

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro
para el Desarrollo
Docente

ISSN 2362-423X

PRIMAVERA

20
24

AÑO XII - N° 15

Número especial
sobre Género



- * Contribución de la teoría feminista a la enseñanza del Derecho
- * La perspectiva de género en la educación jurídica. El rol transformador de la red de profesoras
- * La educación sexual integral y la formación docente en la Facultad de Derecho de la UBA
- * El feminismo en la Academia Jurídica y en Carrera Docente
- * Taller de reflexión para la construcción de relaciones igualitarias
- * El cisexismo que no vemos: el caso de la normativa de género de la Facultad de Derecho como parte del currículum
- * El impacto de las TIC en la participación de mujeres en la educación
- * Lenguaje inclusivo no sexista

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro para el Desarrollo Docente

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php>

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Teléfono: 5287-6796

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura A. PÉrgola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt

COMPILACIÓN DE ARTÍCULOS PARA ESTE NÚMERO

Victoria Kandel

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN EL GUION EDICIONES

<https://www.elquionediciones.com.ar>

EL GUION

ISSN 2362-423X

Aclaración

Las opiniones expresadas en los artículos incluidos en *Carrera y Formación Docente*, revista del Centro para el Desarrollo Docente, son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Centro para el Desarrollo Docente, de su Director o del Consejo Editorial.

EDITORIAL	4
Victoria Kandel	
CONTRIBUCIÓN DE LA TEORÍA FEMINISTA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	6
Julieta Bonsignore	
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA. EL ROL TRANSFORMADOR DE LA RED DE PROFESORAS	13
Victoria Flores Beltrán y Paula Sagel	
LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UBA	20
Micaela Costa y Liliana Ronconi	
EL FEMINISMO EN LA ACADEMIA JURÍDICA Y EN CARRERA DOCENTE	27
Brenda Daiana Espiñeira	
TALLER DE REFLEXIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES IGUALITARIAS	31
Rocío Cordones y Andrea Vallejos	
EL CISEXISMO QUE NO VEMOS: EL CASO DE LA NORMATIVA DE GÉNERO DE LA FACULTAD DE DERECHO COMO PARTE DEL CURRÍCULUM	36
Tavo Ayelén Tavolara	
EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA PARTICIPACIÓN DE MUJERES EN LA EDUCACIÓN	44
Victoria Odelsa Carrara	
LENGUAJE INCLUSIVO NO SEXISTA	48
Laura PÉrgola	
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS	52

EDITORIAL



Victoria Kandel

Licenciada en Ciencias Políticas (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina) y Doctora en Educación (UBA). Profesora y coordinadora del Seminario de Justicia y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, e investigadora en el Instituto de Justicia y Derechos Humanos de la misma universidad. Profesora de pedagogía universitaria en el Departamento de Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho (UBA). Miembro de la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y, desde diciembre de 2023, coordinadora de la Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos.

En los últimos años se ha avanzado mucho en la discusión sobre la enseñanza del Derecho con perspectiva de género. Tanto en nuestro país como en muchos otros, la investigación y el debate dentro y fuera de las universidades ha demostrado cómo una formación jurídica con perspectiva de género contribuye a construir una mirada más justa e igualitaria sobre nuestras desiguales sociedades. Como nos enseñan Ronconi y Ramallo:

los distintos campos profesionales a los que podrían acceder quienes egresan de las facultades de Derecho –la administración de la justicia, el diseño de políticas públicas, el ejercicio privado de la profesión, la docencia, etc.– requieren una práctica sensible al género (Ronconi y Ramallo, 2023: 216).

Por ello resulta fundamental colocar la mirada sobre lo que ocurre en nuestras casas de estudio, donde se producen intensos momentos de enseñanza y aprendizaje. Y, al pensar en la enseñanza del Derecho con perspectiva de género no solo nos referimos a los contenidos que explícitamente se vuelcan en un plan de estudios, a la selección de la bibliografía, a las metodologías escogidas por quienes tienen la responsabilidad de dictar las clases o a los modos en que circula la palabra en el aula, sino también a las normas que nos regulan.

En este número especial de la *Carrera y Formación Docente*, Revista del Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), colocamos la mirada sobre

distintas preguntas que motivan la reflexión pero también la acción: ¿Cómo se hace presente el género en el aula, en los programas, en los trabajos áulicos?, ¿contamos con una formación docente que nos interpele en materia de igualdad de género?, ¿de qué manera incide la participación, el activismo, el encuentro en espacios feministas sobre el conjunto de nuestra facultad?, ¿hemos logrado avances en la búsqueda por construir sociedades más justas e igualitarias, a sabiendas de que el Derecho desempeña un rol fundamental en dicha construcción?, ¿nuestro sistema universitario, está siendo interpelado por los enormes cambios, producto de años de luchas?, y esas luchas que han colocado al género en el centro del debate público, ¿han penetrado realmente en nuestras aulas?

Nos propusimos abordar estas cuestiones, convocando a docentes, investigadoras, mujeres, que, desde la UBA y también desde otras universidades, trabajan a diario con estas preguntas, conocen porque han estudiado la cuestión y tienen, además, un compromiso con la construcción de escenarios más justos e igualitarios tanto dentro como fuera de la universidad.

El número especial sobre género y enseñanza del Derecho cuenta con siete artículos. En el primero, Julieta Bonsignore repasa los principales postulados de la teoría feminista y se pregunta cómo se articulan y entran en diálogo con la enseñanza del Derecho, de qué manera dichos postulados son utilizados en las clases de forma tal que permitan afianzar y construir un conocimiento crítico, situado y global de las situaciones de desigualdad estructural operantes en nuestra sociedad.

¿Estamos formando profesionales comprometidos con la defensa de los derechos humanos, la justicia social y la igualdad? Se preguntan Paula Sagel y Victoria Flores Beltrán, desde el espacio de la Red de Profesoras de Derecho. Esta red, que inició sus actividades en 2017, cuenta con una gran participación de docentes que contribuyen a pensar de qué manera la “agenda de género” interpela a las distintas ramas de Derecho. En el artículo, Sagel y Beltrán dan cuenta del trabajo que desde ese entonces se viene desarrollando y los aportes de las distintas comisiones de trabajo en la gestión de, por ejemplo, los concursos, el seguimiento del Protocolo contra la violencia de género, la paridad de género en las actividades organizadas por la facultad, como así también los vínculos con otras redes de profesoras del país y de la región.

Luego, el trabajo de Liliana Ronconi y Micaela Costa indaga acerca de la educación sexual integral (ESI) en la universidad y, especialmente, en nuestra facultad. Si bien la ESI (mediante la ley 26.150) también hace referencia al sistema universitario, no ha ingresado en las universidades de manera pareja como una prescripción curricular. Las autoras proponen revisar la formación docente. Tengamos en cuenta que los cambios en los procesos de enseñanza dependen –y mucho– de la formación que reciben quienes estarán a cargo de la enseñanza en las aulas. Es por ello que este artículo recorre la historia de la formación docente en la Facultad de Derecho de la UBA, y luego se enfoca en analizar algunos programas de ciertas asignaturas que componen este trayecto pedagógico que forma a docentes auxiliares (presencias fundamentales en las aulas universitarias).

Como complemento de este artículo, Brenda Espiñeira aporta un análisis sobre la formación docente y propone algunos métodos que fomenten la reflexión, el trabajo con emociones y herramientas interdisciplinarias para incorporar en las clases de carrera docente. Desde un recorrido por el enfoque de la “pedagogía feminista”, construye y sugiere modos creativos y no tan habituales de abordar la enseñanza.

Andrea Vallejos y Rocío Cordones, colegas de la Universidad Nacional de Lanús y responsables del Programa por la Igualdad de Género en esa universidad, nos ofrecen una descripción y análisis de una experiencia muy interesante que se viene desarrollando: un taller destinado a varones para abordar las masculinidades, la violencia y la desigualdad. El “Taller de reflexión para la construcción de relaciones igualitarias” surgió

en 2019, en tanto espacio vinculado a las políticas de sensibilización. En el artículo se analiza el impacto que tiene ese espacio institucional desde la experiencia de los propios cursantes, teniendo en cuenta que en este taller se inscriben de manera voluntaria varones con distintas inserciones en la universidad –docentes, no docentes, estudiantes y graduados– y se propicia la participación de quienes han estado –o se encuentran– involucrados en intervenciones en el marco del Protocolo contra la violencia de género.

Quienes lean esta revista también encontrarán un artículo de Tavo Ayelén Tavolara, que introduce una reflexión que nos interpela: ¿Qué silencios, invisibilizaciones y omisiones estamos generando aún cuando nos posicionamos en el enfoque de género? ¿Estamos dando lugar a las diversidades sexuales, o continuamos sosteniendo una mirada binaria sobre el género que nos impide advertir la diversidad? ¿En qué medida el transgénero nos convoca a una reflexión sobre ciertas “presencias inesperadas” en nuestras leyes y en nuestras instituciones? ¿Podemos afirmar que estamos realmente eliminando las jerarquías con las herramientas normativas con las que contamos hoy?

Por su parte, Victoria Odelsa Carrara nos informa acerca de las brechas que se generan en el acceso y uso de la educación mediada por tecnologías. A partir de relevamientos realizados en Argentina y en otras latitudes, se advierte que la apropiación de nuevas tecnologías no ocurre de igual manera entre varones y mujeres. Persisten obstáculos y barreras, que se describen en este trabajo, para que lleguemos a una real igualdad.

El número cierra con el trabajo de Laura Pégola sobre el uso de lenguaje no sexista. El texto afirma que el lenguaje “hace cosas”, y ofrece unos cuantos ejemplos en este sentido. Es por ello que Pégola ofrece un conjunto de herramientas y recomendaciones para tener en cuenta a la hora de elaborar nuestros textos.

Todos estos artículos son invitaciones. A pensar-nos como docentes. A revisar nuestras prácticas. A plantear nuevas preguntas. Son tiempos desafiantes para quienes ejercemos una docencia comprometida con la igualdad, la democracia y los derechos humanos. Muchas de las certezas que hemos ido construyendo en los últimos años están siendo cuestionadas. El derecho a la educación y, sobre todo, la educación en derechos para construir sociedades más justas han sido la convocatoria de este número especial. Esperamos contribuir al diálogo respetuoso y enriquecedor, tan esencial para nuestras aulas.

CONTRIBUCIÓN DE LA TEORÍA FEMINISTA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO



Julieta Bonsignore

Abogada (UBA). Diplomada en relaciones del trabajo y sindicalismo (FLACSO). Con actualización en Género y Derecho (UBA). Maestranda en Derecho del Trabajo (UNTREF). Auxiliar docente en las materias Trabajo y Género (CPO) y Elementos del Derecho del Trabajo (CPC) en la Facultad de Derecho de la UBA. Oficial en la Fiscalía Nacional del trabajo No. 5.

julietabonsignore@derecho.uba.ar

RESUMEN

Este artículo examina la contribución de la teoría feminista a la enseñanza del Derecho, y muestra cómo su inclusión permite un análisis crítico de las desigualdades estructurales en la sociedad. Los estudios de género ofrecen herramientas teóricas esenciales para desafiar los modelos androcéntricos que han dominado históricamente el campo jurídico. Esta visión es clave para evidenciar cómo el Derecho ha perpetuado dichas desigualdades y para promover una educación más inclusiva. Se resalta la importancia de integrar estos contenidos en la formación jurídica, no solo para abordar la desigualdad de género, sino también para incorporar un enfoque interseccional que considere diversas formas de opresión. Este planteamiento amplía la comprensión de la realidad y cuestiona la aparente neutralidad del Derecho, a la vez que impulsa un análisis más profundo y contextualizado, con el objetivo de formar profesionales comprometidos con la justicia social y los derechos humanos, capaces de utilizar el Derecho como una herramienta de transformación e igualdad.

Palabras clave: pedagogía feminista; enseñanza del Derecho; estudios de género; interseccionalidad; derechos humanos; justicia social

ABSTRACT

This article examines the contribution of feminist theory to legal education, showing how its inclusion allows a critical analysis of structural inequalities in society. Gender studies provide essential theoretical tools to challenge the androcentric models that have historically dominated the legal field. This perspective is key to revealing how the law has perpetuated these inequalities and to promoting more inclusive education. The importance of integrating these contents into legal training is highlighted, not only to address gender inequality but also to adopt an intersectional approach that considers various forms of oppression. This approach broadens the understanding of reality and challenges the supposed neutrality of law, encouraging deeper and contextualized analysis, with the aim of training professionals committed to social justice and human rights, capable of using law as a tool for transformation and equity.

Keywords: feminist pedagogy; Legal education; gender studies; intersectionality; human rights; social justice

Cuando a veces me preguntan “¿Cuándo habrá suficientes mujeres en la Corte Suprema?”, mi respuesta es: “Cuando haya nueve”. La gente se queda impactada, pero antes había nueve hombres, y nadie decía nada al respecto.

Ruth Bader Ginsburg

A modo de introducción

El presente artículo tiene como finalidad analizar la contribución de la teoría y epistemología feminista al conocimiento y la enseñanza del Derecho y cómo su utilización en las clases permite afianzar y construir un conocimiento crítico, situado y global de las situaciones de desigualdad estructural operantes en nuestra sociedad para formar profesionales comprometidos/as con la defensa de los derechos humanos y la justicia social.

En ese sentido, Lanzilotta y Montenegro (2019) señalan que aún existe una falta significativa de una perspectiva de género en la formación de abogadas y abogados en Argentina. Las autoras subrayan que esta carencia limita la capacidad de los profesionales del derecho para abordar de manera efectiva las cuestiones de desigualdad y discriminación de género en su práctica profesional. Para superar esta deficiencia, proponen la transversalización del feminismo en todos los niveles de la educación jurídica.

Este enfoque permite construir profesionales con esquemas mentales diversos y flexibles que puedan analizar la realidad despojados de los “modelos mentales androcéntricos”¹ automatizados y aprehendidos culturalmente por la sociabilización primaria, que se actualizan cotidianamente a partir de prácticas sociales e individuales.

A partir de la Ilustración y la conformación del Estado moderno, ciertas ideas sobre la igualdad se han anclado en la sociedad; sin embargo, la igualdad formal proclamada desde la Revolución Francesa ha incorporado solo a un tipo de individuo universal: el adulto, capaz, blanco y burgués. Todo el andamiaje legal e institucional ha sido erigido desde la hegemonía de este ciudadano, lo que ha dejado en los márgenes a más de la mitad de la humanidad: mujeres, trans, tra-

vestis, personas racializadas y personas en situación de pobreza, entre otras.

Desde hace más de un siglo, el movimiento feminista, heterogéneo y complejo en su construcción, lucha por visibilizar la opresión de las mujeres y por una igualdad que no solo se construya ante la ley sino fundamentalmente en la praxis.

Tradicionalmente suele conceptualizarse la historia del movimiento feminista a partir de su clasificación en “olas”. La primera de ellas se sitúa en el siglo XIX y principios del siglo XX. Las feministas de esta época lucharon principalmente por el derecho al voto, los derechos educativos y la igualdad legal.

La segunda ola nació a partir de la década de 1960 y se centró en una amplia gama de reivindicaciones, como la desigualdad laboral, los derechos reproductivos y la violencia de género.² Como apunta Diana Maffía:

En los años 70, las feministas introducen el concepto de “género” como una categoría analítica, diferente del sexo biológico, que alude a las normas culturales y expectativas sociales por las que machos y hembras biológicos se transforman en varones y mujeres. Aunque a veces se omite (Simone de Beauvoir decía que “una no nace mujer, sino que llega a serlo”) conviene recordar que tampoco se nace varón. La ideología de género afecta a ambos, pero influye de modo diferente, creando en los varones la convicción de que sus experiencias expresan la humanidad (el “hombre” en sentido universal), mientras las de las mujeres aparecen, incluso para sí mismas, como lo otro o lo diverso, la “diferencia” (2007: 14).

La tercera ola del feminismo comenzó en la década de 1990 y se caracterizó por su diversidad y su enfoque en la identidad. Este periodo se centró en la de-

¹ El androcentrismo es el enfoque en las investigaciones y estudios desde una única perspectiva: la del sexo masculino. Supone considerar a los hombres como el centro y la medida de todas las cosas.

² En esta época también se produjo la legalización del aborto en varios países, un ejemplo de ello es la histórica decisión Roe v. Wade en Estados Unidos en 1973.

construcción de los roles de género, las teorías *queer* y la interseccionalidad, un concepto que aborda cómo diferentes formas de discriminación (como el racismo y el sexismo)³ se interrelacionan.

Finalmente, la cuarta ola del feminismo comenzó alrededor de 2012 y se centró en la lucha contra el acoso sexual, las violencias de género y los femicidios, y ha utilizado, entre otras cosas, las redes sociales como herramienta fundamental para el activismo. Movimientos como *Me Too* en Estados Unidos y *Ni una Menos* en Argentina han expuesto la prevalencia del acoso y abuso sexual, y las razones estructurales de los asesinatos de mujeres por sus parejas, como forma de destacar la necesidad de un cambio cultural y legal.

Sin embargo, esta manera de pensar la trayectoria de los feminismos encierra algunas complejidades: tiende a simplificar su historia, al presentarla como una serie de etapas lineales y separadas, en las que se pierde de vista que el feminismo es un movimiento complejo que ha evolucionado de manera fluida, con superposiciones y continuidades entre sus diferentes fases. Además, esta conceptualización tiende a homogenizar el feminismo de cada periodo y a ignorar las diferencias y debates internos.

Además, en cada ola se manifestaron feminismos radicales, liberales, ecofeministas, marxistas, de la igualdad y de la diferencia, entre otros. Y se han producido debates extensos que continúan actualmente respecto a una diversidad de temáticas en las cuáles no hay consenso. Por ello, esta categorización puede dar la falsa impresión de que todas las feministas de una misma época compartían las mismas ideas y objetivos, cuando en realidad el movimiento ha sido siempre diverso y fundamentalmente conflictivo. A mi criterio, esta última característica es la que ha permitido la producción de un conocimiento situado sometido a la pluralidad y a debates intensos.

De esta dialéctica nació una vasta producción de teoría y epistemología feminista que puede ser utilizada en las clases de Derecho para comprender de manera más global las situaciones de desigualdad estructural, discriminación y violencias que operan de manera silenciosa pero efectiva en nuestro ordenamiento jurídico y social.

³ El sexismo es la asignación de valores, capacidades y roles diferentes a hombres y mujeres, exclusivamente en función de su sexo. En este contexto, se desvaloriza lo que hacen las mujeres frente a lo que hacen los varones, ya que se considera que esto último es lo que importa.

La importancia del enfoque de género en la docencia

El concepto de género es una construcción simbólica, fundada sobre los datos biológicos de la diferencia sexual. Una de las tareas más importantes de la ciencia social en la actualidad es desentrañar la construcción del género en su contexto cultural (Lamas, 2018). Observar desde este enfoque nos permite formular ciertas preguntas que cuestionen el orden social y jurídico: ¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad? ¿Por qué las mujeres están relegadas al ámbito privado-doméstico y excluidas de los lugares de poder? ¿Por qué las personas que no encuadran en el “modelo heteronormativo” se encuentran en los márgenes de la sociedad? Para intentar dar respuesta a estos y otros interrogantes es necesario entender algunos conceptos centrales de la teoría feminista.

Un texto clásico de la teoría feminista es *El contrato sexual*, de Carole Pateman, en el que la autora señala cómo las teorías del contrato social, usualmente explicadas en las clases de Derecho, exponen la creación de la esfera pública de la libertad civil y relegan la esfera privada como políticamente irrelevante. En ese marco,

critica el perfil de género de las teorías del contrato social, presentando este último como un pacto patriarcal por el que los varones generan vida política a la vez que pactan los términos de su control sobre las mujeres (Amorós, 2000: 100).

Pateman señala que la diferencia sexual es una diferencia política; es la diferencia entre libertad y sujeción. Y agrega que:

El pacto originario es tanto un pacto sexual como un contrato social, es sexual en el sentido de que es patriarcal —es decir, el contrato establece un orden de acceso de los varones al cuerpo de las mujeres—. [...] El contrato está lejos de oponerse al patriarcado; el contrato es el medio a través del cual el patriarcado moderno se constituye (Pateman, 1995: 9-11).

Desde entonces nuestro pensamiento está estructurado en torno a series complejas categorizadas como “dualismos”, que están sexualizados y jerarquizados y que tienden a vincular lo masculino con el mundo público, racional, universal y neutro, y lo femenino con el mundo privado, irracional, subjetivo y pasional (Olsen, 2001). Esta estructura genera una distorsión cognitiva para comprender el mundo, promueve un

pensamiento dicotómico, mediado por estereotipos y roles de género que fueron construidos históricamente y que, para ser desmontado, requiere un denodado esfuerzo intelectual.

Desde la docencia, se trata de intentar crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2004:114) para introducir estos conceptos. En ese contexto, los y las estudiantes aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, que les plantean un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. Los y las estudiantes traen paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados. En ese marco, es fundamental comprender que los modelos mentales cambian lentamente y que para alcanzar cierta efectividad en la tarea es necesario enfrentar a las y los estudiantes a una situación en la que su modelo mental no funcionará, por lo que deberán detenerse y esforzarse, y también ser capaces de manejar el trauma emocional que, en ocasiones, acompaña el desafiar a las creencias mantenidas tanto tiempo (Bain, 2004).

La importancia de transversalizar el enfoque de género en las clases de Derecho justamente radica en esta cuestión: poder desarticular las concepciones androcéntricas con las que los estudiantes comprenden el mundo, dado que cuando el conocimiento no es tamizado bajo el pensamiento crítico, es aceptado como tal y, en consecuencia, se reproduce.

Como sostienen Costa Wegsman y Lerussi (2020):

Parte central del accionar feminista se halla en la formulación de epistemologías no androcéntricas, es decir, la creación de inteligibilidades no centradas en la figura normativa del varón. El campo jurídico se nutre de esas creaciones, con un ferviente cúmulo de producciones feministas que abordan casi todos los temas del Derecho desde enfoques de las ciencias sociales y de la filosofía.

Por ese motivo, recoger los aportes de la teoría feminista al enseñar la teoría jurídica otorga un entendimiento complejo y global, a su vez que colabora con el pensamiento crítico, creativo y lateral del estudiantado.

Es relevante mencionar que el pensamiento feminista sobre el Derecho es conflictivo, ya que va de las reformas concretas a la construcción de una teoría jurídica crítica que, al reanalizar los distintos conceptos, ramas y educación jurídica, permita evitar que el Derecho sea un instrumento de subordinación y

opresión. En palabras de Facchi, “el Derecho para el feminismo es ambiguo y controversial: por un lado, es una herramienta poderosa para mejorar la condición femenina, por otro, es una de las expresiones más radicales y ‘peligrosas’ de la cultura masculina” (2005: 5).

Epistemología feminista. La falacia de la neutralidad

En la planta principal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), están expuestas las fotos de todos los presidentes que estudiaron en esa casa de estudios: todos son varones. Siguiendo el recorrido por la facultad, al ingresar a la sala de profesores pueden verse los retratos de todos los decanos de la facultad, entre quienes se encuentra la primera –y única hasta el momento– mujer que ocupó ese cargo desde 2010 hasta 2018, Mónica Pinto.

Lo mismo ocurre si analizamos la composición histórica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, la que en toda su historia solo tuvo tres integrantes mujeres y actualmente ninguna.⁴ También podríamos analizar la composición de estos lugares de poder desde la clase social de las personas que llegan, su color de piel y su elección sexual, y en esos casos es probable que encontremos rasgos similares que responden al modelo patriarcal-heteronormativo hegemónico. Estos datos que nos acostumbramos a naturalizar son solo un ejemplo más de cómo las instituciones y el Derecho naturalizan y reproducen el androcentrismo como un orden social establecido.

Si bien no existen barreras legales para que las mujeres accedan a ocupar lugares de poder, cargos judiciales y de representación política en Argentina, hay obstáculos invisibles que pueden observarse en los hechos y en las prácticas. Vale decir que el Estado tiene la obligación constitucional de generar tratos preferentes respecto de los grupos desaventajados para revertir la desigualdad estructural detectada (art. 75, inc. 23 de la Constitución Nacional) (Saba, 2017).

La epistemología feminista ha contribuido significativamente al campo de conocimiento jurídico, tanto al develar el androcentrismo del Derecho como también al destacar de qué manera las estructuras patriarcales han influido en la producción del saber. Gracias a este enfoque epistémico pudimos comprender que el género es una construcción fluida y cambiante que

⁴ La Corte comenzó a funcionar en 1863 y su primera integrante mujer fue Margarita Argúas, designada en 1970. En 2004, se nombró a Helena Highton de Nolasco y, en 2005, a Carmen Argibay.

influye en nuestras nociones de conocimiento, en la práctica científica y en las metodologías empleadas en diversas disciplinas y que se define en la medida en que se realiza en el contexto de discursos científicos y jurídicos cotidianos. No hay entonces una identidad de género innata ni natural, sino una “performatividad” de género (Butler, 2007).

Según Maffía:

los hallazgos epistemológicos más fuertes del feminismo reposan en la conexión que se ha hecho entre “conocimiento” y “poder”. No simplemente en el sentido obvio de que el acceso al conocimiento entraña aumento de poder, sino de modo más controvertido a través del reconocimiento de que la legitimación de las pretensiones de conocimiento está íntimamente ligada con redes de dominación y de exclusión (2007: 12).

Las normas y las prácticas jurídicas están impregnadas de sesgos de género que reflejan y perpetúan las estructuras patriarcales. Como apuntan Lobato y Flores Beltrán:

[en general en las clases] se priorizan explicaciones descriptivas del fenómeno jurídico que lo presentan como una totalidad autosuficiente. Imbuidas en este paradigma formalista, las prácticas de enseñanza jurídica no suelen frecuentar los registros históricos y sociales que moldean las expresiones del Derecho y condicionan su producción. Esta presentación de la disciplina en forma ahistórica y descontextualizada informa su pretendida neutralidad y sus aspiraciones de universalidad (2019: 234).

Al abordar este tema en las clases de Derecho, es fundamental no verlo exclusivamente como la relación de poder entre hombres y mujeres, sino ir más allá y entender que el modo en que esas relaciones se producen, se da en determinadas circunstancias dentro de un contexto histórico. Y que tanto varones como mujeres reproducen consciente o inconscientemente el sexismo.

Otro concepto clave de la teoría feminista para introducir en las clases es el de *interseccionalidad*, acuñado por Kimberlee Crenshaw. Esta idea implica considerar la forma en que los distintos sistemas o categorías de discriminación se entrecruzan, produciendo efectos específicos en la vida de las personas y los grupos. Este enfoque teórico es una herramienta para la práctica jurídica, que permite representar y analizar las distintas formas en que diferentes vectores de

la opresión, como la raza y el género, interactúan y se entrecruzan en contextos determinados para dar lugar a distintas formas de privilegio y experiencias de opresión. Este concepto implica abordar una gran cantidad de posiciones y se utiliza no solo como teoría sino como marco de interpretación y metodología. En ese marco, Crenshaw sostiene:

La interseccionalidad ofrece una forma de mediar entre la tensión que se da entre reafirmar una identidad múltiple y la necesidad de desarrollar políticas identitarias. [...] Reconocer que las políticas identitarias suceden en un espacio en el que las categorías intersectan parece más fructífero que la posibilidad misma de llegar a hablar de las categorías en sí. A través de una conciencia interseccional, podemos encontrar y reconocer mejor la base de las diferencias existentes entre la gente y negociar cómo se expresan estas diferencias cuando se construyen políticas grupales (1991: 29 y 34).

Utilizar este enfoque permite a su vez incluir las experiencias de las feminidades trans y travestis, masculinidades trans y personas no binarias que habitan identidades menos privilegiadas y que no tienen –o tienen menos– participación en la formulación de legislación y políticas públicas, lo que hace que sus demandas permanezcan invisibilizadas. Esta mirada permite vincular los distintos ejes de discriminación con el contexto social, económico, histórico, político y legal, y entender que cuando hablamos de género no estamos haciendo referencia necesariamente a mujeres.

Como sostiene Viturro (2002), “quienes estamos interesados en la teoría del Derecho tal vez podríamos, en este momento, dejarnos tentar por los planteos *queer*, aunque más no sea para sacudir durante un rato nuestras convenciones, y sobre todo nuestros prejuicios”. Una educación universitaria centrada en los derechos humanos implica, además de conocer la historia de las disciplinas que enseñamos y los instrumentos normativos, replantear las relaciones de poder imperantes en nuestra sociedad, lo cual involucra necesariamente salir del paradigma patriarcal, asumir la falacia de la neutralidad y abogar por una pedagogía de la pregunta que permita habilitar la palabra, permitirse dudar y observar la realidad desde un enfoque distinto. El aula es el espacio propicio para generar estas discusiones como praxis transformadora. Un buen docente de Derecho no puede ser indiferente a las injusticias, la desigualdad, la subordinación, la discriminación y la pobreza.

Herramientas pedagógicas feministas para enseñar Derecho

¿Qué tipos de profesionales del Derecho pretendemos formar? ¿Qué contenidos trabajamos en las clases? ¿Qué modos de participación habilitamos? ¿Qué bibliografía obligatoria y optativa incluimos? Pensar nuestra docencia desde la pedagogía feminista implica hacernos preguntas. Sea cual sea la rama del Derecho que estemos enseñando, podemos aplicar herramientas pedagógicas que nos posibiliten habilitar espacios creativos que promuevan la participación del estudiantado. Y en ese marco, también conceptualizar los fenómenos que inciden en la desigualdad estructural, observar los sesgos que las normas ocultan, los estereotipos que reproducen y hacer un análisis de nuestras disciplinas en clave histórica, interseccional y de género.

Vita y Cacciavillani sostienen:

Todo lo que el ordenamiento jurídico actual considera sagrado no siempre ha existido, sino que es el producto de una elección tomada, una respuesta pragmática a las necesidades sociales que se encuentra imbuida de los valores, expectativas y prejuicios de personas particulares, y que, por lo tanto, pueden ser cuestionados. La historia, así, nos habilita a pensar otros presentes y futuros posibles (2023: 117).

Para abordar el enfoque de género de manera transversal, es necesario en primer término no dar por sentado ningún conocimiento y, a su vez, trabajar con las nociones con las que los estudiantes llegan al aula y también guiar la clase a partir de preguntas clave que nos ayuden a construir conocimiento. Algunos científicos de la cognición piensan que las preguntas son tan importantes que no podemos aprender hasta que la adecuada ha sido formulada: si la memoria no hace la pregunta, no sabrá dónde indexar la respuesta (Bain, 2004). Diferenciar los conceptos de género, sexismo y androcentrismo a partir de preguntas disparadoras es un buen punto de partida.

En relación con la bibliografía del curso, el enfoque de género implica observar al menos dos aspectos. Por un lado, la cantidad de autores varones que comprenden el volumen de textos, y preguntarnos si acaso hay autoras mujeres, generalmente invisibilizadas, que podemos incluir. Es probable que al indagar exhaustivamente acerca del material disponible encontremos autoras que, además de ser expertas en Derecho, se especialicen en los estudios de género y trabajen el tema de forma transversal. Por otra parte,

corresponde evaluar qué tipo de textos utilizamos y advertir si esos materiales esconden sesgos, reproducen estereotipos o si, por el contrario, incluyen de algún modo este enfoque.

Para comprender los fenómenos que explican la desigualdad estructural es útil valernos de conceptos como: la división sexual del trabajo, la carga de trabajo no remunerado, la distribución de las tareas de cuidados, el techo de cristal, la segregación, la discriminación y las múltiples violencias.

En el marco de la clase, se pueden abordar los principales estereotipos y roles asignados socialmente y hacer el ejercicio performativo de cambiar el género en una determinada situación para visualizar las diferencias con las que aceptamos socialmente determinados roles en cabeza de las mujeres, pero cuando le asignamos esas características o tareas a los varones se generan situaciones “ridículas” que permiten iniciar todo tipo de debates e intercambios. También pueden utilizarse recursos literarios y audiovisuales⁵ que sirvan como disparadores para reflexionar colectivamente.

En cuanto al contenido normativo, a partir de la reforma constitucional de 1994, nuestro país incorporó tratados internacionales que tienen jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22), por ejemplo, la *Convención contra toda forma de discriminación contra la Mujer*, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, el *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales* y la *Convención Americana de Derechos Humanos*. A partir de estos instrumentos que proporcionan un marco sólido, se pueden trabajar en el aula las estrategias y políticas públicas que podrían aplicarse para revertir la desigualdad. Otras normas de suma importancia para trabajar la discriminación y las violencias son la *Convención de Belém do Pará*,⁶ la Ley antidiscriminatoria 23.592 y la Ley 26.485.

Finalmente, un recurso pedagógico útil para trabajar en las clases es el análisis de las sentencias judiciales. Para ello, se pueden utilizar casos de sentencias ejemplificadoras⁷ y también sentencias que no tienen

⁵ El cortometraje francés *Mayoría oprimida*, de Eléonore Pourriat, muestra este punto de manera muy gráfica. Puede visualizarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=SpycNoki0Jk>

⁶ La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como *Convención de Belém do Pará*, tiene jerarquía suprallegal.

⁷ Es interesante el caso “Sisnero, Mirtha Graciela y otros c/ Taldelva SRL y otros s/ amparo” de la CSJN resuelto en 2014, que aborda la discriminación en la contratación de mujeres en empresas de transporte y estableció una solución tanto individual como colectiva.

enfoque de género y, por lo tanto, los y las estudiantes pueden realizar el análisis de las mismas rearmando la sentencia con los contenidos trabajados en clase.

Conclusiones

A lo largo del artículo, procuramos recoger de manera sintética algunos de los aportes de la teoría feminista al campo de la enseñanza del Derecho para visibilizar las desigualdades estructurales, comprender la realidad bajo marcos teóricos más apropiados y globales y, fundamentalmente, para transformar el pensamiento androcéntrico enquistado tanto en los planes de estudio convencionales y en la docencia, como en los y las estudiantes.

Las y los docentes son fundamentales en la construcción del pensamiento crítico del estudiantado. Inciden no solo en su manera de comprender el mundo,

sino que también instan a los estudiantes a aprender de manera profunda, a cambiar sus modelos mentales y a comprometerse con la justicia social y la igualdad real de oportunidades de todas las personas sin distinción de clase, género y raza.

Para implementar contenidos vinculados a la teoría y epistemología feminista, abordamos algunas herramientas pedagógicas que pueden utilizarse en las clases de Derecho para desandar ciertos conceptos aparentemente “neutrales y objetivos” que suelen operar como mecanismos “invisibles” de reproducción de las desigualdades estructurales. Las herramientas pedagógicas presentadas pueden servir de apoyo para generar entornos críticos de debate e interacción desde una pedagogía feminista que nos invita a subvertir el orden establecido y a desafiar los métodos clásicos de transmisión del conocimiento.

Bibliografía

- Amorós, C. (2000), *Feminismo y filosofía*, Síntesis.
- Bain, K. (2004), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Universidad de Valencia.
- Butler, J. (2007), Sobre la vulnerabilidad lingüística, *Feminaria*, Año XVI, No. 30/31, 1-20.
- Costa Wegsman, M. y Lerussi, R. C. (2022), Apuntes para una historiografía jurídica feminista. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 20(40), 113-126.
- Creenshaw, K. W. (1991), Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, 43 (6), 1.241-1.299. Trad. Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.
- Facchi, A. (2005), El pensamiento feminista sobre el Derecho. Un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 27-47.
- Lanzilotta, S. y Montenegro, L. (2019), Transversalizar el feminismo: La falta de una perspectiva de género en la formación de abogadas y abogados. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 17(34), 347-370.
- Lamas, M. (2018), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Porrúa.
- Lobato, J. y Flores Beltrán, V. (2019), El enfoque invisible. Perspectivas feministas en la enseñanza del Derecho del Trabajo, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 17, 229-256.
- Olsen, F. (2001). El sexo del derecho. En A. E. C. Ruiz (Comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Biblos, 25-42.
- Pateman, C. (1995), El contrato sexual, Anthropos/UAM.
- Vita, L. y Cacciavillani, P. A. (2023), Aportes de la teoría feminista para la historia del Derecho, *Revista Cálamo*, (19), 113-125.
- Vituro, P. (2002), Por un derecho torcido, *Revista de Estudios de Género*, La Ventana 15, 385-394.
- Maffía, D. (2007), Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia, *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol.12, No. 28, junio.
- Fries Monleón, L. y Lacrampette P., N. (n.d.). Feminismos, género y derecho (Capítulo 1). En N. Lacrampette P. (Ed.), *Derechos humanos y mujeres: Teoría y práctica*, Universidad de Chile, Facultad de Derecho, Centro de Derechos Humanos.
- Saba, R. (2017), Mujeres y desigualdad estructural, *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/opinion/mujeres-desigualdad-estructural_0_B1bITdq8Z.html.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA. EL ROL TRANSFORMADOR DE LA RED DE PROFESORAS



Victoria Flores Bletrán

Abogada (UBA). Maestranda en Sociología económica (UNSAM). Docente de derecho del trabajo y de trabajo y género (UBA). Integrante del Consejo Consultivo del Departamento de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Integrante de la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho (UBA).

vfloresbeltran@derecho.uba.ar



Paula Sagel

Abogada/e (UBA), Magíster en Derecho (Cardozo School of Law), Doctoranda/e (CONICET/UBA). Docente de Derecho Constitucional (UBA/UNGS) y miembro/e de la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho.

psagel@derecho.uba.ar

RESUMEN

Este artículo analiza el papel transformador de la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la promoción de una enseñanza feminista y en la incidencia política dentro y fuera de la universidad. A través de la incorporación de la perspectiva de género en la currícula, la Red ha cuestionado las estructuras tradicionales del derecho, visibilizando la persistente inequidad y violencia de género. Se exploran las estrategias utilizadas por la Red para incidir en la enseñanza y en la estructura institucional, y se destaca su papel como un espacio de resistencia y transformación en un contexto académico y social marcado por resistencias al cambio.

Palabras clave: perspectiva de género; educación jurídica; pedagogía feminista; transformación institucional; Red de Profesoras

ABSTRACT

This article analyzes the transformative role of the Women Professors Network at the University of Buenos Aires Law School in promoting feminist education both within and outside the university. By incorporating a gender perspective into the curriculum, the Network has challenged the traditional structures of law, highlighting the persistent gender inequality and violence. The strategies used by the Network to influence teaching and institutional structure are explored, emphasizing its role as a space of resistance and transformation in an academic and social context marked by resistance to change.

Keywords: gender perspective; legal education; feminist pedagogy; institutional transformation; Women Professors Network

Introducción

La enseñanza del Derecho en las universidades ha sido tradicionalmente un espacio que reproduce narrativas hegemónicas y excluyentes, donde la perspectiva de género ha sido históricamente marginalizada. Sin embargo, las altas tasas de violencia contra las mujeres y la inequidad en el acceso a derechos han revelado la insuficiencia de las normas legales en garantizar una protección efectiva. En este contexto, la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) ha emergido como un actor crucial en la lucha por una enseñanza feminista que desafíe estas estructuras. Este artículo examina cómo la Red ha influido en la enseñanza del Derecho, no solo a través de la transversalización de la perspectiva de género, sino también mediante su participación activa en la vida institucional y política de la universidad. Se analizarán las estrategias y desafíos que enfrenta la Red en su esfuerzo por transformar tanto la enseñanza como las estructuras universitarias.

Enseñanza feminista: transversal y transformadora

Las tasas altísimas de violencia contra las mujeres y la persistente inequidad en el acceso y goce de derechos dan cuenta de que la progresión en materia de reconocimiento legal no tiene un correlato inmediato en la aplicación de esas normas, sea por vía jurisdiccional o en el diseño e implementación de políticas públicas. Esto conforma un reclamo homogéneo hacia las y los operadoras/es judiciales en materia de tutela judicial efectiva, hacia las autoridades públicas en tanto responsables del diseño de políticas de prevención y abordaje de aquellas vulneraciones y hacia los particulares a quienes les corresponden responsabilidades en materia de respeto de derechos.

Esas deficiencias, sumadas a la movilización al interior de los espacios educativos, dieron lugar a que el ámbito universitario en general, y las facultades de Derecho en particular, se convirtieran en escenario de pujas, tensiones y realidades sociales que buscan transformar las estructuras que inciden en la problemática. Más por impulso de docentes, estudiantes y trabajadoras no docentes universitarias que por iniciativas institucionales, la agenda del feminismo ingresó por la ventana en las universidades, que lentamente comenzaron a adaptarse a los reclamos que se instalaron en sus aulas y pasillos.

De este modo, la enseñanza del Derecho es blanco de críticas y de intentos de transformación para

la incorporación de la perspectiva de género, algo fácilmente identificable en las currículas, donde no se verifica que esa perspectiva sea prioritaria o siquiera relevante. El impacto de esta deficiencia va más allá de la falta efectiva de la incorporación del género, sino que se comprueba en materia de acceso a la justicia y de tutela judicial efectiva para las mujeres víctimas de violencia, solo por dar algunos ejemplos.

Pero los reclamos vinculados a la agenda de género universitaria no giran únicamente en torno a la transversalización del enfoque de género, lo que implicaría asumirlo como un “criterio ineludible de interpretación del derecho” (Ronconi y Ramallo, 2019). Las mujeres y diversidades demandan transformaciones estructurales que las contengan e incorporen en los órganos decisión, políticas activas de prevención y abordaje de las violencias, regímenes especiales de licencias y mayor vinculación con las demandas sociales, entre otras cuestiones.

Los desafíos en torno a la enseñanza del Derecho con un enfoque de género son por supuesto muchos, y quienes transitamos esos espacios educativos lo sabemos bien. Las estrategias para alcanzar algunos de los fines que nos proponemos desde el hacer varían de acuerdo a un sinnúmero de circunstancias, vinculadas, a su vez, a los esquemas de poder y de alianzas que recorren las universidades.

Si bien desde hace un tiempo existen materias específicas que abordan temáticas de género, lo cierto es que esa perspectiva aun no logra ingresar de modo transversal. De este modo, se perpetúa la idea fragmentaria y periférica del género y sus derivas, con el consecuente sostenimiento de regulaciones que se pretenden neutrales y universales.

Por ello, consideramos que las modificaciones institucionales que, aun con sus propias deficiencias y desafíos, promueven la incorporación de la agenda y el enfoque de género en la universidad son necesarias e ineludibles. Estos cambios, incluso con sus resistencias y obstáculos, no solo fortalecen la incidencia de la perspectiva de género en la enseñanza y la investigación, sino que también desafían las narrativas deslegitimadoras que intentan descalificar el conocimiento feminista bajo el argumento de la “ideología de género” (Campos, 2020), entramado discursivo de ciertos sectores conservadores para descalificar la epistemología feminista (Elizalde, 2017).

En efecto, si bien existe producción académica crítica del Derecho desde una perspectiva de género o

feminista, lo cierto que es su ingreso a las aulas se demora. Por ello, es necesario indagar qué pueden hacer (y que han hecho) las universidades para acompañar y empujar la agenda feminista en la universidad.

Desde hace muchos años, la llamada “cuestión de género” ha sido tema de investigación para quienes se dedican al estudio crítico del Derecho. En esencia, los estudios legales feministas –es decir, el “conjunto de conocimientos heterogéneos y de diversas recepciones disciplinarias y teóricas, conectado a su vez con debates en torno a casos judiciales, al pensamiento y activismo feministas, y atravesado por las diversas agendas políticas y marcos institucionales según el contexto” (Lerussi y Costa, 2018)– se desarrollaron en Argentina hacia fines de la década de 1990.

Este devenir se vio influenciado por la reforma de la Constitución de 1994 y la jerarquización de los tratados internacionales de derechos humanos, en particular la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés) y por la Plataforma de Acción de Beijing, adoptada en el año 1995 en el marco de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. En esa “hoja de ruta”, la educación tiene un lugar preponderante.

De esta forma, con una fuerte influencia del desarrollo teórico de académicas de los Estados Unidos, mayoritariamente, y también de Europa, en América Latina en general, y en Argentina en particular, muchas pensadoras desarrollaron líneas propias de investigación jurídica, situadas en el contexto y la realidad regional.

Aquellas pioneras develaron que la abstracción sobre la que se asienta el Derecho en verdad esconde la representación de un sujeto universal y hegemónico: varones, blancos, propietarios, occidentales, heterosexuales, sin discapacidad aparente. Ello explica que la regulación en torno a los derechos de las mujeres haya sido –y siga siendo– específica y particular y ligada mayormente a normas protectorias, fuertemente ligadas al biologismo, la maternidad y la domesticidad.

De esta manera, el Derecho se configura como un campo de disputa permanente: porque regula y construye roles determinados y específicos, con lo que cristaliza las diferencias que la desigualdad histórica y estructural construye y sostiene, pero bajo la apariencia de neutralidad y objetividad. La performatividad del Derecho, su capacidad de producción de sentidos, de expandir o contraer los campos de lo posible en

cuanto al hacer y al ser, lo colocan en un lugar de centralidad para colectivos que disputan precisamente eso, su derecho a ser y a hacer.

El ingreso de los temas de género en las aulas donde se imparte Derecho, se hizo –de forma deficitaria– como un punto más en las regulaciones jurídicas. Así, por ejemplo, en las clases de Derecho Laboral, se explican las prescripciones de la Ley de Contrato de Trabajo, que contiene un capítulo específico sobre trabajo de mujeres, pero no se discute el trabajo de cuidados, su carácter histórico, la construcción del binomio trabajo productivo/reproductivo o la jornada laboral en clave de género (Flores Beltrán y Lobato, 2019).

Pero, aun cuando los avances normativos introdujeron el tema en la enseñanza, el enfoque de género implica mucho más. Es, por ejemplo, visibilizar no solo el discurso jurídico falsamente neutral, sino también la enorme asimetría de poder que anida en la sociedad, de la que la norma es reflejo y no únicamente en lo que respecta a la vida de las mujeres. Quien hace y dice el derecho es quien tiene el poder para hacerlo.

Como se ha señalado, esta tarea se volcó a la enseñanza de esa disciplina esencialmente por el impulso de las y los docentes, que en algunos casos delinearón y propusieron materias específicas para abordar la problemática y en otros supieron (y pudieron) incorporarla a los programas de las materias obligatorias.

Las dificultades para hacerlo son muchas: falta de iniciativa institucional, resistencias al interior de las propias cátedras y comisiones, escasa o nula formación en género de las y los docentes –quienes, además, perciben bajos salarios o incluso no lo hacen en absoluto– escasa disponibilidad de material bibliográfico, entre otras cuestiones.

Al respecto, algunos relevamientos dan cuenta de esta situación. En el caso de la Facultad de Derecho de la UBA, la problemática se centra en las materias obligatorias, tanto del Ciclo Profesional Común (CPC, compuesto por una serie de materias que ofrecen un panorama general) como las del Ciclo Profesional Orientado (CPO, instancia en la cual las y los estudiantes deben elegir una orientación y, dentro de ella, una serie de materias optativas no obligatorias). En efecto, donde más se encuentran programas y contenidos con enfoque de género es en aquellas materias optativas o en el posgrado. Por el contrario, en las materias obligatorias se suelen impartir clases específicas allí donde los temas están más “directamente” vinculados con la vida de las mujeres.

Lo cierto es que, además de una adaptación a las dinámicas sociales por parte de las universidades en general y de las facultades de Derecho en particular, existe un reconocimiento normativo sustancial sobre la importancia de incorporar al contenido de la currícula los aportes del feminismo. Al respecto, el artículo 8.b de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) sostiene lo siguiente:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer.

De este modo, la educación es también una herramienta para desmontar prejuicios y patrones socioculturales. Sobre este punto, las discusiones giran en torno a si la incorporación de las mujeres al discurso jurídico debe hacerse únicamente en el lugar de sujetos que requieren de una protección especial.

La Red de Profesoras más allá del aula

La Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la UBA ha desempeñado un papel crucial en la promoción de la enseñanza feminista y la incidencia política dentro y fuera de la universidad. Este colectivo se ha consolidado como un espacio de resistencia y transformación, que no solo busca influir en la enseñanza del Derecho, sino también en la estructura y las políticas de la universidad. Ello por considerar la universidad como un ámbito especialmente propicio para instalar debates y producir cambios sociales y culturales y un actor central del proceso de cambio civilizatorio (Pecheny, 2020).

La Red ha emergido como un actor clave no solo en la propuesta pedagógica con perspectiva de género, sino también en la configuración de un espacio de incidencia política y generación de redes. Esta consolidación ha permitido que la Red trascienda los límites del aula, por lo que ha incidido de manera activa en la vida institucional y académica de la facultad en articulación con otros claustros, y ha ampliado su alcance hacia otras universidades [como la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacio-

nal de la Plata (UNLP), de la Universidad Nacional de Lanús (UNL), docentes feministas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y la Universidad San Juan Bosco] y espacios de articulación a nivel nacional, como la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE). Esta expansión no solo responde a las discusiones del contexto social y académico en el que se desenvuelven sus integrantes, sino también a las inquietudes y necesidades que ellas mismas han identificado, moldeando su organización interna en función de estos factores.

Inicialmente, la Red comenzó con una estructura simple, centrada en una Asamblea general. Sin embargo, con el tiempo, y en respuesta a las crecientes demandas del contexto y los objetivos específicos que se fueron planteando, se han formado diversas comisiones que abordan temáticas, como la lucha contra las violencias, la promoción de derechos y cuidados, políticas académicas y de formación, políticas institucionales de equidad, y articulación interinstitucional. Cada una de estas áreas de trabajo refleja la capacidad de la Red para adaptarse y responder a las realidades cambiantes, manteniendo un enfoque crítico y feminista en su organización y actividades.

La Red se ha organizado en comisiones que abordan diversas áreas de acción, cada una con objetivos específicos y estrategias claras. Nuestras comisiones de trabajo no solo actúan dentro de la universidad, sino que también buscan establecer vínculos con otras organizaciones y colectivos feministas, tanto a nivel nacional como internacional. La articulación interinstitucional es una de las principales estrategias de la Red, que busca ampliar su impacto y fortalecer la lucha por la igualdad de género en todos los niveles de la sociedad.

Hacia adentro, la Red se ha configurado como un espacio de ejercicio crítico feminista, donde se problematizan las propias prácticas aprendidas y naturalizadas y las dinámicas políticas internas. En este sentido, se busca implementar una democracia feminista, combatiendo la reproducción de violencias y maltratos que caracterizan a las organizaciones políticas tradicionales y con estructuras jerarquizadas. Las decisiones se toman mediante consensos, priorizando la palabra, la afectación, las emociones y la otredad como parte de una construcción transversal. Este enfoque no solo es un intento de predicar con el ejemplo sobre lo que deseáramos

que pudiera trasladarse a las instituciones en general, sino también de construir un espacio de vinculación que destierre las formas patriarcales de interacción en organizaciones políticas. Según Rizo García (2006), estas formas de interacción social se definen por intercambios dinámicos entre las personas que las conforman, constituyendo sistemas abiertos y horizontales en los que las participantes se identifican con las mismas necesidades y problemáticas. Así, la Red se erige como una organización que potencia los recursos del colectivo y contribuye a la resolución de problemas, organizando la diversidad y desafiando la estructura piramidal tradicional.

Una de las comisiones más destacadas es la de Concursos, que trabaja para llevar la democracia paritaria al claustro de profesoras y profesores, participando en decisiones estratégicas que impactan en los trayectos formativos de los y las estudiantes. En este contexto, la campaña #NoSinEllas ha sido un esfuerzo significativo para visibilizar la disparidad de género en los cargos docentes y paneles de discusión y divulgación académica en la Facultad. Asimismo, en el marco de los 8M de 2021 y 2022 buscamos visibilizar la cuestión a través de la producción de un informe que evidencia la existencia de un techo de cristal que limita el acceso de las mujeres a cargos de mayor responsabilidad, sistema sostenido por alianzas patriarcales que nos excluyen sistemáticamente de puestos de decisión (Bochner, 2013). Esta información debió ser producida por la Red, en virtud de que no se contaba con datos oficiales. Cuando compartimos esta información entre las integrantes de la Red, conocimos que, al menos, el 70% de nuestras miembras es docente *ad-honorem*, lo que nos llevó a problematizar nuestra labor docente y nuestra desvalorización como profesoras, puesto que eso que llaman “vocación” es para la gran mayoría de nosotras trabajo no remunerado.

Otra comisión relevante es la de Relaciones Interinstitucionales, que promueve una democracia radical conectándose con otras organizaciones feministas para generar frentes comunes de acción. La participación de la Red en movilizaciones por los derechos de las personas LGBTQ+, las personas no binarias y las mujeres y la organización de eventos de visibilización son ejemplos de cómo la Red busca formar parte de la telaraña que promueve la agenda feminista dentro y más allá del ámbito universitario. En ese sentido, vale destacar la participación de la Red en los debates de la reforma judicial feminista, la interrupción voluntaria

del embarazo, la paridad en la integración de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, el paro internacional feminista y muchas otras iniciativas.

La comisión de Seguimiento del Protocolo se centra en la generación de estrategias para el funcionamiento adecuado del protocolo contra la violencia o discriminación por género u orientación sexual. La acción feminista de esta comisión busca romper con la reproducción de dinámicas patriarcales y visibilizar las problemáticas relacionadas con la institucionalidad de las denuncias (Ahmed, 2023), generando redes colaborativas que contribuyan a una vida universitaria libre de violencias y destacando la importancia de la denuncia como acto político.

Las diversas denuncias contra el acoso y la violencia en baños y pasillos nos llevaron a grandes debates internos sobre el rol de la comunidad docente en la visibilización y la ruptura de los mantos de silencio y tabú sobre la existencia de violencias sistémicas que horadan la autonomía de mujeres y personas LGBTQ+ en la Facultad (Laranjeiro, Viaene y Tom, 2023). En ese sentido, celebramos y acompañamos la creación de una oficina específica que atienda las denuncias y les dé cauce institucional puesto que es un acto performativo que establece un horizonte crítico, a la vez que implica una reflexión profunda sobre el poder universitario instituido (Rosenberg, 2010). Sin embargo, el alto descontento que registramos en las encuestas sobre la efectividad de los procesos de denuncia en los marcos institucionales (o directamente el desconocimiento de estos canales por la comunidad educativa) nos alertó de la necesidad de redoblar los esfuerzos y continuar trabajando en esta agenda incluso en marcos extrainstitucionales.

En ese sentido, la propia constitución de una comisión dedicada a problematizar el cauce institucional de las denuncias por violencia machista nos compromete con la disputa colectiva que mujeres y disidencias mantenemos ya hace tiempo por “alterar la distinción entre lo admisible y lo inadmisible en las prácticas escolares inmediatas y cotidianas. Por cambiar las formas de estar y de hacer en la universidad” (Gutiérrez Aguilar, 2023). Estos espacios y acciones no solo demuestran la capacidad de la Red para adaptarse y responder a las realidades cambiantes de su entorno, sino que también subrayan su compromiso con la promoción de una agenda feminista que trasciende las aulas y se proyecta hacia una transformación institucional más amplia.

A través de acciones de monitoreo y concientización sobre el Protocolo, buscamos coadyuvar con el cuidado de la comunidad universitaria, promoviendo una vida libre de violencias en el ámbito universitario. Esta comisión ha trabajado en 2022 en la realización de una encuesta de percepción sobre la efectividad del protocolo y en la presentación de sus resultados, lo que permitió un diálogo fructífero entre los diferentes claustros de la Facultad y otras universidades del país.

Además, la Red se encuentra comprometida con la promoción del uso del lenguaje claro y no sexista, entendiendo que el reconocimiento de las identidades sexogenéricas no hegemónicas y el respeto a la autonomía de los y las estudiantes son fundamentales para una educación inclusiva y equitativa. Este esfuerzo refleja una conciencia crítica sobre el poder del lenguaje en la reproducción de desigualdades y en la construcción de una comunidad universitaria más justa.

Además de su trabajo en políticas y estructuras, la Red de Profesoras también ha sido un espacio de reflexión crítica sobre sus propias prácticas y dinámicas. En un contexto donde las organizaciones políticas tradicionales tienden a reproducir jerarquías y maltratos, la Red ha adoptado un enfoque que prioriza la democracia feminista, la horizontalidad y el respeto mutuo. Este enfoque se refleja en sus métodos de toma de decisiones, que buscan incluir todas las voces y experiencias, y en su compromiso con la construcción de un espacio de apoyo y solidaridad entre sus integrantes.

Retos y oportunidades en la enseñanza del Derecho con perspectiva de género

A pesar de los avances, la enseñanza del Derecho con perspectiva de género sigue enfrentando numerosos desafíos. Uno de los principales retos es la resistencia institucional y cultural dentro de las facultades de Derecho, que a menudo ven la perspectiva de género como una amenaza a las estructuras establecidas. Esta resistencia se manifiesta en la falta de apoyo a las iniciativas feministas, en la exclusión de temas de género

de la currícula oficial y en la persistencia de prácticas pedagógicas que refuerzan las desigualdades de género.

Otro reto importante es la necesidad de formar a las y los docentes en la perspectiva de género. Aunque muchas docentes han asumido este enfoque por iniciativa propia, hay falta de formación y apoyo institucional para integrar la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho de manera efectiva. Esta ausencia de formación no solo limita la capacidad de las docentes para enseñar con una perspectiva de género, sino que también perpetúa la idea de que el género es un tema periférico y no esencial en la educación jurídica.

A pesar de estos desafíos, también existen numerosas oportunidades para avanzar en la enseñanza del Derecho con perspectiva de género. La creciente movilización de estudiantes, docentes y activistas feministas ha creado un entorno propicio para el cambio, y ha puesto en la agenda pública la necesidad de una educación jurídica que sea inclusiva y equitativa. Las reformas legales y políticas en favor de la igualdad de género, tanto a nivel nacional como internacional, también han proporcionado un marco normativo que apoya la integración de la perspectiva de género en la enseñanza del Derecho.

La Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la UBA ha logrado un impacto significativo en la enseñanza y en la estructura institucional a través de su enfoque feminista. Su labor ha evidenciado las limitaciones de la enseñanza del Derecho sin perspectiva de género y ha desafiado la neutralidad pretendida del discurso jurídico. Aunque persisten resistencias y desafíos, la Red ha demostrado que es posible introducir cambios sustanciales en la currícula y en las políticas universitarias. La consolidación de la Red como un espacio de incidencia política y académica sugiere que la transformación de la enseñanza del Derecho no solo es necesaria, sino también viable. Su ejemplo ofrece una hoja de ruta para otras instituciones que buscan integrar de manera efectiva la perspectiva de género en sus estructuras educativas.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2023), *¡Denuncia!*, Caja Negra. Trad. Tamara Tenenbaum.
- Bochner, A. (2013), Introduction: Putting Meanings into Motion. Autoethnography's Existential Calling. En S. Holman Jones, T. E. Adams y C. Ellis (Eds.), *Handbook of Autoethnography*, Routledge, 50-56.
- Campos, A. (2020), Ideología de género: Breve historia de un oscuro concepto, *BORDES*, (15), 231-240. Disponible en: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/623>.
- Elizalde, S. L. (2017), Misoginia y sexismo en el ataque a las ciencias sociales, *Revista Épocas*, 4, 1-11.
- Flores Beltrán, V. (2020), Respuestas institucionales a un reclamo masivo: la enseñanza del derecho como un espacio de disputa. En R. Pzellinsky (Coord.), *Tratado sobre géneros, derechos y justicia*, Tomo I, *Derecho Penal y Sistema Judicial*, Eje capacitación, Rubinzal Culzoni.
- Flores Beltrán, V. y Lobato J. (2019), El enfoque invisible: Perspectivas feministas en la enseñanza del Derecho del Trabajo, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, No. 33.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2023), Boaventura y la subversión feminista de la academia. *Ojalá Semanario Digital*. Disponible en: <https://www.ojala.mx/es/ojala-es/boaventura-y-la-subversin-feminista-de-la-academia>
- Laranjeiro, C., Viaene, L. y Tom, M. N. (2023), Las paredes hablaban cuando nadie más lo hacía. Originalmente en Pritchard y Eduards, *Sexual Misconduct in Academia: Informing an ethics of care in the university*. Routledge (censurado por denuncia de Boaventura de Sousa Santos). Traducido y accesible en <https://contrahegemoniaweb.com.ar/2023/04/24/las-paredes-hablaban-cuando-nadie-mas-lo-hacia/>
- Lerussi, R. y Costa, M. (2018), Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente, *Revista Estudios Feministas*, 26 (1), 1-13.
- Pecheny, M. (2020), La universidad en tiempos sombríos, *Revista Pensamiento Universitario*, 19, 79-88.
- Rizo García, M. (2006), Redes. Una aproximación al concepto. En Dirección General de Vinculación Cultural del Gobierno de México, *Gestión cultural: planta viva en crecimiento*, Conaculta-UNESCO.
- Ronconi, L. y Ramallo, M. (Coords.) (2020), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: Herramientas para su profundización*, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/pdf/ensenanza-con-perspectiva-de-genero.pdf>.
- Rosenberg, M. (2010), Feminismos argentinos y academia feminista. En Y. Espinosa Miñoso (Coord.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, En la Frontera.
- Schneider, E. (2010), La violencia de lo privado. En Di Corletto (Comp.), *Justicia, género y violencia*, Librería, 43-56.

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES*



Micaela Costa

Estudiante de Abogacía en la Facultad de Derecho (UBA). Becaria del programa Friends of Fulbright 2023. Integrante del proyecto de investigación “Prácticas áulicas y enseñanza del derecho con perspectiva de género” a cargo de Victoria Kandel. Ayudante alumna en Derecho Internacional Público (Cátedra Pinto-Maisley). Fue asociada junior en asuntos legales y públicos en la consultora Quipu Advisors. Trabaja en un juzgado de primera instancia en el fuero Contencioso Administrativo, Tributario y de Relaciones de Consumo de la Ciudad de Buenos Aires. costa610@est.derecho.uba.ar



Liliana Ronconi

Doctora en Derecho (Facultad de Derecho, UBA), Especialista en Prácticas escolares (FLACSO, Argentina), abogada y profesora en Ciencias Jurídicas (Facultad de Derecho, UBA) y egresada de la Diplomatura en Educación Sexual Integral (Universidad Nacional de San Martín). Es profesora investigadora de la Universidad Santo Tomás (Chile), sede Valdivia. Forma parte del núcleo del Magíster en Derecho Público (UST). Fue investigadora del CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto Gioja (Facultad de Derecho, UBA), donde dirigió diversos proyectos de investigación vinculados a la enseñanza del Derecho con perspectiva de género. Asimismo, es profesora de posgrado en temas de igualdad, educación, derechos sociales, enseñanza del Derecho, entre otras temáticas. Fue directora académica del Semillero Latinoamericano de Derechos Humanos, un espacio de formación de jóvenes estudiantes de Derecho organizado por la CIDH, la Fundación Konrad Adenauer y el Centro de Derechos Humanos de la UBA. lronconi@santotomas.cl

* Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto DECYT 2228 “Prácticas áulicas y enseñanza del derecho con perspectiva de género”. Agradecemos especialmente a Brenda Espiñeira, Tavo Ayelén Tavolara y Lucía Bruniard por su trabajo en la recolección y el análisis de programas.

RESUMEN

La educación sexual integral (ESI) es una herramienta fundamental en todos los niveles de la educación. En este artículo, buscamos resaltar la importancia de la carrera docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y evaluar su vinculación con la enseñanza de la ESI. En la enseñanza del Derecho se presupone la objetividad y universalidad de los conocimientos transmitidos, por lo que la ESI podría otorgar una mirada interdisciplinaria y crítica para los futuros y las futuras docentes de Derecho. Es así como esta herramienta es beneficiosa para romper con esta lógica de la enseñanza y deconstruir los estereotipos de género que aún prevalecen en las aulas.

Palabras clave: educación sexual integral (ESI); carrera docente; Facultad de Derecho; género; enseñanza del Derecho; pedagogía

ABSTRACT

Comprehensive sexuality education (CSE) is a fundamental tool at all levels of education. In this paper we seek to bring focus to the importance of the teaching career at the School of Law of the University of Buenos Aires and to evaluate its connection with the content of CSE. In particular, the teaching of law presupposes its objectivity and universality, which is why the CSE could provide an interdisciplinary and critical perspective for future professors of law. Thus, this tool is beneficial to modify this teaching logic and deconstruct gender stereotypes that still prevail in the classroom.

Keywords: Comprehensive sexuality education (CSE); teaching career; Law School; gender; Law Education; pedagogy

Introducción

La docencia en las escuelas de Derecho, en especial en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), estuvo a cargo históricamente de abogados y abogadas (González, Lista, Marano et al., 2011; Böhmer, 2003; Morales Zamorano, Valenzuela Miranda y Ramírez Villaescusa, 2020; Lista, 2022; Manelli, 2024). Esto es: personas que tenían conocimientos técnicos específicos de la profesión pero que carecían de formación docente. Así, abogados y abogadas ejercían la docencia como actividad secundaria sin una formación específica desde la perspectiva de su enseñanza y su aprendizaje.

Por estas razones, nació la necesidad de crear una “carrera docente” para suplir la falencia mediante el desarrollo de materias de didáctica y pedagogía. Aun más, la Facultad de Derecho fue una de las primeras en establecer la carrera docente dentro de la UBA, con la aprobación del Estatuto Universitario (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2010: 19). La primera resolución que reglamentó la carrera docente en la facultad fue la No. 4.441 de 1960, que fue modificada un año

después a través de la Resolución CD No. 5.183 (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2010: 120). Esta creó un reglamento de carrera docente en el que se estableció la formación y actualización continua de la planta docente de la facultad.

En este artículo, nos enfocamos en analizar los vínculos que existen entre esa formación docente que reciben quienes ejercen o quieren ejercer la docencia en la facultad y la formación en educación sexual integral (ESI). Partimos de presuponer que la plena vigencia de la Ley 26.150 de ESI es obligatoria también para la docencia universitaria. Por esto, en primer lugar, analizaremos la historia de la formación docente en la facultad para luego evaluar los alcances y conceptualización de la ESI. Por último, con esta información nos enfocaremos en analizar el diseño curricular que se ha establecido en la formación docente a partir de un relevamiento basado en los programas de estudio publicados, con el fin de demostrar la necesidad de robustecer la formación en ESI en la formación docente universitaria en Derecho.

La formación docente en la Facultad de Derecho de la UBA

Luego del Estatuto Universitario, la primera resolución que reglamentó la carrera docente en la facultad fue la No. 4.441 de 1960. Después de una serie de modificaciones a través de diversas resoluciones,¹ se aprobó un nuevo régimen de la carrera docente a través de la Resolución No. 4276/07 que deroga la Resolución (CD) No. 1457/94 (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2010: 120).

En sus considerandos indica que el Estatuto Universitario establece en el art. 66 la carrera docente “para la formación y estímulo de los estudiosos con vocación para el profesorado universitario”. Es decir que el fin principal de la carrera es formar docentes para el ámbito universitario. La Resolución No. 4276/07 contiene tres anexos: Anexo 1, que crea una estructura de cargos y establece una planta de auxiliares docentes; Anexo 2, que establece un reglamento de concursos abiertos de auxiliares docentes; y Anexo 3, que crea un programa de formación y actualización docente continua. Nos enfocaremos en este último punto.

El eje de la carrera docente se estructura en cuestiones relativas a la pedagogía universitaria, la didáctica general y la didáctica especial de cada una de las disciplinas (Res. No. 4276/07: considerando 4). Esto último implica que es específica de cada una de las carreras de grado de la facultad y debe incluir instancias de formación práctica que incorporen la observación, la práctica y la residencia docente.

A través de estos contenidos, la carrera docente busca brindar formación acerca de las decisiones que deben tomar los y las docentes respecto de la enseñanza de sus asignaturas. Es así como en el objetivo de la carrera subyace la idea de que para enseñar no solo es necesario poseer los conocimientos de la materia (experticia), sino contar con las estrategias adecuadas para poder transmitir dichos conocimientos. Sobre este mismo punto es fundamental entender a qué nos referimos con “formación docente”. Según Andrea Molinari, podemos entender a la formación “como el conjunto de actividades que tienen por finalidad que una persona pueda adquirir conocimientos necesarios para poder desempeñarse en una función o en un empleo” (Molinari, 2010: 26). La misma au-

tora se refiere a la teoría de Beillerot y menciona que en la situación pedagógica existen tres polos: el saber, el alumno y el docente o formador (Molinari, 2010). Lo que vincula al docente con el saber lo ubica en la posición privilegiada de enseñar; a su vez, lo que une al alumno con el saber “privilegia el proceso de aprender y lo que une al docente con el alumno privilegia la formación” (Molinari, 2010: 27).

De esta manera, la formación une a esos sujetos que poseen diferentes niveles de pericia sobre una determinada temática. Así, quien posee un nivel más alto de conocimiento se encuentra en la posición de transmitir estos saberes. Sin embargo, Beillerot en su teoría da un paso más y agrega que esto no refiere únicamente a niveles de información, sino que este “trabajo [el de formador] va más allá de la técnica y alcanza perspectivas históricas y psíquicas” (Molinari, 2010: 27).

Esto último se vincula estrechamente con la carrera docente y su objetivo. El fin de la carrera es instruir a los futuros y las futuras docentes con los saberes de la didáctica y pedagogía necesarios para transmitir adecuadamente esos conocimientos. El concepto es claro: el rol del formador y la formadora implica mucho más que un mayor grado de conocimiento sobre determinada área. A su vez, la carrera docente se focaliza en la especificidad de cada disciplina por lo que modifica el programa dependiendo de la carrera que se encuentra inserta dentro de la Facultad de Derecho. A partir de esto, se intenta identificar los diferentes problemas que pueden surgir dentro de las aulas, teniendo en cuenta las particularidades de la enseñanza en cada área.

No obstante, quizás una de las mayores falencias de la carrera docente es que no termina de articular los aprendizajes con las enseñanzas en las aulas.² Aunque es cierto que la carrera docente no puede construirse únicamente de saberes de cada una de las carreras de grado de la Facultad, tienen que existir caminos que conecten la pedagogía y estos conocimientos (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2010: 155). Aún más, para realmente cumplir con su objetivo, la carrera docente no debería tener presente únicamente la realidad de las aulas en la Facultad de Derecho –aunque sí tenerla en especial consideración–, sino que debería velar por programas de estudio que incluyan conocimientos transversales de otras disciplinas, lo que involucra también a la ESI.

¹ La organización de la carrera docente en la Facultad de Derecho de la UBA presenta diversas rupturas y continuidades a lo largo de su historia a través de las diferentes normativas que la regularon (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2010).

² Sobre el impacto en temas de género, véase Ramallo y Ronconi (2023).

La ESI es obligatoria en todos los niveles educativos, incluso en la universidad

Desde su sanción en el año 2006, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral No. 26.150 establece el derecho de todos los y las estudiantes a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal o privada, en todas las jurisdicciones. De esta manera, la sanción de la Ley 26.150 de ESI permitió legitimar una enseñanza que problematiza las desigualdades en clave de géneros y sexualidades (Grotz, Malizia y Scaserra, 2021). Como sostienen Morgade, Fainsod, Baez et al., en el caso de las universidades “aún está en discusión cómo se compatibiliza la determinación de una ley nacional con los planes de estudios que se elaboran y se votan en las instancias de gobierno universitarias” (2018: 72), por lo que existe una la tensión entre la implementación de la ESI y la autonomía universitaria (Grotz, Malizia y Scaserra, 2021). En particular, Corvalán y Zaiat se preguntan:

¿En qué medida puede la universidad pública quedar por fuera de un programa como el de ESI que plantea la transversalidad de la sexualidad durante todo el ciclo vital y que se sostiene en la premisa de que toda educación es sexual, en tanto siempre se le da un lugar a la sexualidad en el currículum ya sea explícita o implícitamente? (2016: 2).

De esta manera, entendemos que existen fundadas razones para la incorporación de los contenidos de esta ley en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA.³

En primer lugar, en relación con el compromiso que esa casa de estudio ha asumido con la igualdad de género y la no discriminación. La ESI sirve como una herramienta para profundizar ese compromiso y hacerlo efectivo en tanto “toda educación es sexual” (Morgade, 2011) y “el Derecho no es neutral” (Olsen, 2000). De esta manera, al no incorporar herramientas de la ESI en la formación de los docentes que formarán posteriormente a las y los futuras/os operadoras/es jurídicas/os, no hacemos más que reproducir desigualdades. Si bien han existido avances importantes en la Facultad de Derecho,⁴ la

enseñanza en el nivel superior universitario está centrada en la transmisión de información (Morgade y González, 2021), en lo que se conoce como “pedagogía bancaria”, la cual está muy presente en la enseñanza del Derecho. A lo anterior se suma la “especialización” –compartimentos en los que está dividida la formación profesional del abogado–, lo que genera que la ley de ESI sea una de las que no se estudia; en otras palabras, que queda fuera del entramado normativo de formación obligatoria. Dicha tradición asociada a la matriz universitaria da cuenta de la importancia de poner especial foco en cómo se forman en la universidad las y los docentes de Derecho, en tanto serán los responsables de formar operadores/as jurídicos/as y, a su vez, son quienes recibieron este tipo de formación.

En segundo lugar, debido al compromiso que los egresados y las egresadas tienen para erradicar la violencia contra las mujeres y diversidades en virtud de la plena aplicación de la Constitución Nacional y los tratados internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional. Por este motivo, se ha sostenido que la enseñanza del Derecho con perspectiva de género en el ámbito universitario es indispensable para el desarrollo profesional futuro (Kohen, Maffia y Ruiz, 2016; MacKinnon, 2005; Ronconi y Ramallo, 2020). Podemos afirmar esto porque la perspectiva de género permite poner en evidencia a la ciencia que se presenta como objetiva e imparcial (Grotz, Malizia y Scaserra, 2021). El paso por carrera docente es una oportunidad de formación para que los y las operadores/as jurídicos/as incorporen nuevas miradas de su disciplina en tanto saber a enseñar.

En tercer y último lugar, por el rol que las futuras y los futuros profesionales tendrán a la hora de ejercer la profesión. En este sentido, los egresados y las egresadas de las escuelas de Derecho desempeñan un rol relevante en la sociedad. Históricamente, los abogados y las abogadas han ocupado espacios de poder importantes en la esfera pública y cargos de relevancia en órganos estatales. Los distintos campos profesionales a los que pueden acceder los egresados y las egresadas de las facultades de Derecho (la administración de justicia, el diseño de políticas públicas, el ejercicio privado de la profesión, la docencia, etcétera) requieren una práctica sensible al género. Particularmente por esta razón, la carrera docente no puede desconocer la realidad dentro de la cual se encuentra inserta y la especial visibilización de las cuestiones de género en los últimos años.⁵

³ Esta afirmación es aún más pertinente si consideramos que la ESI tampoco es obligatoria en el profesorado, lo que implica que los profesores y las profesoras no siempre están capacitados para enseñar en el marco del programa ESI en las escuelas secundarias o, por lo menos, la universidad no se hace cargo de esto (Corvalán y Zaiat, 2016).

⁴ Por ejemplo, mediante la creación del Programa Género y Derecho.

⁵ Especialmente luego de 2018, año en el cual se debatió la ley

La situación en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA

La carrera docente se encuentra estructurada en cuatro materias correlativas: Pedagogía Universitaria, Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. En el marco de este trabajo, se realizó un relevamiento del contenido de género, y específicamente de ESI, que presentan los programas de estudio de cada una de estas materias. Destacamos que este análisis se realizó a partir de los programas publicados en la página de la facultad por lo que ciertas cátedras, cuyos programas de estudio no se encuentran en el sistema, no se tuvieron en cuenta para el relevamiento. De esta manera, se analizaron tres programas de las cinco cátedras de Pedagogía Universitaria, los cuatro programas de cada una de las cátedras de Didáctica General, dos programas de las tres cátedras de Didáctica Especial y los cuatro programas de las cátedras de Práctica de la Enseñanza.⁶

En primer lugar, resulta pertinente mencionar que ninguno de los programas incluye material sobre ESI, por lo que nos centramos en los que introducen contenidos sobre género.⁷ En este sentido, la materia que más contenido de género presenta en los programas analizados es Pedagogía Universitaria.⁸ Esa asignatura refiere al proyecto académico de la universidad y los diversos modelos universitarios en la Argentina a lo largo del tiempo y particularmente en la UBA (Res. No. 4276/07). Particularmente, una de las cátedras propone analizar las funciones universitarias y, en especial, las expresiones en la Facultad de Derecho desde diferentes ejes temáticos en el que se incluye el género. Además, dentro de su bibliografía, se incorporan diversos textos que

analizan el rol de las mujeres en el ámbito universitario –tanto docentes como estudiantes– y su incorporación en la academia.⁹ Otro programa incorpora entre sus objetivos la discusión y el análisis de los principales debates universitarios en formato de preguntas: “¿Cómo incluir a sectores tradicionalmente excluidos en la universidad? ¿Cómo enseñar con perspectiva de género?”. Esta aproximación es interesante para cuestionar los roles de género en la facultad, ya que el sistema de preguntas invita a cuestionar la supuesta neutralidad e imparcialidad de las universidades (Grotz, Malizia y Scaserra, 2021: 121).¹⁰ A su vez, esto supone romper, al menos parcialmente, con la posición pasiva, apática y acrítica que suelen adoptar los estudiantes en la enseñanza clásica del Derecho en la Argentina (Ramallo y Ronconi, 2023: 218).¹¹

La misma cátedra también incluye textos directamente vinculados a la transversalidad del género en el ámbito universitario y, específicamente, en la educación jurídica. Esta es una diferencia a destacar entre ambas cátedras ya que, mientras que en la primera se hace referencia a la educación universitaria y se proponen cuestionamientos desde el género de forma genérica, la segunda cuenta con bibliografía específicamente centrada en la formación jurídica.¹²

En otra de las cátedras, no se advierte ningún tema ni bibliografía que incorpore directa o indirectamente cuestiones de género. Además, solo cuenta con un texto de una mujer en la bibliografía.¹³ Las dos cáte-

de interrupción voluntaria del embarazo en la Argentina, con una fuerte movilización social desde distintos sectores, incluyendo una importante participación de estudiantes universitarias y mujeres jóvenes. A esto se suma la relevancia de los movimientos *Ni una Menos*, *Me Too* y *Yo Te Creo Hermana* (Ramallo y Ronconi, 2023).

⁶ Se analizaron 13 programas de las 16 cátedras que surgen de la página de la facultad, teniendo en cuenta que una de las cátedras de Práctica de la Enseñanza ya no se ofrece en el sistema.

⁷ Algo similar sucede en el Profesorado en Ciencias Jurídicas donde tampoco existen materias específicas de ESI, aunque sí se incorporan unidades temáticas dentro de las didácticas o seminarios optativos sobre género y sexualidad (Mastache y Espiñeira, 2023: 66).

⁸ Se analizaron tres de los cinco programas debido a que los otros dos programas no se encuentran disponibles de forma pública.

⁹ Los textos que se incorporan son: *El acceso de las mujeres a la educación universitaria* de A. Palermo; *La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico de América Latina* de S. Kochen, A. M. Franchi, D. Maffía y D. Atrio; “Mujer y educación en América Latina” de G. Bonder.

¹⁰ Justamente la incorporación de material de género es una de las facetas. Desde el feminismo se ha avanzado mucho sobre la crítica a la imparcialidad, objetividad y neutralidad del Derecho (Jaramillo, 2000).

¹¹ Sin dejar de considerar que ha sido difícil identificar una conceptualización clara sobre qué implica en la práctica la pedagogía feminista, porque se trata de un proceso en construcción (Martínez, 2016).

¹² Este es un punto positivo a destacar, ya que marca una tendencia al desarrollo de una pedagogía jurídica al incluir material que se enfoca directamente en las problemáticas vinculadas al género en las aulas donde se enseña Derecho, con las especificidades que esto conlleva. Esto responde a una de las críticas, que mencionan varios autores y varias autoras, por la falta de un canal de diálogo intenso entre la pedagogía y el Derecho (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2010: 155).

¹³ Esto también nos lleva a cuestionar si la inclusión o no de bibliografía de mujeres es suficiente para considerar que la forma de enseñanza posee cierto grado de perspectiva de género ya que, como mencionamos, la pedagogía feminista es

dras restantes no tienen sus programas disponibles de forma pública.

Por su parte, la materia de Didáctica General, a grandes rasgos, refiere a los diferentes enfoques de la enseñanza, como elaborar un adecuado programa de estudio y métodos de evaluación. En esta asignatura solo uno de los programas de las cátedras publicados menciona la cuestión del género en la docencia. Sin embargo, en dos de ellas se propone el análisis crítico del contenido y establece como objetivo estimular la actividad reflexiva frente a las teorías del saber. Es así como, aunque no se observa la incorporación de bibliografía específica, este acercamiento crítico a la materia podría incluir el género y la ESI en el aula al proponer cuestionar el discurso cerrado que suele primar en la práctica del Derecho (Lista, 2022: 18). Esto siempre que dichos cuestionamientos tengan como fin desarticular los roles y estereotipos impregnados en la forma de enseñanza.

En cuanto a la bibliografía, en la mayoría de los casos, pareciera que los textos más actuales datan de 2015, por lo que no pareciera estar lo suficientemente actualizada en relación con el auge que en los últimos años tuvieron las cuestiones de género.¹⁴ Por último, es interesante destacar que todas las cátedras de esta asignatura se encuentran conformadas por mujeres.

En Didáctica Especial, podemos advertir cuestiones similares a las de Didáctica General: no se incorpora contenido de género en específico, pero se incluyen análisis críticos al modelo de abogado y abogada y se fomenta la participación activa y crítica de los y las estudiantes. En este sentido, las similitudes son razonables ya que Didáctica Especial tiene objetivos semejantes a Didáctica General, pero aplicada específicamente a las asignaturas del plan de estudios de la carrera de Abogacía.

Por último, Práctica de la Enseñanza busca la reflexión sobre la práctica docente aplicada a la enseñanza del Derecho y de las otras carreras de grado de la facultad. En esta materia, solo una de las cátedras incorpora directamente las cuestiones de género y su transversalidad en las prácticas docentes –dinámicas entre docentes y alumnas– y/o institucionales. Sin embargo, ninguna de las cátedras enumera la biblio-

grafía específica por lo que no es posible identificar, al menos de la lectura de los programas, hasta qué punto este contenido realmente se aborda en el aula.

Conclusiones

A lo largo de este artículo nos propusimos identificar los vínculos entre la carrera docente de la Facultad de Derecho y la formación en ESI. Con este fin, en primer lugar, analizamos la relevancia de la carrera docente en la Facultad de Derecho evaluando sus objetivos tal como fueron estipulados en la normativa que la regula actualmente. Seguidamente, realizamos un breve recorrido sobre la reglamentación de la ESI y los argumentos que fundamentan la importancia de su incorporación en la carrera docente.

Por último, analizamos los programas de las cátedras de la carrera docente publicadas en la página de la facultad a partir de un relevamiento de los contenidos de género incorporados en estas materias. La primera observación relevante es que ninguno de los programas incluía contenido de ESI. Asimismo, la perspectiva de género no parece estar incluida en la mayoría de los programas, excepto en algunas de las cátedras de la materia de Pedagogía Universitaria. Más allá de esto, algunas materias incorporan dentro de sus objetivos el análisis crítico de la enseñanza, lo que podría incluir cuestionamientos a partir del feminismo y/o perspectiva de género.

A partir de todo lo expuesto a lo largo del trabajo, entendemos que la ESI es una forma eficaz de cuestionar los estereotipos en la enseñanza y romper con la aparente objetividad que prima en la enseñanza del Derecho. Es así como la incorporación de material de ESI en la carrera docente permitiría un enfoque interdisciplinario que reforzaría el compromiso de la facultad con la igualdad de género. A su vez, su inclusión no solo es beneficiosa para la capacitación de los futuros y las futuras docentes, sino también para los y las estudiantes que deberán enfrentar numerosos desafíos en las distintas áreas de la profesión.

un proceso en construcción.

¹⁴ Este también es un punto interesante si consideramos que 2018 fue el punto de inflexión que devino en el aumento de materias y contenido específico de género, como mencionamos anteriormente.

Bibliografía

- Böhmer, M. (2003), Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 1 (1), 13-34.
- Cardinaux, N., Clérico, L., Molinari, A., Ruiz, G. y Starowlansky V. (2010), Rupturas y continuidades en la historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA (Capítulo VII). En N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari y G. y Ruiz (Coords.), *De cursos y de formación docente. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2004), Res CS No. 3344/04, 11 de agosto de 2004.
- Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2007), Res No. 4276/07, 27 de julio de 2007.
- Corvalán G. y Zaiat A. N. (2016), Si es parte de la vida, ¿es parte de la universidad? Algunas reflexiones sobre una ESI para la universidad pública (UBA). Presentación para el VI coloquio interdisciplinario internacional "Educación, sexualidades y relaciones de género" y 4to Congreso género y sociedad". Disponible en: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4224/1538>
- Olsen, F. (2000), El sexo del derecho. En Alicia E. C. Ruiz (Comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico*, Biblos, 25-42.
- González, M., Lista, C., Marano, G., Bianco, C., y Carrera, C. (2011), La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina (Capítulo VIII). En M.G. González y C. A. Lista (Coords.), *Sociología jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*, EUDEBA.
- Grotz, E., Malizia, A. y Scaserra, J. I. (2021), La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción (Capítulo 3). En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente*, Homo Sapiens, 117-167.
- Jaramillo, I. (2000), La crítica feminista al derecho. En R. West, *Género y teoría del derecho*, Siglo de Hombres/Uniandes/Instituto Pensar.
- Kohen, B., Maffia, D. y Ruiz, R. (2016), *El género en la justicia porteña. Percepciones sobre la desigualdad*, JUSBAIRES.
- Lista, C., (2022), La educación jurídica en Argentina: Una revisión crítica, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 1-38.
- Mackinnon, C. (2005), Integrando el feminismo en la educación jurídica, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 6, 157-174.
- Manelli, M. (2024), La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica, *Revista de Educación y Derecho*, (29).
- Martínez, I. (2016), Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica, *Foro de Educación*, 14 (20), 129-151.
- Mastache, A. y Espiñeira, B. (2023). Aportes de la ESI para una nueva agenda de la Didáctica: experiencia en la cátedra de Didáctica General del Profesorado, *Ciencias Jurídicas de la UBA, Boletín SIED*, No. 7, 61-70.
- Molinari, A. (2010), La formación docente en la universidad (Capítulo I). En N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari y G. Ruiz (Coords.), *De cursos y de formación docente. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Morales Zamorano, M., Valenzuela Miranda, G. y Ramírez Villaescusa, R. (2020), Derecho a una educación de calidad, formación de juristas como práctica docente. *Biolex*, 12(23), 141-162.
- Morgade, G, Fainsod, P., Baez, J. y Grotz, E. (2018), De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardón (Eds.), *Los enfoques de género en las universidades*, UNR.
- Morgade, G. (2011), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, La Crujía.
- Morgade, G. y González del Cerro, C. (2021), ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente*, Homo Sapiens.
- Ramallo M. y Ronconi L. (2023), Pedagogía y didáctica con perspectiva de género: ¿Cómo enseñan las feministas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires?, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Vol. 10, No. 1, 215-248.
- Ronconi, L. y Ramallo, M. (Eds.) (2020) *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA. Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/pdf/ensenanza-con-perspectiva-de-genero.pdf>

EL FEMINISMO EN LA ACADEMIA JURÍDICA Y EN CARRERA DOCENTE



Brenda Daiana Espiñeira

Abogada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA). Máster en Gobernanza y Derechos Humanos (UAM). Diplomada en género y violencia contra las mujeres en el Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Se desempeñó en el ex Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad como asesora legal a mujeres en situación de violencia de género y como docente formadora de autoridades y equipos de profesionales de la administración pública en la Ley 27.499 (Ley Micaela). En la actualidad, es becaria doctoral UBACyT en el Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, y también docente concursada de Derechos Humanos, Sociedad y Estado en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González y de Derecho Constitucional en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (UBA).

bdespineira@derecho.uba.ar

RESUMEN

El presente artículo repasa sucintamente el papel del feminismo en la academia jurídica y su impacto en la formación de docentes de Derecho. Aunque la presencia de mujeres en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es mayor que la de los varones, las mujeres siguen enfrentando obstáculos, como una representación insuficiente en cargos de poder y una carga desproporcionada de tareas administrativas y no remuneradas. Estas brechas de género también se manifiestan en la investigación y en la enseñanza del Derecho, donde la inclusión de temas de género aún es desintegrada y fragmentada. En el artículo, se sugieren algunos métodos que fomenten la reflexión, el trabajo con emociones y también herramientas interdisciplinarias para incorporar en las clases de carrera docente.

Palabras clave: academia; feminismo; formación docente; investigación

ABSTRACT

This paper briefly reviews the role of feminism in the legal academy and its impact on law teacher education. Although the presence of women at the University of Buenos Aires Law School is even greater than that of men, women continue to face obstacles, such as underrepresentation in positions of power and a disproportionate burden of administrative and unpaid tasks. These gender gaps also manifest themselves in research and in the teaching of law, where the inclusion of gender issues is still disintegrated and fragmented. In this paper, we suggest some methods that encourage reflection, work with emotions and also interdisciplinary tools to incorporate in the teaching career classes.

Keywords: academy; feminism; teacher training; research

Introducción

En este trabajo, esbozaremos algunas líneas para abordar los tres principios del feminismo (Maffía, 2016) en relación con la investigación jurídica y su impacto en la formación de docentes de Derecho. Según Diana Maffía, el feminismo es la aceptación de tres principios: uno descriptivo (se puede probar estadísticamente que en todas las sociedades las mujeres están peor que los varones), otro prescriptivo (no es justo que esto sea así, por lo que no debería ser así) y otro práctico (supone el compromiso de realizar lo que esté a nuestro alcance para impedir o evitar que esto siga siendo así).

Para tal fin, repasaremos sucintamente las siguientes cuestiones: (i) el lugar de las mujeres en la universidad y en la academia, particularmente en la Facultad de Derecho (descripción); (ii) la necesaria incorporación de los feminismos en la academia jurídica (prescripción); y (iii) los posibles aportes para incorporar esta perspectiva, particularmente en la formación de docentes de Derecho (programa acción).

El lugar de las mujeres en la academia y en la universidad, particularmente en la Facultad de Derecho (descripción)

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), el porcentaje de mujeres que es personal de investigación va en aumento desde 2015, pero aun así solo constituye el 33,3%. En el caso de Argentina, un informe de 2023 arrojó que las mujeres que trabajan en el ámbito científico son mayoría, pero, al mismo tiempo, puso en evidencia que existen brechas de género que se manifiestan en el acceso diferencial a las categorías más altas de la carrera de investigación (MINCYT, 2023).

Sin embargo, aunque es necesario (y urgente) lograr la representación equitativa en estos espacios, ello no es suficiente en tanto existen otras barreras más sutiles que deben afrontar las mujeres para acceder y permanecer en los espacios universitarios y académicos. La Red de Académicos/as Latinoamericanos/as del Derecho (Red Alas) publicó distintos informes que evidencian que las mujeres académicas de Argentina, Colombia y México asumen una mayor proporción de tareas administrativas que sus pares varones, lo que las coloca en situación de desventaja para ocupar cargos de mayor jerarquía y toma de decisiones. A su vez, esto se profundiza con el trabajo “pastoral”, que

es no remunerado y que asumen principalmente las académicas, como por ejemplo, el acompañamiento de casos de acoso sexual, el abuso de poder de académicos, los desafíos para adaptarse a la vida universitaria, la precariedad material y las situaciones de salud mental. Por supuesto, este escenario se complejiza aún más para las académicas que, además, son madres y asumen dobles jornadas de trabajo de cuidado dentro y fuera de la academia (Red Alas, 2024a, 2024b y 2024c).

En relación a los cargos jerárquicos y particularmente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), estudios previos han destacado que, a pesar de que las mujeres (tanto estudiantes como egresadas) constituyen más del 50% de la carrera de Abogacía, la representación en los cargos de poder y toma de decisión y en los cargos docentes está lejos de alcanzar esa misma cifra, ya que dichos puestos son ocupados mayoritariamente por varones (Kohen, Ariza y Ramallo, 2019; Pinto, 2020).

En este sentido, incorporar la equidad de género hacia adentro de la facultad es una decisión política que otorgaría mayor legitimidad democrática (Pinto, 2020), sumado a que la presencia de mujeres en los espacios académicos transforma la naturaleza de los mismos (Costa, 2022).

En cuanto a la descripción del problema, en el ámbito científico esto se expone desde dos puntos de vista: por un lado, en la indagación por conocer quiénes hacen ciencia y, por el otro, en la búsqueda por saber cómo y qué se investiga (Maffía, citada en Morgade y González del Cerro, 2021). De ahí que “estudiar el modo en que se ejerce la docencia y la investigación en las carreras de Derecho, qué contenidos curriculares se dictan y qué temas de investigación se priorizan resulta de vital importancia para la enseñanza legal” (Zaikoski Biscay, 2024: 223). En los últimos años, se han realizado estudios en relación a cómo se enseña en la carrera de Abogacía y el impacto que tiene no incorporar la perspectiva de género al interior de dichas prácticas de enseñanza.

¿Qué implicancias tiene visibilizar estos rasgos? Siguiendo a Barlett, “la investigación feminista generalmente comparte el conocimiento de las experiencias de las mujeres y el compromiso por dismantlar el sistema sexo-género” (Bartlett, citada en Costa, 2022: 220). Por otro lado, la didáctica y pedagogía feministas incorporan un enfoque teórico-metodológico que permite identificar las asimetrías de poder existentes

y persiguen un objetivo ético político que es la equidad social y de género (Pautassi, 2020: 12). Profundizaremos sobre este tema en el siguiente punto.

La necesaria incorporación de los feminismos en la academia jurídica (prescripción)

Frente a esta breve descripción del problema, la epistemología y pedagogía feministas han cuestionado cómo se enseñan los contenidos en las universidades, en tanto se consideran universales, objetivos y neutrales al género. Como contrapunto, la epistemología y pedagogía feministas proponen otras prácticas que permitan reflejar valores feministas, como el dominio de múltiples formas de conocimiento y el ejercicio de la autorización, entre otras (Morgade y Gonzáles del Cerro, 2021). En este sentido, “[e]star comprometida con el pensamiento legal feminista es ser una feminista que ubica tanto su investigación como su actividad feministas en relación con el sistema jurídico” (Dalton, citada en Costa, 2022: 219).

El conocimiento jurídico que está presente en las facultades no es ajeno a esto, particularmente por el carácter androcéntrico del Derecho. Así, el Derecho desde su conceptualización y su práctica opera como una tecnología de género, en tanto produce un rango de posiciones subjetivas dotadas de género (Smart, 2000). En este sentido, y siguiendo a Wishik, “el feminismo jurídico es una forma feminista de hacer teoría. La forma feminista de hacer teoría es una forma feminista de actividad política. Tanto como construcción de teoría y como práctica política, el feminismo jurídico debe ser autoconsciente de sus visiones y métodos” (Wishik, citada en Costa, 2022: 220). En el caso del perfil de docentes de Derecho, esto puede impactar en cómo será utilizado luego por los y las operadores/as jurídicos/as (jueces/as, fiscales, docentes, abogados y abogadas litigantes, entre otros). En palabras de Böhmer (1999), la enseñanza del Derecho es una forma directa de incidir en las políticas públicas. Entendemos que esto incluye también a la formación de docentes de Derecho, en tanto son quienes llevarán adelante su enseñanza en las aulas.

Ante la pregunta de qué podemos hacer en nuestros espacios áulicos y de investigación, que muchas veces son individuales o, por lo menos, donde tenemos que tomar decisiones que dependen solo de nosotras/os, es que haremos algunas propuestas en este sentido enfocadas en la formación de docentes de Derecho, que profundizaremos en el siguiente punto.

Aportes para incorporar esta perspectiva, particularmente en la formación de docentes de Derecho (programa - acción)¹

En la Facultad de Derecho, la carrera docente tiene una larga tradición.² En la actualidad, la Facultad cuenta con dos trayectos pedagógicos: el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, que forma docentes de Derecho tanto para el nivel secundario como superior, y la carrera docente. El régimen de carrera docente permite a abogados y abogadas recibir una formación pedagógica y didáctica para enseñar dentro de la Facultad de Derecho, pero, a diferencia del profesorado, su certificación no es habilitante, sino que es ponderado de forma positiva para los concursos (Res. CD No. 3481/07).

Dicha resolución establece el diseño curricular, el cual está conformado por las cuatro asignaturas cuatrimestrales obligatorias y correlativas: Pedagogía Universitaria, Didáctica General, Didáctica Especial de la Disciplina y Práctica de la Enseñanza. Entre los propósitos del diseño, se establece la investigación científica y la investigación sobre la propia práctica docente (p. 9). La formación de docentes de Derecho con un perfil de investigación venía considerándose sobre todo a partir del cambio del plan de la carrera de abogacía en el año 1985 y de la necesidad de contar con docentes para el Ciclo Profesional Orientado que pudieran volcar sus resultados de investigación (Cardinaux, Clérico, Molinari et al., 2005).

Los feminismos proponen distintas formas de intervención como la visibilización, hacer notar la existencia de mujeres en los espacios públicos y político institucionales, en el campo jurídico legal y en la universidad (Costa, 2022). Incorporarlos a la docencia e investigación en las facultades de Derecho permite cumplir con los estándares de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación superior (Zaikoski Biscay, 2024).

En los espacios de formación de docentes de Derecho un primer paso para la intervención es, por ejemplo, utilizar el método de casos que visibilice las problemáticas en clave de género, como las planteadas en el primer apartado.

¹ Tanto el relevamiento de programas como las cuestiones abordadas en este punto forman parte del trabajo que venimos realizando en el equipo de investigación DECYT en el proyecto Prácticas áulicas y enseñanza del Derecho con perspectiva de género (DCT2228).

² Para ver el desarrollo histórico, léase Cardinaux, Clérico, Molinari et al. (2005).

Asimismo, la concienciación y la narrativa (aunque con distintas posiciones dentro del feminismo legal) son métodos que promueven acortar la brecha entre los principios jurídicos abstractos y las experiencias reales de las mujeres y diversidades (Costa, 2022). Lo mismo sucede con las estrategias didácticas que promuevan la reflexividad y el trabajo con las emociones, y con las herramientas interdisciplinarias (Andriola, 2021).

Bibliografía

- Andriola, K. (2021), ¿Una pedagogía feminista para la enseñanza del Derecho?, *Revista Trayectorias Universitarias*, 7 (13).
- Böhmer, M. (1999), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa.
- Cardinaux, N. Clérico, L. Molinari, A. y Ruiz, G. (Coords.) (2005), *De cursos y de formación docente. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Costa, M. (2022), *Feminismos jurídicos*, Didot.
- Kohen, B., Ariza Navarrete, S. y Ramallo, M. (2019), Las mujeres docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 17(33), 99-130.
- Maffía, D. (2016), *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*, Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, UBA.
- MINCYT (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación) (2023), *Diagnóstico sobre la participación de las mujeres en ciencia y tecnología* (Informe 2023). MINCYT. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/diagnostico_mujeres_en_cyt_2023.pdf (último acceso 09/08/2024).
- Morgade, G. y González del Cerro, C. (2021), ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente*, Homo Sapiens.
- Pautassi, L. (2020), El enfoque de género en la enseñanza del derecho: el valor de la palabra y la palabra como herramienta de transformación. En L. Ronconi y M. Ramallo (Eds.), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*, Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho, UBA.
- Pinto, M. (2020), Las mujeres en las Facultades de Derecho. En L. Pautassi (Coord.), *La universidad en clave de género: a 100 años de la reforma universitaria*, Facultad de Derecho, UBA.
- Red Alas (Red de Académicos/as Latinoamericanos/as del Derecho) (2024a), “5 retos que afrontan las mujeres que son madres y académicas” [Publicación de Instagram].
- Red Alas (Red de Académicos/as Latinoamericanos/as del Derecho) (2024b), “El trabajo pastoral en la academia, ¿una manifestación de la división sexual del trabajo?” [Publicación de Instagram].
- Red Alas (Red de Académicos/as Latinoamericanos/as del Derecho) (2024c), “La carga administrativa desproporcionada es un ladrón del tiempo de las académicas” [Publicación de Instagram].
- Smart, C. (2000), La teoría feminista y el discurso jurídico. En A. Birgin (Comp.), *El derecho en el género y el género en el derecho*, Biblos.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), Informe sobre la ciencia, UNESCO. Disponible en <https://www.unesco.org/reports/science/2021/es/dataviz/women-share> (último acceso 09/08/2024).
- Zaikoski Biscay, D. (2024), Docencia e investigación en derecho con perspectiva de género y diversidad en Argentina, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 58. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/acfs.v58i.28128>.

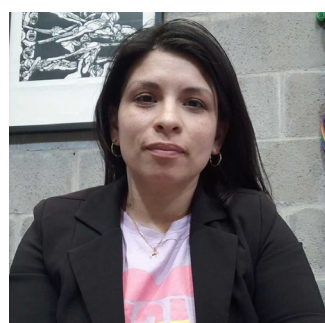
TALLER DE REFLEXIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES IGUALITARIAS



Rocío Cordones

Licenciada y Profesora en Sociología (UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral (UNSAM). Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Lomas de Zamora. Integrante del Programa por la Igualdad de Género de la Universidad Nacional de Lanús.

cordonesrociojimena@gmail.com



Andrea Vallejos

Licenciada en Trabajo Social (UNLa). Especialista en Justicia de Género y Políticas Públicas (FLASCO Brasil - CLACSO) y Magister en Derechos Humanos (UNLa). Docente investigadora y coordinadora del Programa por la Igualdad de Género en UNLa.

vallejos.ab@gmail.com

RESUMEN

En 2018 la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) aprobó el Taller de reflexión para la construcción de relaciones igualitarias, como espacio vinculado a las políticas de sensibilización. El mismo está destinado a varones de la comunidad universitaria. La propuesta surge como una respuesta a la problemática de la violencia desde una perspectiva integral. En el presente artículo nos proponemos analizar los avances y desafíos en la implementación del taller en el marco de la universidad, así como las percepciones de los varones que realizaron el taller.

Palabras clave: masculinidades; universidad; género; igualdad

ABSTRACT

In 2018, the National University of Lanús approved the Reflection Workshop for the Construction of Equal Relationships, as a space linked to awareness policies. It is intended for men from the university community. The proposal arises as a response to the problem of violence from a comprehensive perspective. In this article we propose to analyze the progress and challenges in the implementation of the workshop within the university framework, as well as the perceptions of men who took the workshop.

Keywords: masculinities; university; gender; equality

Presentación

La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) fue creada mediante la Ley 24.496, sancionada el 7 de junio de 1995, en el distrito de Lanús en el conurbano bonaerense.

Desde su creación, la promoción de la igualdad y la defensa de los derechos humanos forman parte de su finalidad y principios que se fueron fortaleciendo a partir del desarrollo de políticas de investigación, cooperación, formación e intervención institucional (Vallejos y Freire, 2021: 1).

En el año 2017, esta universidad aprobó el Protocolo de intervención ante situaciones de violencia y/o discriminación por género, orientación sexual, identidad o expresión de género¹ (en adelante, Protocolo) cuyo órgano de aplicación es el Programa por la igualdad de género (en adelante, Programa), creado en el año 2013.

En diciembre de 2018, a través de la Resolución Rectoral 534/18, se aprobó el Taller de reflexión para la construcción de relaciones igualitarias, como espacio vinculado a las políticas de sensibilización. El mismo está destinado a varones de la comunidad universitaria y se implementa desde 2019.²

La propuesta surge de la comprensión de la problemática de la violencia desde una perspectiva integral, como parte de un entramado de relaciones sociales asimétricas de poder que tienen un impacto especialmente significativo en la vida de las mujeres y personas LGBTI+. Reconocemos que la responsabilidad en los procesos de deconstrucción de las prácticas que sostienen y reproducen estas violencias es tanto individual como colectiva.

El taller propone trabajar en relación con el reconocimiento de las asimetrías en la distribución del poder, las expresiones de la violencia de género y el desafío de repensar los vínculos y los lugares compartidos dentro de la comunidad universitaria.

Cabe destacar que en este taller se inscriben de manera voluntaria varones con distintas inserciones en la universidad –docentes, no docentes, estudiantes y graduados– y se propicia la participación de quienes han estado –o se encuentran– involucrados en inter-

venciones en el marco del Protocolo, donde el equipo evalúa la pertinencia de sus participaciones. Sobre la base de los registros, podemos señalar que quienes participan del taller derivados por el equipo se encuentran vinculados, en su mayoría, a situaciones de violencia simbólica.

Sobre el proceso de Implementación

El taller comenzó a implementarse en 2019, consta de cuatro encuentros y hasta el año 2023 se han implementado cinco talleres ya sea en modalidades presencial o mixta.³ Desde 2021, al finalizar el taller se desarrollan entrevistas individuales donde se realizan devoluciones de manera particular a cada participante.

En cada dictado se propicia la participación de invitadxs, en ese sentido se ha realizado las siguientes articulaciones:

- En 2019, se realizó un conversatorio sobre “Debates actuales y prácticas en torno a las masculinidades”, en articulación con la especialización en Género, Políticas Públicas y Sociedad, al cual se ha invitado a participar a quienes transitaban el Taller de reflexión.
- En 2021, participó la organización Privilegiadxs, un espacio que elabora contenidos que les propone a los varones repensarse y desarmar lo aprendido.
- En 2022, se invitó a la Dirección de Promoción de Masculinidades para la Igualdad del Ministerio de Mujeres y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires. Dicho encuentro se realizó con la participación de varones inscriptos al taller y varones adultos mayores que participan del Centro de Personas Mayores del Departamento de Salud Comunitaria de la Universidad.

Desde 2019 se han inscripto al taller 75 varones de los distintos claustros de la universidad. El número de inscriptos por año ha variado, y se evidenció una fuerte demanda en el primer año de implementación del mismo, como se observa en el Cuadro 1.

Como se señaló al taller se inscriben de manera voluntaria varones de los distintos claustros de la universidad y se propicia también la participación de quienes han estado involucrados en intervenciones en el marco del Protocolo. Del total de inscriptos hasta el

¹ Resolución de Consejo Superior 200/17, disponible en: [res200_17_protocolo_violencia.pdf](#).

² Cada edición del taller es coordinada por una dupla de profesionales integrantes del Programa: en 2019 fueron Mg. Andrea Vallejos y Lic. Soledad Odoguardio; 2021-2023, Lic. Rocío Cordones y Lic. Soledad Odoguardio.

³ Desde la edición de 2022, la implementación se realiza en modalidad mixta, la cual incluye dos encuentros presenciales y dos encuentros virtuales asincrónicos en los cuales se trabaja con propuestas en el aula virtual.

año 2023, el 17% corresponde a varones que participan por una medida pedagógica implementada como parte de una estrategia de intervención en el marco del Protocolo.

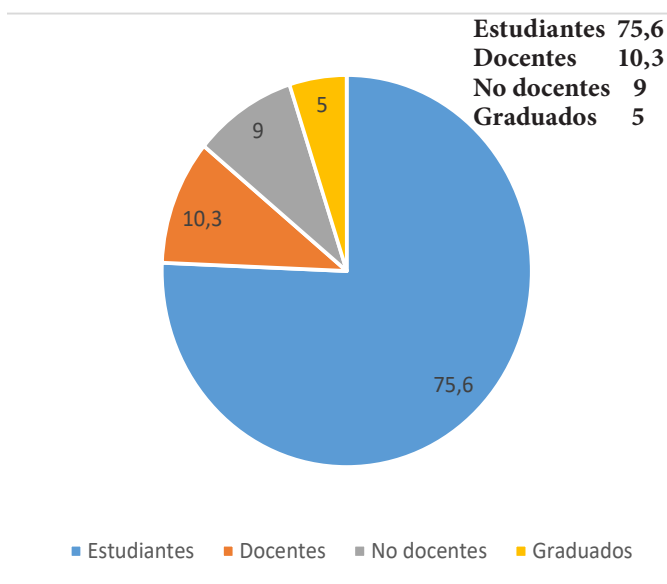
Cuadro 1. Inscritos y participantes del taller de reflexión

	2019	2021	2022	2023
Número de inscriptos	38	12	8	18
Número total de personas que finalizaron el taller	16	6	0	7
Participantes por Protocolo	4	5	1	3

Fuente: Elaboración propia sobre la base de registros del PIG.

Respecto a la distribución por claustros, la mayoría de los participantes pertenece al estudiantil, como se puede observar en Gráfico 1. Asimismo, entre quienes concurren por indicación del equipo del Protocolo, el 62% son estudiantes, un 23% son trabajadores no docentes y el 15% son docentes.

Gráfico 1. Claustro de pertenencia de los participantes



Fuente: Elaboración propia sobre la base de registros del PIG.

Notas: * El 11,5% de los participantes se reconoció como perteneciente a más de un claustro.

* Los estudiantes que participaron pertenecían, en su mayoría, al Departamento de Planificación y Política Públicas (35,1%), le siguieron los departamentos de Desarrollo Productivo y Tecnológico (26%), Salud Comunitaria (24%) y finalmente Humanidades y Arte (14%).

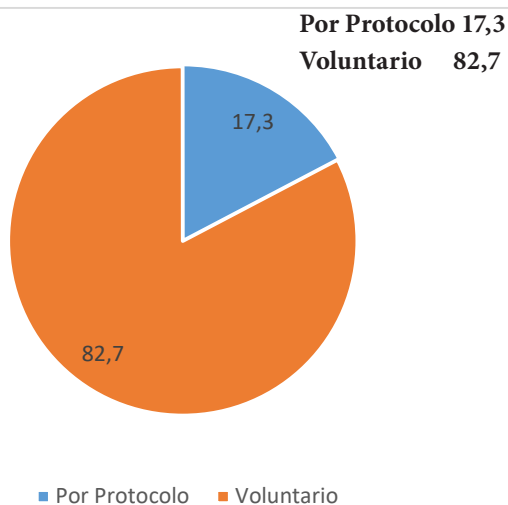
Del total de varones inscriptos, el 37% lo ha concluido. Sin embargo, si consideramos la información sobre quiénes participan del taller como parte de una estrategia integral que incorpora la dimensión pedagógica vinculada a una intervención en el marco del Protocolo, el porcentaje asciende al 76,9%; es decir, de 13 varones que han participado por este tipo de medidas 10 lo han finalizado, completando los requisitos previstos y dando cumplimiento de esta manera a la medida tomada en el marco de la intervención.

El porcentaje baja cuando se observan los datos vinculados a quienes participan de manera voluntaria: de 62 personas solo 19 han finalizado el taller, es decir únicamente el 30%. Al indagar acerca de las posibles causas de la no finalización, se observa que, durante el desarrollo del taller, varios varones refieren dificultades para concurrir a los encuentros presenciales. También han mencionado inconvenientes para gestionar los tiempos de estudio y trabajo, con las lecturas y trabajos requeridos del taller.

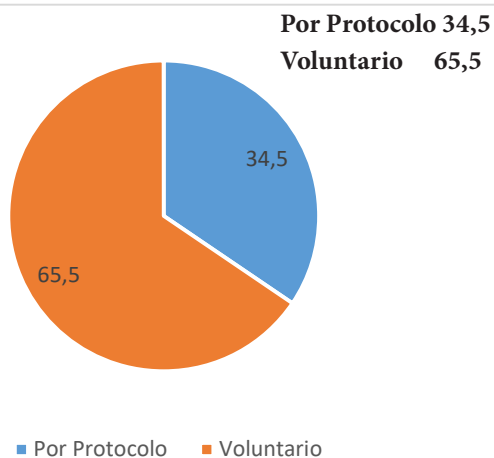
Es importante resaltar que, como muchos espacios destinados a varones, estos encuentros resultan incómodos al momento de abordar los mandatos de masculinidad y los privilegios, lo cual genera resistencias entre quienes participan. Esto se debe a que se genera una serie de interrogantes sobre las trayectorias de los sujetos, lo que produce una crisis en la forma de habitar sus vínculos, no solo en relación a mujeres y personas de la diversidad, sino también con su grupo de pares.

Entendemos la *incomodidad productiva* como un posicionamiento que engloba no solo a la singularidad de cada varón, sino también al encuentro en un espacio que habilita la posibilidad de una construcción colectiva que no se enmarca en la respuesta acabada, sino en la apertura a preguntas, incertidumbres, inquietudes e inseguridades que dan lugar y permiten, de manera acompañada, pensarse a sí mismos (MMGyD, 2023: 4)

En los encuentros presenciales se observa que aparece la incomodidad de cuestionar la masculinidad hegemónica, en particular entre los grupos de pares.

Gráfico 2. Distribución por tipo de participación

Fuente: Elaboración propia sobre la base de registros del PIG.

Gráfico 3. Finalización por tipo de participación

Fuente: Elaboración propia sobre la base de registros del PIG.

Dentro de la estrategia de intervención, la combinación de espacios grupales (el taller) e individuales resulta una herramienta fundamental. La primera permite abordar la problemática partiendo de una propuesta de problematización de la dimensión estructural de la violencia y sus formas de expresión en la universidad, a partir del dispositivo taller que “pone el énfasis en el trabajo grupal, suele favorecer la circulación de la palabra y el reconocimiento de la singularidad de los aportes y miradas” (Rovetto y Fabbri, 2020: 18).

Este espacio favorece la problematización de las prácticas en torno al género. En ese sentido, se retoma la propuesta de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) res-

pecto de que “ello, en general, supone la posibilidad del conflicto y la tensión, antes que de la armonía y el acuerdo. En esas tensiones y contradicciones está la posibilidad de repensarnos y de desplazarnos de las posturas con las que llegamos al taller” (Rovetto y Fabbri, 2020: 18).

El espacio individual de la intervención nos permite continuar el abordaje trabajando sobre la situación que los hizo participar, de manera de recuperar las problematizaciones del taller y las vivencias personales.

Percepciones de los participantes

En 2023, se les solicitó a los participantes que realizaran una encuesta anónima para conocer su percepción sobre el Taller, a modo de evaluación colectiva con el grupo. El objetivo es tener información para enriquecer las próximas ediciones.

La mayoría de los participantes califica como muy buena la propuesta. Asimismo, al ser consultados sobre si consideran que el curso contribuyó a modificar/ aclarar su percepción sobre la temática de género, diversidad y masculinidades, un 75% respondió que sí.

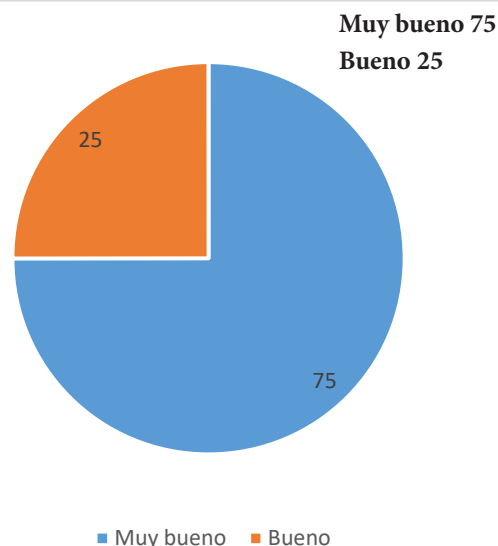
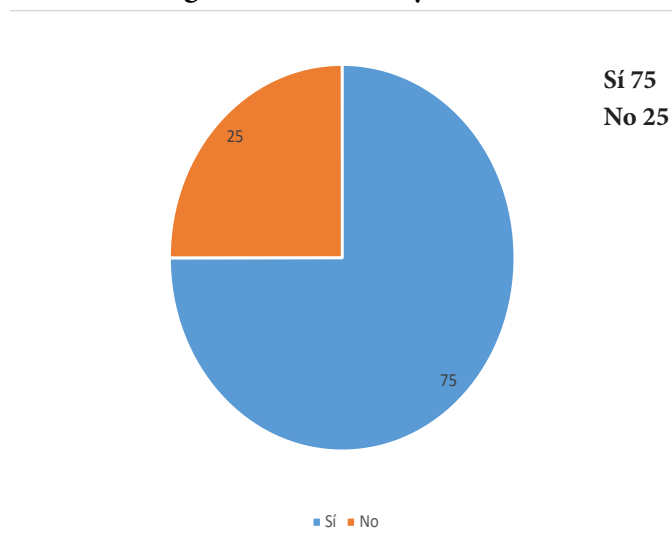
Gráfico 4. Percepciones de los participantes

Gráfico 5. Respuestas a la pregunta: ¿considera que el curso contribuyó a modificar/aclarar su percepción sobre la temática de género, diversidad y masculinidades?



Para finalizar, se realizaron dos preguntas abiertas, donde se les pidió que aclaren de qué manera habían modificado su percepción y qué les resultó interesante del taller. A continuación, compartimos algunas respuestas.

“Me permitió identificar algunas prácticas de masculinidad hegemónica y reflexionar sobre mis conductas”.

“Permitirnos reflexionar a través de información útil acerca de nuestro rol de varones para erradicar la violencia basada en género”.

“El curso dirigido a los varones es toda una novedad en los cursos de género. Si bien tenía noción de que existían este tipo de cursos, no es muy habitual. En particular, este curso me dio herramientas y puntos de vistas que me han interpelado. Considero muy valioso el aporte en mi proceso de deconstructivo”.

“Lo más relevante fue comprender el alcance de la violencia que experimentan las mujeres y diversidades debido a actitudes, acciones, omisiones y complicidades de los varones. Es esencial profundizar en el conocimiento de los abusos y vulnerabilidades que persisten. Personalmente, habría deseado que el curso fuera más extenso, ya que creo que aún hay muchos aspectos por explorar”.

Desafíos

El taller es una oportunidad para la problematización de prácticas que sostienen las múltiples formas de las violencias. Entendemos que ante un objetivo tan ambicioso un taller no es suficiente:

[ya que] para ello, se requiere una apuesta político-institucional sostenida y sistemática que permita ir profundizando y complejizando progresivamente el proceso de formación en género y sexualidades como marco normativo, teórico y epistemológico

transversal al diseño, implementación y evaluación de las políticas universitarias” (Rovetto y Fabbri, 2020: 19).

En esa línea, el taller se inscribe en una propuesta de política universitaria transversal que promueve la igualdad de género y el abordaje de las violencias de manera integral. El trabajo de problematización y reflexión con los varones constituye una dimensión dentro de dicha estrategia.

En las distintas ediciones se han presentado diversos desafíos, algunos de ellos vinculados a las modalidades de implementación, como la necesaria adecuación de los contenidos y la propuesta didáctica-pedagógica a la modalidad virtual debido a la pandemia de COVID-19. Luego de estas primeras experiencias, el trabajo en modalidad mixta permitió una mejor articulación con la gestión de los tiempos de los estudiantes.

En las últimas ediciones, uno de los desafíos se vincula a la permanencia de quienes se inscriben al Taller, principalmente de quienes lo hacen voluntariamente. Sin embargo, las devoluciones de quienes culminan el Taller son alentadoras, ya que destacan sentirse interpelados desde un rol activo en la transformación de prácticas de violencia. Desde el Programa se sostiene la importancia de contar con espacios específicos para el trabajo con varones como dispositivo pedagógico orientado a la prevención de situaciones de violencia por razones de género y como medida para la no reiteración de quienes participan del taller por derivación del Protocolo. Destacamos la estrategia de trabajar de manera tanto grupal como individual, lo que nos permite abordar las situaciones específicas que los acercaron al taller. Estos espacios habilitan las reflexiones más personales enmarcadas en un entramado de relaciones sociales desiguales por razones de género.

Bibliografía

- MMGyD (Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual) (2023), *Guía de Metodologías Participativas para el Trabajo Grupal con Varones*, Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual.
- Rovetto, F. y Fabbri, L. (2020), *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades*, RUGE-CIN.
- Vallejos, A. y Freire, V. (2021), *Ley Micaela en la Universidad Nacional de Lanús. Aportes para la erradicación de las violencias por razones de género*, *Zona Franca*, (29), 353-370.

EL CISEXISMO QUE NO VEMOS: EL CASO DE LA NORMATIVA DE GÉNERO DE LA FACULTAD DE DERECHO COMO PARTE DEL CURRÍCULUM*



Tavo Ayelén Tavolara

Con formación en educación legal popular, se graduó en Abogacía tras completar la orientación en Derecho Penal. Cursa el Profesorado en Ciencias Jurídicas (UBA), es becario de Inicio UBACyT 2023-2024 e integra grupos de investigación sobre la enseñanza del derecho con perspectiva de género desde 2016. Se especializó en Abogacía del Estado (ECAE). Ha trabajado y trabaja en ámbitos públicos y comunitarios, en el abordaje de violencias por motivos de género, violencias hacia infancias y la promoción de los derechos humanos. Actualmente, se desempeña como docente de nivel secundario tanto en la UBA, donde coordina un espacio de voluntariado social, como en un programa de terminalidad educativa para jóvenes y adultos, en la zona sur del Gran Buenos Aires.

tavo.ayen@gmail.com

RESUMEN

Este artículo indaga de manera crítica en la normativa de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) referida a su política de género institucional, que es relevante para la enseñanza del Derecho y la formación de profesionales como parte del currículum, dado que la universidad no está obligada a implementar la Ley de Educación Integral (ESI). La aproximación a dicha normativa se realiza a través de las herramientas conceptuales del cissexismo y la producción de ausencias y presencias, en torno a la identidad de las personas trans-. Esta lectura arroja algunas claves que permiten sostener que las personas trans- no son visibles, están ausentes o están marginalizadas de la planificación institucional, al menos en los aspectos analizados, a pesar de que existen mandatos normativos que instan a la igualdad real. A lo largo del análisis, se explora el marco teórico y socio-jurídico pertinente para introducirse en la temática y alcanzar las reflexiones finales.

Palabras clave: Trans-; currículum oculto; currículum formal; género; Facultad de Derecho; cissexismo; producción de ausencias y presencias; identidad de género; Principios de Yogyakarta; Ley de Educación Sexual Integral

ABSTRACT

This article critically examines the regulations of the Faculty of Law at UBA regarding its institutional gender policy, which is relevant to the teaching of law and the training of professionals as part of the curriculum, given that the University is not required to implement Comprehensive Sexual Education Law (ESI). The approach to these regulations is based on the conceptual tools of cissexism and the production of absences and presences concerning trans- identities. This reading reveals some key elements that suggest that trans- people are either invisible, absent, or marginalized in institutional planning, at least in the aspects analyzed, despite existing legal mandates that urge real equality. Throughout the analysis, the relevant theoretical and socio-legal framework is explored to delve into the topic and allow the final reflections.

Keywords: Trans-; hidden curriculum; formal curriculum; gender; Faculty of Law; cissexism; production of absences and presences; gender identity; Yogyakarta Principles; Comprehensive Sexual Education Law

*Agradezco especialmente a Brenda Espiñeira, directora del DeCyT Prácticas áulicas y enseñanza del Derecho con perspectiva de género, por la invitación a escribir este artículo, por el imprescindible acompañamiento y los comentarios.

Introducción

Entre 2018 y 2022, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) adoptó distintas resoluciones con el fin de hacer frente a algunas de las demandas sociales de su comunidad educativa en relación a la igualdad de género.

Este proceso no estuvo exento de negociaciones de significados, como suele suceder con los procesos de institucionalización de derechos.

Un repaso por esta normativa¹ desde “una” mirada transgénero permitirá, por un lado, acercarnos a algunos conceptos de ese universo de sentido² y, por otro, afinar la mirada crítica, como pasos necesarios para identificar algunas de las jerarquías que se inscriben desde el discurso normativo en el curriculum oculto³ y en el currículum formal sobre los cuerpos y subjetividades^{4,5} de quienes transitamos la institución, y también de quienes están ausentes o presentes de maneras particulares (ver más adelante la sección Dinámica de la producción de ausencias y presencias).

¹ En este artículo se realizan comentarios en relación con la Res.(D) No. 406/18 del Programa Género y Derecho, la Res.(D) No. 19866/17 del Programa Institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o de discriminación de género u orientación sexual, la Res.(D) No. 1944/18, que creó el *Área de Igualdad de Género y Diversidad para Estudiantes*, la Res.(D) No. 3188/19 que habilitó el Espacio de Lactancia y la Res.(D) No. 9952/22 de cambio de la identidad en los registros de la facultad.

² Se utilizan como claves de lectura los conceptos *ciseximos* y *producción de ausencias y presencias*, principalmente, a partir del profuso trabajo en el tema de B. Radi y M. Pérez. Los términos se conceptualizan al comienzo de los respectivos apartados.

³ Se denomina así a los aprendizajes implícitos, aquellos que no aparecen en el currículum formal, que la institución conoce y declara querer favorecer. Se transmiten, principalmente, a través de la cultura institucional, sus normas y convivencia institucional, las prácticas administrativas y pedagógicas, estrategias didácticas, la infraestructura, disposición y usos de los espacios, modelos de referencia, la presencia o ausencia de diversidad social, en sentido amplio, entre otros, y de las formas que asume la comunicación en ese contexto (Perrenoud, 1990: 2010-3).

⁴ Para profundizar véase lo relativo a “muerte lenta” (Laurent Berland, 2007), desgaste estructural, estrés de minorías e “internalización de la transfobia” (Radi y Pagani, 2021: 6-9), entre otros.

⁵ Desde categorías de los instrumentos internacionales de derechos humanos, estamos hablando de la afectación del derecho a la salud integral, la dignidad, el honor, etc., y también de cómo se configura un obstáculo estructural para el derecho a la educación, teniendo en cuenta por un lado las interseccionalidades (Creenshaw) y por el otro, la interdependencia entre los derechos humanos.

Trans-, las personas que no son cis⁶

Trans- seguido de guion (-) o asterisco (*) se suele utilizar como un término “paraguas”, como campaña semántica o como hiperónimo (un término más general que incluye a otros más específicos dentro de su categoría) para referirse a todas las personas que se identifican con un género distinto al asignado al nacer, es decir, como opuesto a *cis*. *Trans* sin guion se suele utilizar para nombrar a una identidad de género dentro del hiperónimo.

Si bien el uso del hiperónimo es operativo, requiere el cuidado de no asumir en las políticas y cultura institucional que las personas trans son un grupo identificable y relativamente homogéneo, ya que la diversidad de experiencias repercute en los modos de vincularse con y en la vida universitaria (Radi, 2019: 2). A su vez, no todas las personas trans en el “sentido operativo” se identifican a sí mismas como trans-, ni todas las personas trans- son visibles como tales, no todas cambian sus documentos, no todas tienen una expresión de género que conforma las expectativas sociales depositadas sobre su identidad, no todas transicionan a la misma edad ni en el mismo momento de la carrera universitaria o formación profesional, no todas son estudiantes (Radi y Pagani, 2021: 2).

Sin perder de vista lo antedicho, en el presente artículo, el desarrollo trans- hace referencia a la diversidad de experiencias posibles de género, incluyendo a las personas que se identifican como disidencias, hombres trans-, mujeres trans-, travestis, no binarias, entre otras.

Cissexismo, cisonormatividad e identidad de género

El cissexismo “es la creencia, muchas veces no explícita y hasta inconsciente, de que las personas que no son trans-, las personas cis, son más importantes, más auténticas que las personas trans- y, por lo tanto, sus problemas son más urgentes” (Radi, 2014b). Esta creencia funciona como criterio de jerarquía para la distribución de bienes, recursos, derechos o privilegios (y exclusiones) a nivel de las estructuras sociales, como es el caso de la universidad.

El concepto de *cisonormatividad* proporciona una lente crítica que “hace referencia al conjunto de ex-

⁶ Este término fue ideado por comunidades trans- para equilibrar la construcción de sentido respecto de “las imposiciones unilaterales de la medicina para denominar a aquellos ‘otros’ que históricamente les habían etiquetado, nombrado y normalizado” según Moira Pérez (2019a).

pectativas generalizadas que estructuran las prácticas e instituciones sociales sobre el supuesto de que todas las personas son ‘cis’ [...], suponiendo una alineación entre características físicas e identidad de género” (Radi, 2019).

Para nuestro sistema jurídico,⁷ la identidad de género es una “vivencia interna”, una experiencia subjetiva, que es independiente de las características sexuales, del sexo asignado al nacer, de la información del documento de identidad, entre otros.

Análisis de caso: el enfoque de género en la normativa de la Facultad de Derecho

En 2011 se puso en funcionamiento en la facultad de Derecho de la UBA el Programa Género y Derecho bajo el lema “Mujeres de Derecho por la Igualdad”, impulsado la Prof. Mónica Pinto (por entonces primera mujer decana desde la creación de la facultad en 1874). El primer instrumento normativo de este programa es la Res. No. 406 del 20 de abril de 2018 (firmada por el decano Alberto Bueres). Entre sus objetivos, “se propuso la toma de conciencia de la igualdad de las mujeres en la sociedad para generar un proceso de visibilidad de la perspectiva de género, para incorporarla a la formación académica y profesional y a la práctica personal, profesional y docente”. Como principal misión se plantea la “transversalización del enfoque de género en la Facultad de Derecho”, a través del diálogo con los departamentos, las cátedras y el personal administrativo de las distintas carreras que se dictan.⁸

⁷ El concepto está definido en la Ley 26.743 de identidad de género de Argentina (B.O.: 24/05/2012), la cual tomó la conceptualización de los Principios de Yogyakarta. Estos principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación a la orientación sexual y la identidad de género, interpretan de manera más específica los derechos humanos contenidos en otros instrumentos, lo que facilita la construcción de estándares reforzados y la mirada interseccional. Fueron elaborados por especialistas en derechos humanos de 25 países, entre ellos Mauro Cabral, de la Universidad Nacional de Córdoba. Si bien estos principios no constituyen un instrumento internacional de carácter vinculante, interpretan las obligaciones estatales ya consagradas en tratados internacionales de carácter vinculante, a la luz del principio de no discriminación, cuando esta se basa en la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género o características sexuales (CIDH, 2020: párr. 17). El reconocimiento de la identidad de género en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) se deriva necesariamente de una interpretación armónica de los artículos 3, 7, 11.2, 3 y 18 de la Convención (reconocimiento de la personalidad jurídica, el libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la privacidad y el derecho al nombre) (CIDH, 2020: párr. 36).

⁸ Extraído del portal de la Facultad de Derecho de la UBA (<http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/index.php>). Última consulta: 23/07/2024.

En la fundamentación⁹ el documento sostiene que el género es una categoría teórica del feminismo contemporáneo del campo de las Ciencias Sociales que permite reconstruir las historias de las “diversas formas de ser mujer y de ser varón”, en tanto construcciones sociales cambiantes y diferentes en cada grupo social y momento histórico. Afirmar también que “la construcción de esta noción, que hoy parece elemental y obvia, requirió el derrumbamiento de la creencia de que las diferencias entre mujeres y varones eran naturales y que era inamovible lo ‘propio’ de cada sexo” (p.2). Asimismo, sostiene que, en el sistema de significados y representaciones culturales, operan “las asimetrías de poder que construyen relaciones entre las personas a partir de ciertas características, expectativas, capacidades y oportunidades particulares (dependiendo de su sexo biológico) así como la apropiación que cada persona hace de estas (identificación)”. En esa línea, “y en virtud de las nuevas identidades sexuales, se ha avanzado en determinar, que lo invariable no es el sexo, sino la diferencia sexual”, siendo este el punto de partida en el que se relacionan y entrelazan lo biológico, lo psíquico, lo social, etc. (p.2)

Seguidamente sostiene que el concepto de “enfoque de género” permitió cuestionar y analizar las formas de construcción y asignación de “papeles para las mujeres y para los varones [...] y el poder que detentan”, y así conforma “un prisma que permite desentrañar aquellos aspectos que de otra manera permanecerían invisibles”.

Por último, da cuenta de la necesidad de avanzar con acciones transversales al interior de la facultad, “con el objetivo de proponer la incorporación del enfoque de género en la enseñanza y la práctica del Derecho y que integran una agenda en pro de la igualdad de género” (p.4-5).

Si bien este instrumento normativo es pionero en abordar una agenda hacia la igualdad de género en la facultad, pueden encontrarse algunos rasgos cissexistas en lo proyectado a nivel normativo.

⁹ El documento tiene una técnica jurídica que se distingue a simple vista del estilo clásico de otras resoluciones, caracterizadas por párrafos breves en los que se incluye una idea por párrafo. Además de mayor longitud, presenta una intencionalidad pedagógica y explícita a las Ciencias Sociales como fuente válida. Estos aspectos marcan rupturas con la mirada tradicional del Derecho.

- El alcance de la representación que tiene el “enfoque de género” se desprende en términos binarios –varones y mujeres– de la fundamentación. Esto puede dejar afuera de la discusión a las personas cuya identidad de género es diferente al asignado al nacer. Asimismo, si bien reconocer la existencia “diversas formas de ser mujer y de ser varón” representa un avance, esto admite solo a una parte del universo trans-, es decir, a las identidades de género que se identifican con lo femenino o masculino, pero no a las personas con identidades no binarias, cuir o disidencias, género fluido, agénero, entre otras.¹⁰
- La invisibilización de la diversidad sexogenérica da cuenta de una mirada cisgénero que la coloca en el límite de lo conocible. Solo menciona a las “nuevas identidades sexuales” y al “estudio de los movimientos LGBTQA” en una sola oportunidad y con un uso muy particular, el cual se analizará en la sección Dinámica de producción de ausencias y presencias.
- La expresión “nuevas identidades” encierra varios problemas. Principalmente, desconoce la presencia de identidades no cisnormativas en diferentes épocas y culturas, que han sido invisibilizadas producto, en buena medida, del cissexismo y que comienzan a tener mayor reconocimiento social y legal debido a las luchas sociales. Además, pareciera sugerir una adición de menor jerarquía y legitimidad, producto de la incorporación reciente a un sistema previamente cerrado de identidades de género.
- En relación a la afirmación de que “lo invariable no es el sexo, sino la diferencia sexual”, cabe decir que la mirada transgénero cuestiona la jerarquía que se le da a la noción de diferencia sexual¹¹ (desde lo biológico) para definir quiénes somos y cómo debemos identificarnos, característica del “enfoque de género”.

Cabe preguntarse si estos enfoques responden en realidad a una técnica de distribución de funciones, teniendo en cuenta que se crearon otras áreas temáticas y programas que parecieran, nominalmente, estar destinados específicamente a abordar los aspectos

que hacen a las diversidades sexo-genéricas en la institución.

En este sentido, el Programa Institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o de discriminación de género u orientación sexual (creado por Res.(D) No. 19.866/17 en la órbita de la Dirección Académica Estudiantil) tiene las siguientes funciones específicas: (1) velar por la implementación del Protocolo en la facultad (aprobado por el Consejo Superior de la Universidad), (2) relevar estadísticas sobre “denuncias y casos de violencia o discriminación de género u orientación sexual” y (3) fomentar campañas de prevención para la comunidad educativa y conformar un equipo interdisciplinario para asesoramiento legal y psicológico gratuito para las personas afectadas. El visto (Res.(CS) 4.043/15¹²) y los considerandos conforman en total cinco breves párrafos. En relación a la necesidad de su creación se propone planificar y coordinar “acciones tendientes a prevenir y/o reducir daños en casos de violencia de género (u otras modalidades de violencia)”.

Al analizar en esta normativa posibles indicios de cissexismo, se puede observar lo siguiente:

- Presenta ambigüedad en relación al alcance de “género” y la expresión “otras modalidades de violencia”, ya que resulta demasiado general, al punto que sostiene la dinámica de invisibilización frente a la concepción binaria predominante (como se observó anteriormente). Asimismo, no queda claro si incluye violencias específicas hacia las personas trans-. Por otro lado, no aporta información sobre lo particular de estas violencias ni sobre este colectivo, lo que sí ocurre en el extenso fundamento del Programa Género y Derecho enfocado en la problemática de discriminación hacia las mujeres.
- La ambigüedad que se desprende del título podría generar un vacío de cobertura respecto de las personas trans si “género” hace referencia a las mujeres¹³ y “orientación sexual” deja por fuera las violencias basadas en el odio a las personas en relación a una expresión o identidad de género.

¹⁰ Para ampliar ver Cabral (2011) y el apartado “Una aproximación a las identidades de género diversas reivindicadas en las Américas” en CIDH (2020).

¹¹ Para ampliar ver Cabral (2011).

¹² Esta aprueba el “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación de género u orientación sexual”.

¹³ Como se señaló en el antecedente normativo del Programa Género y Derecho.

Para concluir este punto, resulta interesante recurrir a las preguntas que Blas Radi (2014b) hacía en un simposio: “¿De qué no hablamos cuando hablamos de género? [...] ¿Sobre quién/es hablamos cuando hablamos de género? ¿A quién/es hablamos de género? ¿Con quién/es hablamos de género? ¿De qué manera lo hacemos? ¿Para qué?”. Radi también afirmaba que, en buena medida, cuando se habla de género en el marco de las políticas públicas se hace referencia a la problemática de violencia y desigualdad de oportunidades hacia las mujeres cisgénero, mientras que cuando se habla de personas trans- se habla de identidad de género.

Estas preguntas permiten conectar con el siguiente punto, la dinámica de producción ausencias y presencias.

Dinámica de producción de ausencias y presencias, es decir, de jerarquías

Esta clave de lectura de Radi y Pérez (2014) ofrece una herramienta valiosa para entender una dinámica dual de funcionamiento del cissexismo.

- Producción de presencias en ausencia real: por un lado, hay presencia nominal (menciona, aborda o abre el debate) y, por otro lado, una ausencia efectiva (esas personas a la que nos referimos, efectivamente no están, o están de modos particulares –subordinadas–). A modo ilustrativo, cuando la “inclusión” se asocia con la noción de “diversidad”, esta es entendida generalmente como sexo, género, orientación sexual, y se excluyen otros ejes, otras jerarquías por las que estamos presentes o ausentes en distintos espacios: clase, nacionalidad, diversidad funcional o discapacidad. Es frecuente, tal como ocurre en las normativas que aquí analizamos, que, aunque se mencione “diversidad LGBT”, la persona referente de esos espacios es una persona cisgénero, lo que genera una presencia simbólica sin un cambio real en las estructuras de exclusión (ausencia). Al hacerlo, se pone en marcha el mecanismo cosificante de producción de ausencias, se habla de quien se asume que no está como un objeto de estudio (así, en el Programa de la Res. No. 406/18 se promueve la incorporación de la perspectiva de género “y el estudio de los movimientos LGBTQ”).
- La dinámica de “producción de ausencias en presencia real” opera simultáneamente: se

trata de situaciones en las que, a pesar de que los colectivos marginados están formalmente presentes en las políticas de género o en los discursos académicos (desde la enunciación), su participación y sus aportes son invisibilizados, relegados a un segundo plano, cosificados o intercambiados –en actos que podrían cuadrar en el continuo de la violencia epistémica–.¹⁴ Aunque se les menciona o se les incluye, esta inclusión no cuestiona las jerarquías preexistentes y, en muchos casos, se les asigna un rol meramente decorativo o testimonial. Entonces, aunque están presentes en términos formales, en la práctica, su influencia es nula o muy limitada, lo que genera una ausencia real de impacto y participación significativa, e incluso genera una presencia ficticia que refuerza la ausencia real.

La Res.(D) No. 1.944/18 (del 11/10/2018) creó el Área de Igualdad de Género y Diversidad para Estudiantes. Pese a su nombre, no deja entrever en su articulado ninguna referencia a las disidencias sexo-genéricas ni a otros motivos que aclaren el alcance de “diversidad” (ausencia). Se busca coordinar actividades “con el fin de visibilizar la perspectiva de género” (presencia), aunque no se aclara a cuál o cuáles géneros ni qué perspectivas se refiere; esta superficialidad marca una ausencia. En suma, en sus considerandos refiere a “violencias de género (u otras modalidades de violencias)”¹⁵ con las complejidades que se expusieron arriba. Se destaca como una función de este Área, la administración del Espacio de Lactancia (Res.(D) No. 3.188/19). La normativa solo se refiere a las mujeres de la institución, sin mencionar la posibilidad de recibir a las personas trans- que maternan, paternan, xaternan y amamantan. Lo cierto es que, en la masividad de la comunidad educativa, ¿cuántas de esas personas transitan la facultad?, y si no lo hacen, ¿a

¹⁴ “Una forma de relación social caracterizada por la negación del otro”, esto es, la negación, situada histórica y socialmente, de la subjetividad, la legitimidad o la existencia de otro individuo o comunidad, que se caracteriza por ser “gradual, acumulativa, difícil de atribuir a un agente en particular, e imperceptible para muchxs -incluyendo, con frecuencia, a sus propias víctimas” (Pérez, 2019b: 3-4).

¹⁵ El uso de “modalidades” en este contexto ocasiona dudas sobre el alcance previsto, dado que en la Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres (2009) las “modalidades de violencia son las formas en que se manifiestan distintos tipos de violencias hacia las mujeres” (art. 6), como violencia doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y mediática.

qué se debe? ¿Qué normativa específica, más allá del cambio registral del nombre se tomó para garantizar la presencia, es decir, el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes?¹⁶ Esto pareciera ser una gran ausencia.

Por último, en relación al cambio de la identidad en los registros de la facultad,¹⁷ establecido mediante la Res.(D) No. 9.952/22 del 16/05/2022, por aquella autopercibida, se trata de una medida fundamental, pero pareciera ser la única realmente específica. Si se toma en cuenta el cuadro normativo general, parece tratarse incluso de una operación cisexistista en tanto se reducen las medidas específicas a la cuestión de la identidad, y se dejan por fuera las problemáticas de marginación que, como es sabido, afectan de manera muy específica a las personas trans-. En este sentido, se trata también de una presencia real en ausencia efectiva, porque se enuncia el derecho, pero no se aborda la ausencia. Incluso no se disponen otras medidas que se requieren de manera complementaria para el efectivo cumplimiento de esa misma faceta de la identidad, como la habilitación del uso del lenguaje inclusivo, lo que permitiría dar un marco seguro para solicitar el respeto del pronombre neutro, y la utilización del lenguaje inclusivo-neutro en las evaluaciones¹⁸ orales y escritas que forman parte de la vida estudiantil y académica. A su vez, la Ley de Identidad de Género en el artículo 1° señala que el derecho a la identidad comprende el derecho al “libre desarrollo de su persona conforme su identidad de género”, para lo cual la educación y el conjunto de derechos que hacen al proyecto de vida son necesarios (Pino Padrón, 2018).

Otras ausencias: la normativa no establece diversidad sexo-genérica en la conformación de sus equipos interdisciplinarios ni como requisito para quienes coordinan alguna instancia de participación del movimiento trans- en el diseño y la adopción de medidas.

Reflexiones finales

El análisis de la normativa que promueve la perspectiva de género en la Facultad de Derecho permite una primera aproximación al discurso normativo que se establece en el currículum formal e impacta en el currículum oculto, que se manifiesta a través de la cultura, las normas y la convivencia institucional, las prácticas administrativas y pedagógicas, las estrategias didácticas, la infraestructura, la disposición y usos de los espacios, los modelos de referencia, la presencia o ausencia de diversidad social, entre otros.

Preguntarnos “¿cuál género?”, “¿qué perspectiva?” y “¿qué tan diversa es la diversidad? (Radi, 2014a y 2014b) es relevante para no continuar produciendo presencias en ausencia real debido a las anteojeras de las jerarquías cisexististas. La normativa analizada es solo un ejemplo de los seguramente muchos ámbitos de la enseñanza del Derecho en los que las personas trans- aún no son/ somos parte de las expectativas. De más está decir que lo que está fuera de la inteligibilidad de las normativas institucionales, más aún podría estarlo de cualquier discusión por la asignación de recursos.

La dificultad en la implementación de la legislación de educación sexual integral (ESI) en la universidad, frecuentemente atribuida a la autonomía universitaria, también nos lleva a cuestionarnos por qué esperamos,¹⁹ ¿por qué la Facultad de Derecho espera a la legislación nacional para avanzar en la propia? Además, existen mandatos normativos en el derecho internacional de los derechos humanos²⁰ por los cuales “los Estados deben asegurar que las personas trans- no sean marginadas directa o indirectamente dentro del sistema educativo” (CIDH, 2020: párr. 167).

¹⁶ Sobre las “políticas de bienestar universitario” adoptadas por la Universidad Nacional de Cuyo ver De La Reta y Chantefort (2018: 34-38).

¹⁷ Por única vez, lo que no termina de contemplar conceptualmente la dinámica que puede tener de la identidad de género.

¹⁸ Mediante la Res.(CS) No. 1.995/2019 la UBA resolvió “establecer la capacitación obligatoria en los temas de género y violencia contra las mujeres para todas las autoridades, docentes, investigadores, estudiantes y no docentes [...] de conformidad con el artículo 1° de la Ley 27.499 [Ley Micaela]”, con dispar implementación hasta el momento.

¹⁹ El Principio de Yogyakarta No. 16 trata acerca de la importancia de que los Estados garanticen que la educación y “responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género” (Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de los Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género).

²⁰ “167. La CIDH y su REDESCA entienden que un sistema educativo inclusivo no solo permite avanzar en la garantía de los derechos humanos de las personas trans en todos sus ciclos de vida, sino que amplía la enseñanza y aprendizaje de todos sus destinatarios y fortalece la coexistencia en sociedad mediante la promoción de la diversidad, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad como principios dentro de las sociedades democráticas. En ese sentido, los Estados deben asegurar que las personas trans no sean marginadas directa o indirectamente dentro del sistema educativo” (CIDH, 2020: 78).

Para alcanzar una igualdad real, son importantes las estrategias de sensibilización, formación, incorporación curricular, pero es esencial asegurar la presencia efectiva de las personas que actualmente están excluidas de formar parte de la facultad como estudiantes, docentes y otros trabajadorxs. Un abordaje interseccional es fundamental para considerar los múltiples entrecruzamientos de opresiones como el cissexismo, y cuestionar y redistribuir los privilegios

de las lógicas meritocráticas vinculadas a la excelencia académica (Radi, 2014a: 560) y a la formación de un modelo de profesional (docente, abogado, juez) con ciertas características pretendidamente “universales” (Grotz, Malizia y Scaserra, 2021: 124). Estos aspectos, que aún no han sido objeto de un debate abierto, podrían enriquecerse desde las epistemologías del sur²¹ para entender cómo y para qué se integraron en nuestra cultura educativa.

²¹ Visotsky (2022) podría ser un aporte en la construcción de alternativas. Con su mirada contamos en el conversatorio en el marco del DECYT Prácticas áulicas y en enseñanza del derecho con perspectiva de género.

Bibliografía

- Berlant, L. (2007), Slow Death (Sovereignty, Obesity, Lateral Agency), *Critical Inquiry*, 33(4), 754-780. <https://doi.org/10.1086/521568>
- Cabral, M. (2011), La paradoja transgénero. En C. F. Cáceres et al. (Eds.), *Sexualidad, ciudadanía y derechos humanos en América Latina: Un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión*, IESSDEH, UPCH, (pp. 97-104). Disponible en: <https://www.iessdeh.org/usuario/ftp/integrado1.pdf>.
- CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos) (2020), Informe sobre personas trans y de género diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PersonasTransDESCA-es.pdf>
- De La Reta, N. y Chantefort, P. (2018), Ingreso y permanencia de las personas “trans” en la Universidad. En P. Rojo, V. Jardón, A. P. Vosne Martins, M. Tamanini et al. (Eds.), *Los enfoques de género en las universidades*, Universidad Nacional de Rosario, 27-98. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/13456>.
- Grotz, E., Malizia, A. y Scaserra, J. I. (2021), La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción (Capítulo 3). En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente*, Homo Sapiens, 117-167.
- Pérez, M. (2019a), Salud y soberanía de los cuerpos: propuestas y tensiones desde una perspectiva queer. En S. Balaña, A. Finielli, C. Giuliano et al. (Eds.), *Salud Feminista. Soberanía de los cuerpos, poder y organización*, Tinta Limón.
- Pérez, M. (2019b), Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable, *El lugar sin límites*, 1, 81-98.
- Perrenoud, P. (1990), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata.
- Pino Padrón, M. C. (2018), El derecho humano a la educación: proyección en el libre desarrollo de la personalidad, *Revista de la Facultad de Derecho*, No. 44. Disponible en: <https://doi.org/10.22187/rfd2018n44a11>.
- Principios de Yogyakarta de 2007 y Principios adicionales sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual, la identidad de género, la expresión de género y las características sexuales que complementan los Principios de Yogyakarta, noviembre de 2017. Recuperado de https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf
- Radi, B. (2014a), Sobre la perspectiva de géneros en la universidad. En *Educación y sexismo: la formación universitaria* (Participación en el panel), Jornadas Degenerando, FFyL, UBA.
- Radi, B. (2014b). ¿De qué no hablamos cuando hablamos de género? 12º Simposio Internacional SIDA 2014 y 2º Simposio Internacional Hepatitis 2014. Fundación Huésped.
- Radi, B. (2019), Políticas trans y acciones afirmativas en los ámbitos universitarios. Conversaciones necesarias para deshacer el cissexismo, *Aletheia*, 10(19), UNLP.

- Radi, B. y Pagani, C. (2021), ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías, *Artículo de Praxis educativa*, 25(1), 1-12.
- Radi B. y Pérez M. (2014), Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas, *Acta académica*. Disponible en: <https://www.academica.org/blas.radi/33>.
- Visotsky, J. (2022), Los derechos humanos y su enseñanza en las universidades: Perspectivas en diálogo, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, 27(96), CESA-FCES-Universidad del Zulia. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/issue/view/3694>.

EL IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN DE MUJERES EN LA EDUCACIÓN



Victoria Odelsa Carrara

Es abogada (UM), especialista en Derecho Penal (UCA) y egresada del Programa de Actualización en Género y Derecho (UBA). Es docente de Derechos Humanos y Garantías en la Facultad de Derecho (UBA) y se desempeña como Jefa de Despacho en la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

RESUMEN

Este artículo examina el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la participación de las mujeres en la educación, para lo que se centra en la educación universitaria y la brecha de género. Se analiza cómo la implementación de las TIC ha creado nuevas oportunidades de acceso educativo, al tiempo que ha trasladado problemáticas preexistentes, como la disparidad de género en el acceso a dispositivos y la alfabetización digital.

Palabras clave: mujer; tecnologías de la información y la comunicación (TIC); género; brecha de género; educación

ABSTRACT

This article examines the impact of information and communication technologies (ICT) on women's participation in education, with a focus on higher education and the gender gap. It analyzes how the implementation of ICT has created new educational access opportunities while also transferring pre-existing issues, such as gender disparities in device access and digital literacy.

Keywords: woman; information and communication technologies (ICT); gender; gender gap; educatio

Introducción

La revolución digital ha trascendido las fronteras de la educación tradicional, dando paso a una nueva era de aprendizaje virtual. Con la última pandemia tomaron protagonismo recursos de aprendizaje que antes eran secundarios. Estas formas de educación se han posicionado y ocupado un lugar casi imprescindible en los mecanismos de enseñanza, lo que ha creado un punto de inflexión del cual pareciera no haber retorno.

Actualmente, los cursos en los niveles secundarios, terciarios y universitarios cuentan con modalidades a distancia mediante plataformas digitales de estudio sincrónico o asincrónico. Estas nuevas propuestas educativas parecen reducir obstáculos al momento de acceder a los diferentes niveles de formación. Las competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han vuelto cruciales en la facilitación de estos accesos a la educación.

Este artículo busca analizar el estado de situación actual en cuanto a la brecha de género en tanto el acceso a la educación, principalmente universitaria, y su relación con la implementación de las TIC. A su vez como consecuencia de ello, evaluaré qué beneficios ha generado –si lo hizo– y qué nuevas problemáticas se identifican.

Para ello, iniciaré realizando un breve análisis histórico de la educación y el género a fin de identificar las problemáticas del acceso de las mujeres a los ámbitos educativos. Luego, continuaré con el planteo del tema principal de estudio, usando informes de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), informes de plataformas educativas y artículos de investigación.

Mujeres y educación universitaria

La historia de la participación de las mujeres en la educación está marcada por desafíos, avances y resistencias a lo largo de los siglos. Aunque las experiencias variaron significativamente en diferentes épocas y regiones, se pueden identificar tendencias generales que ilustran la evolución de la educación superior para las mujeres.

En un comienzo, en la universidad medieval, las mujeres tuvieron un acceso limitado. Como señala Alicia Itatí Palermo (2006), este momento se caracterizó por un acceso restringido en el cual las mujeres

accedían ya sea por pertenecer a familias aristócratas o bien por negar su género y adoptar una expresión masculina, es decir, por disfrazarse de hombres.

Luego, durante el siglo XIX, las oportunidades de educación universitaria para mujeres eran escasas, por lo que las instituciones eran predominantemente masculinas. Si bien las mujeres enfrentaban barreras legales y sociales para su ingreso, se comenzaron a dar cambios paulatinos a nivel mundial.

A medida que avanzaba el siglo XX, se produjo un aumento gradual en el acceso de las mujeres a la educación superior. Las universidades mixtas se volvieron más frecuentes, pero las mujeres a menudo enfrentaban discriminación en la admisión y se limitaba su ingreso a ciertas disciplinas, por lo que, en general, quedaban relegadas a las carreras relacionadas con el cuidado de la familia, como la medicina.

Posteriormente, los movimientos feministas de las décadas de 1960 y 1970 impulsaron cambios a nivel legislativo, y así las demandas de igualdad buscaron erradicar la discriminación de género en la admisión y promover la diversidad en el ámbito académico.

De esta forma y de manera paulatina, se comenzaría a dar una diversificación de disciplinas y roles académicos en los que participaban las mujeres. Sin perjuicio de ello, se debe considerar que aún persiste la limitación del acceso de las mujeres a ciertas disciplinas, como las relacionadas con la ingeniería y las ciencias exactas y naturales.¹

Asimismo, persisten los sesgos de género en cuanto a la enseñanza, el armado de los planes de estudio y los programas carentes de perspectiva de género.²

La implementación de las TIC en la enseñanza

Tecnologías de la información y la comunicación (o TIC) es el término usado para referirse al conjunto de herramientas que permiten la adquisición, almacenamiento, procesamiento, transmisión y recepción de información de manera digital. Estos instrumentos desempeñan un papel crucial en la recopilación, manejo y distribución de información en diversos contextos. Las TIC engloban una amplia gama de

¹ Véase el informe estadístico de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que en su desagregado por género muestra que aun en 2020 la matrícula femenina supera a la masculina en las facultades de Medicina, Psicología y Odontología, pero no sucede lo mismo en lugares históricamente asignados a los hombres, como la facultad de Ingeniería. Disponible en <https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/facultades/> (última consulta 22/11/2023).

² Sobre este tema, léase Ronconi y Ramallo (2020).

herramientas y recursos, que incluyen los sistemas que facilitan la transmisión de información a larga distancia, como telefonía fija y móvil, videoconferencias, mensajería instantánea, y también elementos y *software* digitales utilizados en entornos educativos, como plataformas de aprendizaje en línea, *software* educativo y pizarras digitales.

El género y las TIC

Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), el organismo especializado de la ONU para las TIC, entre 2019 y 2023 el uso de internet se incrementó a nivel mundial en un 13%.³ Si bien esto podría obedecer a varios factores, es innegable que la pandemia impulsó la migración de las personas a los espacios virtuales.

Sin embargo, en su informe sobre educación y género, la UNESCO (2020) señaló que la disparidad de género en la distribución de competencias en TIC es notable a nivel mundial, lo que se refleja en una brecha de 327 millones de mujeres que poseen menos teléfonos inteligentes en comparación con los hombres.

Esta inequidad persiste incluso cuando las mujeres cuentan con acceso a internet, ya que es probable que enfrenten limitaciones para aprovechar plenamente esta herramienta, influidas por diversas razones vinculadas a la diferencia de género. Por ejemplo, en hogares donde varios miembros necesitan utilizar los recursos limitados de computación, es posible que las mujeres y las niñas experimenten un acceso reducido. Estas disparidades subrayan la necesidad urgente de abordar las barreras de género en el ámbito de las TIC para garantizar una distribución equitativa de habilidades y oportunidades.

De igual modo, la Resolución 55,⁴ derivada de la Conferencia Mundial de Desarrollo de las Telecomunicaciones (CMDT-22), abordó la integración de una perspectiva de género en la UIT y el fortalecimiento del empoderamiento de las mujeres a través de las TIC, y remarcó la necesidad de zanjar la brecha de género en esa área.

Dicha resolución respalda proyectos y programas en países en desarrollo dirigidos específicamente a mujeres y niñas, y destaca la importancia de facilitar la formación o el desarrollo de capacidades en la integración de una perspectiva de género para el personal

encargado de la elaboración y aplicación de proyectos y programas de desarrollo en el ámbito de las telecomunicaciones y las TIC.

También señala la necesidad de abordar los nuevos riesgos a los que pueden enfrentarse las mujeres y las niñas en iniciativas destinadas a cerrar la brecha digital de género, incluyendo la mejora de la alfabetización y las competencias digitales.

Sin embargo y pese a las políticas de inclusión, el “Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres”, realizado por la Universidad de Barcelona (Rubio y Escofet, 2013), destacó que, en comparación con los hombres, las mujeres muestran un grado moderado de empoderamiento. Además, diversos estudios demuestran que los hombres tienen una experiencia mayor con las TIC, ya que las utilizan más para el ocio y los juegos.

Este estudio también observó que, aunque las mujeres usan las TIC para la comunicación, se sienten menos competentes en comparación con los hombres. Aun en los casos donde el acceso a la tecnología es similar entre hombres y mujeres, persisten desigualdades en los tipos de uso y los niveles de conocimiento.

El documento también destaca la importancia de la alfabetización digital para superar la brecha digital y presenta la validación de escalas diseñadas para medir el empoderamiento de las mujeres en relación con las TIC. Finalmente, propone repensar el concepto de empoderamiento en este contexto, considerando nuevas estrategias que permitan reflejar la riqueza de las herramientas tecnológicas para las mujeres.

En esta sintonía, en el “Informe de diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología”, elaborado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la República Argentina (2023), se destaca el impacto de la pandemia en el equilibrio entre la vida profesional y personal, especialmente en el ámbito de la investigación y, puntualmente, en las mujeres investigadoras. Además, se releva una disminución en la productividad de las científicas, especialmente aquellas que debían afrontar tareas de cuidado.

De igual modo, el Informe señala que, si bien existe una mayor presencia de mujeres en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, a medida que se asciende en niveles jerárquicos, existe una segregación de género.

Asimismo, se da una segregación horizontal en áreas del conocimiento, con más presencia de mujeres en las ciencias sociales y menos en ingeniería.

³ Disponible en <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx> (última consulta 22/11/2023).

Conclusiones

Sin bien, a simple vista, parecería que las TIC podrían aportar a las mujeres nuevos recursos en cuanto a su participación en los ámbitos educativos superiores y de investigación, el relevamiento realizado arroja diferentes problemáticas.

Una de ellas es la disparidad de la posesión de dispositivos, como Smartphones, entre hombre y mujeres. Como surge del informe de la UNESCO (2020), aun cuando existen dispositivos electrónicos en los hogares, se prioriza su utilización por parte de los integrantes masculinos de la familia.

Otra problemática son los obstáculos que enfrentan las mujeres para desarrollar competencias y habilidades en TIC. No solo destinan menos tiempo a interactuar con las interfaces, sino que, cuando lo hacen, suelen abordar tareas específicas o experimentar la presión de los estereotipos de género impuestos socialmente. Esta situación limita su capacidad para aprovechar completamente las oportunidades que brindan estas tecnologías.

Asimismo, la educación en TIC puede no ser equitativa para mujeres, lo que contribuye a la brecha en las habilidades y competencias en este campo. Además existe, al menos en el ámbito nacional, una falta de representación de género en el ámbito de las TIC, lo que influye en la toma de decisiones y la dirección de proyectos en este sector.

También la división de las tareas de cuidado tiene

un impacto significativo en el uso de las TIC en el ámbito educativo por parte de las mujeres. El tiempo dedicado a estas tareas reduce las oportunidades para que las mujeres exploren y utilicen las TIC de manera plena. Además, la distribución desigual de estas responsabilidades puede afectar la capacidad de las mujeres para participar en actividades en línea de manera consistente, lo que contribuye a la brecha digital de género.

Como se indica en el “Informe de diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la República Argentina, 2023), es necesaria la implementación de una iniciativa para reducir obstáculos y desigualdades, como por ejemplo, subsidios para cuidado en actividades científicas, cursos obligatorios sobre igualdad de género y acciones de sensibilización y comunicación.

En conclusión, la implementación de las TIC en los ámbitos académicos ha trasladado problemáticas preexistentes a un nuevo ámbito. La disparidad de género, los estereotipos y la segregación vertical y horizontal no son inquietudes novedosas, y mientras persista un sistema que priorice y jerarquice la participación masculina sobre la femenina y otras diversidades en el ámbito público, seguirán ocurriendo estos antagonismos. Es esencial perseverar en la lucha por los espacios y derechos, tanto los ya adquiridos como aquellos por conquistar, con el objetivo de que mujeres y diversidades puedan cerrar la brecha de género en un futuro idealmente cercano.

Bibliografía

- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2023), Informe de diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología, Programa Nacional para la Igualdad de Géneros en Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Palermo, A. I. (2006), El acceso de las mujeres a la educación universitaria, *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 4, No. 7, noviembre-diciembre, 11-46.
- Ronconi, L. M. y Ramallo, M. de los Á. (2020), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización*. Facultad de Derecho. Secretaría de Investigación. Departamento de Publicaciones, UBA.
- Rubio, M. J., y Escofet, A. (2013), Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres, *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie623819>
- UNESCO (2020), Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Informe sobre género: Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2022), Resolución 55. Disponible en <https://www.itu.int/hub/publication/d-res-d-55-2022/>
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2023), *Informe estadístico*. Disponible en <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

LENGUAJE INCLUSIVO NO SEXISTA

Laura Pégola



Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora Adjunta de Semiología (CBC), docente de Corrección de Estilo e Introducción a la Actividad Editorial (Edición, FFyL, UBA). Profesora Titular del Seminario de Posgrado "Leer para editar" (FFyL, UBA). Docente del Doctorado de la UBA (Fac. de Medicina, UBA y Barceló). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008). Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021). laurapergola@derecho.uba.ar

Como bien señala Judith Butler, “el lenguaje no solo describe, hace cosas”, justamente por eso usamos el lenguaje inclusivo no sexista, porque nos permite hacer cosas, es decir, visibilizar años de lucha de las mujeres, de las personas con discapacidades, de las disidencias sexuales y de género.

Cuando hablamos de lenguaje inclusivo no sexista, también nos solemos referir a la “deconstrucción”, término que fue utilizado por primera vez por Jacques Derrida y que luego Judith Butler incorporó a su teoría Queer, según la cual las identidades y orientaciones sexuales no están determinadas por la biología sino por construcciones sociales que las condicionan. Butler se lo apropió para dar cuenta de la necesidad de una ruptura con lo hegemónico y todo lo que se planteaba como una verdad absoluta relacionada con el género y las identidades sexuales.

Para Butler, “la deconstrucción de las categorías de sexo y género no parecen ser solo un juego de palabras, sino una propuesta que permite la liberación de los cuerpos del peso excesivo de una norma que, sobre la base de repetirse, se ha dado por natural cuando no lo es”.

Por lo tanto, el uso del lenguaje inclusivo, como “una apuesta política contra el falogocentrismo”

(Gasparri, 2020), debe incorporar un nuevo desafío que es el de deconstruir conceptos muy arraigados en nuestra sociedad que si bien han sido naturalizados a lo largo de los siglos revisten un inequívoco sesgo discriminatorio.

Debemos estar al tanto de las discusiones que plantean que el uso del lenguaje inclusivo no pretende cambiar el sistema de la lengua, tal como lo describe Saussure, sino que estamos frente a un uso retórico, una forma de deconstrucción y de inclusión.

Según el lexicógrafo Santiago Kalinowski (2020), “el lenguaje inclusivo es una intervención del discurso público que persigue el objetivo de lograr ciertos efectos en el auditorio. Específicamente, denunciar la situación de desigualdad entre el hombre y la mujer y lograr un cambio cultural que pueda llegar a tener impacto en lo social. (...) es hoy también una opción para la minoría no binaria”.

Por lo tanto, el lenguaje inclusivo también sirve para deconstruir y construir textos claros, comprensibles y no discriminatorios. No cabe duda de que genera polémica, opiniones encontradas y el rechazo de quienes no comprenden que no es un fenómeno lingüístico, sino un uso “retórico-discursivo”, de quienes consideran que el género masculino es

no marcado y puede usarse para referirse a ambos sexos y encuentran un importante respaldo en la Real Academia Española (RAE), que de forma contundente nos dice que no hay que confundir “gramática con machismo”. Es importante que reflexionemos si la RAE es la institución que nos impone el lenguaje que debemos hablar y escribir o si en realidad somos los 500 millones de usuarios del español quienes, en definitiva, intervenimos en el lenguaje modificándolo con el uso. Porque como señala Alfón (2020):

La Real Academia Española es, como su nombre lo indica, una institución monárquica: la autoridad máxima es el rey... Es decir que, de algún modo, los 500 millones que hablamos español aceptamos los *correctivos* del rey.

Gustavo Gac-Artigas (2021) también hace referencia a la postura de la RAE con respecto al lenguaje inclusivo:

Dice el director de la RAE que la corrección política es la pérdida de la capacidad crítica de la sociedad... falta la capacidad crítica, más aún, para mí lo políticamente correcto es cobarde, oculta la realidad, llama al inmovilismo, oculta el temor a tomar posiciones, y no se trata de cambiar una vocal, ello sería simplista y no es ello el meollo del asunto. Se trata de abrirse a escuchar los vientos del cambio, a entenderlos, o esos vientos que anuncian un cambios nos barrerán.

Algunas personas consideramos que el español es un idioma con carácter sexista que usa el género masculino como generalizador, por la influencia de un orden social ancestral androcéntrico, lo cual no permite la visibilización de las mujeres y de las disidencias sexuales y de género. De esta forma, pone de manifiesto la supremacía del hombre sobre la mujer y no permite que las personas no binarias tengan un género gramatical con el cual identificarse.

Por eso, ya hace varios años o décadas, que se comenzó a buscar la forma de visibilizar esta cuestión. Ya sabemos que primero se utilizó la *x* y también la *@*, pero como no pueden ser pronunciadas palabras como *muchxs*, *buenxs*, se optó por la *e*. El uso de la *e* intenta crear un género neutro que permita la visibilización de quienes no se sienten representados por el género masculino o por el femenino. En algunos casos, incluso, quienes utilizan la *x*, para que pueda ser leíble, en la oralidad, la pronuncian como *e*. El mayor inconveniente que presenta en la

escritura el uso de la *x* o de la *@* es la exclusión de personas con discapacidades visuales, auditivas o motrices a quienes se les puede dificultar la lectura. Seguramente, con la ayuda de la tecnología se encontrará la forma para que este colectivo pueda acceder a leer y escribir con perspectiva de género.

El uso de formas de visibilización

El lenguaje nos permite utilizar muchas otras formas sin necesidad de recurrir siempre a la *@*, la *x* o la *e*. Algunos ejemplos son:

1) **Pronombres relativos** (que, quien, quienes): pueden reemplazar construcciones en las que un sustantivo masculino se usa con valor genérico o como reemplazo de un artículo masculino seguido de un pronombre relativo (el que, los que, el cual, los cuales). Por ejemplo: *Quienes no tienen un justificativo no podrán rendir el recuperatorio*. En lugar de *Los que estén enfermos no deben presentarse al examen*, podemos usar *No se presenten al examen si tienen síntomas de enfermedad*.

2) **Pronombres indefinidos** (alguien, cualquiera, nadie): expresan una noción de cantidad indeterminada y pueden usar para redactar mensajes sin marca de género. Por ejemplo: *Nadie puede ausentarse a la audiencia*.

3) **Adjetivos indefinidos** (cada): se pueden emplear para sustituir el determinante o artículo que antecede a un sustantivo invariable en cuanto al género, cuando la construcción se refiere a la totalidad del colectivo. Por ejemplo: en lugar de *Todos los especialistas expusieron sus ideas* podemos usar *Cada especialista expuso sus ideas*.

4) **Voz pasiva refleja**: puede ayudar a quitar la marca de género en los mensajes o textos. Por ejemplo: en lugar de *Los vecinos buscan soluciones por la seguridad del barrio*, se puede usar *Se buscan soluciones por la seguridad del barrio*.

5) **Oraciones impersonales**: no tienen sujeto gramatical y su construcción es similar a la de las oraciones de voz pasiva refleja. Por ejemplo: en lugar de *Los estudiantes votan en noviembre* podemos usar *En la Facultad, se vota en noviembre*.

6) **Referencia geográfica**: se recomienda utilizar para evitar los adjetivos gentilicios con marca de género. Por ejemplo: en lugar de *Quienes soliciten la beca deberán ser uruguayos*, podemos usar *Quienes soliciten la beca deberán ser naturales de Uruguay*.

7) **Cambio de categoría gramaticales**: el cambio se

puede realizar de adjetivo a sustantivo o de adjetivo a adverbio. Por ejemplo: en lugar de *Estudiantes preocupados realizan numerosas consultas*, podemos emplear *Estudiantes con preocupación realizan numerosas consultas*.

8) **Eliminación de aquello que no aporta significado a lo que se quiere decir:** existen variedad de frases hechas o de expresiones que, a menudo, usamos por costumbre o para marcar énfasis. Por ejemplo: en lugar de *Buenas noches, a todos*, podemos usar simplemente *Buenas noches*.

9) **Sustantivos colectivos:** son los que designan un conjunto de seres pertenecientes a una misma clase en singular. Por ejemplo: en lugar de usar *muchachas y muchachos*, podemos decir *muchachada*.

10) **Sustantivos no sexuados, en femenino o masculino, con un carácter abstracto:** hay que prestar atención al contexto para evitar diferencias semánticas o un uso invariable. Por ejemplo: podemos reemplazar *Los jóvenes reclaman por sus derechos* por *La juventud reclama por sus derechos*. Pero es incorrecto sustituir *Los niños juegan a la rayuela* por *La niñez juega a la rayuela*.

11) **Sustantivos epicenos:** tienen un solo género gramatical, que puede ser femenino o masculino, pero se suelen usar para designar a seres animados de ambos sexos, sin distinción. Por ejemplo: *Recibió un nuevo premio la eminencia en literatura*. En este caso, “eminencia” es de género gramatical femenino, pero puede aludir a una persona de cualquier género. La palabra “persona” también forma parte de este grupo y es de gran utilidad para formar grupos nominales sin marca de género y poner énfasis en la naturaleza de cada ser humano. Por ejemplo: *persona transgénero*, *persona con discapacidad visual*. Asimismo, algunos sustantivos epicenos se diferencian por medio del determinativo. Por ejemplo: *la rehén* o *el rehén*.

12) **Desdoblamiento:** cuando sea necesario y no complejice la comprensión de un texto tanto oral como escrito. Por ejemplo: *ciudadanas y ciudadanos*.

Otras formas de uso del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo no sexista es mucho más amplio y no se limita, como ya señalamos, a la @, la x y la e. Ser inclusivo también implica no discriminar a personas con discapacidades, a las personas migrantes, a los pueblos indígenas y tribales, al colectivo LGBTIQ+, a las vejeces, a las personas con afecciones mentales, etc.

Por lo tanto, es importante utilizar una comunicación inclusiva para contribuir a la transformación social, porque todas las personas merecen respeto, para evitar estereotipos y prejuicios, para hablar de la diversidad sexual y de género desde una perspectiva de derechos, etc.

En todos estos casos debemos evitar:

1) **Eufemismos:** son palabras o expresiones que se utilizan para nombrar realidades de forma indirecta y más decorosa. Por ejemplo: es incorrecto hablar de *persona especial* o *persona con capacidades especiales*, lo correcto es *persona con discapacidad*.

2) **Medicalizar:** es decir, no tratar aquello que no es una enfermedad como tal. Por ejemplo: no se dice *sufre una discapacidad*, lo correcto es *presenta una discapacidad*. Tampoco es correcto decir *persona depresiva*, se debe decir *persona con depresión*.

3) **Asociaciones estigmatizantes:** negro y blanco son adjetivos. Sin embargo, lo negro siempre está asociado a cosas negativas y lo blanco, a cosas positivas. Por ejemplo: se suele usar *trabajo en negro* en lugar de *trabajo informal*.

4) **Preguntas o comentarios invasivos o que atentan contra la privacidad de la gente:** suele suceder por desconocimiento, prejuicios o estereotipos.

5) **Revictimizar con imágenes:** hay que evitar utilizar imágenes que muestren la violencia o delitos contra una persona, siempre hay que recurrir a imágenes que reivindicquen la dignidad humana.

6) **Diminutivos:** para manifestar paternalismo o cariño hacia las personas mayores. Por ejemplo: *abuelitos*.

Lenguaje visual inclusivo

Es importante utilizar un lenguaje visual inclusivo porque favorece el acceso a la información y permite que más personas puedan informarse de forma clara y precisa. Para ello es necesario:

1) **Jerarquizar la estructura del texto:** utilizar títulos, subtítulos, citas, listas, numeraciones, viñetas. Organiza la información de un texto y resulta más claro para quienes lo leen.

2) **Usar tipografías y tamaños de fuentes legibles:** es preferible usar tipografías sin serifa porque al no tener ornamentos favorecen la lectura.

3) **Ajustar espacios entre letras, palabras y líneas:** si están muy abiertos o muy cerrados no favorecen la lectura. Si se usa una fuente de tamaño 10 el interlineado deberá ser de 12 puntos.

4) **Alinear los textos a la izquierda:** dado que en español se lee de izquierda a derecha, la alineación a la izquierda hace más sencilla la lectura.

5) **Reforzar los textos con imágenes:** el uso de fotografías, ilustraciones, etc. colabora con la lectura. Es importante que las imágenes o ilustraciones tenga su descripción, que los videos estén subtítulos.

6) **Usar contrastes de colores:** si el contraste entre el color del fondo y el del texto se destaca, la lectura se verá favorecida.

7) **Utilizar imágenes con diversidad humana:** es importante que las imágenes muestren personas y colectivos que suelen ser invisibilizados y que destaquen la diversidad. Tampoco es recomendable usar imágenes que encasillen a las personas en roles tradicionales. Por ejemplo: imágenes de mujeres realizando tareas domésticas o de hombres manejando autos lujosos.

Conclusión

Estamos en un proceso de cambio y será precisamente el tiempo el que terminará definiendo

si lo que comenzó a gestarse por la necesidad de visibilizar los derechos de la mujeres y de las disidencias sexuales y de género, será finalmente aceptado por todos. Como señala Kalinowski y Sarlo (2019):

Por más que creemos que el inclusivo busca cambiar la lengua y que su relevancia está en la gramaticalización, no es así en mi opinión. Su objetivo busca la igualdad. Su objetivo es social y político.

Como usuarias y usuarios de la lengua es nuestro trabajo deconstruir y colaborar para que los textos sean eficaces y mediante el uso del lenguaje inclusivo no sexista podamos crear conciencia de una injusticia. Debemos explorar y poner a disposición todos los recursos necesarios a fin de “aprovechar las posibilidades que nos brinda la lengua para crear un discurso que es eficaz en la comunicación de un ideal y de un deseo de igualdad que hay en muchos sectores. Por eso es un fenómeno profundamente político, discursivo, retórico, no es un fenómeno de la lengua” (Kalinowski y Sarlo, 2019).

Bibliografía

- Alfón, F. (2020), *La lengua propia*, Contramar Editora.
- Bica, P. M. y Gómez, R.F. (2019), *Visibilizando lo invisible. El porqué de los cambios en las lenguas en tanto cuestiones de género*, Editorial Autores de Argentina.
- Gac-Atigas, G. (2021), El desafío de un lenguaje inclusivo. Una discusión que concierne a la RAE en Escaja, T. y Prunes, M.N. (comp.), *Por un lenguaje inclusivo. Estudios y reflexiones sobre estrategias no sexistas en la lengua española*, Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Kalinowski, S., Gasparri, J., Pérez, S.I. y Moragas, F. (2020), *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, UNR Editora.
- Loto, N. (2022), *La lengua no se calla. Apunte sobre la expulsión y la inclusión del lenguaje*, Sudestada.
- Modii. Material disponible en: <https://modii.org/>
- Pérgola, L. (2022). *Escribir, editar y corregir textos*, 2ª edición, El Guion Ediciones.
- Sarlo, B. y Kalinowski, S. (2019) *La lengua en disputa. Un debate sobre el lenguaje inclusivo*, Ediciones Godot.
- Zabalegui, M (2021), *Inclusivo. Un lenguaje hacia la(s) equidad(es)*, Editorial Autores de Argentina.

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.

REVISTA DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro para el Desarrollo Docente es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que intenta reflejar la práctica y la investigación de docentes, profesores e investigadores acerca de la enseñanza del derecho.

El Comité editorial evaluará los artículos que deberán ser enviados a: revistacarrera@gmail.com. A este mismo mail podrán escribir por dudas o consultas.

El envío del artículo implica la autorización para la publicación en esta revista y su reproducción en cualquier soporte.

Se solicita sean incluidos los siguientes datos: nombre y apellido de la autora o del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto por cada autor/a.

Los artículos se deberán enviar en el programa Word o similar. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría de 0,5 cm.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2000 palabras (alrededor de seis páginas) en tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5, sin justificar. Cada artículo deberá comenzar con su título, el nombre y apellido de la autora o del autor (o de las y los autores) y el correo electrónico.

Con el artículo, la autora o el autor (o autores) deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

También deberán enviar una foto de la autora o del autor (o autores) junto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Las imágenes o fotografías se deben enviar en archivo aparte en una resolución mínima de 300 dpi en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

Las tablas y figuras deben incluirse en el texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, tabla 1, etc.), o debe indicarse su ubicación en el texto con la siguiente indicación resaltada o en tipografía color rojo: <Insertar figura 1> o <Insertar figura 1>.

La bibliografía no debe exceder la cantidad de 15 citas y deberá respetar las formas de citación propuestas a continuación. Deberá estar organizada por orden alfabético y con sangría francesa de 1,27 cm. La mención de una referencia determinada debe hacerse por autor/es en el texto principal y no en nota al pie. Las referencias se mencionan con el sistema de nombre y año.

CÓMO CITAR LA BIBLIOGRAFÍA (según normas APA, 7° edición)

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, iniciales de nombres, (año de publicación), *Título de la obra*, editorial.

Kennedy, D. (2012), *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.

Si son dos autores:

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu.

Capítulos de libros

Seda, J.A. (2013), Elementos para una didáctica especial del derecho. En J.A. Seda (Coord.). *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.

Revistas

Apellido, inicial de la autora o del autor, (año de publicación), Título del artículo, *Nombre de la revista*, N° de la publicación, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Pérgola, L. (2020), La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas. *Carrera y Formación Docente Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 10, 91-97. Disponible en:

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N10-2020-invierno.pdf>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 27.621 de 2021. Por la cual se implementa la educación ambiental integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021. B.O. N° 34.670.

En <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php> y en el Repositorio Digital Institucional de la UBA encontrarán los números anteriores de nuestra revista.

Comité editorial

2024

CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE