

UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA FEMINISTA PARA DESARTICULAR LAS RELACIONES DE SABER- PODER EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

Erika Silvina Bauger¹

Resumen

El dominio del conocimiento disciplinar de la asignatura que tenemos a cargo es insuficiente para saber cómo enseñar ese conocimiento, o no alcanza para que los/as/es estudiantes logren comprenderlo. Los dispositivos inherentes a la comunicación y problematización de ideas, juicios y reflexiones concernientes a la enseñanza no emergen del saber disciplinar, sino que constituyen el conocimiento pedagógico. Por esto, en tiempos de pandemia me propongo abordar una propuesta pedagógica crítica feminista intercultural e interseccional para el diálogo emancipatorio, mediante la incorporación en las prácticas de enseñanza del derecho, de la perspectiva de género, los feminismos jurídicos y los derechos humanos, como dimensiones transversales a la formación profesional. Estos ejes devienen estratégicos para contribuir a ampliar el campo de los derechos en la sociedad, comprendiendo y explicando cómo operan las desigualdades estructurales imbricadas a tramas de poder.

Introducción

Nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, es persistentemente requerida por las demandas sociales y los cambios del contexto, y quienes trabajamos y estudiamos en ella podemos reconocernos o no en ese proceso, habilitando diferentes modos de generar respuestas a cada problema. Siendo esto así, cabe preguntarse: ¿Cuál es la posición que nuestras prácticas universitarias asumen frente a esas realidades? ¿Cómo repensar la docencia, la investigación y la extensión en escenarios intensamente desiguales como el que actualmente se ve

¹ Abogada, egresada con Diploma de Honor y Medalla de la UNLP. Premio "Joaquín V. González". Auxiliar Docente con funciones de Adjunta e investigadora de la Cátedra I de Derecho Internacional Privado de la FCJyS. de la UNLP. Estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Coordinadora y Docente del Seminario "Género y Derecho" de la Red de Profesoras de la FCJyS e integrante del Observatorio de Enseñanza del Derecho de la UNLP. erikabauger@yahoo.com.ar ebauger@jursoc.unlp.edu.ar.

profundizado por efecto de la pandemia? ¿Qué papel juegan los derechos humanos y particularmente las dimensiones de género, clase y raza, cuando el objetivo es formar abogados/as críticos/as y comprometidos/as con los problemas de sus pueblos?

Las prácticas de enseñanza desde una pedagogía crítica feminista intercultural

Las investigaciones que se viene realizando en nuestra Facultad (González y Marano (2014), entre otras, nos permiten situar un ángulo de interrogación y visibilidad respecto de lo que Lagarde y de los Ríos (1996) denomina las cosmovisiones sexo genéricas que integran todas las culturas; y adentrarnos hacia algunos rasgos del ordenamiento patriarcal que aparece naturalizado y en el que se sustentan jerarquías y desigualdades hacia aquellas personas que se alejan del ideal androcéntrico. Orden que instala -al decir de Butler (1999), un entramado heteronormativo y una cisnormatividad que penaliza a quienes no se ajustan a dichos mandatos o asumen la disidencia.

Estos desarrollos en constante revisión y confronte, se vinculan estrechamente con movimientos políticos de mujeres y disidencias que desde hace siglos al presente se han organizado en un arco diverso de radicalidad y tramado de experiencias, construyendo formas de interpelación al orden social vigente (examinando y trastocando distintos escenarios e instituciones de la vida social, desnudando los mecanismos y discursos segregativos, las desigualdades y opresiones). En un marco socio histórico abierto y contingente sin garantías, donde encarnan luchas por sociedades más igualitarias y por la ampliación de pisos de derecho.

En este contexto, las pedagogías críticas no conciben a la enseñanza como un método ni saber separado de las prácticas. Por eso para examinar esta dimensión, cabe preguntarnos: ¿Qué hace que una pedagogía sea crítica? Para Giroux (2013), es el reconocimiento de que ésta es siempre un intento deliberado por parte de los/as educadores/as de influenciar a través de conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza.

Abordar las prácticas de enseñanza desde una pedagogía crítica feminista supone pensarlas como una actividad intencional (Edelstein, 2000), que genera una situación de asimetría inicial y que imprime explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad, expresando un entrecruzamiento de cuestiones de distinto orden. En tal escenario conceptual, se demanda un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes y posibilidades, valorizando la reflexión como construcción crítica de nuestras experiencias, lo que implica volver sobre nuestra propia actuación y las racionalidades asumidas acerca de la enseñanza (Bauger y Bidone, 2019).

En tanto que las prácticas son contextualizadas, sociales, históricas y políticas, se observa que dentro de la propuesta curricular de las instituciones opera un claro recorte de contenidos, seleccionado de un amplio universo de posibilidades (Bauger y Bidone, 2019). Al respecto, Martínez Bonafé (1998), expresa la posibilidad de cambio sobre el discurso dominante en el currículum por medio del accionar crítico docente.

Como exponen Becerra García, Garrido Torres y Romo Beltrán (1989), la institución educativa unge con distintas posiciones a los distintos sujetos intervinientes en la práctica educativa, quedando el/la docente en posesión del saber y por lo tanto en un lugar de poder, mientras que el/a alumno/a se sitúa en uno de dependencia y sometimiento, posiciones que se mantienen por la existencia del acto evaluativo². En esta interacción entre docente y estudiantes, la enseñanza y aprendizaje habitual de las materias del currículum de la carrera de abogacía, se basa en un modelo científico académico fundado en una falsa neutralidad, desapegado de la vida social y de los problemas concretos de las personas. Esa ausencia de valoración y la “neutralidad” del derecho traen como consecuencia discriminaciones directas e indirectas, de jure y de facto, que exigen trabajar en la transversalización de estudios de género, feminismos jurídicos y derechos humanos en clave intercultural e interseccional, en todas y cada una de las materias del plan de estudios de la carrera (Bauger, 2019),

² En cuanto a la autopercepción del alumno, éste necesita ser reconocido por el docente para constituirse como tal y confirmar su identidad dentro de esa práctica social. Al respecto, Perrenoud (1994) habla de “el oficio de alumno”, que se desarrolla bajo una serie de normas, reglas, limitaciones y trampas que pueden conducirlo al fracaso.

como forma de disputar los sentidos en el campo jurídico y “el derecho a decir al derecho” de actores, actrices e instituciones (Bourdieu, 2001).

En esta línea de pensamiento, Zurbriggen (2013) nos invita a denunciar lo que se levanta como una sólida muralla en las instituciones educativas: la heteronormatividad en los espacios escolares y aquí entendemos que lo dicho alcanza los escenarios universitarios. Propone reconocer que cuerpos, sexualidades, subjetividades, deseos, pasiones, géneros (producidos y reproducidos por una extensa cadena de ficciones) tanto de docentes como de estudiantes, habitan cotidianamente nuestras prácticas en las aulas y se relacionan intrínsecamente con lo que ponemos (¿y exponemos?) a disposición.

Desde las pedagogías críticas, entendemos que la educación invariablemente responde a vínculos de autoridad que, en relación al saber, no son de dominio o imposición sino de mediación dialéctica entre la explicación, la norma y la utopía (Sacristán, 1978), reconocerlo es central para configurar aprendizajes relevantes. Ciertamente, los procesos unilaterales de transmisión de información no son procesos de enseñanza ni de aprendizaje. “Saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción” (Freire, 2004, p. 32); es ofrecer la posibilidad de pensar más allá de lo establecido y permitir espacios en los cuales docentes y estudiantes pueden comprometerse en el diálogo y la reflexión prospectiva.

En esta línea, Davini (2008), sostiene que las teorías constructivistas se alejan de la idea de que quien aprende es un “papel en blanco” (p. 44) y otorgan al/la alumno/a el protagonismo del aprendizaje: participa activamente en su construcción, relacionando los nuevos mensajes con las experiencias y conocimientos que tiene almacenados en la memoria. El papel del/la profesor/a ya no consiste en transmitir información, sino en facilitar y promover el aprendizaje significativo cuyo contenido es construido por el propio estudiante. Éste representa “un cambio o modificación del comportamiento de carácter duradero y estable” (Davini, 2008, p. 46) y es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica y es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja,

los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones.

Ya Freire nos aportaba la idea de que el diálogo es la esencia de la tarea de enseñar, idea que busca romper los esquemas verticales característicos de nuestras formas de entender la educación tradicional. La educación, entonces, se hace encuentro, no necesariamente orientada a alcanzar acuerdos. Por el contrario, como confluencia en proceso que se va concretando a través de la problematización de los contenidos a abordar puede presentarse conflictivo.

Zurbriggen (2013) explica que no alcanza con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que es fundamental revisar qué enfoques se sostienen consciente o inconscientemente, cómo se enseña, qué modelos pedagógico-didácticos se ponen en acto; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

Conclusiones y propuestas

El análisis de lo que hacemos las y los docentes en nuestras prácticas de enseñanza es una tarea problemática no sólo porque constituyen fenómenos sociales complejos en los que se ponen en juego una multiplicidad de variables, sino porque poner la mirada en ellas implica volver a mirarse a una misma, y comprometerse a poner el ego docente a raya para promover el diálogo auténtico.

Asimismo, si el eje de nuestras prácticas es la alteridad y el/la docente existe para el/la alumno/a, tenemos que aceptar que “esx otrx”, piensa, siente, toma posiciones y tiene derecho a defenderlas, para crear las condiciones para un aprendizaje emancipador. Debemos evitar la motivación por miedo y la infantilización de las/os estudiantes, porque si no, estxs aprenden a no respetar sus pensamientos: “se les enseña la jerarquía, la deferencia y el poder, y se los recompensa cuando dominan los códigos necesarios para pertenecer y adaptarse” (Mackinnon, 2005, p. 173).

También debemos tender puentes con la realidad, enriqueciendo al sujeto como ser cultural que identifique y ponga en valor lo que ya sabe. Poner en juego las heterogéneas inteligencias, valorizar sus trayectorias, sus conocimientos previos y su diversidad personal.

La tarea de enseñar desde una pedagogía crítica tanto en su modalidad presencial como virtual, exige espacios de diálogo, interacción y trabajo en equipo. Y aquí cabe preguntarnos: ¿Qué dinámicas de intercambio ofrecemos? ¿Consideramos los saberes previos de nuestros/as estudiantes? ¿Cómo garantizamos que no sean siempre los/as mismos/as los que dominan la interacción? ¿Es nuestro modo de ejercer la autoridad posibilitador de diálogos y reconsideraciones? ¿Favorecemos la revisión de nuestras cosmovisiones sexo- genéricas y su reproducción en la explicación, o intervención sobre el estado de cosas? ¿Cuándo interpelamos lo hacemos convocando o forzando a los estudiantes? ¿Cómo evaluamos los procesos de aprendizaje?

Cada persona “es un proceso y un proyecto, y no un destino” (Freire, 2004, p. 55), por esto, la complejidad de la práctica de enseñanza y aprendizaje es tal, que nos plantea la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa genuina no podría darse. Así, cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2004, p. 47). Es importante buscar dónde está puesto el interés de nuestras/os estudiantes, para así crear mejores condiciones para la apropiación del conocimiento: no subordinar ni dominar, sino valorar, motivar e interesar.

Bibliografía

- Bauger, E. S. y Bidone, A. R. (2019). Las prácticas de enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/77410>
- Bauger, E. S. (2019). Perspectiva de géneros y feminismos jurídicos en la enseñanza del derecho. *Derechos En Acción*, 11(11), 277.

- Becerra García, M. G. y Garrido Flores, M. del R., Romo Beltrán, R. (1989). "De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria". En Furlán Alfredo y Pasillas Miguel A. (Comps.) Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo. México: U.N.A.M.
- Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clase social. Bilbao: Desclé.
- Butler, J. (1999). "Sujetos de sexo/género/deseo". En Gender trouble. Feminism and the Subversion of Identity. Traducción de María Antonia Muñoz: El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad (pp.45- 85). Barcelona: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana, Buenos Aires.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Sacristán, G. J. (1978). "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En Escolano, A. Epistemología y educación (pp.158-167). Salamanca: Sígueme.
- González, M. G. y Marano, M. G. (2014). La formación de abogadas y abogados. Nuevas configuraciones. La Plata: Imás.
- Lagarde, M. (1996). "La Perspectiva de género". En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (pp. 13-38). España: Ed. Horas y HORAS.
- Giroux, H. (2013). "La Pedagogía crítica en tiempos oscuros". Praxis Educativa, vol. XVII, núm. 1 y 2, enero-diciembre, 2013, pp. 13-26. UNLPAM. La Pampa, Argentina.
- MacKinnon, C. (2005). "Integrando el feminismo en la educación jurídica". Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 3, Nº. 6.
- Martínez Bonafé, J. (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Zurbriggen, R. (2013) "Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades)" pp. 12-26 en Siderac, S. (comp.) Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible, UNLPAM.