

La enseñanza del Derecho Político con perspectiva de género

Propuesta de innovación pedagógica para el programa de la Cátedra III de la
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Estudiante: María Verónica Piccone

Director: Alejandro Marcelo Mé dici

Introducción	4
Capítulo I: El problema de intervención.....	7
1. El contexto del problema.....	7
2. Estudios feministas del derecho.....	10
3. El proceso de acreditación de las carreras de abogacía. Una mirada crítica.	14
4. La reforma del plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la perspectiva de género.....	19
5. El Derecho Político. Características generales.....	28
a. El programa de Derecho Político de 1987.....	32
b. Los programas de “Derecho Político” en otras carreras de Abogacía.	34
6. Conclusiones de la etapa de diagnóstico.....	36
Capítulo II: Profundización metodológica.....	37
1. Objetivos de la propuesta.....	37
1. Marco Teórico.....	38
2. Insumos para diseñar la propuesta.....	47
a. Notas sobre género y enseñanza a la luz de la Ley Micaela.....	47
b. Impacto de la Ley Micaela en las universidades: currículum y violencia.	56
c. Relevamiento de la experiencia docente.....	63
d. Intereses de los, las y les estudiantes.....	67
3. Aportes y diálogo con el Programa de 2018.....	72

4. Conclusiones.....	83
Capítulo III: Estrategias didáctico curriculares para el abordaje de la perspectiva de género en la materia Derecho Político.....	85
1. Consideraciones generales.....	85
2. Formato de las propuestas.....	88
3. Estrategias didáctico curriculares.....	90
I. Política y poder en perspectiva de género. Supuestos antropológicos.	91
II. Las brujas. Demonización de las mujeres formación del sistema mundo moderno/colonial.....	100
III. Ciudadanía y emancipación de las mujeres. El sufragismo.....	104
IV. Ciudadanía y emancipación de las mujeres. La ley de sufragio femenino en Argentina.....	107
V. Representación política y debate democrático. ¿Quién “habla por” y qué “dice de” cuando se debaten los derechos de las mujeres?.....	112
VI. Femicidio – Feminicidio - Travesticidio.....	117
VII. Movimientos sociales del siglo XXI.....	124
Capítulo IV. Conclusiones.....	128
Capítulo V. Bibliografía.....	129
Capítulo VI. Anexo.....	144
a. Acceso a los programas de Derecho Político de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.....	144
b. Formulario de la encuesta anónima realizada a estudiantes.....	144

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo condensa algunas de las preocupaciones que desde hace muchos años atraviesan mi experiencia como docente e investigadora, aunque sólo con el paso del tiempo he podido, como quien busca la punta del ovillo, discernir parte del tejido que compone esas inquietudes. Busca dar cuenta de una serie de malestares que aparecen como fantasmas o sombras, que no siempre puedo describir, para los que en ocasiones no encuentro palabras, pero que están ahí. Frente a ellos, procura en un espacio muy acotado colaborar con el proceso de incorporación de la perspectiva de género en los currículum de las carreras de derecho y, en concreto, en el programa de la materia Derecho Político de la Cátedra III de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Parto de que el programa de la asignatura como proyecto público, su elaboración, desarrollo y permanente actualización, debe ser explicitado y justificado socialmente y requiere la construcción de consensos entre los y las integrantes¹ de la cátedra para que logre convertirse en una verdadera herramienta de enseñanza y aprendizaje. En esa dinámica, esta propuesta presenta estrategias para la incorporación de la perspectiva de género(s) entendida inicialmente como un enfoque que denuncia la asignación estereotipada de roles a los sexos y su profunda injusticia, a la vez que procura erradicar esa desigualdad.

El trabajo es producto de reflexiones individuales y colectivas desarrolladas a través de mi desempeño durante más de quince años en la materia, en los que he

¹ Siendo esta una propuesta que postula la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza corresponde su expresión por medio de un lenguaje género sensitivo. En la medida de lo posible he optado por palabras terminadas en “e” como estudiante o docente que entiendo mixtas o ambivalentes, precedidas de, al menos la primera vez que se mencionan los sustantivos, sendos artículos. No desconozco las críticas al binarismo del lenguaje que invocan en ocasiones a las letras “e” o “x” como inclusivas, de lo que vale el ejemplo de la expresión “les chiques” o “lxs estudiantesx”, pero en términos generales elegí una enunciación que no invisibilice a las mujeres, a las docentes y a las estudiantes.

procurado mejorar continuamente mis aptitudes como docente, mi contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje y también, años en los que se han producido en el contexto nacional, regional e internacional, transformaciones que acreditan que es imprescindible contemplar esta perspectiva.

El trabajo comienza con un análisis crítico de la enseñanza tradicional del derecho, reflejada en contenidos y metodologías incompatibles con los estándares actualmente vigentes en materia de derechos humanos, educación y valores democráticos. Por ello, se realiza un diagnóstico en relación con el programa de la materia que fuera aprobado en los años de normalización de la universidad post dictadura cívico-militar 1976-1983, examinando al mismo como exponente de un modelo de enseñanza del derecho que padece una ceguera de género. Luego se analiza críticamente el proceso de modificación del Plan de estudios de la Carrera en relación con los estándares de acreditación de las carreras de abogacía y la presencia o no de perspectiva de género en los mismos.

El segundo capítulo, contiene una profundización metodológica destinada a determinar qué entendemos como programa con perspectiva de género y, a establecer qué elementos del mismo deben ser tenidos en cuenta a la hora de evaluar la presencia o no de este enfoque. Por ello se articulan cuestiones referentes a contenidos, metodología de la enseñanza y propuestas de actividades prácticas, sin ignorar problemas vinculados a la evaluación y la bibliografía. Da cuenta también de ciertos cambios relevantes y mi participación en ellos, sucedidos en paralelo a la realización de este trabajo en diálogo con el nuevo programa de la asignatura.

Finalmente, el capítulo tercero contiene propuestas específicas en cuanto a contenidos, metodología y preguntas disparadoras para operativizar la transversalización del género en el programa de la asignatura. Se proponen abordajes específicos articulados con bibliografía y producciones en donde se contemplan

especialmente trabajos de integrantes de la cátedra a la vez que sugerencias para preparar exámenes.

Las conclusiones recapitulan el recorrido realizado y realizan un aporte al programa de la materia susceptible de ser tenido en cuenta en futuras mejoras.

Adelanto que el proceso de elaboración de este trabajo me permitió intensificar el ejercicio regular de reflexión sobre mis prácticas docentes a la vez que aportó dinamismo al espacio de trabajo. Las conclusiones no pretenden ser un modelo a seguir, ya que la propuesta está circunscripta a la asignatura y al acotado marco de quien se desempeña como profesora adjunta. Sin embargo, admito que contienen una denuncia respecto de modelos de enseñanza obsoletos y diseños institucionales y curriculares poco facilitadores a la hora de alcanzar la igualdad de resultados entre varones y mujeres.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INTERVENCIÓN.

1. EL CONTEXTO DEL PROBLEMA.

La tradición de la enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata no escapa a las críticas que se le han formulado a dicha enseñanza en Argentina. Ese enfoque responde a lo que Gordon (2002) llamó “modelos tradicionales”, centrados en la enseñanza del Derecho positivo, descrito como un conjunto coherente de normas regidas por principios sin contradicciones, en la que los y las docentes enseñan a los y las estudiantes a pensar como abogados y abogadas y les capacitan como aprendices practicantes.

Este tipo de enseñanza afirma que el Derecho es aséptico y, de alguna extraña manera, ajeno a la sociedad a la que constriñe. Conocer el Derecho positivo, asimilado en general en el sistema continental-europeo a las leyes, supone en este modelo conocer a las normas de memoria: cuantas más normas se conozcan, mejor. Se postula así al Derecho como coherente y autofundado, capaz de resolver todos los conflictos en la medida en que el/la operador/a jurídico/a conozca el texto de las normas y sea capaz de buscar la “conclusión lógica” de acuerdo con el modelo pertinente en el ejercicio de la llamada “profesión liberal” o la función judicial. Al respecto, dice Zaikoski “[e]n cuanto a la educación en la ciencia legal o denominada dogmática jurídica, puede decirse que ha sido muy exitosa profundizando y extendiendo la idea que el derecho es un sistema cerrado, autosuficiente y autopoiético (en lenguaje luhmanniano) que se autoabastece y no requiere de otros mecanismos que generarse a sí mismo a partir de una norma hipotética fundamental que se halla fuera de toda valoratividad” (Zaikoski, 2015).

Supone además un destinatario, un “alumno” que sepa “todo”. Hablo aquí de “alumno” porque este modelo de enseñanza, profundamente jerárquico, presupone que los y las estudiantes son seres sin luz, que van a las clases a recibir un

conocimiento que les es transmitido por los y las profesores/as. La deliberación, aquí, es innecesaria: pensar, o pensar fuera de esa forma de “aplicar la norma al caso concreto”, está de más. Es una visión del Derecho acorde con el formalismo jurídico que aplica silogismos suponiendo no estar atravesado por conflictos sociales ni valorativos: la enseñanza tradicional del Derecho es por antonomasia una forma de educación bancaria, en términos de Freire. Al respecto, dice Alan Iud (2005)

Hace treinta años los maestros Rodolfo Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde denunciaron que "la enseñanza del derecho venía practicándose de una manera monocorde con el proyecto neo-colonial en el cual la Universidad toda estaba inmersa. Esa doble dimensión de transmitir la ideología de las clases opresoras y al mismo tiempo insensibilizar al estudiante a todo momento concientizador, transmitiéndole en cambio la visión de científico 'aséptico', se hizo manifiesta en la pedagogía de los juristas del derecho argentino"(Iud, 2005, p. 53).

En la enseñanza tradicional del Derecho no se indagan las contradicciones, que incluso el marco normativo presenta, mucho menos las contradicciones con la realidad social. Una vez sancionada la ley, los/as integrantes del Congreso Nacional parecen perder las diversas características que los/as individualizan (partidarias, regionales, religiosas, de etnia, de género, etc.), para ser considerados/as un “legislador objetivo”. Lo mismo sucede con las sentencias judiciales: los estudios sobre el componente de clase en la estructura de los poderes judiciales y los ministerios públicos se encuentran siempre en los bordes de las ciencias jurídicas, fundamentalmente en el Derecho Político y la Sociología jurídica. El estudio de la

jurisprudencia y la doctrina que da cuenta de las injusticias que se producen al amparo de un Derecho que facilita el reparto inequitativo de la riqueza y la expropiación de los sectores vulnerables, ocupa un lugar marginal en la mayoría de los cursos².

Confrontando estas posiciones, se encuentran las que sostienen que el Derecho es una construcción social que, si bien opera como mecanismo de control social, tiene potencialidades que le permiten constituirse en una herramienta emancipadora. A sólo título de ejemplo, cabe decir que Boaventura de Sousa Santos (2005) constata que el Derecho no siempre fue monopolio estatal y postula una forma de enseñanza acorde y crítica: un Derecho que existía más allá del Estado, más allá del Derecho positivo. Entre los muchos argumentos señalados por el pensador portugués, recuperamos el que recuerda que esa invocación a un Derecho pre-positivo se ve clara en los discursos que fundamentan la revolución francesa y estadounidense: Derecho y revolución no siempre han sido considerados contradictorios, afirma (Santos, 2005³). Por su parte, Jesús Antonio de la Torre Rangel, en *El derecho como arma de liberación en América Latina*, recupera la forma en que, dentro de las organizaciones populares, existen usos del Derecho que constituyen prácticas alternativas a la juridicidad vigente que se reapropian del poder normativo (De la Torre Rangel, 2006). Otros autores, como Carlos María Vilas, han afirmado que “el tratamiento del

² Siguiendo a Stenhouse, puede hablarse una forma de enseñanza directa basada en la instrucción y otras indirectas, en las cuales los y las docentes orientan: “La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles” (Stenhouse, 1991: p. 70 citado en Orienti, 2017, p. 111).

³ “[...] el derecho existía más allá del Estado, existía más allá de lo que está positivado. Por ejemplo, basta ver que la revolución francesa, la revolución americana fueron conducidas en nombre del derecho. O sea, esta oposición que surge más tarde entre derecho y revolución es posterior, se da con este positivismo que es una reducción del derecho al marco del Estado” (Santos, 2005, p. 54).

Derecho debe llevarse a cabo, en todo momento, refiriéndolo a la estructura socio económica de la que las normas son en última instancia expresión” (Vilas, 1974).

Sin embargo, la enseñanza jurídica responde en Argentina, en general, al modelo jurídico tradicional y es un reflejo de concepciones acríticas del Derecho. Esta lectura, que puede parecer pesimista, brinda por el contrario la posibilidad de mostrar cuánto hay aún por hacer y cuántos aportes se han realizado desde los bordes y pueden ser recuperados. Entre ellos, los del feminismo jurídico.

2. ESTUDIOS FEMINISTAS DEL DERECHO.

La limitada presencia de estudios críticos en el campo jurídico incluye la omisión de los estudios feministas sobre el Derecho.

Si bien se sostiene que los feminismos jurídicos surgen en los años '70 en los Estados Unidos bajo las denominaciones “Feminist Jurisprudence, Feminist Legal Studies o Feminist Legal Theory” como expresión de perspectivas y líneas de trabajo que sustancialmente “se plantean cuestiones críticas de la relación entre la vida de las mujeres y otras identificaciones no hegemónicas (Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Queer - LGTBQ), con el fenómeno jurídico, el derecho y las instituciones legales”. (Lerussi y Costa, 2018), la crítica de las feministas al lugar asignado a las mujeres en el proyecto jurídico de la modernidad puede rastrearse por lo menos hasta la Declaración de la Mujer y la Ciudadana de Olympe de Gouges en la Francia revolucionaria⁴.

⁴ De Gouges dice en el Preámbulo “El hombre esclavo ha redoblado sus fuerzas y ha necesitado apelar a las tuyas para romper sus cadenas. Pero una vez en libertad, ha sido injusto con su compañera” y, más adelante “[...] el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón” (art. 4). Disponible en: <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf>. Última fecha de consulta: 09 de septiembre de 2020.

Con el desarrollo creciente de los feminismos (Freedman, 2004), estos han construido de la mano de una *praxis* emancipadora, un conjunto de categorías analíticas que incluyen la crítica feminista al Derecho. Los feminismos toman la crítica marxiana que sostiene que el Derecho asume una representación universal por encima de las desigualdades efectivas de quienes conviven socialmente y la profundizan a partir de la consideración de una subjetividad no contemplada por el análisis de Marx (Costa, 2016). Los análisis feministas del Derecho realizan aportes para establecer que hay un conjunto de identidades cuya subordinación se cristaliza en el Derecho –lo que pone a disposición la coerción legitimada contra quienes se resisten– a la vez que éste perpetua los intereses, convertidos en derechos subjetivos, del sujeto por antonomasia de la modernidad: el varón blanco, propietario, burgués y heterosexual.

Pero esta aproximación, que conceptualiza la crítica borroneada a fines del siglo XVIII, no puede resumir la amplitud de las críticas feministas al Derecho porque éstas son tan amplias como los feminismos (Facio, 1999). De acuerdo con Facio (1999)

[...] todas las corrientes del feminismo buscan algún grado de transformación de status jurídico y social de las mujeres, y por ende, necesariamente pretenden transformar las relaciones de poder entre los géneros, lo que a su vez transformaría radicalmente las relaciones entre las clases, razas, pueblos, etc. y las estructuras mismas de las sociedades y del pensamiento (p. 202).

Los feminismos han aportado también categorías que permiten dimensionar no sólo la discriminación que sufren las mujeres sino también la forma en que las desigualdades se acrecientan cuando una identidad conjuga la pertenencia a más de

un colectivo no hegemónico. La noción de interseccionalidad⁵ denuncia que el Derecho no sólo es androcéntrico sino también clasista, racista y heteronormativo, y también permite explorar las diferencias estructurales al interior de una categoría de sujeto/as como puede ser la de mujer. Ello es así puesto que la discriminación que la afecta por su condición de mujer, se entreteje con la derivada de su pertenencia étnica, su identidad sexual o su situación económica: los condicionamientos que afectan a las mujeres blancas de clase media no son los mismos que atraviesan, por ejemplo, a las mujeres aborígenes y lesbianas.

La relación entre feminismos y teorías críticas del Derecho es resaltada en forma permanente. Para Facio, si los feminismos son siempre críticos del Derecho, devienen en una Teoría Crítica del Derecho cuando asumen como objetivo dilucidar el rol que ocupa el derecho en el mantenimiento del patriarcado (Facio, 1999). En el mismo sentido, Fracchi sostiene que la “desmitificación de la relaciones de poder” contenidas en el derecho acercó al pensamiento jurídico feminista a los “critical legal studies” (Fracchi, 2005, p. 43)⁶.

Entre las muchas autoras exponentes de diversas corrientes que poseen como elemento común la firme resistencia a la instrumentalización de la ley como estrategia para instituir y mantener las relaciones patriarcales que oprimen y subordinan a las mujeres y otros sujetos alejados de la heteronormatividad y perpetúan las desigualdades de género, a la vez que postulan un uso de los instrumentos y las

⁵ La categoría de “interseccionalidad” intenta dar cuenta de las diversas formas en que opera la discriminación frente a personas que son subalterizadas por distintos motivos, entre ellos por pertenencia a un sexo o género, por identidad de género, orientación sexual, etnia, religión, origen nacional, discapacidad, etc. Varios feminismos trabajan estas intersecciones en forma permanente, como el feminismo decolonial o el feminismo latinoamericano, entre otros. Aunque el uso de la categoría fue acuñado y difundida por Kimberle Crenshaw, la noción era preexistente y ha tenido un profuso desarrollo. Volveré sobre esta cuestión en el Capítulo II.

⁶ La relación entre feminismos y teorías críticas del derecho es analizada en profundidad en los trabajos de Costa (Costa, 2014; 2016).

instituciones jurídicas acorde con una “una teoría y una práctica de emancipación” (Heim, 2016, p. 308) deseo destacar aquí a algunas que resultan fundamentales por la trascendencia que han tenido sus producciones y porque forman parte de las lecturas que nutren este trabajo. Debo mencionar a Catharine Mackinnon y a Frances Elisabeth Olsen y, entre las españolas a Encarna Bodelón y Juana María Gil Ruiz. En los estudios jurídicos latinoamericanos merecen especial mención los trabajos de la costarricense Alda Facio Montejó y de la chilena Lorena Fries, que juntas publicaran en 1999 la compilación *Género y derecho*.

Sobre los estudios feministas en América Latina se ha dicho que “[...] se gestan en varios puntos del continente y problematizan diversos temas desde distintos enfoques; configuran un conjunto de textos e intervenciones respecto del conocimiento jurídico, sin confluír en una institución feminista específica” (Lerussi y Costa, 2018, p. 4).

En Argentina, aparecen en el año 2000, varias compilaciones de Birgin, entre las cuales destaco *El derecho en el género y el género en el derecho*, donde se reúnen trabajos de juristas argentinas y traducciones de influyentes artículos de Frances Olsen y Carol Smart. Ello no implica que antes no hubiese trabajos que contengan críticas feministas al Derecho, sino que, a partir del siglo XXI, se va construyendo una trama más densa en donde resaltan los aportes de la propia Haydée Birgin y de Alicia Ruiz⁷.

A partir de ese momento, se han realizado diversas publicaciones que son expresiones de análisis feministas, varias con énfasis en cuestiones vinculadas al acceso a derechos, como *Acceso a la justicia como garantía de igualdad. Instituciones, actores y experiencias comparada* (Birgin y Kohen, 2006). Más adelante, aparecen producciones gestadas en instituciones pioneras en la incorporación del análisis

⁷ Compiladora ese año, entre otras obras, de *Identidad femenina y discurso jurídico* (Ruiz, 2000).

feminista de la actuación judicial, como la Defensoría General de la Nación que publicó una serie de compilaciones como *Discriminación de Género en las Decisiones Judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género* (Asencio et. al., 2010), *Las formas de la violencia* (Defensoría General de la Nación, 2011) y *Violencia de género: estrategias de litigio para la defensa de los derechos de las mujeres* (Chinkin, 2012), entre otras.

Coincido con quienes señalan que “el reconocimiento de los feminismos en tanto corriente de pensamiento no se corrobora en los programas universitarios de la región. En cambio, es la categoría de género la que encuentra mayor recepción para su reconocimiento en las investigaciones y los centros académicos” (Lerussi y Costa, 2018, p. 4). Esta categoría⁸, ha logrado además una creciente permeabilidad en las normas jurídicas, lo que la establece como un instrumento analítico imprescindible de los feminismos para la construcción de sociedades igualitarias y una herramienta jurídica imperativa para nutrir acciones afirmativas.

Sin embargo, la presencia de los estudios de género, de esta perspectiva, continúa estando en los márgenes de los sentidos imperantes en las facultades de Derecho.

3. EL PROCESO DE ACREDITACIÓN DE LAS CARRERAS DE ABOGACÍA. UNA MIRADA CRÍTICA.

Las carreras de Abogacía se encuentran inmersas en el llamado “proceso de acreditación”. Este proceso surge de lo dispuesto por la Ley de Educación Superior N° 24.521 –en adelante, LES– que reconoció la tradición argentina por la cual, en el sistema educativo, corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias

⁸ Aunque no es posible resumir esta categoría las líneas fundamentales necesarias para el trabajo son abordadas en el Capítulo II.

otorgar los títulos “de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes” (art. 40 LES), cuyo reconocimiento oficial será otorgado por el “Ministerio de Cultura y Educación”⁹, obteniendo así validez nacional (art. 41 LES)¹⁰.

Para otorgar títulos correspondientes a las profesiones contempladas en el art. 43, las universidades deben respetar un conjunto de requisitos, entre los que se contemplan la carga horaria mínima y los “contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades” y, a su vez, someterse a “[...] un mecanismo de acreditación periódico por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria” (art. 43 LES).

Por tanto, la inclusión en el proceso de acreditación da cuenta de que el ejercicio de la abogacía compromete un interés público y las escuelas de derecho deben respetar las pautas espatuladas en el art. 43 de la LES.

Sin embargo, el propio proceso evidencia una mirada sesgada si lo observamos con la lente de los feminismos jurídicos.

Para empezar, cabe señalar que el Ministerio de Educación, mediante la Resolución 3401-E/2017 adoptada en la Ciudad de Buenos Aires el 8 de septiembre de 2017, aprobó

[...] los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación

⁹ Conforme a la denominación en la LES, hoy Ministerio de Educación.

¹⁰ La ley habla de dos tipos de carreras: aquellas que emiten títulos correspondientes 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. LES), y otras que no tienen este status (art. 42 LES).

de la carrera correspondiente al título de **ABOGADO**, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el respectivo título [...].

La disposición no pasa el filtro de una mirada libre de androcentrismo jurídico. Como si aún viviéramos en el siglo XIX y en palmaria contradicción con forma en que desde hace décadas se emiten los títulos, en masculino y femenino¹¹, habla exclusivamente de título de “ABOGADO”.

Tal vez se deba a que, pese a la feminización de las universidades, son pocas las ocasiones en que las mujeres ocupan los principales puestos de decisión (Gentili, 2012). Pensemos que el Consejo de Universidades Nacionales de Argentina, por primera vez en su 83 Plenario -realizado en mayo de 2020- fue presidido por una mujer¹². Esta ausencia de mujeres en los puestos de decisión es consecuencia de que los titulares de los rectorados o presidencias de las universidades son, en su inmensa mayoría, varones. Lo mismo ocurre con los cargos de Decano/a en las Facultades de Derecho o responsables de carreras de Abogacía.

Igualmente, corresponde señalar que no debe establecerse una relación lineal entre el hecho de ser mujer o varón y suscribir una perspectiva sensible al género o un enfoque de crítico del androcentrismo jurídico. Sin embargo, la manifiesta disparidad expone la brecha vertical o techo de cristal y la falta de planes de igualdad sustantivos en las instituciones universitarias, que además son un objeto de investigación central de los estudios feministas sobre la educación. Por otra parte,

¹¹ Sigue siendo un sistema binario que no contempla la identidad de género de todas las personas, cuestión que la Ley N°26.743, que establece el derecho a la identidad de género auto percibida de las personas vino a subsanar.

¹² Se trata de la rectora de la Universidad Nacional del Nordeste, María Delfina Veiravé. Dato disponible en: <https://www.cin.edu.ar/plenarios/>. Última fecha de consulta: 09 de septiembre de 2020.

como se verá en el capítulo segundo en referencia al Derecho Político, buena parte de los estudios de género son nutridos fundamentalmente por mujeres y personas Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer (LGTTTBIQ).

La perspectiva de género aparece ausente como enfoque transversal en los estándares que, en tanto expresión de un consenso logrado en las reuniones del Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales¹³, más los aportes de Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), de técnicos de la Secretaría de Políticas Universitarias y del Consejo Interuniversitario Nacional, resumen las bases de la educación jurídica actual.

Si bien son contenidos mínimos –deben ser respetados por todas las instituciones si aspiran a que el título emitido sea acreditado y obtenga reconocimiento oficial y validez nacional– que brindan un marco de libertad curricular a partir de los cuales cada universidad establece perfiles particulares, se perdió la oportunidad de que los estudios feministas y la perspectiva de género sean un pilar en la estructuración de los estudios jurídicos.

La mención de “género” como contenido curricular básico dentro del área “Derecho Público/Derechos Humanos” es un paso adelante pero insuficiente¹⁴. La perspectiva de género y los enfoques críticos tendientes identificar y erradicar los usos discriminatorios del derecho debieron aparecer como pilares y fundamentos de los estándares. Sólo de esta manera se incorporarían, además de contenidos, los

¹³ Este espacio cambió su denominación en la reunión realizada en la Facultad de Derecho de Lomas de Zamora el día 26 de noviembre de 2019 a Consejo de Decanas y Decanos de las Facultades de Derecho de Universidades Nacionales, bajo la presidencia pro tempore de la Dra. María Fernanda Vázquez.

¹⁴ Lo cierto es que son pocos los contenidos curriculares críticos, ya que no se contempla en forma expresa ni la desigualdad estructural entre varones y mujeres, ni la que afecta a otros grupos históricamente discriminados.

fundamentos epistemológicos y los aspectos didácticos que atraviesan las áreas en las que se descomponen los estudios jurídicos, incluyendo la mentada intensidad de la formación práctica.

Respecto de esta última, la necesidad de acrecentar la intensidad de la formación práctica es uno de los puntos en los que más se ha hecho hincapié en el proceso de acreditación. Al respecto, cabe decir que, si la formación práctica requiere realizar procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes a identificar situaciones de hecho, fijar pautas de interrogación, construir la solución de un caso referido a una rama específica del Derecho y desarrollar “una actitud de conciencia, compromiso, responsabilidad social y una práctica jurídica orientada éticamente en todo el proceso de aprendizaje”¹⁵, soslayar en estas operaciones la necesidad de desnaturalizar los roles sociales asignados a los sexos y la contribución del derecho a sostenerlos, contribuye a la reafirmación de dispositivos desigualadores –que en un Estado democrático de Derecho se deben erradicar– y a la reproducción de las limitaciones en el acceso a la justicia de las mujeres y de otros grupos desaventajados.

De esta manera, los estándares que se expresan no logran desprenderse de las características de la enseñanza del Derecho en Argentina presentes desde mediados del siglo XX que, bajo la pretensión de un saber aséptico, omiten los desarrollos de epistemologías emancipadoras y útiles para reconocer las distintas subjetividades¹⁶.

Lo cierto es que, en el marco de este proceso, muchas Facultades de Derecho emprendieron la revisión y modificación de sus Planes de Estudio.

¹⁵ Conforme el Anexo I de la Resolución 3401-E/2017 que fija los estándares.

¹⁶ Otras cuestiones vinculadas a la lectura de los estándares desde una perspectiva de género han sido tratadas en Piccone (2018a, 2018b).

4. LA REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.¹⁷

El Plan de Estudios de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP fue modificado mediante Resolución HCD N° 336 de 27 de diciembre de 2013, aunque para el desarrollo y puesta en marcha del mismo se requirió el dictado de diversas Resoluciones.

Varios motivos alentaron a las autoridades de la Facultad a impulsar la reforma del Plan de Estudios. En lo sustancial, a partir de un proceso de autoevaluación institucional, iniciado en febrero de 2010 (Resolución HCD N°42/10), se determinó que existían “[...] nudos problemáticos y aspectos positivos de la estructuración de la carrera de Abogacía que permanecía sin reformas sustanciales desde el año 1953”¹⁸. Las autoridades de la Facultad entendieron que un Plan con una estructura que –pese a las modificaciones producidas en 1980 y 1989–, había sido delineada más de sesenta años antes, no respondía a las demandas de la Abogacía actual y ni era concordante con los “[...] contenidos, leguajes y métodos de enseñanza del Derecho” contemporáneos, por lo que el Consejo Directivo de la Facultad promovió el proceso de reforma (Gajate y Lezcano, 2015).

¹⁷ Agradezco especialmente la ayuda que me brindó José María Lezcano para acceder a las actas de Consejo Directivo de las sesiones en el que Plan fue aprobado y para comprender la secuencia y algunas de las estrategias que conforman el plan de estudios en contenido y puesta en práctica del Plan “nuevo”. Agradezco además a la Dra. Romina Pérez, su ayuda para acceder a la publicación Estándares para la Autoevaluación de la Gestión Institucional y las Funciones de Enseñanza-Docencia, de la Investigación Científica y de la Extensión Universitaria de las facultades de Derecho de las Universidades Públicas (2004).

¹⁸ La cita corresponde al documento “Plan de estudios de abogacía”, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, que consta de 130 páginas, citándose aquí la p. 1 y 3. Disponible en: https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/...plan/plan_estudios_abogacia.pdf. Última fecha de consulta: 20 de octubre de 2020.

Aunque el Plan fue modificado antes de que se aprobaran los estándares¹⁹, la documentación da cuenta de que las autoridades de la Facultad participaron de forma activa en la discusión y elaboración de los mismos, a la vez que los tuvieron en cuenta al momento de diseñar dicho Plan.

Mediante la Resolución N° 198/11 el Consejo Directivo de la Facultad aprobó el “Programa para el análisis, reflexión, debate y formulación de propuestas para la Reforma del Plan de Estudios”. La Unidad Académica decidió recibir propuestas y realizar reuniones en torno de un trabajo dividido en cinco comisiones: 1) Materias iniciales o propedéuticas, 2) Derecho Público, 3) Derecho Privado, 4) Perfil profesional, perfil curricular y enseñanza del Derecho, 5) Ciencias Sociales y áreas de conocimiento complementarias para la formación del Abogado y 6) Prácticas Profesionales. Cada una de ellas fue coordinada por personas que se desempeñaban en ese momento en el Consejo Directivo de la Unidad Académica²⁰.

A partir de los informes finales de las comisiones, es posible sostener que la preocupación por los estudios de género estuvo presente en intervenciones de docentes e investigadores/as y en proyectos presentados por agrupaciones estudiantiles y/o de abogados y abogadas²¹.

¹⁹ En Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprobó el documento estándares el 17 de junio de 2014 mediante resolución 954/2014.

²⁰ Una breve descripción de los objetivos de cada una y de los docentes que los/as consejeros/as que las integraron puede verse en Gajate y Lezcano (2015).

²¹ En el cuerpo central del texto, se citan los proyectos de acuerdo con la fuente en donde se ha tenido acceso a los mismos que son los Informes sobre el trabajo de éstas y se los menciona de acuerdo al número de proyecto con el que la Facultad los identifico. Al pie, se identifica a las personas u organizaciones que los presentaron. Los informes de las Comisiones reseñan encuentros y propuestas presentadas por escrito en el marco del proceso abierto por la Resolución N° 198/11 HCD de la FCJyS de la UNLP y al momento se encuentran disponibles. Se señala la página del informe del cual se transcriben las propuestas dejando presentadas. En general los proyectos por su alcance son transcritos en más de una comisión.

Así, en propuestas formuladas por grupos de graduados/as, se señala que el nuevo Plan de Estudios “debe dar cuenta de las desigualdades de clase, de género, generacionales, etc., tanto hacia adentro de la institución educativa como en la sociedad” (Informe Comisión Perfil, Proyecto N° 54, p. 151).²²

Es en el proyecto registrado con el número 59 donde la categoría de género aparece con bases más sólidas y con mayor entidad conceptual. Sus autores/as afirman llevar a la Facultad

[...] discusiones en torno al género y la diversidad sexual (despenalización del aborto, trata de personas, prostitución, matrimonio igualitario, identidades sexuales, acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia), y por otra parte debates sobre la cultura latinoamericana y la influencia de la globalización y del sistema capitalista, la contracultura y las identidades culturales y derechos de los pueblos originarios (Informe Comisión Perfil, Proyecto N° 59, p. 160).

También sostienen que la “cuestión de género y la preeminencia heteropatriarcal” presente en la sociedad se refleja en el derecho y que debe existir un abordaje transversal del tema en el plan de estudios (Informe Comisión Perfil, Proyecto N° 59, p. 166).²³

Por otra parte, en el único proyecto específico que se ha encontrado en relación con los contenidos de la asignatura “Derecho Político”, no hay referencia a la

²² Consignado como Grupo de Abogados “La Cándida” Informe Comisión Perfil, Proyecto N° 54: p. 144).

²³ En los informes de las Comisiones aparece consignado como de autoría del “Consejero Estudiantil Damián Brumer y Colectivo de Abogados Populares “La Ciega”.

perspectiva de género pero sí se menciona como contenido, dentro de una unidad destinada al análisis de la “Democracia de Partidos”, “la extensión y profundización: el voto de la mujer y disminución de la edad. El cuerpo electoral (Informe Comisión Perfil, Proyecto N° 6)²⁴.

Otra presentación que resulta relevante fue elaborada por integrantes de un Proyecto de Investigación²⁵. Aunque en estos aportes no hay una referencia específica a las cuestiones de género –aunque hay una elocuente referencia a “abogados y abogadas” (Informe de la Comisión de Ciencias, 2011, p. 26) –, sí hay una consideración crítica respecto de la publicidad y los canales disponibles para realizar aportes a la reforma del Plan de Estudios. Desde ese punto de vista, señalaron la necesidad de construir un consenso que recoja en el plan “las transformaciones y mutaciones en las relaciones sociales generales y en el campo del derecho en particular” y salve la brecha entre “norma” y “realidad”. Además, sostuvieron que la necesidad de promover la participación y consideración de las opiniones de los/as estudiantes con la misma jerarquía con la que se ponderan las de los “especialistas y expertos” lo que se aproxima a lo que consideramos una metodología sensible al género.

Lo cierto es que, lo señalado, sin ser una narración completa de lo consignado en los documentos que dan cuenta de las propuestas y discusiones en torno a la modificación del Plan, expresa lo sustancial de las discusiones sin que haya mucho más. Desde ese punto de vista, es preciso que quienes desde hace años sentimos

²⁴ De autoría del Dr. Ricardo Sebastián Piana, profesor de la Cátedra I de la Asignatura, fechado el 29 de junio de 2011.

²⁵ Se trata de los aportes formulados por la Dra. Manuela González, reconocida especialista y directora de la Especialización en Abordaje en las Violencias Interpersonales y de Género dictada en el marco de la Facultad, e integrantes del Proyecto de Investigación J101, octubre de 2011 “Las nuevas configuraciones del campo de la formación del abogado en la Argentina: instituciones, planes de estudios y prácticas profesionales”. Más adelante hacemos referencias a algunas publicaciones realizadas por integrantes de este equipo.

inquietud por estos temas, reexaminemos nuestra propia incapacidad para sostener estrategias en instancias de decisión en las cuales, si bien pueden no estar en marcha los canales participativos ideales, sí hay espacios de diálogo relevantes²⁶. Aunque participar no implica que los criterios propios sean recogidos o reflejen una mayoría²⁷, la falta de propuestas sustantivas es una desinteligencia estratégica de quienes nos sentimos comprometidas con estas demandas.

Los informes de las comisiones se presentaron en las sesiones del Consejo Directivo realizadas el 30 de noviembre (Acta HCD 386/11) y el 15 de diciembre de 2011 (Acta HCD 387/11). A partir de allí, una Comisión Redactora Ad-hoc presentó al Consejo Directivo la propuesta que resultó aprobada mediante en la reunión realizada el 12 de diciembre de 2012 (Acta 405/13²⁸) que es la fuente de la Resolución HCD N° 336 de 27 de diciembre de 2013. Allí se contemplan los objetivos de la carrera, el perfil profesional y las incumbencias, la malla curricular, las materias que se incorporarían a la misma y la carga horaria por asignatura y total.

Un dato muy significativo es que en el Acta 405/13 y en la Resolución HCD N° 336 de 27 de diciembre de 2013 en el perfil profesional del “egresado de la carrera de abogacía”²⁹ se contempla expresamente: “Capacidad para atender de manera responsable y efectiva las problemáticas de género, así como las situaciones de minorías y sectores en situación de vulnerabilidad en nuestra sociedad” (Separata del Acta N° 405/13, p. 23). Digo sugestivo porque es un contenido que se referencia en el

²⁶ Lo mismo cabe decir en cuando a los objetivos y contenidos mínimos de la materia “Derecho Político” a la que en breve haré referencia. Los/as integrantes de la cátedra no formularon propuestas específicas, aunque alguno/as, como quien suscribe, participaron de reuniones convocadas en el marco de las comisiones o en la elaboración de documentos suscriptos por colectivos de abogado/as.

²⁷ No se han detectado investigaciones sobre la relación entre las propuestas y el plan definitivo.

²⁸ En la sesión la entonces consejera directiva Cecilia Sauer enuncia a la perspectiva de género como uno de los cambios dinámicos registrados en las últimas décadas (Separata del Acta N° 405/13: p. 11).

²⁹ Siempre en masculino.

documento elaborado por el Consejo Permanente de Decanos "Aportes al diseño de estándares de acreditación para la carrera de Abogacía: contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, alcances del título" que aún no había sido aprobado pero que luego desaparecerá en el Plan destallado³⁰.

Sin embargo, el complejo proceso de reforma del Plan no estaba completo allí, sino que requería la adecuación a Ordenanzas universitarias y la adopción de un conjunto de normas para implementar el Plan (régimen de enseñanza, pautas para la presentación de programas, etc.). Además, si bien la malla curricular estaba aprobada, la misma no contenía los objetivos mínimos ni los contenidos de cada una de las asignaturas. Estos últimos aspectos fueron tratados por el Consejo Directivo en la sesión realizada el 1º de octubre de 2015 (Acta N° 423/15). Allí, el punto 4 del orden del día consigna el tratamiento del Proyecto de Reforma al Plan de Estudios de la carrera de Abogacía que aparece recogido en el Anexo I del Acta que va desde las páginas 56 a la 169³¹.

En cuanto al perfil del "egresado" se perdió la referencia específica a la "Capacidad para atender de manera responsable y efectiva las problemáticas de género" y se referencia que ha sido presentado y aprobado ya por el al CIN -Consejo Interuniversitario Nacional- mediante Resolución 954/14 (Acta N° 423/15, p. 77, Anexo I)³².

³⁰ Ver también en Plan de Estudios de Abogacía pp. 4-5. Disponible en: http://www-old.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/plan_de_estudios_2013.pdf. Última fecha de consulta: 15 de septiembre de 2020.

³¹ En lo subsiguiente se cita el plan de acuerdo a las páginas de este Acta.

³² A lo largo de todo el Anexo I se usa una vez más el masculino como genérico: abogado, procurador, egresado, etc.

La lectura de los objetivos y contenidos mínimos de las asignaturas arroja resultados similares a los de la lectura de los estándares: la referencia a los estudios de género es absolutamente marginal.

Desde el punto de vista formal o currículum expreso, la materia que contempla con mayor amplitud alguna cuestión asociada a los estudios de género es **“Introducción a la Sociología”** (Área - Ciclo Ciencias Básicas General e Introductorio) ya que establece como uno de sus objetivos “Estudiar de la estructura social argentina en un contexto latinoamericano contribuyendo a repensar las consecuencias jurídicas respecto a temas que van desde la migración, sanidad, justicia, hábitat, educación, **géneros**, hasta los movimientos sociales y el impacto de las redes sociales” (Acta p. 121). Además, en los contenidos mínimos contempla expresamente los “Estudios de género” (Acta p. 121).

Por su parte, la materia la asignatura **“Derechos Humanos”**³³ señala “Los enfoques particulares: **la perspectiva de género; los Derechos Humanos de las mujeres;** la protección de los niños y niñas; protección de pueblos indígenas; otros” (p. 128) lo que aparece asociado a los colectivos que tienen una protección especial.

La materia **“Derecho Social del Trabajo”** (Área - Ciclo Ciencias Básicas Disciplinar) incluye como uno de sus contenidos “Tipología Contractual. Modalidades del contrato de trabajo. [...] Trabajadores especialmente protegidos. **Trabajo de mujeres y niños”** (p. 138)

En **“Derecho Penal I”** se señalan en los contenidos mínimos “Sujeto punible y la víctima. Consideración criminológica, aportes a las condiciones de punibilidad y las consecuencias jurídicas. La víctima: consideración victimológica. **El ASI y el**

³³ Este y los resaltados de la siguiente página me pertenecen.

género. Aportes a las condiciones de punibilidad y las consecuencias jurídicas” (pp. 130-131).³⁴.

Por otra parte, en los contenidos de la materia “Sociología Jurídica” (Área - Ciclo Ciencias Básicas) se establece “La profesión jurídica. Operadores jurídicos. La organización judicial. El acceso a la justicia. Teorías y explicaciones sociológicas sobre la criminalidad y la desviación. Delito, anomia y derecho. La violencia en sus diversos aspectos. **Las cuestiones de género e inclusión social.** Antecedentes e impacto de la inclusión jurídica” (p. 147).

Finalmente, la última materia en que aparece en la Orientación Profesional en Derecho Público (Área - Ciclo Ciencias Básicas), en la asignatura “Criminología y Ejecución penal” con la mención entre los contenidos mínimos de “Mujeres y Sistema Penal” (155).

Corresponde señalar que la redacción no incluye ni un lenguaje no sexista, ni mucho menos inclusivo. En todos los casos se habla de títulos de “abogado” y de “procurador”³⁵ e invariablemente de “los” estudiantes o el alumno.

En cuando a la materia sobre la cual formulo la propuesta de intervención y su expresión en el Plan, corresponde señalar que forma parte del “Ciclo General e introductorio” y que su carga horaria anterior de 6 horas por semana -96 horas a desarrollar durante un cuatrimestre-, fue respetada. Pueden verse, en la imagen

³⁴ Con la expresión ASI se hace referencia al “abuso sexual infantil” lo que siembra dudas respecto de sí la expresión “el género” fue establecida como una referencia sólo para este delito o de carácter general. Considero que es una referencia particular a las consideraciones sobre la identidad de género de las víctimas de abuso sexual infantil porque de otra manera, se hubiese establecido otra puntuación. Reitero que en este como en otros casos se parte de la normativa, sin pretender conocer y/o valorar la efectiva referencia a la existencia o no de perspectiva de género en el desarrollo de las asignaturas, mediadas a su vez por docentes, programas y prácticas diversas. Trabajaré la distinción entre curriculum formal y real en el capítulo II.

³⁵ Títulos final e intermedio que pueden obtenerse en la carrera.

adjunta, tanto los objetivos como los contenidos mínimos completos de la asignatura tal cual son consignados en el Plan de Estudios.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Área / Ciclo Ciencias Básicas		General e Introductorio
Derecho Político		
Régimen de cursada		
Cuatrimestral		
Carga horaria semanal		
6 hs.		
Carga horaria total		
96 hs.		
Objetivos		
<ul style="list-style-type: none"> Comprender, explicar y analizar críticamente el fenómeno político en sus dimensiones institucional, dinámica e ideológica, articulándolo con otros fenómenos sociales. Conceptualizar y caracterizar al Estado moderno, así como la asimétrica "relación de poder", en las formas pre-estatales, estatales, para-estatales y post-estatales, analizando los diversos regímenes políticos, con especial referencia a la democracia constitucional y la conformación de Estado Argentino. 		
Contenidos mínimos		
<p>Política y Derecho Político. La realidad política. El conocimiento político. Ciencia Política. Teoría del Estado y Derecho Político. Teoría Democrática. Sociedad civil y la política en la actualidad. Evolución desde el contrato social. Estado y sociedad. Estructura social. Formaciones sociales. Formaciones políticas.</p> <p>Teoría del Estado. Elementos del Estado. Poder del Estado. Soberanía del Estado. Teoría de la Democracia: Autocracia y democracia, notas distintivas. Democracias transicionales. Regímenes políticos contemporáneos. El estado americano en general y desde el siglo XIX, el ibero-americano en particular.</p> <p>Teoría de los Actos Políticos: Legitimidad Política. Representación política y participación. Movimientos sociales. Doctrina de la representación política. Derecho electoral: sistemas electorales. Fuerzas y factores políticos. Partidos políticos. Sistemas de partidos. La relación de poder. Factores de poder: clasificación. Rol de las fuerzas armadas en el Estado. Las presiones sobre el poder estatal: grupos de interés y de presión. Opinión de pública.</p> <p>Formación de Estado Moderno. Tipos históricos de Estado. Las transformaciones del Estado a partir de la consolidación de los Estados Nacionales. La reconstrucción del tejido social en Argentina. Desarrollo de las teorías políticas que sustentan las diferentes configuraciones estatales. Conformación del Estado en Argentina. Ciclos históricos. Las ideas políticas en sus diferentes etapas. Sistema político. El federalismo argentino. La reforma constitucional de 1994.</p>		

Como se desprende de la lectura, ni los objetivos, ni los contenidos mínimos contemplan epistemologías centrales para contribuir a la igualdad entre los géneros, sino que parecen escribirse a partir de la matriz de una subjetividad abstracta, basada en el sujeto por antonomasia de la modernidad y por ende alejadas de subjetividades situadas.

Para concluir el análisis general de la cuestión de la reforma del Plan de Estudios, corresponde señalar que en las etapas finales del trámite aparece la denominación de los títulos a emitir en masculino/femenino. Así, en la Disposición R N° 501 suscripta por el entonces presidente de la Universidad el 15 de diciembre de 2015 se habla de “Plan de Estudios de las carreras de “Abogacía” y “Procurador” que otorgan el título de “Abogado/a” y un título intermedio de “Procurador/a” (Gajate y Lezcano, 2015, p. 213)³⁶.

Finalmente, corresponde señalar que la reforma y puesta en marcha del Plan demandó la modificación del “Régimen de Enseñanza y Acreditación” (resolución Nro 454/14) y de las “Normas para la Elaboración de programas” de los espacios curriculares acordes al Plan de Estudios (Res. 336/13) relevantes para este trabajo, entre otras.

5. EL DERECHO POLÍTICO. CARACTERÍSTICAS GENERALES.

En el marco de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, la materia “Derecho Político” está ubicada en el primer año de la carrera de Abogacía y forma parte de lo que tradicionalmente se denomina “formación introductoria e interdisciplinar” (así está incorporada en los estándares).

³⁶ De la misma manera se consigna en la nota por la cual los dos cuerpos del expediente 400-2584/11 son elevados al Secretario de Políticas Universitarias por la Secretaria Académica de la Universidad.

Tanto en el llamado Plan 5 (de 1984) como en el **Plan 6** (Resolución 336/13) las correlativas no se han modificado –son “Historia Constitucional” e “Introducción a la Sociología”–.

Se ha dicho que los estudios de “Derecho Político” en las carreras de Abogacía viven una crisis producto de la pérdida del sentido crítico de la disciplina, que debe ser recuperado (Medici et al., 2012, p. 73). La crítica afirma que la asignatura se convirtió en un conjunto de nociones básicas de Ciencia Política abordadas en las carreras jurídicas para cultura general de lo/as futuros/as profesionales. De esta manera resulta

[...] desconectada del resto de los contenidos curriculares, carente de toda reflexión sobre la politicidad del derecho y la responsabilidad resultante para los operadores jurídicos, la importancia y la incidencia de la socialización del conocimiento y el ejercicio del derecho en la distribución del poder y la práctica de la ciudadanía [...] (Médici *et al.*, 2012, p. 73).

Otra hipótesis, siempre para los autores citados, la materia se convirtió “[...] en un saber acrítico que muestra y justifica cómo el derecho puede ser un instrumento del poder, escudándose en un pretendido 'realismo'. Una disciplina que enseña la desvinculación jurídica del poder” (Médici *et al.*, *ibíd.*, p. 74).

En ambos casos, se dilapida en sentido crítico ínsito en la denominación “Derecho Político”, que apela a la sujeción del adjetivo “poder” o “político” por parte de un derecho democrático e igualitario, donde “el derecho busca vincular

jurídicamente al poder, formarlo, determinar qué puede y qué no puede hacer, qué debe y qué no debe” (Médici et. al., *ibíd.*, p. 74).

Parte de estas voluntarias cegueras a la politicidad del Derecho, han dado lugar a cambios en la denominación de la disciplina reemplazados por cursos de “Teoría del Estado” (Universidad de Buenos Aires), “Teoría General del Estado” (Universidad Nacional de Avellaneda) o “Ciencia Política”, para enunciar algunas de las que han optado por otras denominaciones. Estas denominaciones remiten a una perspectiva positivista “reduciendo el estudio de los fenómenos políticos al funcionamiento del estado, su diseño institucional e identificándolo con el derecho” (Médici *et al.*, 2012, p. 73), consistente con la enseñanza tradicional del Derecho. Esta crítica a la enseñanza enciclopedista, compartimentada, acrítica de la disciplina³⁷ desconoce su espíritu enlazado a la vinculación jurídica del poder y su delimitación. El autor propone una definición de la disciplina que se toma como referencia, ya que recupera el carácter crítico de la asignatura:

El Derecho Político es una indagación normativa desde la perspectiva de la democracia y de los derechos humanos, es decir, *ex parte populi*, sobre las condiciones de posibilidad, los alcances y los límites del derecho para vincular, limitar, sujetar los poderes sociales públicos y privados salvajes o neoabsolutistas (Médici et al., 2012, p. 96).

³⁷ No resulta posible por cuestiones de espacio sintetizar aquí el conjunto de medulosas reflexiones realizadas, se recomienda la lectura del capítulo 2 de texto.

Lo cierto es que la enseñanza del Derecho Político no escapa a las críticas que son formuladas a la enseñanza del Derecho en general. Por otra parte, el hecho de que su contenido sea considerado parte de la formación general y casi interdisciplinar, distingue a la materia: el “Derecho Político” tal como suele ser dictado en el grado no se parece al derecho de “verdad”, es decir, al nutrido de profusión de normas escritas, sobre todo cuando estas están codificadas. Además buena parte de estas materias se ubican en el ciclo introductorio de “Formación General en interdisciplinar”, en la terminología de los estándares³⁸, por lo que los perfiles críticos, de aparecer, se dan fuera del contexto de enseñanza de las áreas del Derecho positivo que lo/as estudiantes sienten que moldean la vida cotidiana

A los profesores y las profesoras de Derecho Político en general, nos atraviesan las mismas expectativas que al resto de los/as docentes de las Facultades de Derecho, en las cuales la enseñanza es una profesión generalmente complementaria que da prestigio a quienes ocupan la mayoría de su tiempo en tareas relacionadas al Derecho “de verdad”, como el ejercicio de cargos en los poderes judiciales o ministerios públicos, el ejercicio de la Abogacía como profesión liberal, el desempeño de diversas funciones o empleos de la administración e, incluso, con gran preponderancia respecto de otras profesiones, el ejercicio de cargos políticos diversos³⁹. Sería fantástico pensar que un mismo contexto diera lugar a profesores/as tan distintos/as. A sólo título de ejemplo, uno de los libros más mentados sobre la materia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP responde a la autoría de una persona que fue integrante de la Corte Suprema de Justicia por más de treinta y cinco

³⁸ Usualmente como materia que permite el ingreso al estudio de la rama pública del Derecho, otra gran dicotomía que criticamos desde los feminismos jurídicos.

³⁹ Esta crítica no implica afirmar que quienes enseñan en las Facultades de Derecho deben dedicarse con exclusividad a esa tarea.

años, ocupación que consideramos era su actividad principal⁴⁰. Por otro lado, la cátedra que da lugar a la presentación de esta propuesta, cuenta entre sus integrantes con al menos dos personas que han sido electas y se desempeñaron como diputado/as nacionales en los últimos diez años, lo que constituye un hecho notable y sin dudas con influencia en la dinámica de trabajo.

Esta particularidad no la aleja de los defectos que presenta la enseñanza tradicional en las Facultades de Derecho nacionales que se han señalado, muy por el contrario, exige que la asignatura se vuelva más receptiva a los ajustes necesarios para realizar una constante mirada crítica sobre los procesos histórico-políticos que se materializan en el Derecho positivo.

Desde esta realidad, el proceso de implementación del Plan iniciado en 2017, implicó un conjunto de cambios que incluyeron el ajuste del contenido de los programas de las materias al nuevo Plan, a la vez que hace hincapié en una metodología de la enseñanza que se aleje de las clases magistrales y despliegue los contenidos teóricos junto con la práctica disciplinar, en consonancia con los estándares aprobados para la acreditación de las carreras de Abogacía.

a. El programa de Derecho Político de 1987.

Pocos años después del retorno democrático post dictadura cívico-militar, en el marco de la normalización de la Universidad Nacional de La Plata, se aprobó un programa de la asignatura que estuvo vigente treinta (30) años⁴¹. Resulta difícil

⁴⁰ Me refiero al texto *Derecho Político* de Carlos Fayt, que aún es referencia, al menos para muchos/as estudiantes.

⁴¹ La base de las críticas contenidas en este trabajo partía de la lectura de ese programa. Se lo describe en pasado porque fue suplantado por el programa aprobado por Resolución del Honorable Consejo Directivo N° 80 de 25 de abril de 2018. Aunque describiré este programa más adelante, adelanto que recoge buena parte de las críticas y expresiones formuladas en el proyecto de TFI, en

valorar un programa que estuvo vigente durante tanto tiempo –fue propuesto por el Dr. Juan Carlos Rubinstein y aprobado por el entonces Consejo Académico el 7 de julio de 1987⁴²–. Sin duda, ha sido un instrumento útil en diversas instancias del proceso de enseñanza aprendizaje y en los procesos de evaluación de los/as estudiantes “libres”⁴³.

Se trataba de un programa que situaba a la Argentina en su especificidad periférica y, desde ese punto de vista, expresaba una perspectiva crítica del reparto de poderes y bienes a nivel global y de las desigualdades provenientes de la distribución de recursos económicos dentro de las sociedades. Durante los últimos años en que el programa se implementó, al menos entre los/as docentes de la cátedra III, se compartía la idea de que resultaba inabarcable –además de que solapaba parte de los contenidos de la materia previa, “Introducción a la Sociología”– lo que llevaba a que los/as docentes orientaran el trabajo de los cursos y el desarrollo de sus clases por “cronogramas de temas” con más o menos puntos en común, que resultan una versión “abreviada” del programa.

Sin embargo, pese a su perspectiva crítica, la misma no alcanzaba a otras desigualdades que anidan al interior de todas las sociedades y de todas las clases sociales, entre las que se encuentra la desigualdad de género. En ninguna parte de su texto se contemplaba expresamente la exclusión que hemos sufrido históricamente las mujeres de la ciudadanía ni, en consonancia, la *capitis deminutio* que han padecido

ocasiones de forma textual, pero no cumple con los objetivos propuestos que como se verá en el próximo capítulo son distintos.

⁴² Fue propuesto para la cátedra II, donde a la fecha continua vigente. La cátedra III fue de alguna manera un desprendimiento de la II. La profesora María Monserrat Lapalma, que fue la anterior titular hasta su jubilación, no propuso un programa. El programa que mencionamos aún está vigente para la Cátedra II de la asignatura.

⁴³ Se utiliza la terminología establecida en la Facultad, donde se llama estudiante “libre” al que asiste a rendir la materia a la mesa de examen sin haberla cursado ni en general conocer a los/as profesores.

hasta hace apenas unas décadas, ni tampoco la medida en que su trabajo sostiene los frágiles estándares de bienestar de las sociedades

En este sentido, la crítica al programa es trasladable a los vigentes en otras Facultades o Escuelas de Derecho, aún con formulaciones más actuales.

b. Los programas de “Derecho Político” en otras carreras de Abogacía.

Con el fin de ilustrar que la ausencia de perspectiva de género es general en los Programas de Estudio de “Derecho Político”, realicé una breve indagación sobre programas que responden a esta denominación dictados en el marco de Facultades o Escuelas de Derecho y de Planes de Estudios destinados a la obtención del título de “abogado/a”⁴⁴.

En la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la **Universidad Nacional del Comahue** hay dos materias con esta denominación: “Derecho Político I” y “Derecho Político II”.

En los programas de la asignatura “Derecho Político I” (uno fechado en 2009 y otro en 2020) y “Derecho Político II” (fechado en 2014), no hay referencias a perspectivas o cuestiones de género. Sólo en la Bolilla X del programa de “Derecho Político I” (fechado en 2009) se consigna **“Integración de las clases subalternas al aparato del estado: mujeres y obreros. La estructura del régimen.”**⁴⁵

⁴⁴ No se citan a los responsables de esas cátedras porque el objeto de la referencia no es realizar una crítica puntual a las cátedras, sino establecer ejemplos generales.

⁴⁵ En resaltado me pertenece. Parece referirse a la ampliación de derechos en el marco del primer peronismo. Como he señalado, no se realiza un estudio comparativo de Planes de Estudio ni de los programas y su puesta en práctica.

Por su parte en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la **Universidad Nacional de Córdoba** se han consultado los programas de las tres cátedras de la materia “Derecho Político”, elaborados de acuerdo al Plan 207/99 y ninguno de ellos hace referencia a estudios de género, feministas, ni a la consideración de alguna subjetividad particular. Sin embargo, en la bibliografía de la Cátedra III sí se hace referencia a un texto específico, se trata del libro de Anne Phillips, *Género y teoría democrática* (1996).

En cuanto a la Facultad de Derecho de la **Universidad Nacional de Rosario**, ha modificado su Plan de Estudios y, en proceso similar al desarrollado en La Plata, ha demandado la elaboración de nuevos programas en consonancia con ese cambio. Los mismos fueron adoptados en 2018 y, pese a las diferencias en responsables y contenidos, ninguno hace referencias a los estudios de género ni a ninguna otra perspectiva feminista jurídica.

Finalmente, el programa vigente en la **Universidad Nacional de La Pampa** – de la carrera de Abogacía dictada en el marco de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas– contiene dos referencias a contenidos asociados al tema tratado. En la Unidad temática 6 contempla: “Los orígenes del constitucionalismo y la doctrina de los “derechos del hombre” [...] Los problemas para el nuevo orden burgués: la pobreza, las mujeres, la esclavitud, las colonias” y, en la unidad temática 8 hace referencia a “Las sufragistas y la primera ola de movimientos feministas”⁴⁶ (p. 24). Se trata del único programa con referencias específicas a los movimientos sociales feministas, pero aún sin perspectiva de género expresa ni en la metodología ni en los contenidos.⁴⁷

⁴⁶ Se trata de un programa elaborado por quien a su vez es titular de la cátedra III de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Una lectura atenta al programa aprobado para esta última cátedra, permitirá ver los vasos comunicantes entre ambos.

⁴⁷ No se realiza un estudio comparativo de los programas ni de los Planes de Estudio.

6. CONCLUSIONES DE LA ETAPA DE DIAGNÓSTICO.

La enseñanza del Derecho en Argentina en general y los estándares de acreditación de las carreras de Abogacía evidencian una ausencia notable de enfoques feministas del Derecho y de perspectiva de género. Los cursos de “Derecho Político” dictados en el marco de carreras de Abogacía no son una excepción. En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, la reforma del Plan de Estudios apareció como una oportunidad, en buena medida desaprovechada, para demandar y justificar la rectificación de esta ausencia. En la cátedra III de “Derecho Político” estuvo vigente por treinta años un programa que, para algunas/os docentes, no recogía perspectivas y realidades que en la actualidad tienen un desarrollo significativo, como la perspectiva de género, entre otras. En este sentido, los impulsos institucionales y los desarrollos epistemológicos parecen dotados de una potencialidad transformadora en clave igualitaria.

CAPÍTULO II: PROFUNDIZACIÓN METODOLÓGICA

1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA.

Al diseñar el proyecto que concluyo con este trabajo final integrador, tuve en cuenta además de la vocación por transversalizar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho, el contexto de cambios e innovaciones que se estaban desarrollando en la Facultad. Desde allí, me propuse como objetivo general:

- Diseñar una propuesta de innovación para incorporar la perspectiva de género en el programa de la materia Derecho Político, Cátedra III, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

En tanto como objetivos específicos:

- Generar estrategias didáctico-curriculares que faciliten el abordaje de la perspectiva de género en la materia.
- Aportar a la formación de profesionales reflexivos e idóneos respecto a un fenómeno que atraviesa al conjunto de la sociedad.

La expectativa es que los aportes al programa contribuyan a que los y las futuros/as abogados y abogadas se reconozcan como sujetos con posibilidades de contribuir a la construcción de una sociedad igualitaria, donde no exista apropiación de las capacidades productivas y reproductivas de un género por parte de otro; donde se apueste a las responsabilidades familiares y sociales compartidas y donde la violencia de género en todas sus formas sea erradicada. Por supuesto, la meta supera

en mucho el aporte que se puede hacer desde el espacio de trabajo de la comisión, la cátedra e incluso de la Facultad, pero se espera contribuir en ese sentido.

1. MARCO TEÓRICO.

Pensar el curriculum universitario con perspectiva de género requiere poner en común una aproximación conceptual sobre que entendemos como perspectiva de género, sin pretender sintetizar producciones académicas que ya constituyen todo un campo de estudios. Para esta delimitación sigo fundamentalmente los aportes de Marcela Lagarde (1996) cuando señala:

La perspectiva de género es una voluntad política por transformar el orden de géneros. Se reconoce no sólo que existe un orden de géneros, sino que además se le considera opresivo. Colocarse en la perspectiva de género implica no sólo reconocer que hay un orden social que nos divide como hombres y mujeres, que niega las mínimas igualdades democráticas a medio mundo, sino que también implica anunciar públicamente que una está en una posición contraria a la opresión de género, y cuando somos más radicales, estamos además a favor de intervenir con una voluntad activa en la construcción de alternativas no opresivas de género. Eso quiere decir la perspectiva o enfoque de género (s/d).

Para considerar la relación específica entre género y currículum en las universidades, son significativos los aportes de Carolina Bolaños Cubero⁴⁸ quien sostiene que la formulación de un *currículum* con perspectiva de género requiere tener en cuenta en el diseño curricular y su implementación junto con la reflexión crítica sobre la realidad social que rodea a una carrera, a una disciplina, a una profesión, así como su contexto territorial en que se inserta la universidad (Bolaños Cubero, 2003).

Es cierto que, como afirma Picco, “El término currículum es polisémico” y puede asociarse a diversos sentidos relacionados entre sí: desde la consideración del currículum como el plan de estudios, hasta la noción de currículum prescripto frente a la de currículum real, donde el primero apela a la propuesta de un programa de enseñanza que tiene una base formal –de Alba entre otras habla de currículum formal–, frente al currículum real que apela a lo que efectivamente se lleva a cabo. Picco también referencia al currículum en tensión frente al Estado y la sociedad (2017, p. 15). Esta polisemia está presente en este trabajo que en el capítulo I ya abordó la enseñanza del derecho en Argentina de la cual nuestro plan de estudios es un exponente⁴⁹.

Teniendo en cuenta que lo que se pretende es realizar contribuciones a un programa junto con la propuesta de estrategias didáctico- curriculares específicas de la asignatura, la conceptualización de *currículum* de Alicia de Alba (1998) aparece como relacional y dotada de elementos que expresan la densidad política de la categoría. Define al currículum como:

⁴⁸ Los trabajos parten de la discusión sobre la inclusión de la perspectiva de género en las Universidades de Costa Rica.

⁴⁹ En esta terminología, el análisis del plan de estudios se realiza considerando lo prescripto y sin indagar lo real.

“[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman la propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas” (de Alba, 1998, p. 2-3).

Esa síntesis de elementos culturales que menciona de Alba contiene asignaciones de roles a las personas de acuerdo a su sexo que implican un orden de géneros opresivo (Lagarde, 1996) y contienen a la vez mecanismos de auto-reproducción y cuestionamientos a éstos, así como relaciones sociales y relaciones de cátedra hegemónicas y contrahegemónicas que es posible analizar a través del concepto de género. En esta línea, para Bolaños Cubero, en un curriculum género sensitivo, deberán indagarse las relaciones de género y sus dimensiones, a fin de nutrirse de “elementos teóricos y metodológicos para comprender la construcción social de los géneros” (Bolaños Cubero, 2003, p. 74):

“[...] un curriculum universitario género sensitivo e inclusivo será aquel que propicia la reflexión crítica de la sociedad y que por tanto, en forma integral con otras, considere las relaciones de género características del sistema patriarcal imperante, con la finalidad de generar procesos transformadores de

dichas relaciones y con ello la construcción de una sociedad equitativa, justa y pacífica” (Bolaños Cubero, *ibíd.*: p. 75).

Una propuesta de este tipo sólo puede ser realizada eficazmente en el marco de un proceso participativo, comprometido, donde los y las profesores y profesoras que comparten un espacio de trabajo pongan en juego sus consideraciones sobre la asignatura, su objeto, la metodología de enseñanza y de investigación, la finalidad de la disciplina, en el marco de la carrera en la que se inserta; además del rol de la educación en el marco de una universidad pública, para luego ponerlo en juego y construirlo con los y las estudiantes. Incluir la perspectiva de género implica, tanto considerar el aporte que las mujeres y las personas LGTTTBIQ han tenido en la producción disciplinar, como, analizar la forma en la que el conocimiento de esta disciplina contribuye al mantenimiento de las desigualdades y la discriminación o a la construcción de órdenes no opresivos de los géneros. Exige además reconocer, considerar y ponderar que las relaciones entre las personas integrantes de equipos docentes también están marcadas por lógicas androcéntricas y patriarcales.

De esta manera, considerando al programa de la asignatura de acuerdo a Díaz Barriga (1986) como un vínculo entre la propuesta pedagógica expresada en el plan de estudios de la carrera y materialización en un aula, es posible sostener que un programa conjuga tanto intereses institucionales, en este caso manifestados el nuevo plan de estudios, como inquietudes y aspiraciones de los y las docentes. El programa debe tanto expresar el consenso de los y las profesores y profesoras, como dejar espacio para los matices que cada integrante del equipo de la cátedra requiera de acuerdo a su individualidad y al paso del tiempo, puesto que el ejercicio de la docencia posee, como todo ámbito humano, una dimensión interpersonal e íntima insoslayable.

Siguiendo a Alicia de Alba, tanto en la consideración de los componentes culturales del currículum como en su caracterización como propuesta política educativa hay una dimensión relacional, una faz de interacción en donde intervienen distinto/as actores/as y grupos de personas. En este entramado los elementos culturales llegan al currículum “no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene en práctica concreta” (de Alba, 1998, p. 4) dinámica en la cual a mi consideración las vivencias de las mujeres y de las personas que se identifican como Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer deben valorarse porque emergen desde la trama de lo oculto.

En este sentido, parafraseando algunos de los interrogantes planteados por de Alba (1998) – “¿quiénes están interesados en la transformación curricular?, ¿cuáles son los sujetos sociales que tienen propuestas específicas para la transformación curricular?”(p. 16) – vale preguntarse ¿en qué medida presupuestos inscriptos en las lógicas de instituciones androcéntricas y patriarcales son capaces de introducir cambios curriculares sensibles a los derechos de las mujeres y la igualdad de género?, ¿quiénes tienen el “poder” de nombrar las perspectivas de género que se incorporan a los currículum? Se trata de interrogantes que forman parte de otras indagaciones y exceden el objeto de este trabajo, pero que están inscriptos en la discusión por el sentido de la enseñanza universitaria del Derecho. En definitiva, la expectativa es que haya una perspectiva de género integral, densa, no simbólica o engañosa (Sirvent, 1998 citada en Orellano, 2020, p. 29-30), lo que equivaldría a fetichizar el propio currículum, desprenderlo de las relaciones que dar lugar a su elaboración, de las tensiones que contiene, para mostrarse como una foto, solidificado (Da Silva, 1997, p. 3). Al respecto se ha dicho:

“El conocimiento y el currículo no son cosas, como la noción de "contenidos" -tan imbricada en el sentido común educativo- nos conduce a creer. El conocimiento y el currículo corporizan relaciones sociales. Son producidos y creados a través de relaciones sociales particulares entre grupos sociales interesados. Por eso, traen la marca de esas relaciones y de esos intereses. Como tan acertadamente han demostrado, por ejemplo, algunas intelectuales feministas, la ciencia tan frecuentemente absuelta de involucramiento con relaciones sociales y políticas, corporifica nociones e ideas muy particulares e interesadas, nociones e ideas que, en el caso de la crítica feminista, están vinculadas a la visión, a las características y a los intereses masculinos” (Da Silva, 1997, p. 3).

Una mirada relacional de la construcción del currículum, ya sea que lo pensemos como plan de estudios, como programa formal o real, o en su tensión con las demandas del Estado y la sociedad exige reconocer que “Estos procesos de construcción y legitimación de conocimiento implicados en la configuración de un currículum, excluyen formas de aprender, crear, transmitir y relacionarse con el conocimiento que no se corresponden con un régimen hegemónico de producción” (Escapil, 2020, p. 38). Un régimen destructor de saberes que ha sido calificado como epistemicida (Santos, 2010; Grosfoguel, 2013) y por epistfemicida (Heim y Piccone, 2019) pero cuyos efectos no se han detenido por relativa conciencia sobre ellos en algunos ámbitos.

La noción de currículum oculto resulta valiosa para pensar estas dinámicas. De acuerdo con Abate, el currículum explícito aparece asociado a la “previsión de

trayectos formativos” frente al currículum oculto, expresado en las trayectorias formativas reales presentes en aulas e instituciones (Abate, 2020, p. 8). Escapil lo conceptualiza como “[...] aquellos aprendizajes (valores, actitudes, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar. Estos aprendizajes se reproducen y producen en el aula, en los procesos de enseñanza, las rutinas y tareas escolares, los códigos y formas de comunicación, la organización y gestión de la institución, los discursos y normas institucionales, entre otros” (Escapil, 2020, p. 41).

Maceira Ochoa afirma que “toda institución educativa existe un “currículo oculto de género” y que estos aprendizajes

[...] se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar. (Maceira Ochoa, 2005, p. 195).

En un proceso complejo y de múltiples direcciones el currículum oculto de género opera en las interacciones que “de” y “entre” profesores, profesoras y estudiantes de diversos géneros (Maceira Ochoa, 2005, p. 196).

Lo cierto es que un currículum en perspectiva de género debe integrarse en forma transversal a todas las asignaturas y en cada programa. En estos además debe articularse con el método particular de la disciplina y con la enseñanza práctica. Por eso, las estrategias didáctico curriculares han cobrado relevancia en la medida en que este trabajo avanzaba en el análisis del modo del incorporar la perspectiva de género al programa de la asignatura, como materializaciones concretas, aunque no exclusivas de formas posibles de tratar estas cuestiones, planteadas también con el objetivo de no caer en la reproducción de prácticas de enseñanza incompatibles con la pretensión crítica de la propuesta. Siguiendo a Edelstein (1996), la relación de ida y vuelta entre los contenidos y lo metodológico es permanente, así como la necesidad de contemplar la subjetividad de cada integrante del proceso de enseñanza aprendizaje –es decir integrantes de los equipos docentes y estudiantes–, compatible con la mirada “situada” de los saberes planteada *supra*. En un sentido similar el desarrollo procesal-práctico del currículum es fundamental para comprender su devenir (de Alba, 1998).

Esta dirección permite vincular currículum, programa y estrategias didácticas ajustables de acuerdo a un contexto y a sujetos que cambian. Díaz Barriga sostiene que “...la mayor tensión en el campo del currículo” surge de “planificar una serie de contenidos y de aprendizajes para sujetos con los cuales todavía no se interactúa. Esto es, situarse en un futuro factible, pero que no necesariamente se desarrollará” (Díaz Barriga, 2015, p. 31; citado en Picco, 2017, p. 20). En ese sentido, la propuestas concretas que presento en el capítulo III aparecen abiertas para ser ajustadas en un contexto específico –aunque se trate de una misma materia e institución, las

coyunturas y las dinámicas colectivas no son las mismas año a año⁵⁰–, noción que se refuerza si se considera que el currículum puede actuar como formador de identidades (Abate, 2020, p. 15 siguiendo a Coscarelli).

Volviendo a Díaz Barriga entre el currículum y la didáctica, el primero atiende

[...] a la «uniformidad» de los procesos institucionales, mientras que la segunda considera que al docente, en su papel de intelectual y como profesional, le corresponde elegir y graduar los contenidos de enseñanza, así como idear las propuestas metodológicas pertinentes. Aunque los programas de estudio, en la modalidad que conocemos, surgen en el ámbito de la concepción curricular, el aula es un espacio fundamentalmente docente-estudiantil. En este sentido, la propuesta que desarrollo en relación con los programas tiende a cumplir una doble finalidad: (a) la consideración de funciones genera la posibilidad de conciliar los intereses institucionales con los docentes en los diversos tipos de programas, y (b) el programa de estudios, visto desde la perspectiva de las funciones que cumple, es un elemento articulador de las problemáticas que emanan tanto de la concepción curricular como de la didáctica. (Díaz Barriga 1997-2001, p. 39).

⁵⁰ De acuerdo a Díaz Barriga “La tensión entre currículo como planificación institucional y didáctica como planificación situada es el eje en el que se conforma esta puja curricular” (Díaz Barriga, 2015, p. 31 citado en: Picco, 2017, p. 20).

2. INSUMOS PARA DISEÑAR LA PROPUESTA

a. Notas sobre género y enseñanza a la luz de la Ley Micaela

Ya he señalado en el capítulo I de acuerdo a Lerussi y Costa (2018) que la categoría de género es la que ha tenido mayor eco como marco analítico dentro de las universidades y compartí preliminarmente la noción de Marcela Lagarde de perspectiva de género.

Apuntando a una brevísima profundización, corresponde recordar que la categoría de género comenzó a afirmarse en los estudios académicos a partir de los años setenta, como instrumento para descifrar el sistema de relaciones sociales entre los sexos.

Susana Gamba (2009) afirma que los enfoques basados en el género critican la construcción binaria de las identidades para dar paso a teorizaciones que ponen énfasis en la multiplicidad de identidades (p. 121). Así el género alude a ciertas características asignadas a varones y mujeres en el marco del proceso de socialización histórico y cultural patriarcal que subordina tanto a las mujeres como a las identidades que no responden a la heteronorma. La construcción binaria de los géneros es en sí misma una forma de “esencializar” o “naturalizar” una serie de estereotipos que vinculados a ciertas características físicas biológicas (de nacimiento), atribuyen un conjunto de conductas a varones y mujeres: la racionalidad y la fortaleza serán masculinas. Al contrario, las mujeres “femeninas” son descritas como seres más cercanos “a la naturaleza que a la cultura” (McDowell, 2009, p. 11) como seres volubles, emocionales, irracionales, etc.

La relación entre los sexos/géneros es una relación siempre jerárquica: los varones que cumplen con el estereotipo de la “masculinidad” son el modelo de lo

humano⁵¹ dando lugar al androcentrismo epistémico sobre el que han elaborado significativos aportes autoras de la talla de Margrit Eichler, Alda Facio y María Luisa Femenías, entre otras. Desde el punto de vista cultural, deseo además señalar que, aunque las formas en que se despliega la desvalorización de las mujeres y de lo femenino difieren en las distintas culturas, una de las características centrales a lo largo de la historia es la asignación a las mujeres de tareas reproductivas y de cuidado, su sometimiento a la voluntad –incluyendo la voluntad sexual⁵²– de los varones y su exclusión del espacio público.

Los estudios de género han crecido hasta dar lugar a todo un campo de estudios, con matices y corrientes imposibles de resumir, a las que se suman también dentro de los feminismos posturas críticas sobre la pertinencia del género como categoría analítica (Osborne y Petit, 2008).

Lo que no es posible es soslayar que estos estudios, inscriptos en el denso tejido de las luchas de las mujeres por el acceso a derechos, constituyen una herramienta epistemológica que posibilita construir nuevos derechos pensados desde un enfoque antidiscriminatorio.

En esa trama, la categoría de género ha sido incorporada por los feminismos al marco jurídico del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, hecho que debe destacarse por dos motivos. Por una parte, porque desde las teorías feministas del derecho se ha señalado que el Derecho contribuye con el hecho de que ciertas acciones y formas de vida, sean consideradas como ontologías y no como

⁵¹ No es posible desarrollar en profundidad esta cuestión aquí. A riesgo de pecar de esquemática corresponde indicar que, si los primeros estudios de género asocian sexo con “natural” y género con “cultural”, el desarrollo crítico posterior cuestiona profundamente el binarismo y aborda además lo relacionado con las identidades sexuales no heteronormadas, contemplando la palabra género(s) esta complejidad.

⁵² Las prácticas sexuales predominantes históricamente han sido denunciadas por el feminismo como una forma de mantener la inequidad entre varones y mujeres (Careaga-Pérez, 2009, p. 101).

epistemologías (Mackinnon, 1989) es decir, que aquellas cualidades que los varones nos adjudican a las mujeres nos son atribuidas como si fueran una expresión de nuestra propia naturaleza, colaborando el Derecho en ese fenómeno.

Por otra parte, los propios estudios feministas indican que es necesario resaltar los logros de las mujeres en todos los ámbitos, como una forma de deconstruir esa manera estereotipada –y devenida ontología al decir de Mackinnon– que nos indica que las mujeres tenemos un papel secundario no solo en la Historia sino en nuestra propia historia. Por eso corresponde destacar no sólo normas surgidas a la luz de un derecho antidiscriminatorio, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (conocida por sus siglas en inglés como CEDAW) aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1979 y que constituye el primer instrumento convencional en materia de derechos humanos de las mujeres, sino las interpretaciones de estas normas a la luz de la perspectiva de género e interseccional. A partir de esta reconstrucción, podemos por ejemplo señalar que si bien la CEDAW condena a la discriminación contra la mujer en todas sus formas en su artículo 2, no incorporó la condena a la violencia contra las mujeres que es tanto una forma de discriminación como un mecanismo para perpetuar la propia discriminación.

A mi consideración, será recién cuando ya se sienta el clamor de los activismos feministas Nuestroamericanos –el primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe se desarrolló en Bogotá en 1981 y estableció el 25 de noviembre como el “Día Internacional contra la Violencia Social, Sexual y Política hacia las Mujeres – que el Comité CEDAW reconocerá expresamente a la violencia contra las mujeres como una forma de violación de nuestros derechos humanos y de discriminación, con la

Recomendación General N° 19 de 1992⁵³. Más adelante, durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, se establecerá en la Plataforma para la Acción la noción de “transversalidad” de género –traducción ajustada al castellano de *mainstreaming* de género– cuya materialización en todos los ámbitos es una exigencia de los feminismos.

El androcentrismo presente en el ámbito jurídico empezó entonces a erosionarse a partir de la toma de conciencia de que es necesario realizar acciones tendientes a reconocer especialmente los derechos de los grupos históricamente discriminados como una forma de deshacer parte de lo que el derecho hizo para sostener la exclusión. En este sentido, la noción de transversalidad de género debe asociarse a la de interseccionalidad.

La categoría de interseccionalidad procura dar cuenta de que el género, la orientación sexual, la discapacidad, la etnia, la clase son todas ellas, categorías sociales construidas y subordinantes que expresan sistemas de opresión diversos. La interseccionalidad alude así a que las personas que reúnen en sí una identidad subalterizada por distintas discriminaciones, padecen discriminaciones y segregaciones más densas y complejas, sufriendo una desigualdad multidimensional y más intensa. Se trata de una categoría muy útil para pensar desde el sur epistémico que tiene raíces en feministas diversas, pero que se atribuye a Kimberle Crenshaw (1989) y en la actualizada es receptado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos⁵⁴. De acuerdo con Francisco Franco Franco (2018)

⁵³ El primer instrumento internacional específico contra la violencia contra las mujeres tiene origen en el ámbito americano, con la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer adoptada en Belem do Pará, Brasil en 1994. Fue aprobada por Ley 24.632. Sancionada: 13/08/1996. Promulgada: 01/04/1996. No ha merecido jerarquía constitucional.

⁵⁴ Uno de los casos en los que la noción es “Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador”, sentencia del 1 de septiembre de 2015, (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

“[...] el análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Buscar abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres” (p. 205).

Ahora, si bien en la segunda parte del siglo XX se ha avanzado aceleradamente no sólo en la noción de derechos humanos, sino en la consolidación de categorías analíticas útiles para su comprensión desde epistemologías subalternas, lejos estamos de su materialización, incluso dentro de los espacios educativos.

Por ejemplo, en las Observaciones al Sexto Informe periódico presentado por Argentina el Comité CEDAW insta al Estado a elaborar y difundir “...información relativa a las oportunidades de educación de las mujeres, incluida la formación profesional...”, lo que incluye la elaboración de indagaciones sobre los estereotipos presentes en la enseñanza. Allí además recomendó al Estado que “...se impartan cursos obligatorios sobre género al profesorado en todos los niveles del sistema de enseñanza, en la totalidad del país y en todas las provincias y municipalidades, con el objeto de eliminar los estereotipos de género de los programas de estudio, oficiales o no oficiales. Deben adoptarse estrategias concretas para hacer frente a la cultura patriarcal predominante” (Comité CEDAW, 2010, p. 8).

Podría de esta cita inferirse que el problema sólo afectaba a la formación de profesionales docentes del nivel inferior y medio, pero las universidades, como

establecí en el primer capítulo en el caso de la enseñanza del derecho no están exentas de responsabilidades. Estos deberes para con la vigencia de los derechos humanos de las mujeres, la materialización de la igualdad y el derecho a la vida libre de violencias pueden descomponerse en dos ámbitos que siempre aparecen entrelazados: por un lado, la educación de personas con potencialidad de contribuir a la consolidación de sistemas político-sociales y culturales democráticos e igualitarios y, por otra parte, la necesidad que la propia vida universitaria se desarrolle en condiciones políticas y culturales acordes con esos estándares. El dilema que entrelaza estos espacios es: ¿en qué medida es posible que las universidades eduquen en materia de derechos humanos, derechos de las mujeres, igualdad de género y no discriminación si no están comprometidas como institución con estos valores? Considero que la pregunta es válida toda vez que no siempre los espacios educativos son el ejemplo a seguir en materia de igualdad y sólo en momentos recientes las universidades han empezado una revisión de sus propias normas, reglamentos y prácticas en este sentido.

Me parece necesario resaltar aquí lo establecido en el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, que en su Preámbulo *in fine* dispone

El avance hacia la libertad y la igualdad de las personas, el crecimiento de nuestra sociedad y el fortalecimiento de la Nación son inconcebibles sin la educación, es en ese sentido que la Universidad Nacional de La Plata se compromete a educar en todas sus Unidades Académicas para el ejercicio de las libertades democráticas y el libre desarrollo de la personalidad humana; la vigencia plena de los derechos humanos sin discriminación alguna por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, origen nacional o social, condición económica o cualquier otra condición; y para la soberanía, la

independencia nacional y la unidad latinoamericana, promoviendo la confraternidad y el uso adecuado de los recursos para el mejoramiento de la calidad de vida de la población (el subrayado nos pertenece).

Es cierto que la mencionada es una norma que en su literalidad no tiene más que una mención genérica a la igualdad de género, pero en la institución se han desarrollado aceleradamente políticas de igualdad.

Lo destacable es que el impulso del movimiento feminista –del que forman parte no sólo un conjunto importante de académicas e intelectuales de las universidades y sobre todo miles de estudiantes– ha generado a mi criterio una especie de círculo virtuoso en donde las demandas de los feminismos populares empujan a la democratización de las instituciones, incluyendo las universitarias, a la vez que las discusiones y producciones de las feministas de las universidades generan informes y categorías que fortalecen los sentidos de las demandas.

A este panorama epistemológico y jurídico corresponde sumar en el caso argentino el análisis del contexto político contemporáneo –imprescindible igualmente para pensar y llevar adelante un curso de Derecho Político– que por impulso de los feminismos populares ha producido transformaciones sustanciales en materia educativa.

En este sentido, a partir de la convocatoria *Ni Una Menos* realizada en 2015 ese entramado que constituye el movimiento feminista argentino, con una historia de décadas atrás, logró una masividad nunca antes vista. El clamor surgió para rechazar el femicidio⁵⁵ como expresión extrema de la violencia contra las mujeres, donde el hallazgo del cuerpo de Chiara Pérez, una adolescente de 14 años, enterrado

⁵⁵ Uno de los trabajos que presento en el Capítulo III trabaja esta categoría feminista desde una mirada interseccional.

en el patio de la casa de su novio fue sólo el último detonante. A partir de ese momento el movimiento feminista se encontró en un punto desde el cual se producirían enormes transformaciones, un nudo denso que generó posibilidades y abrió nuevos caminos.

En ese panorama de activación de los feminismos nunca antes visto el femicidio de Micaela García fue o punto de inflexión. Micaela García era una joven estudiante, activa participante de *Ni Una Menos* que en abril de 2017 fue violada y asesinada por Sebastián Wagner. Su caso es ilustrativo de la ceguera de género de los poderes judiciales puesto que el autor material de hecho, condenado por dos violaciones, había sido liberado contra las recomendaciones obrantes en la causa y sin que el juez actuante hubiese tomado otro recaudo. En caso de Micaela es una expresión de la falta de cumplimiento de los estándares internacionales en materia de derechos humanos y también del desprecio por la vida de las mujeres. Un caso donde cabe indagar la responsabilidad del Estado en el hecho⁵⁶, sobre todo teniendo en cuenta que existen barreras institucionales, procedimentales y prácticas que obstaculizan el acceso a la justicia de las mujeres (Comité CEDAW, 2016).

El Séptimo Informe Periódico de Argentina elaborado por el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2016) señala que la falta de aplicación efectiva del marco normativo que protege a las mujeres y promueve un mayor acceso a derechos, da lugar a una discriminación de facto, aunque entre esas normas aparece, por ejemplo, la Ley 26.485⁵⁷ de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, que posee sólidos criterios para hacer frente a la

⁵⁶ Sin embargo, el juez que liberó a Wagner, sometido a juicio político, no fue apartado de su cargo.

⁵⁷ Sancionada: 11 de marzo de 2009. Promulgada de 1 de abril de 2009.

violencia de género, pero cuya aplicación desde su sanción en 2009 no ha sido coherente con la factura legislativa.

Esta ley contempla expresamente en su artículo 11 la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la curricula al establecer que “El Estado nacional implementará el desarrollo de las siguientes acciones prioritarias, promoviendo su articulación y coordinación con los distintos Ministerios y Secretarías del Poder Ejecutivo nacional, jurisdicciones provinciales y municipales, universidades y organizaciones de la sociedad civil con competencia en la materia” y enumera entre las específicas del Ministerio de Educación de la Nación:

a) Articular en el marco del Consejo Federal de Educación la inclusión en los **contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género**, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos” (el subrayado nos pertenece).

La sanción de la Ley Micaela de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado –Ley 27499–⁵⁸ adoptada un año y medio después del femicidio viene a demandar una vez más la materialización de esta formación en materia de género. Representa un logro del activismo feminista que logra incorporar el tema en la agenda pública y una muestra de la capacidad del movimiento de crear sentidos y símbolos que afianzan políticas antidiscriminatorias

⁵⁸ Sancionada: 19 de diciembre de 2018. Promulgada de 9 de enero de 2019. Publicada en el Boletín Oficial del 01/10/2019, N°: 34031, p. 3.

porque la ley se conquistó a través del activismo del movimiento y con las categorías epistemológicas de este. La norma impone la capacitación obligatoria en los temas de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que trabajan en la función pública y reconoce la responsabilidad del estado en el entramado de la violencia patriarcal.

b. Impacto de la Ley Micaela en las universidades: currículum y violencia.

La Ley Micaela tuvo un alto impacto en las universidades. El Consejo Universitario Nacional (CIN), a instancias de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) adhirió a la ley en el marco de su 81° Plenario de Rectores del Consejo Interuniversitario Nacional desarrollado en Córdoba los días 8 y 9 de abril de 2019.

La Universidad Nacional de La Plata adhirió a la Ley Micaela en la sesión del Consejo Superior 7 de mayo de 2019, estableciendo la capacitación obligatoria en el ámbito de la universidad, lo que viene a sumarse a otras acciones llevadas adelante en la Casa de Altos Estudios y en la Facultad de cara a conquistar la igualdad real y erradicar la violencia de género.

De todo este andamiaje lo que me gustaría finalmente resaltar y que me parece lo sustancial en el marco de un proyecto de intervención que propone dispositivos curriculares específicos es que:

- Hay un entramado entre el movimiento feminista y las categorías analíticas que los feminismos han construido, como las categorías de género, interseccionalidad y femicidio.

- La formación en derecho antidiscriminatorio es fundamental en el proceso educativo, incluyendo el universitario, de cara a sujetos emancipado/as y comprometido/as con la igualdad.

- La formación en temas de género resulta fundamental de cara a la vida *intra* universitaria, como basamento no sólo del desempeño futuro de los y las estudiantes una vez adquiridos sus títulos, sino en la trama de las relaciones “de” y “entre” los y las integrantes de la comunidad universitaria –entre docentes y estudiantes, entre docentes y docentes; entre estudiantes y estudiantes, etc –.

En este último sentido resulta ilustrativo como empezó a horadarse en la academia el “mito ilustrado” sobre las violencias:

El gesto moderno-colonial fraguado con la Ilustración, que proponía la superación del estado de barbarie mediante la educación científica o racional, que ilumina, libera y permite el progreso humano, impuso un engañoso modelo de análisis social. Es una anteojera que nos impide percibir y comprender las violencias machistas en espacios como la universidad, habitados por muchas personas con trayectorias –a veces extensas y notables– en la educación formal. Es muy importante combatir este “mito ilustrado” porque, además de que refuerza estereotipos discriminatorios, invisibiliza las violencias machistas tal como se producen en los espacios educativos universitarios y en la forma en que las padecen o ejercen las personas que acceden a la educación superior. (Rovetto *et al.*, 2020, 55-56).

Esta cita, que forma parte del Cuadernillo de Capacitación elaborado por la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias para las capacitaciones dictadas por integrantes de la RUGE en el marco de la articulación

entre esta red del Consejo Interuniversitario Nacional y la iniciativa Spotlight a través de ONU Mujeres, deja claro que las diversas dimensiones de la violencia de género, como fenómeno estructural, atraviesan no sólo clases sociales, etnias y territorios sino también instituciones educativas en todos sus niveles: institutos y centros de investigación, cátedras, órganos de gobiernos y organizaciones estudiantiles y gremiales. Lo que difiere, en todo caso, es la sutileza de las formas que alcanza y el refinamiento de su ocultamiento teniendo en cuenta que "...una de las características del sistema de organización social que llamamos 'patriarcado' es la capacidad de reproducir su carácter hegemónico adaptándose a distintas configuraciones sociales, contextos y ámbitos" (Rovetto *et al*, 2020, p. 55-56).

Todo lo que me lleva a sugerir que necesitamos no sólo unas lentes de género, sino también una más precisa cuando analizamos la vida en las universidades. Maceira Ochoa señala además que:

La violencia es uno de los principales textos del currículum oculto, pues las interacciones personales, sociales y educativas en que se funda y que reproduce están mediadas y expresan tanto la cultura escolar particular, la cultura profesional, la historia institucional, el contexto social y, por supuesto, el bagaje individual (que parte de la historia familiar y personal) de las personas involucradas, y no se puede soslayar que, dentro de una cultura patriarcal, la violencia permea todas las interacciones, instituciones, etc., pues es inherente al pacto patriarcal y reproduce no sólo la dominación patriarcal, sino también otras formas de dominación en que se apoya esta última, como la de clase, la étnica, de edad, etc. (Maceira Ochoa, 2005, p. 200).

Resulta necesario pensar entonces tanto desde dentro y como desde fuera de la institución y las distintas estructuras de la que se compone. No hay un ámbito privado universitario, *a fortiori* en las universidades públicas que deben en todo momento reforzar su impronta republicana y democrática, aunque algunas lógicas coloquen a lo que nos pasa a las mujeres y a las personas Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer como ajeno a los intereses comunes, lo que no hace más que reproducir una forma de violencia.

Desde este lugar, apostando a tensionar en pos de la vigencia efectiva de los derechos humanos de todas las personas y de la mejora de las condiciones de vida en la universidad, para la incorporación integral del género en los curriculum de las carreras de abogacía resultan insoslayables los múltiples aportes de los diversos feminismos, de las mujeres y las personas LGTTTBIQ. De esta manera se contribuye a erradicar la persistencia del derecho androcéntrico y la banalización fetichista de la perspectiva de género, que no es más que una forma de reproducción de las desigualdades.

Por ello entiendo necesario disponer de criterios orientativos para la evaluación y la implementación de la perspectiva de género en el curriculum universitario. Estos criterios hermenéuticos de acuerdo con Heim y Piccone (2019) son:

- a) Orientar la formación académico-profesional hacia un perfil profesional no sexista.
- b) Promover e incorporar usos no sexistas del lenguaje.
- c) Integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la profesión.

- d) Incluir temas de igualdad de géneros/violencias basadas en el género.
- e) Potenciar la elección de bibliografía y otros materiales de estudio que aborden estas temáticas.
- f) Promover un equipo docente igualitario.
- g) Contar con herramientas institucionales para prevenir y detectar las discriminaciones basadas en el género y, en particular, las violencias contra las mujeres y otras violencias basadas en el género (p. 258).⁵⁹

A partir de estos criterios es posible tanto proponer intervenciones en el curriculum universitario como evaluar la presencia o no de la perspectiva de género.

Son muchas las acciones necesarias para materializar estos criterios, entre las cuales este trabajo espera inscribirse. En forma creciente docentes de nuestro ámbito han elaborado trabajos que suponen una indagación sobre el género y la enseñanza del derecho, con sustanciales aportes de Facio y Fries (1999); Facio (1992, 1999, 2011) Gil Ruiz (2013, 2014a, 2014b, 2015); Bodelón (2012); Salanueva y González (2005, 2010), Gonzáles y Marano (2014), Zaikoski (2015); González, Miranda y Zaikoski (2019); Heim y Piccone (2018, 2919); sobre teorías críticas del derecho y género Birgín (2000), Ruiz (2000, 2013); Cano, Zaikoski y Andriola (2021) sobre la incorporación de los saberes de las mujeres al desarrollo de la profesión Bergoglio (2007, 2009) Piccone

⁵⁹ Para la elaboración de estos criterios, como puede verse en el artículo citado, se tuvieron en cuenta, entre otras, las recomendadas en la Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el curriculum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresas e Iniciativa Emprendedora (EIE) del Gobierno Vasco, elaboradas por Orebe Hezkuntza S.L. y, en su nombre, Fernando Olegui para el Departamento De Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2015 y; el Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior (2010), cuyas autoras son Buquet De Corleto, A., Cooper, J, y Rodríguez de Loredó, H., México, Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres (p. 63-63).

(2019) o al análisis de las teorías políticas (Castells, 1996; Ciriza, 2007; Piccone, 2018, 2019)⁶⁰. Se han propuesto también estrategias para prácticas jurídicas en perspectiva de género Heim (2016), Andriola (2017), etc. Desde mi punto de vista incluso es necesario tener en cuenta los notables aportes en la construcción de un derecho antidiscriminatorio, con trabajos notables como los de Barrère Unzueta (2003)⁶¹.

Finalmente, propongo los siguientes interrogantes para ponderar si un programa posee perspectiva de género:

1. **Fundamentos.** ¿Expresan una perspectiva no androcéntrica de la disciplina? ¿Contienen en forma explícita perspectiva de género (s) y denuncian formas de violencia contra las mujeres y personas disidentes de la heteronormatividad?
2. **Objetivos.** ¿Se contemplan objetivos igualitarios y tendientes a erradicar cualquier tipo de discriminación?
3. **Contenidos.** ¿Incorpora el programa referencias a discriminación y violencias de género, violencia contra las mujeres o personas LGTTTBIQ? ¿Contiene el programa referencias a la perspectiva de

⁶⁰ Esta enunciación no es exhaustiva ni lo pretende, pero espera recuperar referencias y relaciones entre quienes trabajamos el tema.

⁶¹ De acuerdo con Barrère Unzueta (2003) el derecho antidiscriminatorio es un derecho que intenta paliar las injusticias que afectan a las personas de un grupo determinado: “no se trata de hacer justicia a situaciones de individuos que pertenecen a un mismo grupo sino que, precisamente, lo que el Derecho antidiscriminatorio intenta paliar es la situación de injusticia que sufren quienes pertenecen a un determinado grupo [...] frente a quienes pertenecen a otro” (p. 2).

género (s)?⁶² ¿Contiene el programa referencia a los feminismos y/o a los feminismos jurídicos?

4. **Metodología:** ¿Se proponen metodologías dialógicas? ¿La autobiografía, la concienciación y el relato de experiencias forma parte de las metodologías contempladas? ¿Se apela al trabajo en equipo? ¿Se tienen en cuenta diferentes fuentes de información? ¿Las formas de evaluación son coherentes?⁶³

5. **Bibliografía.** ¿Contempla la bibliografía obligatoria libros de género/violencia contra las mujeres: si – no? ¿Contempla la bibliografía artículos de revistas sobre género/violencia contra las mujeres: si – no? ¿Qué cantidad de autores varones y mujeres se citan?⁶⁴ ¿Contempla la bibliografía optativa libros de género/violencia contra las mujeres: si – no? ¿Contempla la bibliografía artículos de revistas sobre género/violencia contra las

⁶² Algunas de estas construcciones se enlazan con instrumentos elaborados en el marco del Proyecto de Investigación UNRN PI 40 –C – 655 dirigido por María Verónica Piccone. En ese marco se desarrollaron instrumentos metodológicos destinados a analizar programas de asignaturas, entre los que tengo en cuenta en los apartados 3 y 5 (contenidos y bibliografía) los aportes a dichos instrumentos de la Dra. Daniela Heim.

⁶³ El capítulo metodológico abre una inmensa cantidad de preguntas entre las cuales estas son una expresión mínima orientativa. Para una profundización se considera importante tener en cuenta a Davini (2008), Díaz Barriga (2013) Stenhouse (1991) entre otras referencias, además de las metodologías feministas (siguiendo a MacKinnon, entre otras).

La evaluación podría configurar un apartado independiente, pero su análisis supera los objetivos del trabajo.

⁶⁴ Debería evaluarse la incorporación de un ítem que contemple a personas que no se identifican en de forma binaria.

mujeres: si – no? ¿Qué cantidad de autores varones y mujeres se citan?⁶⁵

c. Relevamiento de la experiencia docente.

Los feminismos nos alientan a hablar en primera persona porque nuestra experiencia es fundamental en la construcción de los saberes. Desde ese lugar a partir de mi recorrido docente en la Facultad como profesora adjunta ordinaria a cargo de la Comisión 12 de la Cátedra III desde hace diez años y antes como auxiliar docente en la comisión 11, puedo afirmar que la incorporación de la perspectiva es un proceso lento, como cincelar o como pintar en seco. En este sentido, tomo lo planteado por Márgara Millán (2001) que alienta a “Rastrear los mecanismos mediante los cuáles opera la academia, diferenciando por géneros y con ello, construyendo la diferencia, de manera no explícita, es una tarea por hacer, que involucra de manera fundamental la experiencia vivida por las académicas” (p. 306). A partir de esas experiencias personales la autora recupera lo que considera *modus operandi* generales que se despliegan en tres dimensiones de análisis en relación al género.

La *dimensión íntima* está asociada a las tradicionales metodologías de los feminismos de los años setenta, como la concienciación, apela al lugar situado para construir un conocimiento igualmente situado (Haraway, 1995).

La *dimensión institucional* que se refiere a los contenidos del *currículum* disciplinario, donde podemos evaluar la presencia o no de la perspectiva de género, considerando las nociones de currículum expreso y oculto.

⁶⁵ Corresponde la misma consideración.

Finalmente, analiza a la institución académica como espacio *simbólico*, que “funciona conforme a la reiteración de ciertas reglas nunca explícitas, espacio donde opera una normalidad de relaciones de poder y autoridad” (Millán, 2001, p. 307).

Estas dimensiones contribuyen a analizar la situación y a evaluar cómo la violencia de género opera en todo ese tejido de relaciones. Desde ese lugar, habiendo hecho ya planteos sobre la dimensión institucional y simbólica, debo señalar a partir de las indagaciones realizadas que los impulsos tendientes a incorporar miradas feministas en los cursos no han sido sistemáticos –uno de los motivos por los cuales este trabajo es un proyecto de intervención y no uno de sistematización de experiencias–.

Sí es cierto que han existido inquietudes y vinculaciones con activismos tendientes al empoderamiento de las mujeres, al menos desde que estuviera a cargo de la cátedra la primera mujer titular de una cátedra de Derecho Político de la Facultad, activa participante de asociaciones y de mujeres del ámbito jurídico⁶⁶. Inquietudes respecto de los derechos de las mujeres aparecían en su *praxis* a partir del reconocimiento de las desigualdades en espacios de participación concretos vinculados a la Facultad o la Universidad de la realización de acciones para intentar corregir estas desigualdades⁶⁷.

Profundizando en la dimensión íntima de la que habla Millán, somos las docentes las que hemos procurado desde el lugar de subalteridad en el que se nos coloca una tensión republicana e igualitaria que intenta resquebrajar las estructuras

⁶⁶ Se trata de María Monserrat Lapalma.

⁶⁷ Recordemos que las normas de la Universidad Nacional de La Plata no han establecido en su momento cupo o paridad en materia de género, aunque la primera ley de cupo a nivel nacional es previa a la Reforma Constitucional de 1994. En ese marco Lapalma fue una de las promotoras en la una modificación de las ordenanzas electorales para establecer un cupo femenino. Las universidades no estuvieron a la vanguardia respecto de las normas de derecho antidiscriminatorio, nacionales y provinciales.

discriminantes presentes en la enseñanza. En ese lugar feminista, pincelada tras pincelada, fuimos incorporando algunos textos –primero ajenos y luego propios– que critican la exclusión de las mujeres del proyecto jurídico de la modernidad; dan cuenta de las demandas de los movimientos feministas; denuncian tanto la invisibilización de los feminismos Nuestroamericanos; etc.

En mi caso particular, siguiendo a la metodología feminista que recupera la experiencia personal en esta dimensión íntima pensando la incorporación del género en la enseñanza del derecho⁶⁸ creo que una de las cuestiones que me posibilitó cierta libertad en las propuestas fue acceder por concurso al cargo⁶⁹ en un espacio de trabajo respetuoso de las opiniones académicas y políticas de los y las integrantes del equipo⁷⁰. Desde ese lugar encontré un ámbito en el cual en la medida en que iba ganando confianza personal en el ejercicio de mis funciones y con los y las integrantes de la cátedra, pude plantear acotadas iniciativas sobre el tema.

El apoyo sororo resultó fundamental, sobre todo para quienes ingresamos en la docencia universitaria a través de procesos de concursos públicos al mismo tiempo en que comenzábamos nuestra inserción laboral en otros espacios e instituciones. Habiendo tenido siempre una dedicación simple en el ámbito de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y escribiendo en primera persona, me permito decir que

⁶⁸ Me refiero en lo particular a la investigación llevada adelante por María de los Ángeles Ramallo y Liliana Ronconi, de la cual es accesible la publicación *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización* (2019) que formula preguntas que recuperan la experiencia de docentes de diversas materias (ver al respecto pp. 19-19); la incipiente investigación de Daniela Zaikoski, Karina Andriola y Julieta Cano que indaga en un sentido similar y, los Proyectos UNRN PI 40-C -655 “Perspectiva de género en el curriculum de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Negro” y UNRN PI 40-C-787 “Especificidad transversalidad de Género en la Enseñanza del Derecho” que recuperan metodologías con entrevistas.

⁶⁹ En el año 2002 accedí por concurso público de antecedentes y oposición como auxiliar docente.

⁷⁰ La profesora Lapalma ha sido generosa al apoyar a personas jóvenes más allá de las pertenencias políticas, comprometida desde siempre con la lucha por la vigencia irrestricta de los derechos humanos en general y el empoderamiento de las mujeres en particular.

mi desarrollo académico y profesional se nutrió múltiples experiencias, muchas de ellas en la Universidad Nacional de La Plata, pero no en el contexto de la cátedra. Esas experiencias son en buena parte las que me alentaron a realizar este trabajo. Finalmente, considero que, si bien la anterior titular, a mi modesto criterio no usa especialmente categorías analíticas de los feminismos, sí ha sido una promotora de alianzas entre mujeres en general y particularmente, en el ámbito de la universidad.

Un par de textos fueron los primeros que marcaron un camino para potenciar la incorporación de la perspectiva de género en el Derecho Político, entre los que recuerdo los ya mencionados trabajos de Alejandra Ciriza (2007, 2008); las voces del primer diccionario de Ciencias Sociales y Políticas que conocí con perspectiva de género coordinado por Di Tella, Chumbita, Gamba y Gajardo (2001); los trabajos de Elizabeth Jelin en torno a la ciudadanía de las mujeres o al movimiento de derechos humanos, etc.⁷¹

En cuanto a los docentes varones, la mayoría –me referiré a la intervención del profesor a cargo de la titularidad en el apartado siguiente– no han a mi criterio impulsado el tema aunque interrogados sobre la cuestión, no muestran oposición al mismo. Podría decir, luego de intentar indagaciones más profundas en el marco de este trabajo, que la actitud principal es dejar el espacio para que seamos las mujeres de la cátedra quienes marquemos la línea sobre el tema, sin olvidar el notable impacto de los feminismos populares y de la “revolución de las hijas” (Peker, 2018). Es una respuesta compleja: si el tema fuese considerado más relevante, probablemente lo llevarían adelante en los cursos ellos mismos; por otro lado, como mujeres no sólo sabemos más del tema sino que nos implica en forma directa, por lo que resulta lógico

⁷¹ La enumeración es general. Por otra parte, no he sido ni soy la única docente con estas inquietudes en la cátedra.

asumir su tratamiento: políticamente asumimos nuestra propia voz, no necesitamos representantes⁷².

Lo cierto es que, sin contar el nuevo programa de 2018 al que me refiero más adelante, no ha habido procesos que incorporen en forma transversal la perspectiva de género. Finalmente, los recorridos y alguna de la bibliografía de la que se dio cuenta *supra*, sobre todo sobre teorías políticas o movimientos feministas, son considerados un insumo para esta propuesta y especialmente para las estrategias didáctico curriculares originales elaboradas para este trabajo.

a. Intereses de los, las y les estudiantes.

En la elaboración de este proyecto he podido establecer que no existe una mirada ni un interés homogéneo entre los y las docentes respecto a cómo debe incorporarse la perspectiva de género a las clases y en la enseñanza del Derecho Político, tampoco hay ni se espera que haya una mirada conclusiva de lo que es el amplio campo de los estudios de género.

Para indagar la posición de los y las estudiantes se realizó una encuesta anónima y voluntaria en el segundo semestre de 2020 a través de un formulario de google en el que participaron estudiantes de las Comisiones 12, 9 y 13⁷³. Se les indicó

⁷² No personalizo la inquietud de género porque a lo largo de estos años ha habido otras integrantes mujeres de la cátedra que han tenido intensiones similares, pero por uno u otro motivo se alejaron de la docencia. Tampoco deseo personalizar a los docentes varones, muchos de los cuales se encuentran en una especie de proceso de “deconstrucción” en cuanto al tema, a veces orientado por la ola feminista que nos atraviesa como sociedad desde 2015. En definitiva, además, trabajo en ese contexto. Debo mencionar que varios profesores me ayudaron en la recolección de las encuestas a estudiantes mencionadas en el apartado siguiente. Se realizaron consultas con integrantes de la cátedra con el fin de indagar sus opiniones y expectativas, pero nunca ha habido reuniones conjuntas entre los y las integrantes.

⁷³ La encuesta recupera y mejora una realizada durante 2019 en forma presencial y en papel. La comisión 12 está a cargo de Piccone, la 9 a cargo de la Lic. María Eugenia Zamarreño y la 13 a cargo del Abog. Mariano Lovelli, a quienes agradezco inestimable ayuda.

además a los y las estudiantes que los datos brindados se utilizarían para la elaboración de propuestas metodológicas.

Se realizaron varias preguntas, algunas orientadas para este trabajo y otras tendientes a recabar datos más generales sobre la perspectiva de género en la primera etapa de la carrera⁷⁴.

Uno de los hechos más notables es la amplia feminización del estudiantado que respondió. A la pregunta sobre “sexo” que admitía las respuestas: masculino, femenino, otra, otre y neutro las respuestas fueron en porcentajes: 79,5 femenino; 18,2 masculino y 2,3 neutro (corresponde a una respuesta).

En cuanto a las preguntas sobre el trato igualitario en la sociedad –¿Todos los géneros reciben un trato justo e igualitario en nuestra sociedad?⁷⁵– la mayoría se mostró en desacuerdo, ya sea porque no compartieron la afirmación por estar totalmente en desacuerdo, el 72,2% o parcialmente en desacuerdo, el 13, 6%. La mayoría opina también que varones y mujeres no tienen las mismas oportunidades

⁷⁴ Se agrega al final de trabajo el listado de preguntas realizadas. No todas ellas son reseñadas en este apartado. Las preguntas orientadas a indagar si tienen personas a cargo, al igual que las relacionadas con el cuidado de hijo/as, como ¿quién cocinaría?, ¿quién lo/as llevaría al jardín? Exceden el objeto del trabajo y además deben corregirse en su formulación, al menos para las personas que no tienen hijos. Tal vez sobre el tema cuidados sean más valiosos algunos de los comentarios libres que personas cursantes formularon al final de la encuesta. De todos modos, no cabe duda de que el tema cuidados-cuidanía-ciudadanía debe ser puesto en la agenda universitaria en forma prioritaria.

Otras preguntas –respecto de sí se ha sufrido violencia de género o sobre el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo– se orientan a indagar la opinión sobre temas centrales de los feminismos que sirven también como insumo en el diseño de las estrategias didáctico curriculares específicas presentadas en el Capítulo III.

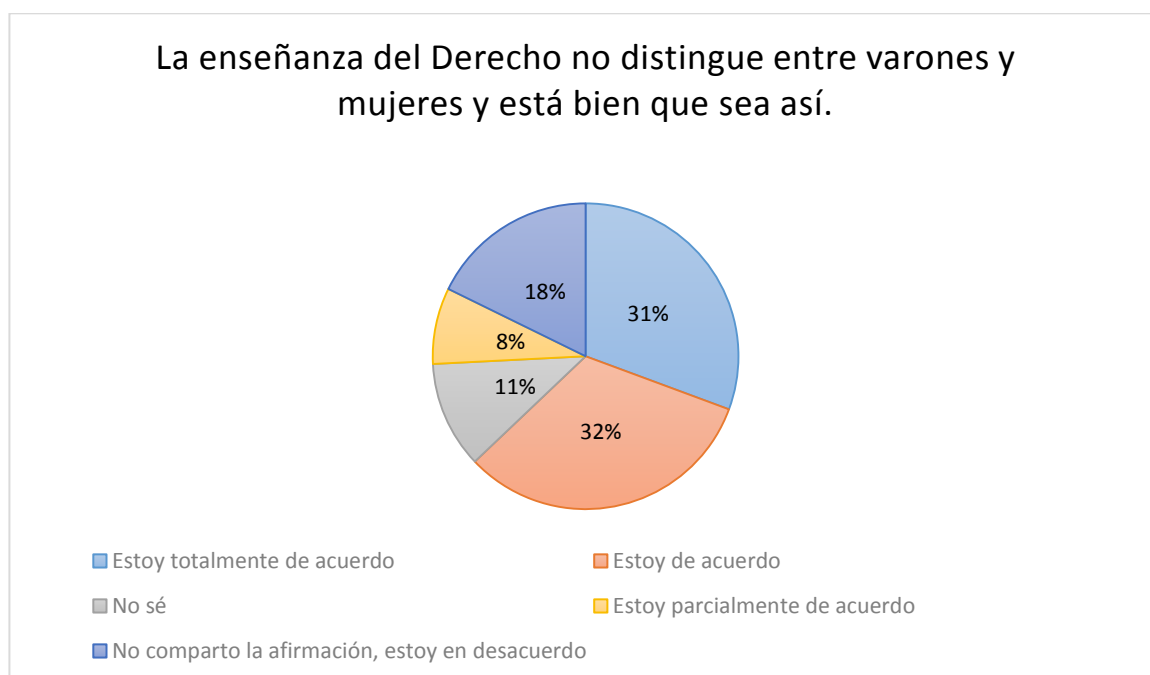
También se formularon preguntas sobre conocimientos en torno a temas como el acceso al sufragio femenino, de opinión respecto de la paridad de género en ámbitos legislativos o el propio concepto de género. Son insumos muy valiosos para profundizar la investigación y la intervención docente, por lo que estoy muy agradecida con los, las y les estudiantes participantes y con los y las profesores que me han ayudado con la difusión del instrumento.

⁷⁵ Admitía las respuestas: Estoy totalmente de acuerdo, Estoy de acuerdo, No sé, Estoy parcialmente de acuerdo y No comparto la afirmación, estoy en desacuerdo.

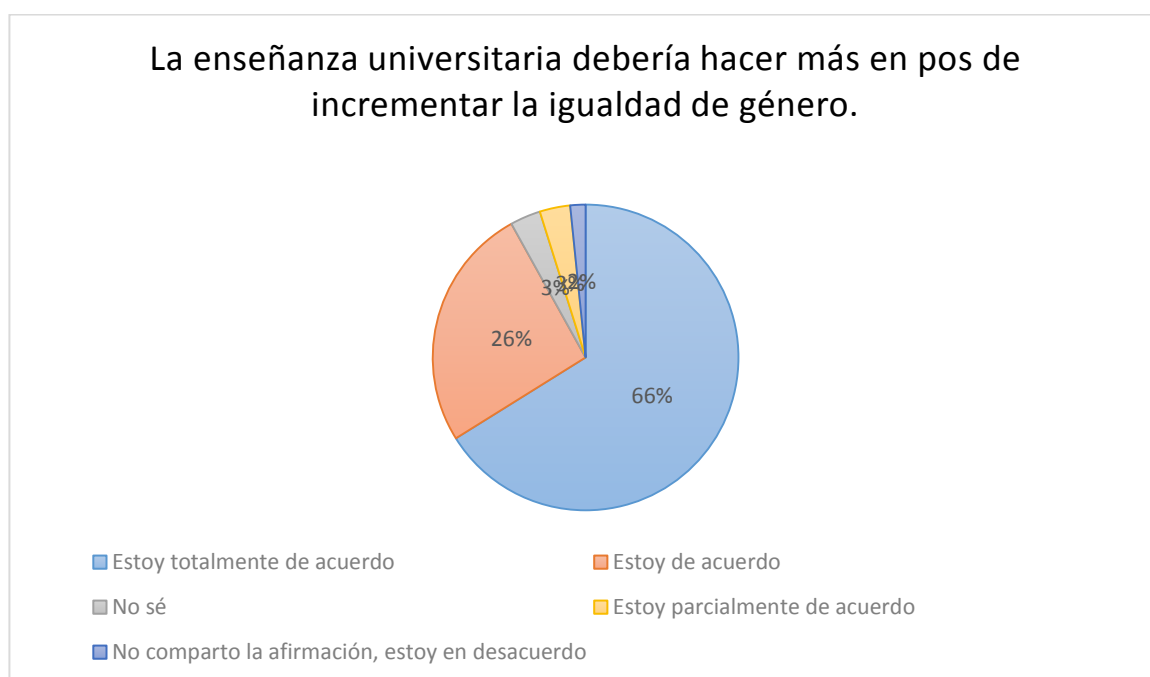
de progresar en el ámbito profesional: 58,6 piensan que no tienen categóricamente las mismas oportunidades.

Sin embargo, esas mismas personas que consideran que no hay socialmente un trato justo entre los géneros ni las mismas oportunidades de desarrollo laboral, no se ha sentido mayormente discriminadas en la Facultad: el 88,6 % afirma que NO les han discriminado por motivos de sexo o género en el ámbito de la Unidad Académica. Y, más adelante, preguntado/as por sí consideran que “el /la profesor/a me puso menos nota por mi sexo/ género” la mayoría considera que no: 70,5 %.

Tal vez una de las preguntas generales más interesantes para este trabajo sea la que afirma que “La enseñanza del Derecho no distingue entre varones y mujeres y está bien que sea así. Indique su opinión” que admitía las siguientes alternativas de respuesta: Estoy totalmente de acuerdo; Estoy de acuerdo; No sé; Estoy parcialmente de acuerdo y No comparto la afirmación, estoy en desacuerdo.



Se ve que, aunque la mayoría parece inclinarse por una visión aséptica en temas de género respecto del derecho (el 63 % si se suma quienes están totalmente de acuerdo y quienes están de acuerdo con la afirmación), hay un porcentaje significativo en desacuerdo (18%). Sin embargo, esas mismas personas consideran que **“La enseñanza universitaria debería hacer más en pos de incrementar la igualdad de género”**.



De una lectura relacional de ambas respuestas concluyo que los y las estudiantes de Derecho Político, al menos quienes accedieron a las cursadas indagadas en el segundo semestre de 2020, consideran que hay una deuda universitaria en cuanto a acciones orientadas a la igualdad de géneros. Sin embargo, la expresión “La Enseñanza del Derecho no distingue entre varones y mujeres y está bien que así sea”, que fue planteada para poner en duda esta afirmación que forma parte de la lógica del derecho androcéntrico, debe ser reformulada puesto que no

resulta del todo coherente un índice tan alto en cuanto pensar que es necesario que la universidad realice más acciones tendientes a la igualdad pero no reconocer esas desigualdades en el propio campo de estudios.

En último lugar, y sólo para incorporar algunos comentarios generales sobre el resto de las respuestas: un 25% de las personas han indicado haber sufrido diversos tipos de violencia por parte de su pareja, en la mayoría de los casos violencia de género. Alrededor del 80% o más está a favor de la despenalización del aborto, con argumentos variados, pero donde prima la idea de derecho humano de las mujeres asociado a su autonomía personal⁷⁶. Por otra parte, varias personas tenían alguna noción sobre la categoría de género.

Finalmente, entre los temas que les gustaría tratar en los cursos –una pregunta optativa que contestó un número considerablemente menor de personas aparecen las siguientes inquietudes⁷⁷: “la lucha de la Comunidad LGBTQI+ en la obtención de sus derechos”⁷⁸, “Transfobia, transfemicidios, por que no se implementa correctamente la ley de ESI”, “igualdad de trato”, “Como se vulneran los derechos de las mujeres”, “Acceso a la justicia”⁷⁹, la desigualdad laboral (tema manifestado por muchas personas), brecha salarial, lenguaje inclusivo, tareas de cuidado como trabajo no

⁷⁶ Estas indagaciones se hicieron antes de la sanción de la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, Ley 27610. Sancionada: 30/12/2020. Promulgada por Decreto 14/2021 con observaciones. Publicada en el Boletín Oficial del 15/01/2021, N° 34562, p. 3.

⁷⁷ Las respuestas fueron anónimas, los entrecorchetados corresponden a citas textuales que respetan el uso del lenguaje y de las mayúsculas y minúsculas.

⁷⁸ En otro caso “Me gustaría poder hablar de la inclusión de personas no binarias, trans y del colectivo lgbt en cuanto a la inclusión laboral solo la igualdad de género”. Este tema junto con el de transtesticidio fue incorporado a una propuesta de trabajo contemplada en el Capítulo III.

⁷⁹ Alguien indica en esta línea “...como se posiciona el derecho en cuestión a personas que son discriminadas o sufren diversas problemáticas por su género o sexualidad. Lo que quiero decir es cuantos casos son fallados a las personas que denunciaron por sufrir diversas situaciones por su género o sexualidad, capacidad o discapacidad. ¿Qué tanto hacen las instituciones al respecto? ¿Son cuestionables?”

remunerado, entre otros”⁸⁰. Una persona reclama “Incluir bibliografía de mujeres y visualizar la discriminación que sucedió y sucede en ámbitos como la política” y otra indica “Me gustaría saber más acerca de la mujer en el ámbito Penal del Derecho, ya que siempre se habla del género masculino en esta rama del Derecho”. Finalmente, varias indican “todo lo que se pueda”.

En definitiva, aunque no todas las personas contestaron la encuesta, la indagación fue muy bien recibida por la mayoría, muchas personas agradecieron la oportunidad de expresarse o de que se contemple su opinión y dieron cuenta de un amplio interés en estudiar temas vinculados a la igualdad de géneros.

3. APORTES Y DIÁLOGO CON EL PROGRAMA DE 2018.

Como he señalado, el proceso de modificación del Plan de Estudios de la carrera y las disposiciones adoptadas en el marco de este por la Facultad impulsaron algunas transformaciones en los programas de las asignaturas.

Particularmente la Facultad adoptó mediante el Anexo de la Resolución HCD N° 82/15 las “Normas para la Elaboración de programas” de los espacios curriculares acordes al Plan de Estudios 6 (Res. N° 336/13). La resolución fija las pautas que deben respetar los programas. No contempla ninguna forma de lenguaje sensible al género, ni siquiera en una formulación binaria, por lo que se expresa en lenguaje sexista. Por ejemplo, se refiere a los alcances del título de “abogado, procurador, escribano”, siempre en masculino. Con similares expresiones, establece en el artículo 5 que “Será facultad del profesor titular definir la adopción de la modalidad del programa”.

⁸⁰ En un sentido similar alguien dice “Me gustaría principalmente las cuestiones de desigualdad, como la económica, social, cultural. Y a su vez, cómo la pobreza intensifica las desigualdades de género”.

Pese a estas críticas, la resolución introduce una estructura superadora del formato de los programas históricamente vigentes en la Facultad. Entre otros elementos establece que el programa debe contener: una fundamentación con las referencias teóricas de la asignatura; objetivos expresos; unidades de aprendizaje; carga horaria; metodología y articulación con actividades prácticas; las modalidades de evaluación; la bibliografía y la proyección de actividades de investigación y extensión; entre otros detalles como las pautas para distinguir entre el “Programa de estudio” y el “Programa de examen” en caso de considerarlo oportuno⁸¹. Sin duda es un modelo, que, ajustado a las pautas de la CONEAU, se acerca a la lógica de un programa como un compromiso entre los y las docentes y los y las estudiantes.

En ese contexto, en enero de 2018 el profesor titular⁸² resolvió avanzar con la modificación del programa de la asignatura aprobado en 1987 por un conjunto de motivos que incluyen desde los nuevos reglamentos sobre programas hasta algunas de las críticas que he formulado *supra* sobre el tema que nos ocupa.

En ese marco, elaboró un borrador de programa a partir del cual alguno/as docentes realizamos aportes en respuesta a su generosa invitación⁸³.

El Programa recupera algunos aportes que estaban contenidos en el proyecto que da lugar a este Trabajo Final Integrador. Por ejemplo, el primer apartado del Programa: **“1. Fundamentación: Ubicación e importancia de la materia, vinculación**

⁸¹ Los programas deben contemplar las dos modalidades posibles en que los y las estudiantes pueden acreditar la materia: libre y por promoción (artículo 2). Con la expresión “libre” se apela a quien rinde un examen sin haber cursado la materia directamente en la mesa de examen. Todas las personas que cursan inscriptas formalmente una materia tienen la oportunidad de promocionarla (con 4 puntos).

⁸² El Dr. Alejandro Marcelo Médici.

⁸³ La discusión se dio entre el 31 de diciembre de 2017 y el mes de enero de 2018. Como fue fundamentalmente por correo electrónico, he podido reconstruir la parte del proceso en la que intervino, así como acceder a los aportes de otros profesores (fui, según se, la única mujer que participó en el intercambio de correos).

con las correlativas⁸⁴, comienza con la una serie de párrafos que forman parte del diagnóstico elaborado para realizar el proyecto de trabajo final de especialización. A saber:

[...] El plan de estudios de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP ha sido modificado en 2013 mediante Resolución HCD N° 336 de 27 de diciembre de 2013.

Durante 2017 ha comenzado con la implementación del nuevo plan y, las autoridades de la facultad han solicitado la actualización de los programas y el ajuste de los mismos al nuevo currículo, en consonancia con los estándares aprobados para la acreditación de las carreras de Abogacía por el Consejo Interuniversitario Nacional (Res. CE N° 954/14).

Las modificaciones esperadas no sólo apuntan a los contenidos, sino que se hace hincapié en una metodología de la enseñanza que se aleje de las clases magistrales y despliegue los contenidos teóricos junto con la práctica disciplinar.

El programa de la materia Derecho Político correspondiente a la Cátedra III fue aprobado el 7 de julio de 1987. Treinta años de vigencia hacen posible hablar de virtudes y defectos, pero tanto la extensión como la data hacen que hoy sea un programa meramente formal y en parcial [...].

Recupero estas intervenciones porque forman parte de la trama que da lugar a la construcción del currículum. Son expresión -siguiendo a Millán- de la dimensión

⁸⁴ Este subrayado y los siguientes es propio pero destaca diferentes apartados de las estructura del programa de la materia.

intima de un análisis de género y la *praxis* feminista que nos alienta a visibilizar nuestras intervenciones, aunque estas sean acotadas en el marco de un proyecto ambicioso y sólido teóricamente.

Por otra parte, corresponde decir que el Programa “nuevo” es un programa extenso –veintiocho páginas– en donde se recogen aportes muy valiosos de cara al tema que nos ocupa. Entre ellos debo mencionar la incorporación en el apartado 2 “Referencia teórica” de la perspectiva de género dentro de otras a contemplar por el programa⁸⁵. Especialmente en los párrafos que señalan:

Pensamos que el Derecho, y en este caso el Derecho Político ya no puede enseñarse sin incorporar una perspectiva de género transversal a toda la materia. Ello tanto en lo que hace a las políticas del derecho, como a la historia de los procesos e ideas políticas que han influido en procurar equidad en las relaciones entre sexos, y en la construcción social de igualdad y diferencia no inferiorizante en los roles de género, siendo esta dimensión fundamental a la hora de reforzar el enfoque de la asignatura desde una mirada que se descentra de la descripción del poder formal institucionalizado.

De ahí la necesidad de incorporar las interrelaciones entre derecho-instituciones-y formas históricas y contemporáneas de poder social, lo que implica, historizar la dimensión androcéntrica del poder, resaltar la historia de los movimientos sociopolíticos y de las ideas políticas críticas, para formar

⁸⁵ “La perspectiva teórica de abordaje de la materia, acorde a las exigencias formativas del siglo XXI y de nuestro contexto sociocultural, debe hacerse teniendo en cuenta los siguientes parámetros: politicidad del derecho, enfoque desde los derechos humanos y la ciudadanía, perspectiva de género, perspectiva socioambiental, pensamiento situado y giro descolonizador”.

a las /los futuros profesionales en políticas del derecho que incorporen el enfoque de género.

A renglón seguido se incorpora al programa otro párrafo textual contenido en el proyecto de Trabajo Final Integrador de mi autoría que se concreta en esta producción:

"El plan propuesto apunta a modificar el Programa para que dé cuenta de esta historia de exclusiones y luchas, en la convicción de que es imprescindible reflexionar y tomar conciencia sobre la inequidad de género para contribuir a eliminar la violencia de género en la sociedad".

Como puede verse, en estos párrafos se contemplan específicamente fundamentos y los objetivos de este trabajo final, con aportes muy significativos del profesor titular.

Más adelante, en el apartado "**3. Ejes o núcleos centrales/ conceptos claves**" se apela a "[...] un enfoque relacional que muestra la articulación del derecho como mediación de proyectos en diálogo y tensión. Proyectos que articulan distintas formas de entender las relaciones entre grupos sociales, la **construcción de roles de género**⁸⁶, las relaciones socioambientales, y por lo tanto inciden en la comprensión de ciudadanías, derechos y poderes". Luego, en el mismo acápite se indica "Las ciudadanías así pensadas, hacen a una articulación de interseccionalidades plurales de clase, **género**, cultura, etnia, región, etc., pero matizadas por lo situacional nacional

⁸⁶ El subrayado me pertenece.

y latinoamericano, por las formaciones nacionales de alteridad (Cf. Segato, Lugones, entre otras y otros)”).

Por su parte, entre los **Objetivos 4. 1**, el programa contempla dos objetivos generales sobre el tema que nos ocupa: “Promover sensibilidad y comprensión desde la perspectiva de género” y “Aportar a la formación de profesionales aptos para enfrentar la violencia en las relaciones de género” en el marco de ocho objetivos generales.

Sin embargo, ninguno de los objetivos específicos sobre un total de doce hace referencia al tema. Aquí el lenguaje utilizado –que en general es sensible al género– se vuelve más abstracto y cuando menciona a algún sujeto lo hace en masculino, por ejemplo: “Lograr en los estudiantes de derecho” y “Conocer los actores, los regímenes legales y los procesos”. Se trata de un problema común en quienes iniciamos el camino hacia el lenguaje igualitario y/o inclusivo.

En cuanto al contenido, además de la apelación ya realizada a la transversalidad, el enfoque de género se encuentra más o menos explícito en las Unidades temáticas que componen en programa desagregadas en la Primera parte: “**Conceptos fundamentales**” (de la primera a la séptima unidad) y, la segunda parte: “**Historia de las formaciones políticas**” (octava a décimo quinta unidad). A saber:

La primera parte del programa, “Conceptos fundamentales”, contempla dentro de la **Unidad I** en la referencia a los “Supuestos antropológicos y ecológicos” [...] “La política y el poder en perspectiva de género”.

En la **Unidad 3** Derecho y poder. Estado de derecho constitucional, el contenido “Feminismos y políticas del derecho” y, en la **Unidad 5** “Ciudadanía, derechos políticos, representación, participación. Sistemas electorales” aparecen

como contenidos asociados al tema: “La desigualdad social, de género, cultural y étnica: su incidencia en el ejercicio de la ciudadanía y en la participación”.

La segunda parte del programa, referente a la Historia de las formaciones políticas en la **Unidad temática 8** se refiere a los Supuestos históricos de la formación política moderna/colonial. En este lugar considero que debería incorporarse expresamente como contenido la Caza de Brujas como política determinante en la formación del capitalismo, la estatalidad y las características del sometimiento consecuente de las mujeres. Aunque la referencia no aparece, si cuenta la bibliografía con la referencia a la obra fundamental de Silvia Federici. *Calibán y la Bruja, Mujeres cuerpo y Acumulación originaria*⁸⁷.

Otras unidades son fundamentales también. En la **Unidad 9** se contempla como contenido “Orígenes del constitucionalismo y la doctrina de los 'derechos del hombre'. La revolución industrial. Su impacto sobre el metabolismo social. Los problemas para el nuevo orden burgués: las mujeres, la cuestión social, los pueblos colonizados y esclavizados”. En la **Unidad 11** relativa a la “Crisis de la formación política liberal” se referencia a las “Las sufragistas y la primera ola de movimientos feministas”. En este apartado, considero que, al lado de la mención a los socialismos, el marxismo y los anarquismos hubiese sido oportuno hacer una referencia crítica expresa sobre su carácter general de pensamientos que ha desconocido históricamente, al menos en sus corrientes hegemónicas, la desigualdad de género⁸⁸. Sobre todo, porque este tema ha atravesado al movimiento feminista argentino desde los anarquismos de fines del siglo XIX.

⁸⁷ En el punto 9.3 de Bibliografía general.

⁸⁸ Críticas que hay sido formuladas por feministas tanto ajenas como que suscriben esas ideologías y *praxis* políticas.

La **Unidad 12** titulada “Crisis de las repúblicas oligárquicas en A. Latina” contempla como contenido “La participación de las mujeres y sus movimientos de igualación en América Latina”.

En cuanto a la metodología y las actividades prácticas contempladas en el nuevo programa, creo que su impronta dialógica es receptiva de una propuesta sensible a la perspectiva de género, consignándose la tarea docente como facilitadora de la construcción colectiva del conocimiento y el intercambio de ideas. Lo mismo cabe decir de la intencionalidad de promover en los y las estudiantes el desarrollo de “aptitudes de lecto- escritura académica y de argumentación jurídica”.

Es un programa además que instala la necesidad y compromiso de difundir los cronogramas de cursos y actividades con la finalidad de generar compromisos y entre los y las estudiantes. De la misma manera promueve “la evaluación permanente, en un contexto de construcción colectiva de conocimientos, dialógica y de doble sentido, tanto desde los docentes hacia los estudiantes, a los fines de la acreditación de la asignatura, como de los estudiantes hacia los docentes, a los efectos de la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las actividades teórico- prácticas que se detallan en el presente programa”, sin perjuicio de respetar la instancias indicadas como necesarias por las autoridades de la Facultad.

La bibliografía expresada en el programa resulta muy adecuada a los fines de la incorporación de la perspectiva de género en la materia. Aparece desagregada en bibliografía “básica/obligatoria”, “complementaria” y “general”.

En la bibliografía obligatoria, sobre un total de quince (15) textos hay nueve (9) escritos por varones; dos (2) escritos por mujeres⁸⁹ y cuatro (4) son libros o compilados o que contienen artículos de personas de distinto sexo/género⁹⁰.

En la bibliografía complementaria, se citan veintinueve (29) textos. Algunos son libros y otros artículos. Son varones los autores de al menos dieciocho (18) libros citados. A ellos se suma el libro *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo* de Maristella Svampa (2016). El resto de los textos son artículos de mi autoría - ocho (8) de mi autoría-, algunos de los cuales tratan temas de género y derechos de las mujeres.

Por último, la bibliografía consignada como general en el apartado 9.3 del programa, que va de las páginas 16 a 28, aparecen citados alrededor del 400 cuatrocientos (400) textos. Entre ellos la presencia de mujeres la estimo en 19 textos, máximo unas 40 pensando que todos los consignados como de autores varios contemplan alguna autora.

Por su parte, el profesor titular informa⁹¹ que en el proceso de la implementación del programa desde el espacio titular se realizaron acciones destinadas a los y las estudiantes de la cátedra, orientadas a la “transversalización del tema género en la enseñanza de la materia”.⁹²

⁸⁹ Aunque uno es el *Diccionario de estudios de género y feminismos* coordinado por Gamba (2007) tanto la coordinadora como la mayoría de quienes participan son mujeres.

⁹⁰ Uno, que se ha citado supra como Médici *et. al.* Derecho Político Actual. Temas y Problemas, es un libro de cátedra en tres tomos mas relevante para el desarrollo del curso.

Otro, *Democracia y dictadura Aproximación histórico-constitucional y política en perspectiva de derechos humanos*, es un libro de cátedra compilado por Ramón Torres Molina y María Verónica Piccone (2017) que tenemos en cuenta en la comisión.

⁹¹ Por ello el entrecomillado destaca aportes textuales del Dr. Médici remitidos a quien suscribe en el marco de su lectura de este trabajo, por eso se respecta el uso de la “e” como lenguaje inclusivo.

⁹² Aunque se contemplan sus sugerencias, su sistematización y valoración no es posible ni corresponde en este trabajo que, como propuesta de intervención, contempla categorías analíticas

Destaca, por un lado, la incorporación al espacio del titular a través de concursos públicos de ayudantes estudiantiles de personas que desde la clase misma de oposición han formulado propuestas pedagógicas relacionadas al género o, ya en funciones, desarrollaron trabajos prácticos que facilitaron a sus pares sobre este eje transversal.

Entre estas acciones merece mencionarse una charla sobre regulación del trabajo sexual y los problemas y abordajes desde distintas perspectivas de género – mayo de 2018–. Al año siguiente, la realización de una serie de charlas sobre "género y masculinidades" que incluyó el tratamiento con "les estudiantes los temas que hacen a la pluralidad de posiciones e identidades más allá del dualismo o bimorfismo heterosexual" y la participación de especialistas y activistas, entre ellas de la agrupación "Putas peronistas". Estos contenidos "fueron incorporados como opcionales en la evaluación escrita del 'espacio titular'".

Durante el segundo semestre de 2019 se organizó desde el espacio del profesor titular un seminario abierto extracurricular pero que "podía servir para quienes tuvieran asistencia regular, optaran por ser evaluados y aprobaran acreditar la materia en los contenidos del 'espacio titular'". En el mismo se abordaron temas como *Mass media y género: violencia en el discurso mediático* y *Arqueología de la segregación económica con perspectiva de género. Construcción de un saber* entre otros.

Durante febrero y marzo de 2020 se realizó un curso preevaluativo en el que se abordó como eje transversal la perspectiva de género.

En el contexto de la pandemia de COVID-19 y la virtualización de la enseñanza en el espacio del profesor titular se propuso "de forma opcional para les estudiantes trabajar la violencia de género en su dimensión simbólica y la construcción social de

referentes a campo de la didáctica y el curriculum de género que no lucen evidentes en las actividades mencionadas ni se ha podido participar en su formulación.

la imagen de las víctimas y de las mujeres” tema que fue elegido por muchas personas.

Por otra parte, durante el segundo semestre de 2020 el profesor titular informó que incorporó a sus clases los matices del pensamiento de Rita Segato y María Lugones en el desarrollo de los supuestos históricos de la formación moderna/colonial a propósito del patriarcado en América Latina, vinculando género con el eje transversal pensamiento situado y giro descolonizador de Programa aprobado en 2018.

Finalmente, para los exámenes libres, desde el espacio del titular con acompañamiento de sus ayudantes estudiantiles se propuso una “guía para la preparación de tema libre, donde la perspectiva de género además de estar en los temas específicos, es eje transversal del programa”.

En definitiva, aunque no corresponde aquí analizar en términos generales el programa que fue aprobado por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales el 22 de marzo de 2018⁹³ y entró en vigencia un año más tarde, es evidente que es un valioso aporte de cara a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho político, puesto que contempla tanto fundamentos, como contenidos asociados al tema y una metodología coherente con la perspectiva de género. En su implementación, más allá de los mentados aportes generados en el espacio del profesor titular que incluyen “espacios formativos y de evaluación” no se han tenido en cuenta las categorías analíticas correspondientes al campo de la didáctica y el curriculum de género consideradas en esta propuesta.

⁹³ Acta N° 444, punto 12, recuperada de www.jursoc.unlp.edu.ar. Res.HCD N° 80 de 25 de abril de 2018. Disponible en https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/resoluciones/res_80.pdf

4. CONCLUSIONES.

A partir del desarrollo realizado y en función del marco teórico propuesto, puedo afirmar que se han hecho notables esfuerzos para incorporar la perspectiva de género a la vida universitaria, que van desde la puesta en marcha de la Ley Micaela en las universidades hasta el diseño de criterios hermenéuticos para la elaboración de programas con perspectiva de género. En cuanto a la Cátedra, el programa de 2018 aparece como una propuesta que, pensada en términos de currículum prescripto, implica un salto cualitativo significativo con el programa que estuviera vigente desde 1987.

Esta afirmación parte de cotejar las preguntas propuestas para evaluar si en programa tiene perspectiva de género (ver apartado 2., b. del Capítulo II) frente al programa aprobado el 22 de marzo de 2018. Sucintamente: 1. Los fundamentos tienen perspectiva de género y denuncian la discriminación histórica de las mujeres; 2. Hay objetivos generales sobre la igualdad de género; 3. Se incorporan un conjunto de contenidos referentes a teorías feministas y problemáticas de las mujeres; 4. La metodología del programa, si bien no hace referencia a metodologías feministas específicas, aparece como compatible con estas; 5. La bibliografía básica y complementaria tiene presencia de mujeres en aproximadamente un treinta por ciento, pero las autoras son muy escasas en la bibliografía general por lo que no resulta ajustada. Además, el lenguaje del programa contiene una mayoría de expresiones no sexistas y una tendencia a un lenguaje inclusivo.

Sin embargo, el programa "... es un elemento articulador de las problemáticas que emanan tanto de la concepción curricular como de la didáctica" (Díaz Barriga 1997, p. 36). Estas problemáticas deben desagregarse en diversas dimensiones en relación con las cuestiones de género (institucional, simbólica, e íntima) que en todo

momento es dinámica e incluye las interacciones “de” y “entre” profesores, profesoras y estudiantes de diversos géneros.

A partir de los intereses manifestados por los, las y les estudiantes y de las inquietudes propias, considero con Díaz Barriga a este programa como un punto de partida y un espacio vivo (Díaz Barriga, 1997)⁹⁴ al que deben incorporarse contenidos, metodologías y materiales a modo de propuestas tendientes a denunciar la discriminación las mujeres y las personas Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer y su historia de resistencias y luchas; a recuperar las críticas de los feminismos a las corrientes hegemónicas que invisibilizan a las mujeres y los aportes de las categorías analíticas elaboradas por los feminismos y los feminismos jurídicos; a profundizar la presencia de textos y otros materiales elaborados por y para hacer visibles estos propósitos; a proponer metodologías concretas diversas y flexibles, etc.

En el capítulo siguiente, con el objeto de cumplir acabadamente con el objetivo general y los objetivos específicos presentados en el Plan de trabajo, se presentan proyectos de abordaje de distintos contenidos, planteados en el título de cada una de las intervenciones propuestas.

⁹⁴ “[...] el programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos” (Díaz Barriga; 1997, p. 10).

CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS DIDÁCTICO CURRICULARES PARA EL ABORDAJE DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MATERIA DERECHO POLÍTICO.

1. CONSIDERACIONES GENERALES.

La propuesta se estructura a partir del planteo de una serie de temas a abordar en el marco de los cursos de enseñanza de la materia.

No se trata de una secuencia didáctica, sino de un conjunto de estrategias para abordar temas y contenidos que deberán adaptarse a las particularidades de cada curso y que, en este caso, contemplan algunos de los deseos de los y las cursantes de 2020. Sin embargo, se trató de que las metodologías propuestas varíen y que la bibliografía sea diversa. Aunque no resulta posible trabajar todo en un curso cuatrimestral, la idea es facilitar el abordaje de los temas o aportar insumos que se ajusten a cada contexto.

De esta manera espero que el trabajo realizado se proyecte al resto de los y las docentes de la cátedra que pueden tomar cada estrategia como tal o ajustarla.

Cada estrategia propone trabajar contenidos o núcleos temáticos que son consignados en el título de color violeta, que suponen una revisión del programa de 1987 y se encuentran en diálogo con los contemplados en el programa elaborado en 2018. Luego se desglosan los objetivos de la estrategia; la metodología y actividades que se espera realicen los y las estudiantes (expresada en consignas); la forma de evaluación y la bibliografía prevista. Hay también recursos, que en algunos casos toman la forma de un intertexto elaborado por mí para este trabajo.

Algunas de las estrategias apelan mejor que otras a la autorreflexión sobre el propio lugar situado –retomando la noción de curriculum como formador de identidades (Abate, 2020: p. 15 siguiendo a Coscarelli)– donde la toma de conciencia de los múltiples roles que cada uno/a desempeña –docente, estudiante, madre, padre, hijo, hija, hije, ciudadanos y ciudadanas, contribuyentes, activistas con experiencias de exclusiones, político/as, etc.– apunta a desentrañar parte de la complejidad de la vida socio-política.

Para colaborar con una enseñanza que promueva relaciones sociales y políticas igualitarias ajenas a las diversas formas de la violencia de género se considera posible y deseable que haya en cada curso espacios que permitan actualizar contenidos y metodologías a partir del diálogo con las y los estudiantes teniendo en cuenta el planteo de situaciones a considerar en conjunto con un marco conceptual de referencia aportado la docente. Sobre todo en temas en los cuales, como las identidades del género, los, las y les estudiantes son de alguna manera o se han formado en sociedades más libres.

Algunas de las propuestas apuntan, también, a generar puentes con otras asignaturas tratando de romper la lógica de que cada materia es un compartimento estanco. Por ello, aparecen temas que se pueden asociar al derecho constitucional o al derecho penal, pero el enfoque propuesto es siempre sobre la faz política del fenómeno en estudio.

Además, varias propuestas sugieren materiales audiovisuales y hacen referencia a entornos virtuales como espacios de trabajo.

Finalmente, aunque en la propuesta de trabajo se señaló de forma preliminar y no taxativa que se iban a proponer cuatro trabajos prácticos⁹⁵, aquí se presentan

⁹⁵ Sobre: a) La exclusión de las mujeres del proyecto jurídico de la modernidad a través del trabajo sobre la “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” de Olimpe de Gouges; b) El contrato

siete estrategias didáctico- curriculares. Pese a ello, no abarcan todos los contenidos posibles ni deseables. Algunos de temas relevantes forman parte de los textos que se sugieren como lecturas obligatorias y de las preguntas contenidas en el apartado “Consignas para investigar”. Por ejemplo: la categoría de contrato sexual; el concepto de acciones afirmativas y las leyes de cupo o paridad; los aportes del anarquismo feminista de fines del siglo XX en Argentina están referidos en textos citados y en interrogantes planteados. De esta manera, parte de esa investigación que aparece como electiva en realidad está orientada por las propias lecturas sugeridas.

Contienen además sugerencias para preparar temas para rendir la materia en forma “libre”⁹⁶, donde buscar cubrir una demanda que suele manifestarse en forma oral. En términos generales las sugerencias reorientan a la lectura de la bibliografía obligatoria más la optativa, pero en algunos casos, donde las estrategias implican que los y las estudiantes trabajen a lo largo de varias semanas sobre temas extensos o pasibles de diversos recorridos, se sugiere consultar a la docente.

Espero que estas propuestas resulten instrumentos valiosos para los y las integrantes de la cátedra y para otro/as docentes de esta materia o afines para el abordaje de la perspectiva de género en las escuelas de Derecho y contribuyan a la formación de profesionales reflexivo/as e idóneo/as respecto a un fenómeno que atraviesa al conjunto de la sociedad.

Finalmente, como estrategia innovadora es necesario plantear como evaluar su desempeño. ¿Sirven los instrumentos diseñados para planificar la tarea de los y las docentes al comenzar cada curso?; ¿son recursos que incentivan el compromiso activo

sexual (Pateman) a través de mini entrevistas; c) Las múltiples explotaciones que sufren las mujeres pobres, migrantes e indígenas, a través de la lectura de noticias del caso de como el de Milagro Sala o Dilma Rousseff, entre otros y; d) El acceso a los derechos sexuales y no reproductivos de las mujeres a través del trabajo sobre múltiples videos y spots sobre el tema.

⁹⁶ Para preparar el tema con el que se inicia el examen, luego las preguntas se desarrollan sobre el programa en general.

de las y los estudiantes?; ¿invitan a hacer uso de la imaginación para idear respuestas?, ¿contribuyen a adquirir nuevas habilidades y formas de expresión? Este tipo de cuestiones serán relevadas a través de encuestas realizadas a partir del aula virtual de la comisión de formularios digitales. De esta manera, también se puede aprender del desarrollo del proceso e introducir mejoras en el mismo (Litwin, 2008).

2. FORMATO DE LAS PROPUESTAS

Título.

Expresa el contenido o tema abordado.

Objetivos.

Específicos de la actividad y relacionados con los objetivos del curso.

Resumen

Breve expresión de lo que el trabajo propone como actividades a realizar por lo/as estudiantes.

Consignas

Son expresiones textuales de las tareas y acciones que se supone que los y las estudiantes realicen. De naturaleza descriptiva e indicativa, procuran a la vez que dar instrucciones orientar sobre los procesos que se suponen/proponen como necesarios para comprender un tema.

Sobre cada una, se establece expresamente su carácter obligatorio u optativo. Estas últimas son una estrategia para profundizar el tema para quienes deseen hacerlo y no están destinadas a ser evaluadas por el equipo docente. Se piensan también como un aliciente para quienes quieren tener una participación más activa en el curso.

Se discriminan en consignas para “pensar y analizar” que en términos generales son obligatorias. Apuntan en general a la lectura de textos o la visualización de documentales o films que faciliten la comprensión de diversas situaciones. Todas estas consignas suponen siempre un momento de reflexión individual y en general también grupal, además de una instancia de puesta en común con el conjunto del curso.

Las consignas para investigar son en general una tarea extra, optativa. Implican de alguna manera que los y las estudiantes tienen la intención de ponerle el cuerpo a un tema.

Por supuesto, las consignas “para pensar y analizar” pueden conllevar la realización de micro investigaciones – bibliográficas, en medios de comunicación, en testimonios, etc. – que son bienvenidas y esperables, pero las consignas “para investigar” tienen una orientación docente clara.

Recursos

Los insumos mínimos para poder cumplimentar las consignas. Son breves artículos periodísticos, documentales, videos, películas, poemas, etc. De acuerdo al tipo de recurso el mismo es ofrecido con las consignas. En la mayoría de los casos sólo se indican o se ejemplifican, debiendo ser rastreados por los y las cursantes.

Formato de entrega/presentación.

Describe la forma en que los y las estudiantes presentan la tarea o reflexión realizada. De naturaleza descriptiva e indicativa.

La fecha de entrega y la modalidad están además consignadas en la parte superior del formato como indicación general que debe ser ajustada en cada curso. Se apela en la mayoría de los casos al trabajo grupal y a la puesta en común en el aula (presencial

o virtual), como una forma de romper el modelo de enseñanza tradicional del derecho.

Bibliografía obligatoria.

Contiene un abordaje básico del tema y es la bibliografía mínima que se espera que los y las estudiantes conozcan y comprendan en las evaluaciones parciales y finales, al margen de la realización del trabajo práctico.

Bibliografía ampliatoria.

Textos que abordan aspectos del tema con mayor densidad conceptual.

Sugerencias para preparar este tema para la mesa de examen.

Estas sugerencias apuntan a indicar un conjunto de bibliografía particular para abordar un tema acotado y específico con cierto grado de profundidad desde un recorrido propio, trazado por el/la estudiante a partir de la lectura del conjunto de materiales. Siempre supone la comprensión de la bibliografía obligatoria. En muchas ocasiones, se referencia la necesidad de hacer una consulta con la docente.

3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICO CURRICULARES.

Derecho Político

Comisión 12

Trabajo práctico N°:

Fecha de presentación: dos semanas

Modalidad: trabajo individual y domiciliario, puesta en común grupal

Nombre estudiante/s:

I. Política y poder en perspectiva de género. Supuestos antropológicos.

Objetivos

- Revisar los supuestos antropológicos de la teoría política.
- Formular una crítica de los mismos desde una perspectiva de género.
- Reflexionar sobre la articulación “saberes científicos” y “conocimientos populares” como forma de contribuir a la deconstrucción de la subordinación de las mujeres.

Resumen

La actividad propuesta supone la lectura de textos académicos que ponen en cuestión las categorías androcéntricas del conocimiento científico y, de una serie de poemas y coplas populares en los cuales las mujeres son presentadas como animales o cosas. Se espera además que los y las estudiantes realicen micro investigaciones buscando otros ejemplos que den cuenta de la construcción de una imagen de las mujeres que las coloca en un lugar de subordinación.

Consignas para pensar y analizar

- a) Lea la selección del poemas, coplas y refranes propuestos en el texto “Mitos y mitologías que construyen estereotipos sobre 'la mujer'. Herramientas literarias pensar los supuestos antropológicos de la política con perspectiva de género” (Piccone, 2021 mimeo).
- b) Reflexione respecto de la manera en que son retratadas las mujeres.
- c) Busque otros ejemplos que den cuenta de la construcción de estereotipos de las mujeres que las (o nos) menosprecian o violentan con el objeto de ponerlas en común durante la clase (por ejemplo, puede buscar letras de canciones).

Consignas para investigar (optativas)

- Para relacionar este tema con el derecho penal o procesal penal se sugiere la lectura del texto “Sobre el odio/miedo a la mujer en la literatura popular” (Shua, 1999). Desde allí se invita a establecer relaciones entre los estereotipos que la autora construye en su antología y los reflejados en el libro *Discriminación de género en las decisiones judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género*, Capítulo 5 “Violaciones al deber de investigar con debida diligencia en los casos de violencia de género mediante la utilización de estereotipos de género” (Asencio *et al.*, 2010). ¿En qué medida se relacionan? ¿qué estereotipos están presentes en la actuación de los poderes judiciales en la Argentina del siglo XXI?

Recursos

Los textos citados como bibliografía obligatoria son un presupuesto necesario para aproximarse al tema conceptualmente. Como disparador, se recomienda la lectura de la Antología de Shua.

El texto que sigue, se presenta como disparador didáctico a la vez que enlaza la literatura popular y algunos textos clásicos de filosofía política. Se propone como insumo en todos los casos.

Formato de entrega y evaluación

Puesta en común en el aula –o aula virtual– a través de una ronda con presentación de oral o a través de alguna imagen de las relaciones establecidas. Se admite la presentación escrita y breve de algún hallazgo.

Bibliografía obligatoria

Piccone, M. V. (2018). Filosofía política, justicia y género: Aproximación al pensamiento de Platón y Rousseau en torno a las mujeres. *Derechos en Acción*, 6(6), pp. 132-154. <https://doi.org/10.24215/25251678e121>

Piccone, M. V (2021, mimeo) "Mitos y mitologías que construyen estereotipos sobre 'la mujer'. Herramientas literarias para pensar los supuestos antropológicos de la política con perspectiva de género".

Bibliografía ampliatoria

Castells, C. (1996). Introducción. En *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós, pp. 9-31.

Médici, M. A. (2020). "Poder, política y derecho: Una contextualización en modernidad/colonialidad". En *El minúsculo ojo de la aguja*, Médici, A, Piccone, M. V y Vallefín, J.C. La Plata: Edulp, pp. 7-29. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

**** Lecturas sugeridas para preparar este tema para la mesa de examen**

Además de la bibliografía obligatoria y la complementaria.

Médici, A, Piccone, M. V y Vallefín, J.C. *El minúsculo ojo de la aguja*, La Plata: Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

Mitos y mitologías que construyen estereotipos sobre “la mujer”.
Herramientas literarias para pensar los supuestos antropológicos de
la política con perspectiva de género.

Por María Verónica Piccone

La escritora argentina Ana María Shua dice en *Cabras, Mujeres y Mulas. Una antología del odio/miedo a la mujer* (1999) que en la literatura popular las mujeres con compradas con objetos y animales. De acuerdo con la autora la mujer aparece “al margen de no netamente humano” (Shua, 1999: 17) y es comparada con animales domésticos que, como propiedades de los varones demuestran obstinación, es decir, tienen voluntad propia: cabras, mulas, gallinas, etc.

Entre las expresiones de la literatura popular que ejemplifican esta falta recopila entre otros:

Cuatro cosas tiene el mundo

que son las más testarudas

las ovejas y las cabras,

las mujeres y las mulas

La mujer ha de ser como la mula,

la boca sangrienta.

Proverbio español

(en Shua, 1999, p. 33)

Copla popular hispanoamericana (en
Shua 1999, p. 31)

La nueva esposa es como un caballo recién comprado; consigues domarla a fuerza de montarla todo el tiempo y pegarle sin parar

Proverbio chino (en Shua, 1999, p. 34)

*Aquí un marido reposa
Que se murió de pesar,
Porque no pudo domar
En diez años a su esposa*

Copla popular hispanoamericana
(en Shua, 1999, p. 45)

En otras ocasiones, la comparación en con animales “salvajes” que popularmente se consideran “astutos, traicioneros, hábiles en las artes del engaño: cocodrilos, víboras, zorros y otros... (Suha, 1999, p. 17).

Por ejemplo:

*La yarará y la mujer
tienen la misma intención:
la yarará da la muerte
y la mujer da traición...*

Copla popular argentina (en Shua, 1999, p. 75)

*Oiga la vívora mora
que en el campo no aparece:
la mujer engañadora
cincuenta palos merece.*

Copla popular argentina (en Shua, 1999, p. 258)

Las mujeres en la literatura popular no sólo somos clasificadas como animales que deben ser denigrados, humillados y sometidos mediante la violencia, sino que estos sentidos aparecen también en los textos filosóficos que forman parte del basamento sobre el que se asientan parte de los estudios universitarios. Por ejemplo, en muchos cursos autores que pueden considerarse “clásicos” de la filosofía o de lo que hoy conoceremos como filosofía política parten de la misma

concepción antropológica: la mujer es inferior al varón⁹⁷ y eso trae como consecuencia el sometimiento y la violencia.

Por ejemplo, Aristóteles en el siglo V a.C. dice en Política “es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social” (Aristóteles, 2014: 250) pero cuando más adelante sostiene la superioridad del varón por sobre la mujer –“en la relación entre macho y hembra, por naturaleza, uno es superior y otro inferior, uno manda y otro obedece” (Aristóteles, 2014: p. 256)⁹⁸–, es interesante preguntarse ¿en esa naturaleza humana social/política están incluidas las mujeres? ¿Poseen varones y mujeres la misma naturaleza?

Por otra parte, volviendo a la cuestión de la semejanza entre seres humanos y animales, las comparaciones valorativas difieren respecto de si quien es representado es varón o mujer. Por ejemplo, es famosa la cita de Maquiavelo en el Capítulo XVIII de *El príncipe* donde trata el modo en que los príncipes deben mantener su palabra. Allí el florentino traza primero una línea entre la integridad, la ley y la calidad de “hombre” –¿se refiere con hombre a la raza humana o sólo a los varones? – y, la astucia, la fuerza y la condición de bestia. Entonces, cuando el príncipe debe dejar de lado las características humanas para hacer lo necesario para mantener su gobierno, puede asemejarse a dos animales: “el león” y “la zorra”.

⁹⁷ En este texto utilizo la palabra varón para referirme a seres humanos de género masculino evitando el término “hombre” que nunca sabemos si contiene –y de qué manera lo hace– a las mujeres. La indagación de esta cuestión atraviesa algunos contenidos del curso, pero considero que no es posible introducirla aquí porque implica una deconstrucción compleja y extensa. Sin embargo, cuando se habla del pensamiento o de las obras de algún/a autor/a se respeta la terminología utilizada o la traducción usual. Al respecto de estos temas sugerimos la lectura de Femenías (1988, 2016).

⁹⁸ Femenías (1988) trata en profundidad esta cuestión, aunque el texto puede resultar complejo para estudiantes en el primer tramo de su carrera. Recomendamos un texto más reciente de la filósofa argentina que facilita la comprensión de la paradoja *pars pro toto*, donde señala que cuando Aristóteles llama ciudadanas a las mujeres –aun cuando no poseían los derechos y obligaciones de los ciudadanos– da lugar a que otros estudiosos señalen que el Estagirita no discrimina entre los sexos (Femenías, 2016: p. 33-34).

Debéis, pues, saber que hay dos modalidades de combate: con las leyes, uno; con la fuerza, el otro. La primera es propia del hombre, la segunda, de las bestias; más al no ser a menudo suficiente la primera, es menester recurrir a la segunda. Un príncipe requiere, por tanto, saber usar bien de la bestia y del hombre. [...] Así pues, necesitado un príncipe de saber hacer buen uso de la bestia, debe entre todas secundar a la zorra y al león, porque el león no se defiende de las tramas, ni la zorra de los lobos. Requiere, por tanto, ser una zorra para reconocer las trampas, y león para amedrentar a los lobos. Los que sólo hacen de león, no saben lo que hacen. No puede, en suma, ni debe un señor prudente mantener su promesa cuando el hacerlo se le vuelve en contra, y han desaparecido las razones que le llevaron a hacerla (Maquiavelo, 2014, p. 58).

Nótese por un lado, la dicotomía hombre/bestia. Pero también dentro de las bestias, la dicotomía tradicional entre un animal caracterizado por su fuerza y su dominio sobre otros –“el león”- y otro caracterizado por la astucia y el engaño y su condición femenina –la zorra-. Aunque para Maquiavelo las condiciones que atribuye a estos dos animales son necesarias para conservar el gobierno, el león representa características al mando y el establecimiento del orden. La zorra en cambio, aparece como un animal que, despojado de fuerza, sólo dispone del engaño y la traición que, en la literatura popular, con atribuidas a las mujeres.

Bibliografía

- Femenías, M. L. (1988). “Mujer y jerarquía natural en Aristóteles”. En *Hiparquia*, Encuentro Internacional de Filosofía y Feminismo, México, UNAM, enero de 1988. Encuentro Internacional de Filosofía y Feminismo, México. Disponible en: <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/voli/hiparquiav1a1>
- Femenías, M. L. (2016). “Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas”. En Colanzi, M.L. Femenías y V. Seoane (comps.) *Violencia contra las mujeres: La subversión de los discursos, Los ríos subterráneos: Vol. V*. Rosario: Prohistoria.

Maquiavelo, N. (2014). *El príncipe*. Madrid: Gredos.

Shua, A. M. (1999). *Cabras, mujeres y mulas. Antología del odio/miedo a la mujer en la literatura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.

Derecho Político

Comisión 12, Cátedra III

Trabajo práctico N°:

Fecha de presentación: dos semanas

Modalidad: grupal

Nombre estudiante/s:

II. Las brujas. Demonización de las mujeres formación del sistema mundo moderno/colonial.

Objetivos

- Revisar críticamente el lugar asignado a las mujeres mediante la violencia en la construcción del mundo moderno/colonial.
- Reconocer los genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI.
- Establecer relaciones entre estatalidad, capitalismo, violencia, sexocidio y epistemicidio.

Resumen

Una serie de sucesos gestados en el medioevo dieron lugar a lo que en nuestro tiempo sería conceptualizado como sistema mundo moderno-colonial (Mignolo, 2003, p. 42). La conquista en el siglo XVI de Abya Yala (Del Popolo, 2017)⁹⁹, o América como denominamos al continente al que Cristóbal Colón llegó en 1492,

⁹⁹ Abya Yala sería la denominación con la cual el pueblo kuna, de Panamá y Colombia, designa al continente que los europeos denominaron América en honor al navegante florentino Américo Vesputio. Alguna de la bibliografía consultada recupera esta denominación.

puede ser mirada en relación a otros procesos históricos contemporáneos. Este trabajo apunta a visibilizar uno de esos procesos, la “demonización de las mujeres” y su importancia en la construcción del sistema mundo moderno-colonial sexista.

Consignas para pensar y analizar

- a) Luego de leer el texto “Estatalidad, capitalismo, colonialidad y caza de brujas” (Piccone, 2020, pp. 45-51 mimeo) y, si pueden, el capítulo II del libro de Silvia Federici *Calibán y la Bruja* (2015), busquen ejemplos que reafirmen las ideas expresadas en los mismos.
- b) Seleccionen dentro de un grupo de cuatro o cinco estudiantes, uno o dos ejemplos de demonización de las mujeres (en libros, periódicos, imágenes u otros medios) y luego de debatirlo, traten de explicar de qué manera se materializa la demonización y subordinación de las mujeres.
- c) Presenten y defiendan sus hallazgos en la clase.

Consignas para investigar (optativas)

- ¿Cuántos ejemplos pueden encontrar en qué, a lo largo de la historia, las mujeres hayan sido demonizadas? Realicen una lista. Pistas: puede partir desde el Código de Manú, pasando por la Biblia y el *Malleus Maleficarum*.
- ¿Por qué nos llamamos brujas? ¿Se han apropiado las mujeres de la palabra “Bruja” para empoderarse? Rastreen el uso de esta expresión en publicaciones feministas.

Recursos

Se espera que los y las estudiantes imaginen, busquen y presenten recursos novedosos para discutir el tema.

Formato de entrega

Presentación grupal en una clase de los descubrimientos y hallazgos.

Bibliografía obligatoria

Piccone, M. V. (2020). "Feminismos. De la primera ola a la marea verde". En *El minúsculo ojo de la aguja*, Médici, A, Piccone, M. V y Vallefín, J.C. La Plata: Edulp, pp. 68-87. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Edición original: *Caliban and the Witch. Women, The Body and Primitive Accumulation*, Autonomedia, 2004. Traducción: Hendel, V. y Touza, L. S. Madrid: Traficantes de Sueños.

Bibliografía ampliatoria

Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI". En *Tabula Rasa*. No.19, pp. 31-58. Bogotá.

Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: Encrucijadas y tensiones. En *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(3), pp. 83-104.

Ciriza, A. G. (2018). Tras los pasos de las relaciones entre mujeres e ilustración en tierras nuestro-americanas. Notas para un debate. En *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*, pp. 59-84. CLACSO.

Heim, D. y Piccone, M. P. (2019). "Epistemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad

Nacional de Río Negro. En *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Año 17, N° 34, segundo semestre, pp. 253-295.

**** Lecturas sugeridas para preparar este tema para la mesa de examen**

Además de la bibliografía obligatoria y la complementaria.

Médici, A, Piccone, M. V y Vallefin, J.C. *El minúsculo ojo de la aguja*, La Plata: Edulp, pp. 7-29. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

Derecho Político

Comisión 12, Cátedra III

Trabajo práctico N°:

Fecha de presentación: dos semanas

Modalidad: en grupos de cuatro o cinco personas

Nombre estudiante/s:

III. Ciudadanía y emancipación de las mujeres. El sufragismo.

Objetivos

- Conocer las dinámicas de los movimientos sociales y las estrategias de ampliación de derechos llevadas adelante por las mujeres.
- Promover sensibilidad y comprensión desde la perspectiva de género del concepto de ciudadanía.
- Aproximarse a la comprensión de la dimensión de la exclusión política y social de las mujeres a principios del siglo XX

Resumen

El film retrata algunos de los momentos centrales del movimiento sufragista de Inglaterra entre finales del siglo XIX y principios del siglo xx. Particularmente se focaliza en la organización Unión Social y Política de Mujeres (en inglés: Women's Social and Political Union, WSPU).

La película refleja tanto las demandas de las mujeres por su inclusión política, a través de hechos que van de movilizaciones masivas a la búsqueda de apoyos

parlamentarios, como las formas de represión a las que debieron enfrentarse. También refleja la condición de las mujeres como trabajadoras vulnerables

Consignas para pensar y analizar

- a) Contextualicen en grupo los hechos retratados en el film en el marco de los temas tratados en el curso.
- b) Identifiquen situaciones de negación de los derechos de las mujeres.
- c) Reconozcan cuáles son las diferentes estrategias políticas que despliegan las sufragistas en la película para obtener el derecho al voto.
- d) Señalen cuáles son los espacios para la protesta, los ámbitos en los cuales se visibiliza la lucha y, de ser factible, el impacto social que dichas acciones generan

Consignas para investigar (optativas)

- Buscar en la web una o dos imágenes, panfletos y actos realizados por el movimiento sufragista a lo largo de la historia e incorporar a modo de comentario una reflexión a modo de pie de página o foto ¿qué recuerda y que hechos quedan fuera de la imagen? ¿Pueden identificar similitudes y diferencias con las experiencias de otros movimientos sufragistas?

Recursos

Las Sufragistas, dirigida por Sarah Gavron (Reino Unido, 2015).

Los textos consignados en la bibliografía obligatoria.

Formato de presentación

Hoja A4, márgenes de 3 centímetros, letra times *new roman* tamaño 12, interlineado sencillo. Extensión máxima dos páginas. Una más en caso de tomar también la consigna “para investigar”. Presentación oral en el aula (presencial o virtual).

Bibliografía obligatoria

Piccone, M. V. (2020). “Feminismos. De la primera ola a la marea verde”. En *El minúsculo ojo de la aguja*, Médici, A, Piccone, M. V y Vallefín, J.C. La Plata: Edulp, pp. 68-87. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

Bibliografía ampliatoria

Vázquez Laba, Vanesa (2019). *Feminismo, género y transgénero: breve historia desde siglo XIX hasta nuestros días*. San Martín: USAM.

**** Lecturas sugeridas para preparar este tema para la mesa de examen.**

Además de la bibliografía obligatoria y la complementaria.

Médici, A, Piccone, M. V y Vallefín, J.C. *El minúsculo ojo de la aguja*, La Plata: Edulp. Pp. 7-29. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

Derecho Político

Comisión 12, Cátedra III

Trabajo práctico N°:

Fecha de presentación: dos semanas

Modalidad: en grupos de cuatro o cinco personas

Nombre estudiante/s:

IV. Ciudadanía y emancipación de las mujeres. La ley de sufragio femenino en Argentina

Objetivos

- Conocer algunos de los debates y desafíos presentes en la conquista del sufragio femenino en Argentina y de los condicionamientos que debieron atravesar las mujeres que colaboraron con su concreción.
- Promover sensibilidad y comprensión desde la perspectiva de género del concepto de ciudadanía.
- Aproximarse a la comprensión de la dimensión de la exclusión política y social de las mujeres a mediados del siglo XX.

Resumen

El documental relata a través de una serie de entrevistas a algunas de sus protagonistas la experiencia y trayectoria de construcción del Partido Peronista Femenino, creado en 1949. Recupera desde el punto de vista político y personal la transformación operada en estas mujeres pioneras a partir de la promulgación de la ley de voto femenino, los condicionamientos personales e institucionales

que debieron resolver, y la colosal tarea realizada para conformar el primer padrón electoral femenino a nivel nacional. Se trata de una producción encabezada por mujeres y de factoría comunitaria.

Consignas para pensar y analizar

- a) Contextualicen los hechos retratados en el film en el marco de los temas dados en el curso. Consideren particularmente las normas que regían el sufragio en la Argentina de la primera mitad del siglo XX y las demandas sufragistas llevadas adelante.
- b) ¿Cuáles son los principales obstáculos y desafíos a los que se enfrentaron estas mujeres?
- c) ¿Cuáles son las diferentes estrategias desplegadas por las protagonistas del documental para poner en marcha la participación política institucional de las mujeres? ¿Qué dificultades enfrentaron en su entorno personal cuando se sumaron a la campaña?
- d) Se invita a quienes se animen a asumir el papel, la voz, de alguna de las protagonistas a fin de interpretar y simular los argumentos que en el contexto en el que vivían, imagina que esgrimieron cuando salieron a construir el padrón femenino.

Consignas para investigar (optativas)

- A partir de un análisis de las leyes electorales vigentes a partir del 10 de diciembre de 1983 y sus modificaciones ¿Puede decirse que hay características del Partido Peronista Femenino que tienen un aire de familia con la legislación del periodo? En términos comparativos, ¿qué

datos salientes detecta en la composición del Congreso de la Nacional Argentina entre los períodos 1952-1955 y el período 1983-1989?

- En el periódico *La Voz de la Mujer* publicado en Argentina durante 1896 y 1897 se pueden leer denuncias y demandas de activistas comunistas y anarquistas. A partir de su lectura: ¿en qué medida sus reclamos están presentes en las activistas de mediados del siglo XX?
- ¿En qué medida son reivindicadas las sufragistas argentinas de principios del siglo XX, como Julieta Lanteri, en los debates que dieron lugar a la adopción de la Ley de sufragio femenino?

Recursos

Dueñas de su destino. Soledad del Cueto, Productora General. Documental realizado por el Centro de Estudios, desarrollo y territorio “La Dorrego”, la Asociación Civil “En la Esquina”, el “Centro de Educación Popular” y “Corte, productora de contenidos Audiovisuales”. Presenta a partir de entrevistas realizadas a Eloísa Chico de Arce, Bebe Gil, Blanca Ibarlucía y Nélica de Miguel, la experiencia y trayectoria de construcción del Partido Peronista Femenino, creado en 1949 y pone el acento, desde las voces de estas mujeres, sobre el significado de la ciudadanía femenina.

Link al tráiler de la película: <https://www.youtube.com/watch?v=PW0KsrUgZyc>

Formato de presentación

Debate en el aula luego de visualizar el documental. Se espera realizar una puesta en común junto con la directora del film.

Bibliografía obligatoria

Piccone, M. V. (2020). "Participación política institucional de las mujeres y déficit de ciudadanía en Argentina". En A, Médici, M.V. Piccone y J Vallefín, *El minúsculo ojo de la aguja*. La Plata: Edulp, pp. 88-115. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

Bibliografía ampliatoria

Giordano, V. (2008). "La legislación civil sobre la mujer en Argentina y Brasil, de las dictaduras a las democracias". En W. Ansaldi (coord.) *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*, pp. 469-490. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vázquez Laba, Vanesa (2019). *Feminismo, género y transgénero: breve historia desde siglo XIX hasta nuestros días*. San Martín: USAM.

Palermo, S. (1997/8). El sufragio femenino en el Congreso Nacional: ideologías de género y ciudadanía en la Argentina (1916-1955). Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana, Tercera Serie, N° 16 y 17.

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos y México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.

**** Lecturas sugeridas para preparar este tema para la mesa de examen.**

Además de la bibliografía obligatoria y la complementaria.

Médici, A, Piccone, M. V y Vallefín, J.C. *El minúsculo ojo de la aguja*, La Plata: Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>

A partir de las consignas optativas para investigar, se abren un conjunto de temas más específicos sobre los cuales se aconseja consultar bibliografía puntual.

Derecho Político

Comisión 12, Cátedra III

Trabajo práctico N°:

Fecha de entrega: cuatro semanas

Modalidad: grupal e individual

Nombre estudiante/s:

V. Representación política y debate democrático. ¿Quién “habla por” y qué “dice de” cuando se debaten los derechos de las mujeres?

Objetivos

- Aproximarse a la dinámica de los debates parlamentarios como expresión de una forma de representación política.
- Comprender conceptualmente algunas de las dimensiones de la representación política.
- Explorar e investigar que personas dicen “hablar por” las mujeres en ambos momentos: el debate por la ley de sufragio femenino y los debates (2018 y 2020) por el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo.
- Determinar que estereotipos respecto de las mujeres aparecen en los discursos políticos.
- Aproximarse a la comprensión de los déficits de ciudadanía que afectan en el siglo XXI a las mujeres.

Resumen

A través de la visualización y lectura de los debates parlamentarios desarrollados en 1947, 2018 y 2010 podemos acercarnos tanto a comprender las reglas que rigen en funcionamiento de los debates en el Congreso de la Nación como interpretar la representación que invoca cada representante electo/a.

Consignas para pensar y analizar

- a) A través de una reunión grupal, se espera que el equipo busque y contextualice brevemente los debates realizados en 1947 –a través del cortometraje que simula el debate dirigido por Eduardo Mignogna y los realizados en 2018 y 2010 sobre el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo.
- b) Identifiquen en algunas intervenciones (entre cuatro y seis) la invocación de la representación de las mujeres y reconozcan situaciones en las cuales desde esa enunciación se argumentan a vuestro criterio negaciones de derechos.
- c) Reconozcan algunas de las estrategias desplegadas por los y las representantes para argumentar y sostener posiciones acordes a vuestra propia opinión.
- d) En la clase cada uno/a deberá asumir el rol de un/a diputado/a y presentar con argumentos propios una moción al plenario. Cada presentación individual dispone se extenderá por uno y tres minutos.

Consignas para investigar (optativas)

- Busquen otros debates similares desarrollados en otros países en torno al aborto. ¿En qué medida los argumentos son similares? Por ejemplo, en

Irlanda, Polonia y Uruguay hubo cambios normativos en los últimos años.

¿Cuál es la situación de América Latina?

- ¿Qué son las acciones afirmativas? ¿Con qué argumentos se adoptaron leyes tendientes a ampliar y fortalecer la participación política de las mujeres? ¿Cuál es la legislación vigente al respecto a nivel nacional y provincial?

Recursos

Se espera que las personas integrantes del curso visualicen el cortometraje de dirigido por Eduardo Mignogna “Voto Femenino” (1997). Se trata de un cortometraje que simula las deliberaciones realizadas en 1947 en el marco de la adopción de la Ley 13010 de voto femenino. El cortometraje simula el debate y lo presenta como un episodio del noticiero de la época Sucesos Argentinos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=K6tqO95moW8>

Por otra parte, se invita a buscar dentro de los debates desarrollados en 2018 y en 2020 en torno a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo intervenciones destacables. Existen tanto versiones taquigráficas de las sesiones de ambas cámaras del Congreso como videos en youtube con las intervenciones.

Formato de presentación

Presentación oral individual en donde cada persona asume el rol de diputado o diputada de la Nación y presenta argumentos en los que sostiene su postura por un lapso de entre uno y tres minutos. Se espera que las personas integrantes de los equipos pueden coordinar sus intervenciones.

Bibliografía obligatoria

Daich, D., y Tarducci, M. (2012). Aborto legal, una deuda de la democracia. Aportes para una historia de la lucha por la despenalización y legalización del aborto en la Argentina. *ISA 2012 Forum of Sociology Research Committee on Women in Society, RC32, Session D Movimientos de Mujeres Por La Justicia Social y La Democratización en América Latina*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/268094939>.

Piccone, M. V. (2018). La paridad entre hombres y mujeres como condición democrática. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata*, 48, pp. 721-736. Disponible en:

<https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/view/5111>

Bibliografía ampliatoria

Cotta, Maurizio (1998), Representación política. En N. Bobbio, Norberto, N. Matteucci y G. Pasquino, *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.

Palermo, S. (1997/8). El sufragio femenino en el Congreso Nacional: ideologías de género y ciudadanía en la Argentina (1916-1955). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana, Tercera Serie*, N° 16 y 17.

Valobra, A. M. (2008). La ciudadanía política de las mujeres y las elecciones de 1951. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*.

**** Lecturas sugeridas para preparar este tema para la mesa de examen.**

Se trata de un tema muy amplio y con una bibliografía superabundante. Aunque se puede preparar un tema a partir de la bibliografía señalada como obligatoria y optativa la recomendación es trazar un recorrido propio en torno a un tema. Por ejemplo, podría ser participación política de las mujeres en Argentina, etapas y demandas pendientes o; acceso a los derechos sexuales y (no) reproductivos y

ciudadanía de mujeres, y desarrollar uno. Se aconseja hacer una consulta a docentes de la materia.

Como referencias en el tema en cuanto a activismos se aconseja visitar al menos la página de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito: www.abortolegal.com.ar

Derecho Político

Comisión 12, Cátedra III

Trabajo práctico N°:

Fecha de entrega: dos semanas

Modalidad: individual y domiciliario. Puesta en común colectiva

Nombre estudiante/s:

VI. Femicidio – Feminicidio - Travesticidio

Objetivos

- Comprender que la violencia de género es una forma de perpetuar la subordinación de las mujeres y de las personas Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer (LGTTTBIQ).
- Percibir la necesidad de contribuir a la creación y uso de categorías analíticas que permitan dimensionar la violencia estructural que padecemos las mujeres y personas LGTTTBIQ.
- Indagar los matices de interseccionalidad presentes en el fenómeno a partir de la reconstrucción de biografías.
- Valorar la relevancia de los movimientos sociales feministas en la creación de sociedades democráticas e igualitarias y en el impulso de políticas públicas antidiscriminatorias.

Resumen

La primera parte del trabajo propone la lectura/ escucha de la canción “Paren de matarnos” de Miss Bolivia (Guillermo Beresnak / Maria Paz Ferreyra, 2017) en la

que se retratan diversas acciones ante los femicidios con el objeto de que funcionen como disparador del análisis del tema y ejemplo de la búsqueda de otras muestras de expresiones artísticas y culturales que dan cuenta de la construcción de sentidos en el movimiento amplio feminista.

La segunda parte, procurar la partir de la lectura de “Diana Sacayán vive”, artículo publicado en la Revista Anfibia por Flavio Rapisardi, pensar y construir una breve semblanza de una persona víctima de femicidio o travesticidio como disparador para entrelazar la dimensión estructural e individual de estas formas de violencias.

Consignas para pensar y analizar

- a) Lea y/o escuche atentamente la letra de la canción de Miss Bolivia y enumere lo/as actores políticos involucrados en la misma, su papel y la crítica que la artista contiene en su obra.
- b) De acuerdo a lo establecido en el apartado anterior, busque ejemplos concretos en noticias de prensa y judiciales de lo denunciado por la artista.
- c) Indague otros ejemplos de obras artísticas y culturales (canciones, murales, obras de teatro, intervenciones públicas, etc.) que sean expresión de la denuncia de la violencia contra las mujeres y de reclamos por sus derechos. ¿En qué medida estos aportes pueden ser considerados significativos para la construcción del movimiento feminista?
- d) Lea “Diana Sacayán vive”, artículo publicado en la Revista Anfibia por Flavio Rapisardi.

- e) Investigue casos de femicidios y transvesticidios y analícelos desde una perspectiva interseccional. Se enuncian cuatro casos como disparadores, pero se espera que se aporten otros.
- f) A partir de las indagaciones, cómo definiría al femicidio y al tranvesticidio.

Consignas para investigar (optativas)

- Indague los aportes de autoras como Rita Segato o Marcela Lagarde, entre otras, en la construcción de categorías analíticas que contribuyen a pensar el fenómeno. ¿En qué medida esas categorías aparecen recogidas en los informes y decisiones elaboradas por instituciones estatales, como pueden ser los ministerios y las dependencias judiciales?

Recursos

Paren de matarnos (extracto).

Miss Bolivia.

María Paz Ferreyra y Guillermo Beresna, 2017.

Canal oficial de youtube de Miss Bolivia
https://www.youtube.com/watch?v=wwagtNj_euA

Paren, paren
Paren de matar

Salí para el trabajo y no fui
Salí para la escuela y no llegué
Salí del baile y me perdí
De pronto me desdibujé

Mis amigos me buscan por ahí
Los vecinos pegaron un cartel en
los postes de luz del barrio
En la calle, en el subte, en el tren
Me busca mi hermano, me busca
mi madre
Perdí contacto ayer a la tarde

Vino la tele, habló mi padre La red explota, el Twitter arde	mataron desde que nací Me obligaron a ser una esclava: lava y lava, y a parir
Si tocan a una, nos tocan a todas El femicidio se puso de moda El juez de turno se fue a una boda, la policía participa en la joda	[...]
[...]	Ovarios, garra, corazón Mujer alerta, luchadora, organizada Puño en alto y ni una menos Vivas nos queremos
Dicen que desaparecí porque andaba sola por ahí Porque usaba la falda muy corta, se la pasan culpándome a mí Me dijeron que diga que sí, me	Paren Paren de matarnos Paren, paren Paren de matar

Casos para el análisis

El artículo de Flavio Rapisardi, “Diana Sacayán vive” (<http://revistaanfibia.com/ensayo/diana-sacayan-vive/>), tiene múltiples dimensiones tanto subjetivas como analíticas que surgen del conocimiento personal entre el autor y Diana y, de la dimensión política y cultural del hecho que Rapisardi recoge con elocuencia.

A partir de allí, es posible pensar la semblanza de otra persona víctima de estos crímenes recuperando las diversas dimensiones que atraviesan el hecho: ¿Quién es la persona víctima?; ¿Cuáles son las dimensiones de interseccionalidad que la atravesaban?; ¿Por qué luchaba? ¿En qué medida hubo una respuesta judicial al caso?; ¿Qué papel jugó la política?; ¿Quiénes son las personas que reclaman justicia por ella? Son algunas de las preguntas orientativas que pueden ayudar a pensar la semblanza.

Además del travesticidio de Diana Sacayán, como posibles casos se sugieren los siguientes:

Marielle Franco. Fue una mujer negra, feminista, lesbiana, madre soltera. Una persona “Favelada” como decía ella. Logró recibirse de socióloga y convertirse en concejala de Río de Janeiro donde denunció la militarización como política de seguridad. Fue acribillada a balazos.

Se recomienda como orientación la lectura de Gaia, Isabela. “Marielle, la desobediente. El crimen contra las resistencias brasileras”. En Revista Anfibia. S/D <http://revistaanfibia.com/ensayo/marielle-la-desobediente/>

Berta Cáceres. Fue una defensora de los derechos humanos y activista ecologista hondureña, lideresa de la comunidad indígena lenca. Fue acribillada en 2016. Se recomienda la lectura de

Zúñiga, Laura. “Berta Cáceres vive en la lucha de los pueblos por la justicia”. En EL País, 18 de marzo de 2020 https://elpais.com/elpais/2020/03/17/planeta_futuro/1584444343_292548.html

Marcelina Meneses. Fue una mujer boliviana que eligió la Argentina como destino migratorio. En 2001 tomo el Tren Roca en Ezpeleta para llevar a su hijito al hospital en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Llevaba a su bebé de diez meses en la espalda y a varias bolsas. Fueron arrojados del tren. Se recomienda la lectura de Lope, Magdalena “Mujer, madre y migrante. Un crimen de odio casi olvidado”, disponible en <https://economiafeminita.com/mujer-madre-y-migrante-un-crimen-de-odio-casi-olvidado/>

Formato de entrega

La semblanza debe contener entre 400 y, máximo, 1000 palabras. Se cargará a través de la herramienta glosario en el aula virtual de la Comisión. Se realizará una reflexión grupal sobre los hallazgos.

Bibliografía

- Heim, D. (2019). La estrategia punitiva ante las violaciones de los derechos humanos de las mujeres. El caso del femicidio. En I Arduino (comp.) *Feminismos y política criminal: una agenda feminista para la justicia*. Buenos Aires: Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales – INECIP. Disponible en <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3600/3/Feminismos-y-pol%C3%ADtica-criminal-2019.pdf>
- Segato R. (2006). Qué es un feminicidio. Notas para un debate urgente, Brasilia, Serie Antropología. Brasilia. Disponible en <https://www.nodo50.org/codoacodo/enero2010/segato.pdf>.
- Segato, R. (2010). “Femi-geno-cidio como crimen en el fuero internacional de los Derechos Humanos: el derecho a nombrar el sufrimiento en el derecho”. Disponible en <http://femicidio.net/sites/default/files/femigenocidio.pdf>

Bibliografía ampliatoria

- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2009) Caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México. Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas). Lugar de publicación
- Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina (2018). Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina, Datos Estadísticos del Poder Judicial sobre Femicidios.
- Defensoría General de la Nación (2015). Femicidio y debida diligencia: estándares internacionales y prácticas locales. - 1ª ed. -. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amnistía Internacional. Buenos Aires, Argentina.
- Davis, A. (2018). La violencia de género es la forma de violencia más pandémica en el mundo. Noticia sobre la Lección Inaugural de la Universidad de Costa Rica, 5 de abril de 2018. UCR, San José, Costa Rica. Disponible en: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/04/05/angela-davis-la-violencia-de-genero-es-la-forma-de-violencia-mas-pandemica-en-el-mundo.html>.
- Russell, D. y Radford, J. (Eds.) (1992). *Femicide. The Politics of Woman Killing*, Twayne Publishers, EEUU. Disponible en [http://www.dianarussell.com/f/femicide\(small\).pdf](http://www.dianarussell.com/f/femicide(small).pdf).

**** Lecturas sugeridas para preparar este tema para la mesa de examen.**

El tema tiene múltiples aristas. La recomendación de las lecturas depende de si se espera armar un tema más conceptual, donde los artículos de Segato son muy valiosos, o entrelazar el tema con el activismo feminista, donde se puede realizar un vínculo con el tema movimientos sociales. La bibliografía es muy abundante, así como creciente el número de informes oficiales sobre el tema. En todo caso, los matices penales de las categorías analíticas no son tan relevantes como su impacto en el campo simbólico.

Se recomienda consultar el recorrido con la docente.

Derecho Político

Comisión 12, Cátedra III

Trabajo práctico N°:

Fecha de entrega: dos semanas

Modalidad: grupo y domiciliario. Puesta en común en la clase

Nombre del/a/ estudiante/s:

VII. Movimientos sociales del siglo XXI

Objetivos

- Conocer las dinámicas de los movimientos sociales y las estrategias de ampliación de derechos llevadas adelante por las mujeres y personas Lesbianas, Gays, Travestis, Transexuales, Transgéneros, Bisexuales, Intersexuales y Queer.
- Aproximarse a las dinámicas que dieron lugar a las grandes movilizaciones feministas producidas en la última década en Argentina y Latinoamérica y su impacto en otras regiones del mundo.
- Establecer relaciones entre las demandas de los feminismos y las políticas públicas.

Resumen

En la última década, los largos años de trabajo de los movimientos feministas han tenido una explosión masiva y popular en las cual destacan como ejemplos casos como “Ni Una Menos” y las movilizaciones de la Campaña por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito en Argentina; el movimiento *Ele Não* en Brasil;

las intervenciones “El violador eres tú” en Chile. El trabajo invita a pensar tanto las formas de organización (a veces con años de historia detrás), recursos y tecnologías que contribuyen a la masividad de estos fenómenos, como a dimensionar las resistencias y las respuestas estatales ante las demandas realizadas.

Consignas para pensar y analizar

- a) Investigue en grupo qué son, qué acciones llevaron adelante, qué y a quién demandan los movimientos sociales feministas de la región en las últimas décadas. Pueden tomar como ejemplos los casos de Ni Una Menos, la Campaña por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, *Ele Não*, El violador eres tú u otro de su elección.
- b) Procuren analizar y discutir en grupo las acciones llevadas adelante a partir de las categorías analíticas sugeridas en la bibliografía. ¿Qué demandas son las más salientes? ¿Qué herramientas facilitaron esa explosión de masividad? ¿Cómo impactaron estos casos en el mundo? ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías y las llamadas redes sociales? ¿Qué categorías analíticas aparecen en sus discursos?
- c) Indaguen en un país o región particular cambios producidos en la política a partir de estos fenómenos. Por ejemplo: cambios legislativos, creación de programas de atención, etc.
- d) Presenten colectivamente en forma oral los hallazgos realizados dando cuenta de las categorías analíticas sobre movimientos sociales utilizadas. Pueden valerse de videos y otros formatos. La presentación debe durar entre 10 y 15 minutos.

Consignas para investigar (optativas)

- En qué medida estos movimientos o “áreas de movimiento” (Melucci, 1999) construyen símbolos y consignas que impactan en la transformación de la cultura política. ¿Cuáles son esas intervenciones y de qué manera se inscriben en las luchas históricas de los movimientos populares y feministas?
- Cuál es el impacto de los activismos feministas Nuestroamericanos a partir del primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe desarrollado en Bogotá en 1981.

Recursos

La búsqueda e indagación debe ser realizada por cada grupo puesto que es un tema en el cual muchas de las personas de curso están comprometidas. Lo importante es la lectura de la bibliografía obligatoria como instrumento de análisis.

Formato de entrega:

Presentación oral grupal.

Bibliografía obligatoria

Laudano, C. (2018). Acerca de la apropiación feminista de TICs. EN: S. Chaher (Comp.). Argentina: medios de comunicación y género ¿hemos cumplido con la plataforma de acción de Beijing?. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comunicación para la Igualdad Ediciones. p. 138-146.

Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.649/pm.649.pdf>

Piccone, M. V. (2020). *El Ni Una Menos en el Movimiento Social Feminista de Argentina*. Tesis de Maestría en Ciencia Política. Facultad de Ciencia Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/>.

Bibliografía ampliatoria

Melucci A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Centro de Estudios Sociológicos.

Melucci, A. (1994). "¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?", en Laraña, E. y Gusfield, J. (eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, Madrid, CIS, pp. 119-149.

Molyneux, M. (2003). *Movimientos de mujeres en América Latina: Estudio teórico comparado*. Ediciones Cátedra, Universitat de València.

Sciortino, S. (2018). Consideraciones sobre el movimiento amplio de mujeres a partir del "Ni Una Menos": Continuidad histórica, diversidad y trayectorias locales. En *Antropología y Ciencias Sociales, Año XVI N° XXIV(24)*, 27-47.

**** Lecturas sugerida para preparar este tema para la mesa de examen.**

Se aconseja a partir de la lectura de textos analíticos, tomar un único fenómeno para desarrollarlo con relativa profundidad y relacionarlo con otros fenómenos que lo preceden o que le son contemporáneos.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

La enseñanza del Derecho en Argentina sigue anclada en un modelo androcéntrico que ha sido poco erosionado por los estándares de acreditación de las carreras de Abogacía. La ausencia de enfoques feministas del Derecho y de perspectiva de género es notable y está presente también en los cursos de “Derecho Político”.

Sin embargo, en estos años los feminismos han ido generando una serie de aportes cuya materialización posibilita transformar ese contexto. El currículum y los programas de las asignaturas no sólo son revisados por las inquietudes de las docentes, sino que también son analizados y puestos en crisis por las demandas de los feminismos populares y sus conquistas. Las respuestas políticas a las demandas más fuertes atraviesan también a las universidades e indican la necesidad de repensar las múltiples dimensiones de las desigualdades de género(s) erradicando los mitos ilustrados de las violencias. Entonces, la imperatividad de la vigencia de los derechos humanos de todas y todos y el impulso de la Ley Micaela, entre otras cuestiones, se conjugan con la revisión de categorías como currículum prescripto, real y oculto en torno al género.

A partir de los aportes realizados sobre criterios hermenéuticos para ponderar la presencia o no de perspectiva de género en el currículum universitario y las preguntas formuladas para analizar los programas, se acredita la necesidad de plantear estrategias didáctico- curriculares que contribuyan a la enseñanza del Derecho Político.

La propuesta cumple sus objetivos y plantea estrategias que abordan contenidos sustanciales de la materia a la vez que facilitan una estructura donde es posible realizar ajustes en torno a las características específicas presentes cada año.

CAPÍTULO V. BIBLIOGRAFÍA

- Abate, S. M. (2020). "Introducción". En S. M. Abate (comp.) *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones*, pp. 7-18. La Plata: Edulp.
- Andriola, K. (2019). *La enseñanza de los procesos de determinación de la capacidad de las personas con padecimientos mentales o discapacidad mental: entre el curriculum formal y el real*. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68932>
- Andriola, K. A., González, M. G., Miranda, M. A., y Zaikoski Biscay, D. M. J. (2019). Desde la perspectiva de género hacia la diversidad sexual.
- Andriola, K. y Cano, J. (2017). "La perspectiva de género en la formación de grado de los abogados en la FCJyS-UNLP. Su reflejo en las asignaturas Derecho Constitucional y Derecho Internacional Público". En *XVIII Congreso Nacional y VIII Latinoamericano de Sociología Jurídica*. Universidad Nacional de Cuyo, 10, 11 y 12 de octubre de 2017.
- Aristóteles. (2014). *Política*. Gredos.
- Asencio, R. (2010). *Discriminación de género en las decisiones judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género*. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- Ávila Santamaría, R., Salgado Alvarez, M. J., Valladares, L., Añón Roig, M. J., (2009). *El género en el derecho: Ensayos críticos*. Ecuador: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Bergoglio, M. I. (2007). "Cambios en la profesión jurídica en América Latina". En *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 5(10), pp. 9-34.
- Bergoglio, M. I. (2009). "Diversidad y desigualdad en la profesión jurídica: consecuencias sobre el papel del Derecho en América Latina". En *Revista Via Iuris*, (6), pp. 10-28.

- Birgin, H., y Kohen, B. (2006). *Acceso a la justicia como garantía de igualdad. Instituciones, actores y experiencias comparada*. Buenos Aires: Biblos.
- Bodelón, E. (2008). "La violencia contra las mujeres y el derecho no androcéntrico: pérdidas en la traducción jurídica del feminismo". En P. Laurenzo , M.L. Maqueda y A. Rubio (coords.), *Género, Violencia y Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bodelón, E. (2012). *Violencia de género y las respuestas de los sistemas penales*. Ediciones Didot.
- Bolaños Cubero, C. B. (2003). Curriculum universitario género sensitivo e inclusivo. En *Ciencias Sociales*, 71-78.
- Buquet de Corleto, A., Cooper, J. y Rodríguez de Loredó, H. (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior México*; Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres.
- Cano, J., Zaikoski Biscay, D. y Andriola K. (2021) "La perspectiva de género y diversidad en las facultades de Derecho. Presencias y ausencias de una primera exploración". En *Revista Latinoamericana de Sociología Jurídica* 2021. Año 2, N° 2, pp. 209-240.
- Carolina Bolaños Cubero. (2011). "La calidad universitaria desde una perspectiva de género". En *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4). Disponible en <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9181>
- Careaga-Pérez, G (2009). "Diversidad sexual". En En Gamba, S. (coord). *Diccionario de estudios de Género y feminismos*, Buenos Aires: Biblos.
- Castells, C. (1996). "Introducción". En *Perspectivas feministas en teoría política*, pp. 9-31. Barcelona: Paidós.
- Chinkin, C. (2012). *Violencia de género: Estrategias de litigio para la defensa de los derechos de las mujeres*. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: Encrucijadas y tensiones. En *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(3), pp. 83-104.

- Ciriza, A. G. (2007). Apuntes para una crítica feminista de los atolladeros del género.
- Ciriza, A. G. (2018). "Tras los pasos de las relaciones entre mujeres e ilustración en tierras nuestro-americanas. Notas para un debate". En *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*, pp. 59-84. CLACSO.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). Acceso a la información, violencia contra las mujeres y la administración de justicia en las Américas. Disponible en: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/acceso-informacion.pdf>
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (2010). Observaciones finales Argentina 2010. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/observaciones_finales_cedaw_2004_2007.pdf
- Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) – Argentina (2016). Disponible en: <http://acnudh.org/informe/observaciones-finales-de-los-organos-de-tratados/cedaw/>.
- CONEAU (2017). Resolución 3401-E/2017. Estándares para la acreditación del título de abogado. Consultado de <http://www.coneau.gob.ar>.
- Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Públicas (2005). *Estándares para la Autoevaluación de la Gestión Institucional y las Funciones de Enseñanza-Docencia, de la Investigación Científica y de la Extensión Universitaria de las Facultades de Derecho de las Universidades Públicas*. Lomas de Zamora: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2009) Caso González y otras ("Campo Algodonero") vs. México. Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas).
- Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina (2018). Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina, Datos Estadísticos del Poder Judicial sobre Femicidios.

- Costa, M. (2014). *Igualdad y derecho en los feminismos jurídicos* [Universidad de Buenos Aires]. Disponible en http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/bitstream/handle/filodigital/4639/uba_ffyl_t_2014_899541.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Costa, M. (2016). *Feminismos jurídicos*. Didot.
- Cotta, M. (1998), Representación política. En Bobbio, N.; Matteucci, N. y Pasquino, G., *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI.
- Crenshaw, K. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women". En *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1241-1299.
- Cuenca, A., y Piccone, M. V. (2011). Nuevos movimientos sociales en Argentina y judicialización de demandas. En *Derecho y Ciencias Sociales*, no. 5. <http://hdl.handle.net/10915/15284>
- Da Silva, T.T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y Currículo* (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires: Losada.
- Daich, D., y Tarducci, M. (2012). "Aborto legal, una deuda de la democracia". Aportes para una historia de la lucha por la despenalización y legalización del aborto en la Argentina. *ISA 2012 Forum of Sociology Research Committee on Women in Society, RC32, Session D Movimientos de Mujeres Por La Justicia Social y La Democratización En América Latina*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/268094939_Aborto_legal_una_deuda_de_la_democracia_Aportes_para_una_historia_de_la_lucha_por_la_despenalizacion_y_legalizacion_del_aborto_en_la_Argentina
- Davini M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesoras*. Buenos Aires: Santillana.
- Davis, A. (2018). "La violencia de género es la forma de violencia más pandémica en el mundo". Noticia sobre la Lección Inaugural de la Universidad de Costa Rica, 5 de abril de 2018. UCR, San José, Costa Rica. Disponible en: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/04/05/angela-davis-la-violencia-de-genero-es-la-forma-de-violencia-mas-pandemica-en-el-mundo.html>,

- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- De Alba, A., y Puiggrós, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De la Torre Rangel, J. A. (2006). *El derecho como arma de liberación en América Latina: Sociología jurídica y uso alternativo del derecho*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Derecho.
- Defensoría General de la Nación (2015). *Femicidio y debida diligencia: estándares internacionales y prácticas locales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amnistía Internacional.
- Defensoría General de la Nación. (2011). *Discriminación y Género. Las formas de la Violencia*. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- Del Popolo, F. (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Díaz Barriga, Á. (1997) *Didáctica y currículum Convergencias en los programas de estudio*. México: Paídos.
- Díaz Barriga, Á. (2013). "Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado". En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 3, septiembrediciembre, 2013, pp. 11-33. Granada: Universidad de Granada.
- Eichler, M. (1988). *Non- sexist research methods a practical guide*, Boston: Allen and Unwin.
- Escapil, A. (2020). "Curriculum como texto de género". En S. M. Abate *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones*, pp. 33-46. Edulp. La Plata.

- Facio Montejo, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. San José: ILANUD.
- Facio, A. (1999). Hacia otra teoría crítica del derecho. En A Facio y L. Frés (editoras) *Género y Derecho*, pp. 201-229. LOM Editores-La Morada.
- Facio, A. (2009). "Metodología para el análisis de género del fenómeno legal". En R. Ávila Santamaría, J. Salgado, L. Valladares, L. (comps.) *El género en el derecho. Ensayos críticos*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Facio, A. (2017). Elementos conceptuales y metodológicos para favorecer la interpretación judicial con perspectiva de género. En Bergallo P. y Moreno A. *Hacia Políticas Judiciales de Género*. Buenos Aires: JusBaires.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Femenías, M. L. (1988). Mujer y jerarquía natural en Aristóteles—Hiparquia. *Encuentro Internacional de Filosofía y Feminismo: México, UNAM, enero de 1988*. Encuentro Internacional de Filosofía y Feminismo, México. Disponible en <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/voli/hiparquiav1a1>
- Femenías, M. L. (2016). Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas. En *Violencia contra las mujeres: La subversión de los discursos, Los ríos subterráneos: Vol. V*, Colanzi, I., Femenías, M: L. y Seoane, V (comps.). Rosario: Prohistoria.
- Femenías, M. L. (2019). *Itinerarios de teoría feminista y de género*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fracchi, A. (2005). El pensamiento feminista sobre el derecho. Un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, Año 3. Nro 6, primavera de 2005*, pp. 27-47.
- Franco Franco, F. A. (2018). Transición en Colombia: la necesidad de una mirada interseccional en el posconflicto". En *Filosofía del derecho GlocAL ¡Proloegómenos hacia una teoría decolonial del Derecho* (coord) Hincapié

- Ceitna, D. y Castro Jerrera, L, pp. 199-212. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freedman, J. (2004). *Feminismo ¿Unidad o conflicto?* Narcea.
- Gaia, I. "Marielle, la desobediente. El crimen contra las resistencias brasileras". Disponible en Revista Anfibia. S/D <http://revistaanfibia.com/ensayo/marielle-la-desobediente/>
- Gajate, R., y Lescano, J. M. (2015). *Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía-Escribanía. Camino a lo nuevo*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gamba, S. (2009). "Estudios de género/Perspectiva de género". En Gamba, S. (coord). *Diccionario de estudios de Género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Gentili, P. (2012). "La persistencia de las desigualdades de género". en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* N° 52. CLACSO, abril de 2012.
- Gil Ruiz, J. M. (2014). "La filosofía del derecho: Entre un nuevo derecho amenazado y una ciencia jurídica desfasada". En *Anuario de filosofía del derecho*, 30, pp. 241-270.
- Gil Ruiz, J. M. (2014). Introducción de la perspectiva de género en las titulaciones jurídicas: Hacia una formación reglada. *Revista de Educación y Derecho.*, 0(10). <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/10712>
- Gil Ruiz, J. M. (2015). Formación en Derecho Antidiscriminatorio: Carencias e incumplimientos institucionales. En *Academia*, Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires, 13(26), pp. 49-77.
- Giordano, V. (2008). "La legislación civil sobre la mujer en Argentina y Brasil, de las dictaduras a las democracias". En *La democracia en América Latina, un barco a la deriva*, W. Ansaldi (coord.), pp. 469-490. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González M. y Cardinaux N. (coomp). (2009). *Los actores y sus prácticas*. La Plata. Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/26659>

- González M. y Marano G. (comp) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas Configuraciones*. La Plata. Edulp.
- González M., Lista C, et al (2011) La formación de los abogados y la educación jurídica en Argentina en González M. y Lista C. (coord.). *Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba.
- González, M., y Salanueva, O. (2005). La enseñanza y el género en la Facultad de derecho de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Academia, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Año 3, Número 6*. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n6.php
- Gordon, R. (2002). Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan. *SELA (Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política) Papers*.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, Bogotá - Colombia, 19, pp. 31-58.
- Heim, D. (2016). *Mujeres y acceso a la justicia: De la tradición formalista a un derecho no androcéntrico*. Buenos Aires: Didot.
- Heim, D. (2019). “La estrategia punitiva ante las violaciones de los derechos humanos de las mujeres. El caso del femicidio”. En *Feminismos y política criminal: una agenda feminista para la justicia*; Arduino, I (comp.). Buenos Aires: Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales – INECIP. Disponible en <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/3600/3/Feminismos-y-pol%C3%ADtica-criminal-2019.pdf>
- Heim, D, Piccone, M.V. y Vercellino, S. (2020). “Del “epistemicidio” a la transversalidad de la perspectiva de género en la educación superior. Haciendo camino al andar”. En III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020). La Plata

universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106740>

- Heim, D. y Piccone, M. P. (2019). "Epistfemicidio y transversalidad de género. Avances en la reforma del currículum de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro. En *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Año 17, N° 34, segundo semestre, pp. 253-295. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n34.php
- Iud, A. (2005). "Las Facultades de Derecho como campo de lucha". En *Revista Sistemas Judiciales*, Nro. 9, p. 53. Avellaneda: Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA [Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, INECIP].
- Lagarde y de los Ríos, M. (2009). Sororidad. En Gamba, s. (Coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 305-311). Buenos Aires. Biblos.
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). horas y HORAS.
- Laudano, C. (2018). "#8M 2017: Feministeando con las TICs". En Alfonso, M.B. , Ruiz Castelli, C. ; Lozano, M. *Movidas por el deseo: Genealogías, recorridos y luchas en torno al 8M*. (pp. 89-101). Buenos Aires: El Colectivo.
- Lerussi, R., y Costa, M. (2018). Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente a partir de la década de 1990. *Revista Estudios Feministas*, 26. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n141972>
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós
- Lope, M. "Mujer, madre y migrante. Un crimen de odio casi olvidado". Disponible en <https://economiafeminita.com/mujer-madre-y-migrante-un-crimen-de-odio-casi-olvidado/>

- Lucarelli E (2003). "Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad". Ponencia. XXIV Internacional Congress of the Latin American Studies Association. Lasa.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. En *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n21/1405-9436-laven-3-21-187.pdf>
- MacKinnon, C. A. (1989). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Harvard University Press.
- MacKinnon, C. A. (2005). "Integrando el feminismo en la educación práctica". En *Revista Academia*, Año 3, Número 6, Primavera 2005, pp. 157-174.
- Maquiavelo, N. (2014). *El príncipe*. Gredos.
- Médici, A., Pescader, C., y Catalani, F. (2012). *Derecho político actual. Temas y problemas. Volumen 1—Universidad Nacional de La Pampa: Vol. I*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Médici, M. A. (2020). "Poder, política y derecho: Una contextualización en modernidad/colonialidad". En *El minúsculo ojo de la aguja*, A. Médici, M.V. Piccone y Vallefín, pp. 7-29. La Plata: Edulp. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>
- Melucci, A. (1994). "¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?". En Laraña, E. y Gusfield, J. (eds.). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, pp. 119-149. Madrid: CIS.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El colegio de México.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Molyneux, M. (2003). *Movimientos de mujeres en América Latina: Estudio teórico comparado* (1ra. 2003). Valencia: Ediciones Cátedra, Universitat de València.

- Molyneux, M. (2018). "Ni Dios, ni Patrón, ni Marido Feminismo anarquista en la Argentina del siglo XIX". En *La voz de la mujer: Periódico comunista-anárquico: 1896-1897*, pp. 17-47. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Olsen F. (2000). El sexo del Derecho. En Ruiz A.: *La identidad femenina y el discurso del derecho*. Buenos Aires. Biblos.
- Orellano, V. (2020). "Jóvenes, ciudadanía y escuela secundaria". En Abate, S. M. *Textos curriculares en contexto. Saberes, sujetos e instituciones* (pp. 19-32). La Plata: Edulp.
- Orienti, N. (2017). "Reflexiones acerca de lo metodológico en la formación docente". En S. Picco y N. Orienti (comps) *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*, pp. 106-120. La Plata: Edulp.
- Osborne, R., y Petit, C. M. (2008). La evolución del concepto de género: Selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(15), pp. 147-182. <https://doi.org/10.5944/empiria.15.2008.1204>
- Palermo, A. I. (1998). La participación de las mujeres en la Universidad. En *La Alhambra, Segunda época, Vol. III*. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/v03a06palermo.pdf>
- Palermo, S. (1997/8). "El sufragio femenino en el Congreso Nacional: ideologías de género y ciudadanía en la Argentina (1916-1955)". En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*, Tercera Serie, N° 16 y 17.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos y México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- Picco, Sofía (2017). "Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica" en S. Picco y N. Orienti (comps) *Didáctica y curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*, pp. 11-29. La Plata: Edulp.

- Piccone, M. V. (2018). "Enseñanza del derecho y educación con perspectiva de género. Estándares para la acreditación de las carreras de abogacía". En C. Bertolé, L. Colombato y H. Lell (comps.) *II Congreso Nacional de Derecho: Debates y desafíos actuales del sistema jurídico*, pp. 320-334. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas.
- Piccone, M. V. (2018). "Filosofía política, justicia y género: Aproximación al pensamiento de Platón y Rousseau en torno a las mujeres". En *REDEA Revista Derechos en Acción*, Año 6 (Nro 6), pp. 112-120. <https://doi.org/10.24215/25251678e121>
- Piccone, M. V. (2018). "Género y enseñanza del derecho. Abordaje crítico en el marco del proceso de acreditación de las carreras de abogacía". En *Actas del XIX Congreso Nacional y IX Latinoamericano de Sociología Jurídica*, pp. 1051-1063. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Sociología Jurídica.
- Piccone, M.V. (2019). Mujeres y Reforma Universitaria. Subjetividades invisibilizadas, saberes devaluados. En *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, IV Número Extraordinario*, pp. 357-374. La Plata: UNLP.
- Piccone, M. V. (2019). Mujeres y Reforma Universitaria. Subjetividades invisibilizadas, saberes devaluados. En *Revista Anales. Centenario de la Reforma Universitaria: 1918 - 2018, IV Extraordinario*, pp. 357-374.
- Piccone, M. V. (2020). "Feminismos. De la primera ola a la marea verde". En A. Médici, M.V. Piccone y J. Vallefín, J.C. *El minúsculo ojo de la aguja*, pp. 68-87. La Plata: Edulp. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>
- Piccone, M. V. (2020). "Participación política institucional de las mujeres y déficit de ciudadanía en Argentina". En A. Médici, M.V. Piccone y J. Vallefín, J.C. *El minúsculo ojo de la aguja*, pp. 88-115. La Plata: Edulp. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109882>
- Piccone, M. V. (2020). *El Ni Una Menos en el Movimiento Social Feminista de Argentina*. Tesis de Maestría en Ciencia Política. Facultad de Ciencia

- Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/>
- Piccone, M. V. (2021, mimeo) “Mitos y mitologías que construyen estereotipos sobre 'la mujer'. Herramientas literarias para pensar los supuestos antropológicos de la política con perspectiva de género.
- Rapisardi, F. “Diana Sacayán vive” (<http://revistaanfibia.com/ensayo/diana-sacayan-vive/>),
- Ronconi, L. y Ramallo, M. de los A. (2020). La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
- Rovetto, F. et al. (2020). *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades /* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN.
- Ruiz, A. (2000). *Identidad femenina y discurso jurídico*. Biblios.
- Ruiz, A. (2013). *Teoría crítica del Derecho y cuestiones de género*. En Colección Equidad de género y democracia, vol. 6; México: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Instituto Electoral del Distrito Federal.
- Russell, Diana y Radford, Jill (Eds.) (1992). *Femicide. The Politics of Woman Killing*, Twayne Publishers, EEUU. Disponible en [http://www.dianarussell.com/f/femicde\(small\).pdf](http://www.dianarussell.com/f/femicde(small).pdf).
- Salanueva, O. L., y González, M. G. (2010). Llegar a La Plata y recibirse de abogados/as, ayer y hoy. Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, año 7, n.o 40. <http://hdl.handle.net/10915/21139>
- Salanueva, O. L., Zaikoski Biscay, D. M. J., y José, D. M. (2015). *Violencia sexual y discurso jurídico*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa (EdUNLPam). <http://hdl.handle.net/10915/47270>
- Santos, B. de S. (2005). *Entrevista “Hay que politizar la formación, crear otro compromiso social en las facultades de derecho”*. En *Revista Sistemas Judiciales*,

- Nro. 9, p. 53. Avellaneda: Centro de Estudios de Justicia de las Américas, CEJA [Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, INECIP].
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reintentar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Sciortino, S. (2018). "Consideraciones sobre el movimiento amplio de mujeres a partir del "Ni Una Menos": Continuidad histórica, diversidad y trayectorias locales" En *Antropología y Ciencias Sociales, Año XVI N° XXIV(24)*, pp. 27-47.
- Segato R. (2006). "Qué es un feminicidio. Notas para un debate urgente". Brasilia, Serie Antropología. Brasilia. Disponible en <https://www.nodo50.org/codoacodo/enero2010/segato.pdf>.
- Segato, R. (2010). "Femi-geno-cidio como crimen en el fuero internacional de los Derechos Humanos: el derecho a nombrar el sufrimiento en el derecho". Disponible en <http://feminicidio.net/sites/default/files/femigenocidio.pdf>
- Shua, A. M. (1999). *Cabras, mujeres y mulas. Antología del odio/miedo a la mujer en la literatura popular*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. 1981.
- Torres Molina, R., y Piccone, M. V. (2017). *Democracia y dictadura*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata: Edulp <http://hdl.handle.net/10915/61418>
- Valobra, A. M. (2008). "La ciudadanía política de las mujeres y las elecciones de 1951". En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*.
- Vázquez Laba, V. (2019). *Feminismo, género y transgénero. Breve historia desde el siglo XIX hasta nuestros días*. San Martín: USAM.
- Vilas, C. M. (1974). *Derecho y Estado en una economía dependiente*. Editorial Guadalupe.

- Viveros Vigoya, M. (2016). "La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación". En *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zaikoski Biscay, D. M. J. (2017). La violencia contra las mujeres en la enseñanza/aprendizaje del derecho: El caso de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(1), 199-227.
- Zaikoski, D. (2015). "Educación Jurídica en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam: Entre la reforma del Plan de Estudios y los requerimientos de los estudiantes". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(12). Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1511>
- Zúñiga, Laura. "Berta Cáceres vive en la lucha de los pueblos por la justicia". En *El País*, 18 de marzo de 2020 https://elpais.com/elpais/2020/03/17/planeta_futuro/1584444343_292548.html

CAPÍTULO VI. ANEXO

a. Acceso a los programas de Derecho Político de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Programa de 1987:

<https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/politicocat2.pdf>

Programa de 2018:

https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/resoluciones/res_80.pdf

https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/der_politico_catedra_III.pdf

b. Formulario de la encuesta anónima realizada a estudiantes.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSer-ZB905PqpmsdW9tsw9aYY9ASXjUYyPlu2508xfJPRuM2eg/viewform>