

# Género y enseñanza del derecho. Contribuciones verde violetas para transformarlo todo

DANIELA HEIM<sup>1</sup>

## I. Introducción

Los estudios críticos más tradicionales indican que la enseñanza del derecho hegemónica en nuestro país es formalista, dogmática y basada en el estudio de los textos legales (Cardineaux, 2015; Lista y Begala, 2005). Desde perspectivas feministas, se sostiene, en general, que es patriarcal, sexista, heteronormativa y familista (Facio, 2008); en tanto los temas de género se vinculan sobre todo a las mujeres y se refuerzan los estereotipos en su rol de esposas, madres y trabajadoras. También se afirma que el género aparece explorado muy provechosamente en los ámbitos ya “clásicos” de los feminismos jurídicos (Mackinnon, 2005): 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., mientras existe un escaso o un nulo desarrollo de la transversalidad de género en la educación jurídica en su conjunto, esto es, falta desarrollar una perspectiva de género integral del derecho.

Si tenemos en cuenta los análisis de los feminismos de(s)coloniales, se puede agregar que la enseñanza del derecho hegemónica en Argentina tiene un fuerte sesgo colonial, que está presente en múltiples sentidos. Por ejemplo, cuando se reproducen 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 (Zaffaroni,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Río Negro. Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno



2015); cuando se defienden los intereses de los feminismos hegemónicos, sin dejar margen para los feminismos periféricos y sus propuestas, y se intentan acallar los reclamos más radicales y contra-hegemónicos (Federici, 2014); cuando se presentan 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 reproduce la paradoja *pars pro toto* que se le atribuye a la cosmovisión androcéntrica del mundo, etc.

Sobre la base de estas caracterizaciones, el presente texto revisa las obligaciones estatales en materia de igualdad y no discriminación por motivos de género en la enseñanza universitaria del derecho; se detiene en la recepción de los mandatos del derecho internacional de los derechos humanos de las mujeres en la normativa nacional sobre educación superior y en los contenidos mínimos de acreditación de las carreras de abogacía. Luego, se exploran algunos datos que arroja una investigación empírica situada en la Universidad Nacional de Río Negro y, finalmente, se aportan reflexiones sobre este momento de ebullición feminista y cambio cultural que se está instalando en el campo jurídico como resultado de las incipientes discusiones de una agenda feminista en las facultades y otros centros de enseñanza del derecho.

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

Las obligaciones del Estado en la materia que nos ocupa derivan, en primer lugar, de la “Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, conocida como CEDAW, según sus siglas en inglés (ONU, 1979), especialmente de su artículo 10, que establece la necesidad de eliminar las discriminaciones en la esfera de la educación. Por ello, 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). El mencionado 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, coincidiendo con 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, p.2).

En otro claro avance, 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 declaración de referencia 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).

Aunque no fue incorporada en la redacción original de la CEDAW, la violencia contra las mujeres es considerada una de las formas más comunes de discriminación y así fue reconocida en la Recomendación General N° 19, del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, de 1992. En el año 2017 se aprobó la Recomendación General N° 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualizó la mencionada Recomendación General N° 19. La Recomendación General N° 35 expresa que:

*“La integración de contenidos sobre la igualdad de género en los planes de estudios a todos los niveles de la enseñanza, tanto públicos como privados,*



*desde la primera infancia, y en los programas de educación con un enfoque basado en los derechos humanos. El contenido debería centrarse en los papeles estereotipados asignados a cada género y promover los valores de la igualdad de género y la no discriminación, en particular la masculinidad no violenta, y garantizar una educación sexual integral para niñas y niños, apropiada en función de la edad, con base empírica y científicamente exacta”* (apartado “Prevención 30.i)

En síntesis, mientras que en el terreno normativo y en el contexto de las iniciativas de políticas universitarias, en general, se han producido notorios progresos en la materia que nos ocupa, cabe señalar que son también notorias las estructuras de las desigualdades y violencias de variada índole que prevalecen en el entramado del campo de la educación universitaria, así como de la ciencia y la tecnología en general. 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 los cargos titulares de 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 existen diferencias y sesgos de género muy marcados en los diferentes campos disciplinares (Rodigou, Burijovich y Domínguez, 2011; Heim, Arcos y Piccone, 2019). Además, y por citar otro ejemplo ilustrativo de los trabajos pendientes, son escasas las universidades que han adoptado la paridad de género en sus órganos de gobierno.

Mientras tanto, la oferta académica de género mantiene su carácter marginal. Las iniciativas de transversalización de la perspectiva de género, tanto en los contextos de capacitación profesional continua como en la educación universitaria de grado y post grado, cuentan con una mayor oferta que en los años previos y muchísima mayor demanda y participación, pero siguen teniendo un estatus minoritario<sup>2</sup>: prevalece la oferta

---

<sup>2</sup> Un análisis más detallado de la situación se encuentra en Heim y Piccone (2020).

específica de cursos de género en grado, en general, con carácter de asignatura no constitutiva de la malla curricular obligatoria, en muchos casos directamente son ofrecidos como materias electivas. Como se anticipó, citando a Mackinnon:

*“Lo que no se ha hecho es volver a pensar los cursos y los programas académicos convencionales a la luz de las implicancias de estas investigaciones para las premisas nucleares de los cursos y áreas. La tarea, construyendo sobre las contribuciones existentes, es abrir el camino hacia cambios más amplios y profundos en los programas académicos de estudio del Derecho, formando a los abogados para trabajar en pos de la igualdad social bajo el Derecho, todo el Derecho”* (Mackinnon, 2005, p. 162).

La citada autora lo ejemplifica de una forma muy clara: “una cosa es ver los daños sufridos por las mujeres como tales en un área especial del Derecho de Daños; otra es ver el Derecho de Daños desde una perspectiva de género” (Mackinnon, 2005, p. 163).

### **III. La Ley de Educación Superior y los contenidos mínimos de las carreras de abogacía en Argentina**

La LES (Ley N° 24.521,1995) 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).

Como hemos advertido en otros estudios (Heim y Piccone, 2020), el proceso de acreditación ante la CONEAU busca discernir un determinado nivel de calidad educativa, de acuerdo con 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. No obstante, encontramos marcados déficits en la calidad que se busca, en términos de garantía de la igualdad y no discriminación por motivos de género, entre ellos, que 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).

A su vez, son sumamente escasas las referencias a temas de igualdad de géneros/violencias de género, que aparecen dentro de los contenidos mínimos de la materia Derechos Humanos y en los asociados al Derecho de Familia, en donde se enuncia solamente el tema de la “violencia doméstica”. Esta forma de incorporar el tópico reproduce el paradigma “familiarista”, que circunscribe y reduce las violencias contra las mujeres al ámbito familiar (Facio, 2008; Bodelón, 2008) y no contempla la legislación vigente en nuestro país, que regula diversos tipos y modalidades de violencias por motivos de género en ámbitos que van más allá de la familia (Ley 26.585 y Convención de Belem do Pará).

El artículo 43 de la LES, que ha sido elogiado desde muchos sectores porque tiene la vocación de intensificar la enseñanza práctica, a la hora de su reglamentación no ha incorporado un enfoque de género, en tanto no

menciona la integración específica de los saberes de las mujeres y personas LGBTQ+ ni sus aportes al desarrollo de la profesión. Tampoco establece criterios orientadores para la composición igualitaria e inclusiva de los equipos docentes, ni 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, entre otros.

#### **IV. La perspectiva de género en el currículum de las carreras de abogacía**

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. Como hemos advertido en otras ocasiones (Heim, 2020), en ese encuentro se concluyó que nos encontramos 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, p.353).

Somos conscientes de que en el análisis de género de los currículums 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 lado, 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.

Con algunas compañeras, en la Universidad Nacional de Río Negro estamos utilizando la expresión “epistfemicidio” (Heim y Piccone, 2020; Heim, Piccone y Vercelino, 2020), que simplifico aquí 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, de sus conocimientos, vivencias y formas propias de estar, sentir y ver el mundo). El “epistfemicidio” se inspira en las reflexiones de Boaventura de Sousa Santos, que habla de “epistfemicidio” (De Sousa Santos, 2010) y de Ramón Grosfoguel, que advierte el racismo/sexismo epistémico, para poner de manifiesto la destrucción de las formas diversas y no hegemónicas del conocimiento (Grosfoguel, 2013).

A mi entender, el “epistfemicidio” implica, en esencia, no solamente la exclusión de las mujeres de los proyectos educativos (que podemos denominar “patriarcado epistemológico”), sino también su subordinación y/o negación como productoras y transmisoras de un conocimiento científico propio (lo que sería el colonialismo patriarcal epistemológico). Por consiguiente, el análisis de los currículos universitarios desde una perspectiva de género, junto con muchas otras, debe también servir para desarrollar estrategias que permitan erradicar el “epistfemicidio” del sistema educativo en, al menos, esas dos dimensiones: la patriarcal y la colonialista.

## **V. Para muestra basta un botón. La situación en la UNRN**

En la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), la investigación sobre Género y Currículum que llevamos adelante con María Verónica Piccone y cuyos resultados parciales se publicaron recientemente (ver Heim y Piccone, 2020), arroja que, en la Carrera de Abogacía, hasta la aprobación



del nuevo plan de estudios (UNRN, 2019), que entró en vigencia a comienzos de este año, todas las asignaturas que trataban temas específicos de género, eran electivas. La citada reforma del plan de estudios introdujo 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 da cuenta de que, hasta el año 2018 inclusive, sobre la totalidad de las asignaturas troncales u obligatorias de la carrera, el 90% de los textos obligatorios estaban escritos por varones, mientras que en la bibliografía recomendada, ese porcentaje desciende en un punto, esto es, el 89% está escrita 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 (Heim y Piccone 2020).

## **VI. ¿Estamos construyendo una cultura jurídica feminista?**

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.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bodelón, E. (2008). La violencia contra las mujeres y el derecho no androcéntrico: pérdidas en la traducción jurídica del feminismo. En P. Lorenzo, M.L Maqueda y A. Rubio (Coords.), *Género, Violencia y Derecho*, (pp. 275-299), Valencia, Tirant lo Blanch.

- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, Volumen 6 (1994), Género y Educación, (pp. 9-48). <https://doi.org/10.35362/rie601206>.
- Cardineaux, N. (2015). Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Universidad de Chile, (pp. 13-39), disponible en formato digital en <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/36701>.
- CEDAW, (2012), 46º período de sesiones, del 12/07/2010 al 30/07/2010 disponible en formato digital en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2012/8408.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2020). *Descolonizar el saber, reintentar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- Di Corleto, J. (2020). Doctrina penal feminista. En L. Ronconi y M. Ramallo (Eds), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*, (pp. 57-61). Colección de Publicaciones de Resultados de Proyectos de la Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Facio, A. (2008). Accés a la justícia, dret i familisme. En E. Bodelón y P. Giménez, *Construint els drets de les dones: dels conceptes a les polítiques locals*, (pp. 185- 218), Barcelona, Diputació de Barcelona, Àrea d'Igualtat i Ciutadania.
- Federici, S. (2014). Rumbo a Beijing ¿Cómo las Naciones Unidas colonizaron el movimiento feminista?. *Contrapunto. Feminismos. La lucha dentro de la lucha*, (5), 87-97. Publicación del Centro de Formación Popular con Organizaciones Sociales. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. Universidad de la República. Uruguay.
- González, M. (2019). El género como recurso de la enseñanza legal. En M. González, M. Miranda y D. Zaicoski Biscay, *Género y Derecho* (pp. 271-292). Santa Rosa, EdUNLPam.
- González, M., Miranda, M. y Zaicoski Biscay, D. (2019), *Género y Derecho*, Santa Rosa, EdUNLPam.



- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. En *Tabula Rasa*, (19), 31-58, Bogotá, Colombia.
- Heim, D., Arcos, V. y Piccone, M., V. (2020): “Plan de Igualdad de Género, UNRN”, aprobado por Resolución del Consejo Superior de Programación y Gestión Estratégica por Resolución 056/2019, del 11/06/2019, disponible en <https://www.unrn.edu.ar/noticias/La-UNRN-aprobo-su-Plan-de-Igualdad-de-Genero-915>
- Heim, D. y Piccone, M., V. (2020). Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del curriculum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, (34), 253-295.
- [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/academia-34.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-34.pdf)
- Heim, D., Piccone, M., V. y Vercelino, S. (2020): “Del “epistfemicidio” a la transversalidad de la perspectiva de género en la educación superior. Haciendo camino al andar, en *Actas de las 3eras. Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*. Universidad Nacional de La Plata, 28 y 29 de mayo de (2020, <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5473/3/Heim%20Piccone%20Vercellino.pdf>
- Lista, C. y Begala, S. (2005). El discurso regulativo de la enseñanza jurídica: tensiones entre lo instrumental y lo normativo, en *Actas del VI Congreso Nacional de Sociología Jurídica*, Buenos Aires, Argentina.
- Mackinnon, C. (2005). Integrando el feminismo en la educación práctica. *Academia*, 3(6), 157-174.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020): Diagnóstico sobre la situación de las mujeres en ciencia y tecnología. Documento de trabajo N° 1. Febrero de (2020), Buenos Aires.
- Molyneux, M. y Razavi, S. (2002). Introduction. En M. Molyneux y S. Razavi (Eds), *Gender Justice, Development and Rights* University Press, (pp.1-44). London, Oxford University Press.

- Pautassi, L. (2020): “Prólogo”, en Ronconi, L. y Ramallo, M. (editoras), *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*, Colección de Publicaciones de Resultados de Proyectos de la Secretaría de Investigación, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Pérez, A. y Zaicoski Biscay, D. M.J. (2020). Mujeres en profesiones jurídicas: género, roles familiares y estrategias de inserción laboral. En D. Maffia, P. Gómez, P. A. Moreno, C. Moretti y D. Suárez Tomé (compiladoras), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 76-96), Buenos Aires, Editorial Jusbaire.
- Red Alas (2005). “El impulso de género en la enseñanza latinoamericana del derecho”, en *Academia*, Año 3, Número 6, pp. 351-353.
- Rodigou, M., Blanes, P., Burijovich, J. y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad (des)igualdades de género por transformar*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Zaffaroni, E., R. (2015). El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. En *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Rio de Janeiro, 7(2), 182-243.