionados fueron publicados en el *Journal of Gender, Social Policy and the Law* de *American University* en el año 1999.

Además de la conferencia y de los materiales elaborados antes y después de ella, el proyecto tenía facetas de mayor duración. Una de ellas fue la preparación de un texto de estudio o manual de enseñanza del derecho que sirviera de base para incorporar los análisis críticos de género a la enseñanza del derecho. Durante la segunda faceta se otorgaron becas de estudio de Maestrías en Derecho (LL.M.) en *American University* a académicas latinoamericanas. Las postulantes debían tener experiencia académica o profesional en temas de género y derecho y estar interesadas en la incorporación de las perspectivas de género en la enseñanza del derecho. El tercer componente fue el establecimiento de becas para impartir cursos de derecho en Latinoamérica.

Estos tres componentes fueron desarrollados en forma relativamente conjunta.

II. Un Manual de enseñanza del Derecho

Uno de los grandes obstáculos mencionados desde los inicios del proyecto para la incorporación de una metodología feminista en la enseñanza del derecho, o el estudio del derecho con una perspectiva de género fue la falta de materiales para desarrollar cursos de derecho. El proyecto concibió la idea de un libro que llenara este vacío transformándose en una herramienta de trabajo para profesores y estudiantes de derecho. Las organizadoras del proyecto tenían clara conciencia de que la realidad de Estados Unidos no era la realidad de Latinoamérica y que por lo tanto una simple traducción de materiales escritos por académicas americanas no tendría el impacto que buscaban. Para ello, era necesario producir un texto con artículos escritos por académicas latinoamericanas que hablaran de la realidad que se vive en la región.

El libro no fue una simple compilación de artículos. Parte del trabajo realizado por las becarias al LL.M. en Género y Derecho de *American University* era desarrollar investigación que se tradujera finalmente en artículos para el libro. Se desarrollaron tres reuniones en Washington con las editoras y las autoras de los artículos para discutir la línea que seguiría el libro y asegurar que hubiera armonía y coherencia en su estructura. De estas reuniones surgió la estrategia que se seguiría. La idea fue enfocar el libro en cuatro áreas específicas del derecho, y en cada una de ellas incorporar un artículo crítico de la perspectiva tradicional en dicha área, y un artículo específico de desarrollo feminista en la misma. Por ejemplo, en el área de Derecho de Familia, un artículo escrito por Frances Olsen trata del "mito de la intervención del estado en el derecho de familia" y otro, de Marcela Huaida, trata de las desigualdades de género en las consecuencias económico financieras del divorcio. En el área de Derecho Penal, un artículo trata de la mujer en los códigos penales de América Latina y otro trata de una "criminología feminista".

Las áreas en las que se eligió enfocar el libro responden únicamente a la idea de comenzar por donde las mujeres han pensado y escrito más en derecho. Por eso, se eligió dividirlo en Teoría General del Derecho, Derecho Constitucional, Derecho de Familia y Derecho Penal y Criminología.

Con la producción de un libro que luego se vendería en Latinoamérica se planteó la necesidad de crear una organización en Latinoamérica que se hiciera cargo del trabajo editorial. Así surgió la Concertación Interamericana de Mujeres Activistas CIMA. El libro fue publicado en Chile por LOM editores y su lanzamiento oficial se realizó en la Universidad Diego Portales en Santiago de Chile en 1999 con un seminario de un día sobre la integración de género en las facultades de derecho.

III. Las becarias de LL.M.

Como parte del proyecto, *American University* otorgó tres becas para cursar el programa de Maestría (LL.M.) en Género y Derecho. Seleccionadas de un amplio grupo de candidatas por su trabajo previo y sus intereses académicos, las becarias provenían de Perú, Chile y Brasil.

Además de tomar cursos relacionados con temas de género y derecho, durante el año de estadía en Washington DC se ofrecieron una serie de actividades encaminadas a que las becarias pudieran volver a sus países con una perspectiva comparada sobre la educación legal y la práctica en materia de avance de los derechos de las mujeres. El programa de LL.M. combinaba, y aún lo hace, la enseñanza teórica con oportunidades prácticas en el área de interés, por lo que dos de las becarias trabajaron en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en la oficina de Mujer y Desarrollo. Asimismo, dos de las becarias recibieron también becas para volver a dar clases en sus países.

IV. LAS BECARIAS REGIONALES

Uno de los problemas que se identificaron durante el desarrollo del proyecto fue la falta de voluntad, pero también de fondos de parte de las facultades de derecho para ofrecer cursos relacionados con temas de mujer y derecho. Se pensó que probablemente las facultades de derecho estarían más llanas a ofrecer cursos de esta naturaleza si no les significara un costo adicional. De esta forma se entregaron seis becas de un año a académicas de distintos países de América Latina para enseñar cursos de derecho incorporando temas relacionados con mujer y derecho. El objetivo entonces de las becas de enseñanza fue ofrecer a las facultades de derecho la posibilidad de contar con una académica especializada en estos temas, preparada para enseñar, sin imponer ningún tipo de carga económica a la universidad. Las becas se otorgaron a mujeres de Chile, la Argentina, Costa Rica, Brasil, Guatemala y Perú.

El modelo que se siguió fue el de seleccionar a las académicas y sus proyectos en vez de ofrecer el proyecto a las escuelas de derecho. Esto se hizo así porque se entendía que la realidad de cada país y de cada universidad era distinta, y no se trataba de imponer un modelo en particular. La idea era que cada académica utilizara la estrategia que mejor se acomodaba a la realidad de su país y su institución. Algunas becarias desarrollaron cursos específicos en temas de género. Otras, incorporaron unidades de análisis de género en cursos tradicionales como Derecho Constitucional.

La idea original fue producir becas de dos años que cubrieran un año de estudios de LL.M donde se desarrollaran currículos de pedagogía y un año de enseñanza e investigación en la región. Debido a que los fondos del proyecto no eran suficientes para hacer todo lo que se quería hacer (nunca lo son), sólo dos de las seis becas resultaron en programas de dos años.

V. RESULTADOS DEL PROYECTO E IMPACTO EN LA REGIÓN

Cada uno de los componentes del proyecto tuvo un gran éxito en su momento. Más de setenta personas participaron en la conferencia, se produjo una discusión seria sobre metodología y contenidos para la incorporación de perspectivas de la

mujer al derecho y fue un período de casi tres años en los que hubo académicas de todo América Latina y de Estados Unidos pensando el derecho y analizando los problemas que afectan tanto la teoría desarrollada tradicionalmente como la enseñanza del derecho en general. Gracias a este proyecto se realizaron cursos en América Latina que no se habían hecho antes y se abrieron nuevos espacios a personas y a temas que no habían tenido cabida hasta ese momento en las escuelas de derecho. Finalmente, se publicó un libro único cuyo impacto no se ha analizado y que por falta de fondos no pudo ser difundido de la manera más efectiva en la región.

VI. FINANCIAMIENTO

El financiamiento del proyecto se logró a través de *International Center for Research on Women* (ICRW) a través de USAID, la Fundación Ford y el Banco Interamericano de Desarrollo. El Programa de *American University* WILP estuvo detrás de cada etapa y está eternamente agradecido del apoyo que estas instituciones brindaron a este innovador proyecto.

Para lograr el financiamiento, así como para llevar a cabo el proyecto, hubo un enorme trabajo de muchas personas en América Latina y en *American University*. Entre ellas, la profesora Ann Shalleck, Directora del Programa de Mujer y Derecho en *American University* y Tammy y Hern, Coordinadora del proyecto.

El proyecto apuntaba a resultados concretos y todos ellos se lograron. La idea era mantener becas en los años siguientes, tanto para estudios de LL.M. como de enseñanza en la región. Desafortunadamente, y a pesar de los esfuerzos de *American University*, no se ha logrado obtener más fondos.

VII. CONCLUSIONES

Sería pretencioso decir que este proyecto cambió la enseñanza del derecho en América Latina, pero sí se puede decir que, por lo menos, produjo una conciencia entre académicas americanas dedicadas al feminismo de las diferencias en la realidad de las mujeres en distintas regiones del mundo y en la necesidad de apoyar mutuamente el trabajo de académicas y activistas. Aunque *American University* no ha podido continuar con el proyecto en Latinoamérica, ahora está trabajando en un proyecto similar con académicas del derecho de India. El proyecto es financiado en parte por la Fundación Ford y nació precisamente porque el Programa de Mujer y Derecho de *American University* consideró importante mantener la iniciativa del proyecto con América Latina y expandirlo a otras regiones.

El proyecto, además, mejoró las cosas. Hubo producción académica de alto nivel y tuvo un impacto directo en la difusión de trabajo académico crítico del derecho tradicional. ¿Fue suficiente? Es claro que todavía hay mucho espacio para seguir trabajando y que es necesario seguir trabajando. El programa WILP quisiera continuar presente en esta labor. Las becas de enseñanza en la región serían un gran incentivo para que más universidades consideraran incorporar cursos con aproximaciones

feministas al derecho; es necesario también revisar el texto que se produjo, quizás sea necesario un nuevo texto de estudio, o elaborar una guía de trabajo para académicos, es necesario entregar más becas para que las mujeres interesadas en dedicarse a la enseñanza del derecho puedan obtener estudios de Maestría, es necesario abrir más espacios de diálogo entre profesores que enseñan el derecho tradicional y quienes incorporan perspectivas críticas del derecho.

Una segunda etapa de este proyecto, en la que hubiera apoyo institucional de distintas facultades de derecho de América Latina, sería fundamental para avanzar en lo que ya se empezó. La voluntad está, el modelo está, y la invitación desde *American University* para continuar apoyando el trabajo en la región también está

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, págs. 351-353

El Impulso de género en la enseñanza latinoamericana del Derecho

Red Alas*

El derecho, en tanto producto cultural y productor de cultura, refleja y reproduce discursos de género que afectan la distribución de recursos entre hombres y mujeres, favoreciendo a los primeros. El derecho es, en gran parte, lo que se dice de él. Por esto, las facultades de derecho, como espacios en los que se crea, se imparte y se reproduce el conocimiento jurídico, contribuyen a crear y mantener el régimen patriarcal.

El feminismo ha intentado diversas estrategias para modificar los efectos del derecho en los discursos de género. Una primera consistió en denunciar las diferencias introducidas en las reglas sobre los derechos y obligaciones de hombres y mujeres. En particular, denunció las diferencias en los derechos políticos y de propiedad. Los logros fueron importantes pero insuficientes, ya que bajo la fachada de iguales derechos, las mujeres siguieron perdiendo en el juego social.

Como el derecho es más que reglas, y las mujeres necesitan más que iguales oportunidades, la segunda estrategia buscó la creación de cursos dentro de las facultades de derecho en los que se produjera y difundiera conocimiento en torno a las maneras en las que el derecho afecta la distribución de recursos según el género.

Esta estrategia abrió espacios, pero también resultó limitada. Los cursos fueron siempre optativos y su limitación temática (acoso y violencia sexual e intrafamiliar) produjeron la percepción de que la intervención del derecho en la producción de las desigualdades de género era limitada. De otra parte, la estrategia no afectó el funcionamiento de las facultades ni el estatus de los estudios jurídicos, las prácticas de discriminación y exclusión sobre profesoras y alumnas dentro de las facultades no se modificaron y el canon reproducido en las demás materias quedó inalterado.

En consecuencia, en algunas facultades de algunos países se ha buscado desarrollar una tercera estrategia que enfatice las transformaciones de las prácticas cotidianas de las facultades de derecho e incorpore la pregunta por la justicia de género en la revisión y modificación de los cánones existentes.

La primera parte de esta estrategia ha resultado en la aprobación e implementación de regulaciones sobre acoso sexual en algunas facultades. La segunda, en la vinculación de algunas profesoras con perspectiva de género en cursos centrales de la cartera. El camino por recorrer, sin embargo es largo y está lleno de obstáculos. Las prácticas han resultado resistentes al cambio y, sin su

* La Red Latinoamericana de Académicas del Derecho (Red Alas) está conformada por veinte profesoras de derecho de siete países de América Latina.

modificación concluyente, los contenidos del canon jurídico se mantendrán inalterados.

Además de ser necesario aportar al desarrollo de estas estrategias, es preciso completarlas con una propuesta que abarque, además de las reformas administrativas y académicas dentro de las facultades, el replanteamiento de la relación entre las de la enseñanza del derecho y el servicio público de la justicia. En efecto, las últimas décadas muestran considerables avances normativos en relación con los derechos de las mujeres. Sin embargo, el alcance de esas reformas se ve limitado o entorpecido por jueces, fiscales, abogados y funcionarios públicos, que, obedeciendo a esquemas culturales patriarcales y a una formación jurídica formalista y alejada del contexto social y cultural en el que operan, desvían, cuando no ignoran, los avances legislativos y sus motivaciones.

Con el ánimo de contribuir a desarrollar, profundizar y ampliar estas ideas en 2004 se creó la Red Latinoamericana de Académicas del Derecho, Red Alas.

I. Origen

Durante el mes de agosto de ese año se llevó a cabo en Buenos Aires un seminario sobre la perspectiva de género en la enseñanza del derecho en América Latina. En el encuentro participaron profesoras de derecho de la Universidad Diego Portales de Chile, de la Universidad de los Andes de Colombia, del Instituto Tecnológico Autónomo de México, de la Universidad Católica del Perú, de la Universidad San Carlos de Guatemala y de la Universidad de Buenos Aires de la Argentina. Esta iniciativa contó con el auspicio del Centro de Derechos Reproductivos de Nueva York y con la presencia y apoyo institucional de *American University* de Washington y de la Universidad de Toronto de Canadá.

El grupo llegó a un diagnóstico compartido sobre la situación de los estudios de género en las universidades latinoamericanas. En esencia, se concluyó que enfrentamos problemas de escasez, descoordinación, aislamiento, legitimación, resistencia e incomunicación. En efecto, hay pocas mujeres, y muy pocas mujeres con perspectiva de género en las facultades de derecho de América Latina; el activismo feminista no va de la mano con la academia jurídica, el trabajo de género en las facultades de derecho se reduce a contadas universidades en nuestros países y a contados países en la región; los cursos que contemplan la perspectiva de género en la justicia son marginales, son materias electivas con poca demanda o con demanda definida por el horario; se evidencia una clara resistencia ideológica a los cursos y una dificultad general para incorporar los temas más difíciles del feminismo legal como el aborto; se desconoce la labor que desempeñan los profesores y profesoras no feministas en los cursos de derecho, especialmente en aquellos en que los contenidos de género son más acuciantes; se desconoce el trabajo de los colegas de los países vecinos; y, finalmente, es evidente la ausencia del tema de la orientación sexual en los cursos de género y derecho y la reducción de los estudios de género a la mujer.

De igual manera, el grupo coincidió en afirmar que en América Latina la tradición y la cultura jurídicas han significado que las facultades de derecho sean espacios en donde el conocimiento es impartido en forma vertical y con contenidos incuestionados. Las facultades de derecho de la región por lo general se limitan a reproducir, sin espíritu crítico, un listado de códigos y a dotar de instrumentos para la práctica profesional privilegiando las herramientas profesionales sobre las preguntas sobre el sentido, la pertinencia o la responsabilidad.

Basadas en esta evaluación, decidimos crear esta Red de profesoras de derecho que, mediante una acción coordinada, promueva de manera simultánea las reformas que exige la educación legal con perspectiva de género en América Latina.

II. Objetivos y estrategias

La Red Alas está creando unidades académicas inscritas a las facultades de derecho participantes, desde las cuales propondrá la reformulación de los contenidos, metodologías y materiales de los cursos básicos de las carreras; promoverá, impartirá y divulgará conocimiento jurídico en relación con la justicia para las mujeres y las sexualidades discriminadas; investigará y propondrá soluciones idóneas para superar la inequidad sexual y de género y asesorará y representará a individuos o grupos ante instancias nacionales e internacionales de justicia.

Con esta estrategia y objetivos pretendemos asegurar la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho en la región y con esto no sólo incrementar la participación de los profesores de derecho en el diseño y la implementación de las estrategias de protección de los derechos de las mujeres, sino sobre todo arraigar la conciencia de género en los futuros abogados, jueces, fiscales y funcionarios públicos latinoamericanos.

Bibliográficas

que nosotras mismas hemos dado no hace tanto y, desafortunadamente, en el contexto de experiencias educativas fuera del país.

El listado es producto del trabajo de búsqueda de textos, documentos e investigaciones de varias disciplinas en la Argentina y otros países para el diseño y la preparación de los cursos que dictamos en la Universidad de Buenos Aires y en el Centro de Posgrado de la Universidad de Palermo. El trabajo de recolección fue realizado en base a recomendaciones de colegas en Buenos Aires y el recorrido de bibliotecas públicas y privadas[2] de Buenos Aires; librerías de ramos generales en las que libreros se prestaron generosamente a ayudarnos a rastrear clásicos y traducciones; librerías especializadas como la Librería de Mujeres[3] y bases de datos en la Red dedicadas a compilar información específica sobre materiales en el tema en la Argentina y el exterior.

Parte de las lecturas ha surgido también del intercambio de experiencias y programas de materias con colegas latinoamericanas en el proyecto de la Red Alas[4] y tres seminarios piloto desarrollados por el Centro de Derechos Reproductivos de Nueva York con la Universidad de Los Andes en Colombia, la Universidad de Palermo en Buenos Aires, y la Universidad Iberoamericana en México destinados a debatir la introducción de cuestiones de género y salud reproductiva en la enseñanza del Derecho.

La recopilación cubre una gran variedad de temas y perspectivas teóricas. También incorpora diversos abordajes metodológicos e incluye trabajos jurídicos y de otras disciplinas como la historia, la sociología y la antropología. Sin perjuicio de ello, el lector observará una marcada influencia del pensamiento feminista en el mundo anglosajón, resultado de la impronta de éste último en la formación de quienes confeccionamos el listado. Se incluyen también textos originales en español y traducciones, en su mayoría del inglés, lengua en la que la producción es vastísima. El desafío frente a los textos de otros contextos jurídicos tan diferentes es pensar en qué medida nos sirven para abordar nuestros esfuerzos de conocimiento, comprensión, teorización y enseñanza sobre los fenómenos locales y su localización en Latinoamérica y el resto del mundo. Es probable que algunas lecturas iluminen mucho, aunque mucho menos de lo que algunos reclaman y de lo que quisiéramos cuando tomamos conciencia de la riqueza de los temas abordados, los planteos y los enfoques de los estudios de género en otras latitudes de las que tan lejos estamos por las limitaciones institucionales en la generación de conocimiento que nos circunda.

El listado que sigue se divide en nueve secciones. La clasificación tiene sólo un objetivo práctico y, obviamente, muchas lecturas podrían encuadrar bajo más de un título.

2 La generosa apertura de bibliotecas particulares como las de Haydée Birgin y Beatriz Kohen en cuestiones de género y derecho son sólo un ejemplo de las contribuciones privadas.

3 La Librería de Mujeres tiene sede en Rivadavia 1479, piso 2º "C", Capital Federal (Tel. 4381-0832).

4 Al respecto, véase el comentario sobre la Red Alas en la Sección Actualidad de este mismo volumen.

Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires
año 3, número 6, primavera 2005, ISSN 1667-4154, pág. 357-368

Algunas sugerencias bibliográficas

Paola Bergallo* y Julieta Di Corleto**

Los artículos compilados en las demás secciones de este volumen dan cuenta de las diversas formas en las que los temas que involucran cuestiones de género y sexualidad están frecuentemente ausentes o invisibilizados en el Derecho y en su enseñanza, en la Argentina y en otros lugares del mundo. En el ámbito de la educación jurídica de nuestro país, la ausencia e invisibilización del género adoptan diversas modalidades. Entre ellas, cabe citar, primero, la falta de políticas y respuestas institucionales sensibles a las condiciones y los efectos del género y la sexualidad en la contratación o promoción de docentes y en las relaciones entre estudiantes, o entre éstos y docentes en los centros de enseñanza del Derecho. En segundo término, tales ausencias se observan en la escasez de referencias a los multifacéticos problemas que plantean las cuestiones de género y sexualidad en los programas de estudio y los contenidos de las materias de la carrera de Derecho, así como las deficiencias metodológicas en la pedagogía cotidiana del Derecho. Por último, la marginalidad del tema en la agenda de los rudimentarios espacios dedicados a la investigación y los escasos recursos asignados a éste es otro de los emergentes de la falta de políticas institucionales en la materia.

En ese contexto, la carencia de generación de conocimiento e investigación, de producción de materiales para la enseñanza del tema, y la limitada disponibilidad de éstos y otros recursos en las bibliotecas públicas y de las facultades de Derecho, plagan la experiencia cotidiana de quienes tienen la inquietud de acercarse al tema. Algo parecido le ocurre a quien intenta ir un paso más allá, e incorporar las temáticas de género y sexualidad en su agenda individual de estudio y docencia.

En el afán por colaborar con quienes enfrentan los primeros estadios de ese proyecto[1] hemos preparado el listado de recomendaciones de materiales que se incluye a continuación. Como el título de la propuesta lo indica, se trata sólo de sugerencias sobre algunas áreas del Derecho y no de un listado exhaustivo ni abarcativo de todas las áreas del Derecho abordadas por la crítica feminista o los estudios de género, ni de todos los materiales disponibles en cada una de ellas. El listado es sólo el resultado de nuestra modesta recomendación para los primeros pasos en el abordaje de cuestiones de género y sexualidad desde el Derecho, pasos

* Abogada (UBA). LL. M. (Escuela de Leyes de la Universidad de Columbia)
** Abogada (UBA). LL. M. (Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard). J.S.M. (Escuela de Leyes de la Universidad de Stanford).

1 Proyecto que, por el momento, parece estar destinado a no ser más que un conjunto de individuales, dado que el tema no está presente aún en la agenda institucional de la mayoría de nuestras facultades de Derecho.

I. TEXTOS DE TEORÍA LEGAL Y POLÍTICA FEMINISTA

En esta sección hemos incorporado tres tipos de sugerencias. En primer lugar, incluimos un listado de textos canónicos de autoras de distintas tradiciones feministas y del pensamiento filosófico anglosajón. Esta primer sub-sección incluye, entre otras, recomendaciones de autoras feministas críticas, liberales igualitarias, multiculturalistas, marxistas, radicales, del feminismo cultural y el feminismo crítico de la raza (*critical race feminism*).[5] La segunda parte presenta algunos textos introductorios cuyo objetivo es exponer de forma didáctica el desarrollo de los debates feministas del mundo anglosajón y continental en los últimos cuarenta años. Finalmente, el tercer acápite contiene algunos ejemplos de contribuciones feministas desde la teoría continental y latinoamericana.

A. TEORÍAS FEMINISTAS EN EL DEBATE ANGLOSAJÓN

BROWN, Wendy, "Lo que se pierde con los derechos", en JARAMILLO, Isabel Cristina (comp.), *La crítica de los Derechos*, Bogotá, Universidad de Los Andes y Siglo del Hombre, 2003.

FRASER, Nancy, "La Justicia social en la época de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en *Estudios Ocasionales Cijus*, Cátedra, Ciro Angarita, Bogotá, Universidad de Los Andes, 1997.

HILL COLLINS, Patricia, "La política del pensamiento feminista negro", en NAVARRO, Marysa y Catharine SIMPSON, (comp.), *¿Qué son los estudios de mujeres?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pág. 253.

MACKINNON, Catherine, "Diferencia y dominio: sobre la discriminación sexual", en NAVARRO, Marysa y Catharine SIMPSON (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pág. 77.

MOLLER OKIN, Susan, "Liberalismo político, justicia y género", en CASTELLS, Carme (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, 1996, pág. 127.

MOLLER OKIN, Susan, "Feminismo y multiculturalismo: algunas tensiones", en *Feminaria*, año XV, nro. 28/29, Buenos Aires, julio de 2002, pág. 1.

OLSEN, Frances, "El sexo del derecho", en RUIZ, Alicia (comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Buenos Aires, Biblos, 2000, págs. 25-44.

SMART, Carol, "La teoría feminista y el discurso jurídico", en BIRGIN, Haydée (comp.), *El Derecho en el género y el género en el Derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 31.

WEST, Robin, "Género y teoría del Derecho", en JARAMILLO, Isabel Cristina (comp.), *Género y teoría del Derecho*, Bogotá, Universidad de los Andes y Siglo del Hombre, 2000, pág. 69.

5 En ocasiones, los trabajos seleccionados no son las piezas clásicas y más representativas del trabajo de las autoras listadas. Ello se debe a que hemos limitado nuestra selección a la disponibilidad de textos traducidos al español.

WILLIAMS, Patricia, "La dolorosa prisión del lenguaje de los derechos", en JARAMILLO, Isabel Cristina (comp.), *La crítica de los derechos*, Bogotá, Universidad de Los Andes y Siglo del Hombre, 2003.
YOUNG, Iris Marion, "Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal", en CASTELLS, Carme (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, 1996, pág. 99.

B. INTRODUCCIONES A LOS DEBATES FEMINISTAS

ERCAS, Yasmine, "El sujeto mujer: el feminismo de los años sesenta-ochenta", en DUBY, Georges y Michelle PERROT (dir.), *Historia de las mujeres*, t. V., Madrid, Taurus, 2000, pág. 593.
GARGARELLA, Roberto, "La crítica feminista sobre la teoría de Rawls", en *Las teorías de la justicia después de Rawls*, cap. 3, Buenos Aires, Planeta, 2000, pág. 85.
JARAMILLO, Isabel Cristina, "La crítica feminista al Derecho", en *Género y teoría del Derecho*, Bogotá, Universidad de los Andes, 2000, pág. 25.
KOHEN, Beatriz, "El feminismo jurídico en los países anglosajones: el debate actual", en BIRGIN, Haydée (comp.), *El Derecho en el género y el género en el Derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 73.

C. TEORÍAS FEMINISTAS EN EUROPA CONTINENTAL Y LATINOAMÉRICA

AGACINSKI, Sylviane, "Diferencias", en *Política de sexos*, Madrid, Taurus, 1999.
AMORÓS, Celia, *Hacia una Crítica de la Razón Patriarcal*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre, 1991.
AMORÓS, Celia, "Elogio de la vindicación", en RUIZ, Alicia (comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Biblos, Buenos Aires, 2000, pág. 51.
LAMAS, Marta, "Cuerpo: diferencia sexual y género", en *Debate Feminista*, vol. 10, 1994, pág. 3.
RUIZ, Alicia, "La construcción jurídica de la subjetividad no es ajena a las mujeres", en BIRGIN, Haydée (comp.), *El Derecho en el género y el género en el Derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 19.
RUIZ, Alicia, "De las mujeres y el Derecho", en RUIZ, Alicia (comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 9.

II. DERECHO DE FAMILIA

Este apartado contiene una selección de textos sobre la evolución del Derecho de Familia en la Argentina y la crítica feminista a instituciones contemporáneas del Derecho de Familia en nuestro país y otros sistemas jurídicos como el peruano, el colombiano y el estadounidense.

Hemos preferido priorizar aquí la recomendación de textos que no se hallan en las revistas jurídicas de mayor circulación en Argentina –como *Jurisprudencia Argentina*, *La Ley* o *Revista de Derecho de Familia*–, ya que en éstas la publicación de materiales sobre temas de género y Derecho de Familia refleja el mayor desarrollo de los estudios sobre el tema en esta área del Derecho que ha ocupado un lugar preponderante en la agenda feminista.

HARAZI, Sofía, y Gabriela PASTORINO, "Acerca del género en el Derecho", en BIXCAN, Haydée (comp.), *El Derecho en el género y el género en el Derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 121.
HARAZI, Sofía, y Patricia COSTA, "Las normas del Derecho de Familia", en BIXCAN, Haydée (comp.), *El Derecho en el género y el género en el Derecho*. Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 149.
HUAITA ALCORE, Marcela, "Desigualdades de género en las consecuencias económico-financieras del divorcio", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Colección Contraseña, Estudios de Género, Serie Casandra, Santiago de Chile, LOM, 1999, págs. 487-539.
JARAMILLO, Isabel Cristina, "El hogar, ¿espacio privado o público? A propósito de la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana en materia de violencia contra las mujeres de parte de sus esposos o compañeros permanentes", en *Derecho Constitucional. Perspectivas críticas*, Bogotá, Uniandes y Tercer Mundo, 2000.
MOTTA, Cristina y Marcela RODRIGUEZ, *Mujer y Justicia: el caso argentino*, Banco Mundial, Buenos Aires, Extractos de acápite "Cuestiones de Derecho de Familia y Violencia Familiar", 2000, pág. 79.
OLSEN, Frances, "El mito de la intervención del Estado en la familia", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Colección Contraseña, Estudios de Género, Serie Casandra, Santiago de Chile, LOM, 1999, pág. 413.
ROSELLO ORTEGA, Luz, "Mediación en casos de violencia doméstica", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Colección Contraseña, Estudios de Género, Serie Casandra, Santiago de Chile, LOM, 1999, pág. 575.
SIEGEL, Reva B., "Regulando la violencia marital", en GARGARELLA, Roberto (comp.), *Derecho y grupos desaventajados*, Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 67.

III. DERECHO PENAL Y CRIMINOLOGÍA

Los textos incluidos bajo este título abordan algunos de los cuestionamientos que desde el feminismo se realizan al Derecho Penal y a la criminología. Con relación a las críticas feministas al Derecho Penal, hemos seleccionado principalmente trabajos que analizan la última reforma al Código Penal argentino sobre delitos contra la integridad sexual[6]. En cuanto a las críticas realizadas a la criminología,

6 Nos referimos a la Ley 25.087.

los textos escogidos, por un lado, dan cuenta del principal aporte del feminismo, y por el otro, nos informan sobre la discusión entre quienes proponen abolir el sistema penal y quienes buscan utilizarlo como una herramienta de protección frente a la violencia doméstica y sexual contra las mujeres.

BARATTA, Alessandro, "El paradigma de género: de la cuestión criminal a la cuestión humana", en BERGIN, Haydée (comp.), *Las trampas del poder punitivo*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

BOVINO, Alberto, "Delitos sexuales y justicia penal", en BERGIN, Haydée (comp.), *Las trampas del poder punitivo*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

BOVINO, Alberto, "Parte III: Sexo y Derecho Penal", en *Justicia Penal y Derechos Humanos*, Buenos Aires, Del Puerto, 2005.

GRAZIOSI, Marina, "*Infirmitas Sexus*. La mujer en el imaginario penal", en RUIZ, Alicia (comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 135.

HERCOVICH, Inés, "La violación sexual: un negocio siniestro", en BERGIN, Haydée (comp.), *Las trampas del poder punitivo*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

MADRIZ, Esther, *A las niñas buenas no les pasa nada malo*, México, Siglo XXI, 2001

MOTTA, Cristina y Marcela RODRIGUEZ, *Mujer y Justicia: El caso Argentino*, Banco Mundial, Buenos Aires, Extractos de los acápites "La Legislación Penal" y "Jurisprudencia en Delitos Sexuales", 2000.

PECH, Tamar, *Responsabilidades limitadas, actores, conflictos y justicia penal*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2003.

RODRIGUEZ, Marcela, "Algunas consideraciones sobre los delitos contra la integridad sexual", en BERGIN, Haydée (comp.), *Las trampas del poder punitivo*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

SMAUS, Gerlinda, "Abolicionismo: el punto de vista feminista", en *No Hay Derecho*, nro. 7, 1992.

VAN SWAANINGEN, René, "Feminismo y Derecho Penal. ¿Hacia una política de abolicionismo o garantismo penal?", en *Criminología crítica y control social*, Rosario, Juris, 1993, pág. 117.

IV. CUESTIONES DE DERECHO CONSTITUCIONAL

Los textos que hemos incluido en esta sección sugieren algunos de los debates que pueden incorporarse en un curso de Derecho Constitucional para introducir cuestiones de género.[7]

DWORKIN, Ronald, "Pornografía, feminismo y libertad", en *Debate Feminista*, año 5, marzo de 1994, pág. 91.

[7] Obviamente, las restantes secciones de este listado contienen textos y referencias útiles para cualquier clase de derecho constitucional.

FRIENDLY, F. W. y Martha ELLIOT, "Bakke y la cláusula de igualdad de protección", en *Frenos y contrapesos del Poder*, España, Tesys, 1987, pág. 268.
POSNER, Richard y Catherine MACKINNON, *Derecho y pornografía*, Bogotá, Universidad de los Andes y Siglo del Hombre, 1997.
RODRÍGUEZ, Marcela V., "Diseño institucional, presidencialismo y parlamentarismo. Hay alguna diferencia para las mujeres", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Colección Contraseña, Estudios de Género, Serie Casandra, Santiago de Chile, LOM, 1999, pág. 289.
RODRÍGUEZ, Marcela V., "Igualdad, democracia y acciones positivas", en FACIO, Alda y Lorena FRIES (eds.), *Género y Derecho*, Colección Contraseña, Estudios de Género, Serie Casandra, Santiago de Chile, LOM, 1999, págs. 245-287.

V. DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

En este apartado hemos seleccionado algunos textos que testimonian el tipo de críticas que desde el feminismo se han realizado al Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Muchas veces es posible incorporar a las temáticas de otras secciones la dimensión del debate en el plano del Derecho Internacional de los Derechos de Humanos

CHARLESWORTH, Hilary, "¿Qué son los Derechos Humanos internacionales de la Mujer?", en COOK, Rebecca (ed.), *Derechos Humanos de la Mujer. Perspectivas nacionales e internacionales*. Bogotá, Profamilia, 1997.
COOK, Rebecca, "Los Derechos Humanos de las mujeres como Derechos Humanos. Hacia una revisión de los Derechos Humanos", en COOK, Rebecca (ed.), *Derechos Humanos de la Mujer. Perspectivas nacionales e internacionales*, Bogotá, Profamilia, 1997
COOK, Rebecca (ed.), *Derechos Humanos de la Mujer. Perspectivas nacionales e internacionales*, Bogotá, Profamilia, 1997.
RODRÍGUEZ, Marcela, "Tomando los Derechos Humanos de las mujeres en serio", en ABREGU, Martín y Christian COURTIS (comps.), *La aplicación de los tratados sobre Derechos Humanos por los tribunales locales*, Buenos Aires, Editores del Puerto y CELS, 1997, pág. 579
SCHULLER, Margaret y Dorothy THOMAS, *Derechos Humanos de las Mujeres: paso a paso*, capítulos 1, 2 y extractos del 3, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y *Human Rights Watch Women's Rights Project*, 2000.

VI. DERECHO LABORAL

En los siguientes materiales los autores y autoras revisan algunas normas e instituciones del Derecho laboral y la regulación del trabajo interrogándose por el lugar del género. Entre otras cuestiones, las lecturas proponen revisar críticamente respecto del lugar del género: a) la jurisprudencia de nuestros tribunales laborales,

b) la división sexual del trabajo doméstico y el lugar del Derecho en su reproducción, c) las condiciones del empleo formal e informal en nuestro país, y d) la legislación comparada de países latinoamericanos.

ACKERMAN, Mario E. "La discriminación laboral de la Mujer en las normas legales y convencionales y en la jurisprudencia en Argentina", en BIRGIN, Haydée (comp.), *Ley, mercado y discriminación*, Colección *Identidad, Mujer y Derecho*, Buenos Aires, Biblos, 2000
BIRGIN, Haydée (comp.), *Ley, mercado y discriminación. El género del trabajo*. Colección *Identidad, Mujer y Derecho*, Buenos Aires. Biblos, 2000.
CERRUTTI, Marcela, Trabajo, "Organización familiar y relaciones de género", en WAINERMAN, Catalina (ed.), *Familia, trabajo y género*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
CORTÉS, Rosalía, "Argentina: La calidad del empleo femenino urbano en los noventa", en VALENZUELA, M. E. y G. REINECKE (comp.), *¿Más y mejores empleos para las mujeres?*, Organización Internacional del Trabajo, 2000.
PAUTASSI, Laura C., Eleonor FAUR y Natalia GHERARDI, *Legislación laboral en seis países latinoamericanos. Avances y omisiones para una mayor equidad*, Serie Mujer y Desarrollo, nro. 56, 2004.
WAINERMAN, Catalina (ed.), *Familia, trabajo y género*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

VII. DERECHO Y SEXUALIDADES

El texto de Paula Viturro en la Primera Parte de este volumen nos advierte sobre la indeterminación de ideas como la de "género" o "perspectiva de género" y la utilización limitada que de éstas se hace para excluir temáticas vinculadas a las diversas formas en las que puede ejercerse la sexualidad. El contenido de la mayoría de las secciones de este listado ejemplifica, de alguna manera, esas concepciones limitantes de la idea de género y peca de la omisión que Viturro nos invita a prevenir.

Con el objetivo de corregir, en la medida de lo posible, la falta de integración de sugerencias bibliográficas que den cuenta de un concepto más inclusivo de género a cada una de las secciones de este listado incorporamos aquí una serie de propuestas para debatir cuestiones vinculadas al Derecho y sexualidades diferentes en un acápite específico. Somos conscientes de que el ideal sería que estas lecturas se incorporaran en cada una de las secciones anteriores. Sin embargo, dada la escasez de material a nuestro alcance su consideración por separado pretende dar cuenta de su relevancia como espacio independiente de discusión. Futuras listas deberían contener materiales suficientes para discutir los Derechos de quienes ejercen sexualidades alternativas en las diversas áreas del Derecho

BUTLER, Judith, *El género en disputa*, Paidós, México, 2001.
BUTLER, Judith, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

BUTLER, Judith, "La vida psíquica del poder. Teorías de la sujeción", en *Feminaria*, año X, nro. 22/23, julio de 1999, pág. 9
FERNANDEZ, Josefina, *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*, Buenos Aires, Edhasa, 2004.
LAMAS, Marta, "Nuevos Valores Sexuales", en *Debate Feminista*, vol. 16, 1997, pág. 146.
MAFFIA, Diana (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*, Buenos Aires, Feminaria, 2003.
MUÑOZ, Damián, "Las relaciones sexuales del control social. Una aproximación crítica al control social de las travestis", en *Revista de Derecho Penal, delitos, contravenciones y faltas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Buenos Aires, Rubinzal Culzoni, [en prensa].
RICH, Adrienne, "La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana", en NAVARRO, Marysa y Catharine STIMPSON (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pág. 159.

VIII. DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

El haber llamado la atención sobre la importancia de introducir temas de Derechos sexuales y reproductivos en la enseñanza del Derecho constituye otro de los aportes de los estudios de género y las críticas feministas al Derecho. Los materiales incluidos en esta sección muestran algunas de las discusiones que pueden encararse en relación con temas de salud reproductiva en las aulas del Derecho. Los textos propuestos abordan cuestiones como el aborto o la obligatoriedad de la educación sexual en la enseñanza pública y privada. Otras discusiones en la temática pueden incluir la extensión de los servicios de salud reproductiva y las obligaciones del Estado en la materia, la objeción de conciencia de los profesionales de la salud, los alcances del deber de confidencialidad de tales profesionales y otras cuestiones como las discutidas en nuestro país durante los procesos de sanción y aplicación de las leyes nacionales y provinciales de salud sexual y reproductiva.

CABAL, Luisa, Julieta LEMAITRE y Mónica ROA (eds.), *Cuerpo y Derecho*, Bogotá, Temis, 2002.
CELSINI, Sandra y Natalia GHERARDI (eds.), *Los límites de la Ley*, Buenos Aires, Banco Mundial, 2002.
CHIAROTTI, Susana, Marian GARCIA y Gloria SCHUSTER, "El embarazo forzado y el aborto terapéutico en el marco de los Derechos Humanos", en *Foro para los Derechos Reproductivos*, Buenos Aires, 1997.
FARRELL, Martín D., *La ética del aborto y la eutanasia*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1993.
JARVIS THOMSON, Judith, "Una defensa del aborto", en VALDES, Margarita (comp.), *Controversias sobre el aborto*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pág. 187.
LAMAS, Marta, "Los Derechos Reproductivos de los y las adolescentes y un necesario servicio de salud sexual y reproductiva", en MICHER CAMARENA, Marta Lucía (comp.).

Población, desarrollo y salud sexual y reproductiva, México, Grupo parlamentario del PRD, Congreso de la Unión LIX Legislatura, 2004.
López, Elsa, "Los dichos y los hechos: formación de la familia y anticoncepción en mujeres pobres del conurbano de Buenos Aires", en Pantelides, Edith A. y Sarah Bott (eds.), *Reproducción, salud y sexualidad en América Latina*, Buenos Aires, Biblos y Organización Mundial de la Salud, 1999, pág. 17.
Nino, Carlos S., "El aborto", en *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992, pag. 236-248.
Nino, Carlos S., "El derecho a una educación liberal", en *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Buenos Aires, Astrea, 1992, págs. 293-301.
Warren, Mary Anne, "El aborto", en Singer, Peter (ed.), *Compendio de ética*, Madrid, Alianza, 1995, págs. 417-432.

IX. Propuestas de contexto

Las recomendaciones de esta sección incluyen perspectivas de diversas disciplinas de las ciencias sociales que permiten desafiar los estudios dogmáticos que predominan en la doctrina jurídica argentina. Se trata de textos que pueden ser de utilidad para acompañar discusiones de problemas jurídicos incorporando información sobre las transformaciones en el tiempo del fenómeno del género y datos cuantitativos y cualitativos de su contexto.

Arnaud-Duc, Nicole, "Las contradicciones del Derecho", en Duby, Georges y Michelle Perrot (comp.), *Historia de las Mujeres*, t. IV, Buenos Aires, Taurus, 2000, pág. 109.
Barrancos, Dora, *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
Barrancos, Dora, "Inferioridad jurídica y encierro doméstico", en Gil Lozano, Fernanda, Valeria Silvina Pita y María Gabriela Ini (dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina*, t. I, Buenos Aires, Taurus, 2000, pág. 111.
Correa, Alejandra, "Parir es morir un poco. Partos en el siglo XIX", en Gil Lozano, Fernanda, Valeria Silvina Pita y María Gabriela Ini (dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina*, t. I, Buenos Aires, Taurus, 2000, pág. 193.
Femenías, María Luisa, "Tres escenas del feminismo argentino", en Femenías, M. L. (comp.), *Perfiles del feminismo iberoamericano*, Buenos Aires, Catálogos, 2002, pág. 51.
Galeotti, Giulia, *Historia del aborto*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.
Grammatico, Karin, "Obreras, prostitutas y mal venéreo", en Gil Lozano, Fernanda, Valeria Silvina Pita y María Gabriela Ini (dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina*, t. II, Buenos Aires, Taurus, 2000, pág. 117.
Gutiérrez, María Alicia, "Mujeres autoconvocadas para decidir en libertad (MADEL). la experiencia reciente del movimiento de mujeres", en Abregú, Martín y Silvina Ramos (comp.), *La sociedad civil frente a las nuevas formas de institucionalidad democrática*, Buenos Aires, CELS-CEDES, 2000, pág. 83.

GUY, Donna J., "Divorcio y violencia familiar en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX", en *Feminaria*, año XV, nro. 28/29, julio 2002, pág. 45.
INI, María Gabriela, "Infanticidios. Construcción de la verdad y control de género en el discurso judicial", en GIL LOZANO, Fernanda, Valeria Silvina PITA y María Gabriela INI (dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina*, t. I. Buenos Aires, Taurus, 2000, p. 235.
NARI, Marcela María A., "Maternidad, política y feminismo", en GIL LOZANO, Fernanda, Valeria Silvina PITA y María Gabriela INI (dir.), *Historia de las mujeres en la Argentina*, t. II, Buenos Aires, Taurus, 2000, pág.197.
VECCHIO, Silvana, "La buena esposa", en DUBY, George y Michelle PERROT (comp.), *Historia de las mujeres*, t. II, Madrid, Taurus, 2000, pág. 147.
VIGARELLO, Georges, *Historia de la violación. Siglos XVI-XX*, Madrid, Cátedra, 1999.

X. CLÁSICOS

Los siguientes textos representan algunos de los ensayos más famosos de pensadores y pensadoras feministas clásicos. Discutir su contribución en el contexto de las distintas épocas en las que fueron generados puede ser útil como trasfondo de los debates contemporáneos de cuestiones de género y Derecho

DE BEAUVOIR, Simone, *El segundo sexo*, Madrid, Cátedra, Madrid, 1998.
MILL, John Stuart y Harriet TAYLOR MILL, *Ensayos sobre la igualdad de los sexos*, Madrid, A. Machado, 2000.
WOLLSTONECRAFT, Mary, *Vindicación de los derechos de la Mujer*, Madrid, Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, 1994, extractos.
WOOLF, Virginia. *Tres Guineas*. cap. I. Lumen, 1999, pág. 7.

XI. INFORMES DE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y ONGS

Las instituciones de Naciones Unidas, los organismos del sistema universal y los sistemas regionales de protección de Derechos humanos, asociaciones con el apoyo de las organizaciones multilaterales de crédito y organizaciones no gubernamentales, a nivel internacional, regional y local, generan numerosos documentos con datos que pueden servir para acompañar discusiones jurídicas. Los siguientes son algunos ejemplos de documentos que pueden resultar de interés a tal fin.

Informe del Secretario General de Naciones Unidas: *Integrating the Gender Perspective into the Work of the UN Treaty Bodies: Report by the Secretary General*, U.N., Doc. HRI/MC/1998/6 (1998).
RODRIGUEZ, Marcela (ed.), *Violencia contra las mujeres y políticas públicas. Tendiendo un puente entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires, Centro Municipal de la Mujer de

Vicente López, 2001.
Derechos Humanos de las mujeres: asignaturas pendientes del Estado argentino, Contrainforme presentado por un grupo de ONG al Comité de la CEDAW para la sesión de agosto de 2002 [en línea] <http://www.cels.org.ar/Site_cels/index.html>
Derechos de mujeres y niñas en el sistema interamericano, gacetilla del Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) [en línea] <http://www.cejil.org/gacetas/15.pdf>
Informe de ONG Argentinas para Beijing. Más 10 [en línea] <http://www.ispm.org.ar/documentos/Informesombra_Cairo.htm>
"La salud y los Derechos Reproductivos: avances y retrocesos", en *Los Derechos Humanos en la Argentina*, Informe 2002-2003, Buenos Aires, CELS, 2004 [Véase www.cedes.org.ar>
Hacia una jurisprudencia de igualdad. El tratamiento de la "violencia doméstica" en la justicia ordinaria de la Capital Federal, programa desarrollado por la Asociación de Mujeres Jueces de la Argentina con el auspicio del Banco Interamericano de Desarrollo (Investigación dirigida por Fernando R. RAMÍREZ), Buenos Aires, 2003.
VV. AA., *Salud pública y anencefalia*, Buenos Aires, CEDES-FLACSO, 2004, [en línea] <http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/observatorio.jsp>
Los Derechos Reproductivos en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, gacetilla del Centro de Derechos Reproductivos (CRR) [en línea] <http://www.reproductiverights.org/pdf/pub_bp_sistema_inter.pdf>
Los Derechos Humanos de las Mujeres: fortaleciendo su promoción y protección internacional. De la formación a la acción, San José, Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) e Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), 2004.
Decisión prohibida: acceso de las Mujeres a los anticonceptivos y al aborto en la Argentina, Human Rights Watch, junio 2005 [en línea] <http://www.hrw.org/spanish/informes/2005/argentina0605/>

Pautas para presentación de originales

Academia es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires orientada a difundir trabajos sobre teoría e investigación en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina o España, actualizados y que signifiquen aportes empíricos o teóricos de singular relevancia.

El envío de una colaboración 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.

La recepción de un trabajo no implica asumir un compromiso de publicación. El Consejo Editorial seleccionará los trabajos de acuerdo con criterios formales y de contenido.

1. Entrega de originales

1.1. Los trabajos se remitirán al Departamento de Publicaciones en los soportes que se mencionan a continuación:

- Un archivo digital que contenga el texto completo, en su versión definitiva, en disquete o CD. Los archivos deberán estar tratados con procesador de textos apto para entorno Windows.
- Una impresión en papel que corresponda exactamente a la versión del archivo digital. Deberá estar firmado por el autor junto a la aclaración de la firma y fecha de entrega.
- Todos los elementos complementarios que integran el documento (tablas, gráficos, cuadros, fotografías, ...) 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 que serán entregadas por el departamento en documento denominado *hoja de estilo*.

1.3. Deberá incluirse un resumen no superior a diez líneas, destacando sobre el texto o en línea aparte las "palabras clave" que identifiquen los principales contenidos del artículo.

1.4. Deberá ser acompañado por un archivo que contendrá: nombre/s de su/s autor/es, (dirección postal), institución, cargo académico que desempeña, breve *curriculum vitae*, números de teléfono y fax y dirección de correo electrónico.

1.5. Las fuentes y bibliografía deberán estar especificadas correctamente y acordes con las pautas de estilo. Para las fuentes electrónicas se aclarará entre corchetes la fecha en que fue realizada la consulta.

2. Presentación del disquete o CD

2.1. Antes de entregar el disquete o el CD se verificará que:
- el disquete funcione correctamente, o sea, que pueda accederse a su contenido;
- no haya virus en los archivos (de lo contrario, no se aceptarán los archivos);
- no se adjunten archivos que correspondan a otros materiales u obras.

2.2. El disquete o CD se entregará correctamente etiquetado (o escrito con marcador indeleble). La etiqueta no deberá tener tachaduras, agregados u otras debajo de ella.

2.3. En la etiqueta (o superficie del CD) deben figurar los siguientes datos:
- nombre de la publicación,
- nombre del documento,
- nombre del autor,
- fecha de terminación del documento.

3. Configuración de la página y tipeado

3.1. 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: Garamond 11.
- 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.
- Los títulos irán numerados en la forma que se detalla a continuación y en negrita (bold). No se usarán mayúsculas ni otras variantes (Por ejemplo, no debe escribirse "LA INFORMACIÓN Y SU TRATAMIENTO", sino "La información y su tratamiento").
- El orden jerárquico de los títulos se indicará siguiendo la siguiente estructura:

  I. Título principal

  A. Subtítulo

  1. Subtítulo de segunda jerarquía

Los trabajos podrán ser remitidos a:

dpublica@derecho.uba.ar

Departamento de Publicaciones

Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires

Av. Figueroa Alcorta 2265

(C1425CKB) Buenos Aires, Argentina

Tel./fax: (+54-11) 4809-5668