

GÉNERO Y ENSEÑANZA DEL DERECHO ¿HACIA UNA CULTURA JURÍDICA FEMINISTA?

**DANIELA HEIM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO
EXPOSICIÓN JORNADAS JUSTICIA PENAL, GÉNEROS Y ENSEÑANZA DEL DERECHO.
INECIP-DOCTRINA PENAL FEMINISTA
POR ZOOM, MIÉRCOLES 14 DE OCTUBRE DE 2020**

La enseñanza del derecho en Argentina

Tres características principales de la enseñanza del Derecho hegemónica.

- 1. Formalista y basada en el análisis dogmático de los textos legales.**
- 2. Patriarcal: sexista, heteronormativa, familista, de doble estándar. Los temas de género se vinculan sobre todo a “mujeres” y con una sobre-especificidad, predominan su rol de “esposas” y “madres”, trabajadoras. Por otra parte, el género aparece explorado muy provechosamente en los ámbitos “tradicionales” de los feminismos jurídicos: las violencias por razón de género, las desigualdades en el ámbito del trabajo formal y reproductivo, la criminalización del aborto y las propuestas para su despenalización y legalización, etc. Muy poco o directamente un nulo desarrollo de la transversalidad del género en la educación jurídica en su conjunto, esto es, falta desarrollar una perspectiva de GÉNERO INTEGRAL DEL DERECHO.**
- 3. Colonial, en múltiples sentidos: cuando reproduce de manera acrítica las características de los sistemas jurídicos globales de opresión y sumisión que se ejercen desde los países hegemónicos del norte global sobre los del sur global; cuando defiende los intereses de los feminismos hegemónicos, sin dejar margen para los feminismos periféricos y sus propuestas; cuando intenta acallar los reclamos más radicales y contra-hegemónicos; cuando presenta ideas que sostienen solamente algunos sectores del movimiento como si expresaran su totalidad, sin mencionar siquiera que existen posturas en tensión, esto es, cuando se reproducen la paradoja *pars pro toto* que se le atribuye a la cosmovisión androcéntrica del mundo, etc.**

Las obligaciones estatales sobre la igualdad y no discriminación por motivos de género en la educación universitaria.

CEDAW (ONU, 1979). Uno de los impactos inmediatos de la CEDAW fue la incorporación de las mujeres en las políticas educativas a nivel mundial.

En 1981 la UNESCO recomendó la incorporación de cátedras e investigaciones sobre las mujeres en los currículos universitarios de América Latina y El Caribe.

Desde entonces, y coincidentemente con el período de transición democrática en nuestra región, se incrementó año a año la participación de las mujeres en todos los niveles educativos y, en especial, en el universitario (Bonder, 1994). Este proceso, junto con un lento pero incesante avance de una agenda de políticas de igualdad de géneros en el campo de la educación, tuvo un impulso renovado a finales de la década de 1990, un período que se caracterizó, sin embargo, por el aumento de las desigualdades, la pobreza y la consolidación de un modelo de democracia y derechos ligados al mercado (Molyneux y Razavi, 2002:2) .

En 1998, la categoría de género fue reconocida en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998). En un apartado específico dedicado al fortalecimiento de la participación y la promoción del acceso de las mujeres a la educación, la citada declaración establece, entre otros aspectos, que hacen falta más esfuerzos para: “eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas e incrementar, sobre todo, su participación activa en la adopción de decisiones” (artículo 4, inc. b).

Notorios avances. También notorias las estructuras de las desigualdades y violencias de variada índole que prevalecen en el entramado del área de la educación universitaria, la ciencia y la tecnología. Según los datos publicados en febrero de este año por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, el 86% de las autoridades de los organismos de Ciencia y Tecnología son hombres y también lo son quienes integran el 87% de titulares del gobierno de las Universidades en nuestro país (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020).

Estas asimetrías, expuestas en gran cantidad de investigaciones y documentos institucionales, también se presentan en el interior de las universidades, donde además existen diferencias y sesgos de género muy marcados en los diferentes campos disciplinares (Rodigou, Burijovich y Domínguez, 2011; Heim, Arcos y Piccone, 2019).

¿DÓNDE ESTÁ LA CEDAW EN LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE ABOGACÍA?

LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS CONTENIDOS MÍNIMOS DE LAS CARRERAS DE ABOGACÍA EN ARGENTINA

La LES (1995) no hizo referencia específica alguna a temas de igualdad de género. Tímidamente los incorporó en sus recientes modificaciones, cuando estableció que es responsabilidad del Estado (a nivel nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) la promoción de “políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales” (artículo 2), así como el deber de “Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades” (artículo 4).

La LES dispone que las instituciones universitarias son responsables exclusivas de otorgar los títulos de grado y a su vez especifica que los títulos relativos a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (art. 43), entre los que se encuentran los de las carreras de Abogacía, deben cumplir una serie de estándares establecidos por el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, así como el sometimiento periódico al proceso de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

El proceso de acreditación ante la CONEAU buscar discernir un determinado nivel de calidad educativa, de acuerdo a criterios debatidos a lo largo de varios años, por lo que pueden ser considerados como producto de un relativo consenso, a nivel nacional, entre las distintas personas e instituciones responsables de la gestión universitaria de las escuelas y facultades de Derecho.

Déficits: el título habitante sigue siendo el de “Abogado”, en masculino, lo que expresa el sexismo de un lenguaje que reproduce una persistente ginopía que no sólo sufrieron las primeras abogadas graduadas en nuestro país, sino que desconoce la creciente feminización de la matrícula universitaria, en general, y de las carreras de Derecho, en particular (Pérez y Zaicoski Biscay, 2020).

Son sumamente escasas las referencias a temas de igualdad de géneros/violencias de género. Ellas aparecen dentro de los contenidos mínimos de la materia Derechos Humanos (Área Derecho Público) y en los asociados al Derecho de familia, en donde se enuncia solamente el tema de la “Violencia doméstica”. Reproduce el paradigma “familista”, que circunscribe y reduce las violencias contra las mujeres al ámbito familiar, una crítica persistente que viene siendo señalada por numerosas exponentes de los feminismos jurídicos (entre ellas, Facio, 2008; Bodelón, 2008) y que nuestra legislación vigente ha tomado, en cuanto regula los tipos y modalidades de violencias por motivos de género en ámbitos que superan el de la familia (ver Ley 26.585 y Convención de Belem do Parà).

El artículo 43 de la LES ha sido halagado porque comporta una intensificación de la enseñanza práctica, sin embargo, la reglamentación de los estándares de referencia, no ha visibilizado las particularidades de las personas que pueden resultar involucrados en una “situación de hecho”, ni se menciona la integración específica de los saberes de las mujeres y sus aportes al desarrollo de la profesión. Tampoco se citan criterios orientadores para composición igualitaria de los equipos docentes, ni se incluyen parámetros para evaluar si se promueve la utilización de bibliografía o cualquier otro material de estudio sobre temas referentes a los estudios de género y no discriminación de las mujeres, por ejemplo.

La perspectiva de género el currículum de las carreras de abogacía

Un camino en construcción

Uno de los primeros diagnósticos existentes sobre género y enseñanza del derecho, en nuestra región, se realizó en un encuentro de profesoras de Derecho de diferentes universidades de Latinoamérica celebrado en Buenos Aires en el mes de agosto de 2004. En ese encuentro se concluyó que nos encontrábamos ante problemas de diversa índole, caracterizados por la “escasez, des-coordinación, aislamiento, legitimación, resistencia e incomunicación” (pocas mujeres feministas en las escuelas y facultades de derecho, un activismo feminista que no iba de la mano con la academia jurídica, el trabajo en temas de género en las facultades de derecho se reducía a unas pocas facultades en el país y en la región, una oferta marginal de cursos de género, todos electivos, con poca demanda y, a la vez, con mucha resistencia ideológica de la mayoría del estudiantado frente a esos cursos, mucha dificultad para incorporar temas clásicos del feminismo legal como el aborto en las asignaturas de las carreras de abogacía, la ausencia de temas vinculados a las disidencias sexuales, etc. (Red Alas, 2005: 353).

En el análisis de género de los currículum conviven varias tensiones. Tenemos, por un lado, las que resultan de establecer en qué consiste esta perspectiva (Pautassi, 2020) y la necesidad de su permanente revisión (Di Corleto, 2020); por otro, las que derivan de indagar y evaluar, tanto a través de su ausencia como de su presencia, en qué medida se encuentra incluida la perspectiva de género y, finalmente, se trata de diseñar estrategias para su efectiva incorporación.

Ninguna de estas tareas resulta sencilla, no solamente porque exigen incluir conocimientos, experiencias y sujetos de saber tradicionalmente excluides, sino porque se trata de saberes, experiencias y sujetos que han sido históricamente deslegitimados por la comunidad científica y porque, a su vez, dichos saberes y experiencias resultan sumamente diversos, del mismo modo que lo son las mujeres y disidencias de las que provienen

Erradicar el “epistfemicidio”

EL PATRIARCADO Y EL COLONIALISMO EPISTEMOLÓGICOS

En la Universidad Nacional de Río Negro, con algunas compañeras, estamos utilizando la expresión “epistfemicidio” (Heim y Piccone, 2020 y Heim, Piccone y Vercelino, 2020), para dar cuenta de la ausencia de las mujeres en los currículos y los procesos educativos en su conjunto (no sólo la ausencia de mujeres concretas, sino también la ausencia de sus conocimientos, vivencias y formas propias de estar, sentir y ver el mundo). El “epistfemicidio” sería una variante de aquello que Boaventura de Sousa Santos ha calificado como “epistemicidio” (De Sousa Santos, 2010) y que Ramón Grosfoguel califica como racismo/sexismo epistémico, para poner de manifiesto la destrucción de las formas diversas y no hegemónicas del conocimiento (Grosfoguel, 2013).

Desde mi punto de vista, el “epistfemicidio” implica, en esencia, no solamente la exclusión de las mujeres de los proyectos educativos (el patriarcado epistemológico), sino también su subordinación y/o negación como productoras y transmisoras de un conocimiento científico propio (el colonialismo patriarcal epistemológico). Por consiguiente, analizar los currículos universitarios desde una perspectiva de género implicaría desarrollar estrategias para erradicar el “epistfemicidio” del sistema educativo en, al menos, esas dos dimensiones: patriarcado y el colonialismo epistemológicos.

Para muestra basta un botón

LA SITUACIÓN EN LA UNRN

En la UNRN, la investigación sobre Género y Curriculum, arroja que, en la Carrera de Abogacía, hasta la aprobación del nuevo plan de estudios (2019), todas las asignaturas que trataban temas específicos de género eran electivas. En la reciente reforma, que comenzó a implementarse este año, el plan introduce la perspectiva de género como transversal, sin embargo, en los contenidos mínimos tenemos que poco más de un tercio de las materias mencionan expresamente temas vinculados con los géneros, las disidencias y/o las discriminaciones por razones de género, de manera que estamos ante una transversalidad sesgada a menos de la mitad de la currícula. En cuanto a la bibliografía, el estudio de los programas vigentes hasta el año 2018 sobre la totalidad de asignaturas troncales de la carrera, dio por resultado que el 90% de los textos obligatorios están escritos por varones.

La investigación de la UNRN también analiza las desigualdades del equipo docente. En tal sentido, cabe indicar que el plantel docente se distribuye en tres cargos jerárquicos, que desde la inferior a la posición más alta son: adjunto; asociado y titular, respectivamente. El 63% de docentes adjunto-as está compuesto por mujeres; de los 5 cargos de profesores/as asociados/as, sólo uno pertenece a una mujer y ninguna mujer ocupa el cargo de profesora titular, lo que expresa una fuerte segregación vertical en favor de los varones.

¿Estamos construyendo una cultura jurídica feminista?

UN FUTURO ESPERANZADOR

La perspectiva de género en los currículos de educación superior es una deuda pendiente de nuestra democracia, cuya ausencia o insuficiente implementación en la enseñanza del Derecho constituye un déficit de ciudadanía universitaria, un indicador del estado de la democracia, la sensibilidad social y la justicia existente en nuestras universidades. Los sostenidos esfuerzos que se vienen realizando hasta ahora no han logrado todavía desarticular el patriarcado y el colonialismo que caracterizan la enseñanza del derecho en nuestro país. Existen, a su vez, pocas investigaciones en materia de Género y Enseñanza del Derecho y la categoría de colonialidad no está presente de forma explícita en ninguna de ellas.

Es de esperar que en la medida en que se vaya allanando el camino para despatriarcalizar y descolonizar el derecho se hará lo propio con su enseñanza. Y viceversa. De este modo iremos encontrando la voz propia que necesitamos, como feministas, como académicas, como estudiosas, practicantes, creadoras y artífices del derecho, para poder ser como realmente somos y no como el patriarcado y el colonialismo nos ha representado hasta ahora; construiremos un derecho que no sólo se limite a la resistencia sino que nos dará la posibilidad (como ya lo está haciendo en algunos ámbitos), de crear nuevos espacios para la vida, para una mancomunidad libre de jerarquías y opresiones por razón de género y de sus intersecciones, muchas de nosotras ya lo estamos enseñando de ese modo.

Con mucha perseverancia, la militancia feminista en las universidades y en las calles, en nuestros reclamos de justicia, en nuestras vidas, nos llevó a tensar los límites del derecho. Nos falta para alcanzar la amplitud que necesitamos, ese punto de expansión que nos permita, a las mujeres y las disidencias, no ser más representadas como un estereotipo, como una imagen de lo que quieren que seamos, sino como de verdad somos. Por lo tanto, nos falta también llegar a tener el derecho y la enseñanza del derecho que nos merecemos, esto es, que contemplen, respeten y respondan cabalmente a las diversidades, necesidades e intereses plurales que nos incumben. No me resulta posible afirmar cuán cerca o lejos estamos de construir una cultura jurídica feminista, pero ese objetivo guía e ilumina nuestro trabajo desde hace tiempo; cada día somos más; las resistencias que buscan obturarnos continúan siendo importantes, pero la marea verde violeta sigue avanzando.