

## LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LAS FACULTADES DE DERECHO. PRESENCIAS Y AUSENCIAS DE UNA PRIMERA EXPLORACIÓN

Julieta Cano<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0003-2570-5982

Mail: cano.julieta@gmail.com

Daniela Zaikoski Biscay<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-9398-7099

Mail: danizetabe@gmail.com

Karina Andriola<sup>3</sup>

ORCID 0000-0001-8677-2893

Mail: karinaandriola1@gmail.com

### Resumen

El presente trabajo busca compartir los primeros resultados de una encuesta realizada a profesoras de derecho de seis facultades de derecho públicas de Argentina sobre la incorporación de la perspectiva de género y diversidad en la educación jurídica. Los resultados compartidos versarán sobre la integración de la misma en los programas, la

---

<sup>1</sup> Abogada, FCJyS, UNLP. Doctora en Ciencias Sociales, FaHCE, UNLP. Asesora del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Master en estudios interdisciplinarios de género (U. Salamanca). Máster en Derecho (U. Palermo). Máster en Investigación aplicada en estudios feministas, de género y ciudadanía (U. Jaume I). Diplomada en Géneros, políticas y participación (UNGS). Instituto de Cultura Jurídica UNLP, La Plata, Argentina. Miembra de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica (SASJu).

<sup>2</sup> Abogada (UNLP). Especialista en Derecho Público (UNC). Especialista en Estudios de la Magistratura (UNSaM). Magister en Sociología Jurídica (UNLP). Docente de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Integrante del Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas. Socia fundadora y presidenta de SASJu.

<sup>3</sup> Abogada feminista lesbiana. Especialista en Derecho de Familia (UBA). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Doctoranda en Ciencias Jurídicas (UNLP). Coordinadora del Área de Estudios de Género y Disidencias e investigadora del Instituto de Cultura Jurídica (UNLP). Socia de la SASJu.

bibliografía, el proceso en el que la misma se incorporó y su diálogo con la institucionalización de dicha perspectiva en las Facultades de Derechos.

*Palabras Claves:* educación jurídica, perspectiva de género y diversidad, currículum, institucionalización, transversalización.

## **A PERSPECTIVA DE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS FACULTADE DE DIREITO. PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE UMA PRIMEIRA EXPLORAÇÃO**

### **Resumo**

Este artigo busca compartilhar os primeiros resultados de uma pesquisa feita as professoras de direito de seis faculdades de direito públicas da Argentina sobre a incorporação da perspectiva de gênero e diversidade na educação jurídica. Os resultados compartilhados versarão sobre sua incorporação nos programas, a bibliografia, o processo em que foi incorporada e seu diálogo com a institucionalização dessa perspectiva nas Facultades de Derecho.

*Paravras chaves:* educação jurídica, perspectiva de gênero e diversidade, currículo, institucionalização, integração.

## **THE GENDER AND DIVERSITY PERSPECTIVE IN THE LAW SCHOOLS. PRESENCES AND ABSENCES OF A FIRST EXPLORATION**

### **Abstract**

This paper seeks to share the first results of a survey make to women who are law's professors in six public Law schools in Argentina about the incorporation of the gender and diversity perspective in legal education. The results shared be about the incorporation into the programs, the bibliography, the process in which it was incorporated and its dialogue with the institutionalization of this perspective in the Laws schools.

**Keywords:** legal education, gender and diversity perspective, curriculum, institutionalization, mainstreaming.

## 1. Introducción

La educación jurídica es un tema clásico de la sociología jurídica como disciplina. Existen investigaciones situadas en Argentina que abordan la educación en las facultades de derecho (Böhmer, 1999; González & Marano, 2014; González & Cardinaux, 2010; Benente, 2017; González, 2017; Brígido, Lista, Begala & Tessio Conca, 2009; Lista & Brígido, 2002 entre otras). Estas investigaciones sistematizan las características de la educación jurídica, describen a lxs<sup>4</sup> actores del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas e indagan en las características del cuerpo docente de las facultades de derecho (Agulla, 1990; González & Salanueva, 2005; González & Cardinaux, 2010; Fucito, 2014; Kohen, 2005, 2008; Bergallo, 2009). Asimismo existen trabajos que analizan críticamente el contenido de lo enseñado (Andriola, 2018; Piccone, 2018; Benente, 2017; Andriola & Cano, 2017) como también las prácticas docentes (González & Cardinaux, 2010; Benente, 2017). Otras se han orientado a dar cuenta de los modos en que se ejerce la docencia (Fucito, 2000), se investiga (Orler, 2019) y se forman lxs docentes de derecho (Fischman y Seda, 2011).

La enseñanza-aprendizaje del derecho se realiza en un contexto mundial de ampliación del acceso a la educación superior a la vez que tiene lugar en medio de la crisis de la universidad tan bien caracterizada por Santos (2011 [2005]). La transversalización de la perspectiva de género ha empezado a ser problematizada en los estudios sociojurídicos sobre educación jurídica ya que hasta unos pocos años era considerada una “ausencia

---

<sup>4</sup> El lenguaje es profundamente político. A lo largo del trabajo utilizamos la x como modo de intervenir en la lengua y denunciar la situación de injusticia persistente que afecta a las mujeres y al colectivo LGBT+TBIQA+. No desconocemos la incomodidad que esto genera, ni damos por cerradas todas las discusiones actuales al respecto de la utilización del lenguaje inclusivo. Existen ya numerosas publicaciones al respecto y hay universidades que cuentan con resoluciones adoptando lenguaje inclusivo o lenguaje no sexista, como por ejemplo la UNR y la UNLPam.

significativa” al decir de González, Lista, Marano, Bianco y Carrera (en González & Lista, 2011: 314). Apenas se problematiza la perspectiva de la diversidad sexo-afectiva.

Históricamente, la relación entre educación y derechos de las mujeres data de los inicios de la modernidad y fue parte de las luchas por la igualdad de las feministas ilustradas. Las primeras reivindicaciones se orientaron a la inclusión de las mujeres en la educación pero es recién en los años sesenta y setenta del siglo pasado que los feminismos hacen planteos teóricos e investigaciones empíricas sobre la situación de las mujeres y la educación (Acker, 1994). En la misma época se consolida el ingreso y la mayor presencia de las mujeres en los estudios de educación superior y en las carreras de derecho. Diferente es la situación del colectivo LGTTTBIQA+<sup>5</sup>, el cual históricamente combinó en la educación superior invisibilización, ausencias y exclusiones, pero cuya problematización es reciente y vino de la mano de la fuerza del activismo -donde la universidad fue uno de los campos en los que más tardía y menor resonancia tuvo-. Tenemos en cuenta que las diferentes identidades del colectivo LGTTTBIQPA+ tienen diferentes trayectorias y es escasa, por no decir inexistente, la investigación e interpelación en/ a la enseñanza jurídica.

A pesar de las evidentes desigualdades entre los géneros -siendo investigadas históricamente desde una perspectiva binaria-, y la mayor problematización e investigación sobre el sistema educativo, las investigaciones no siempre tuvieron en miras la institucionalización de la igualdad y no discriminación por razón de género. La discusión sobre estas ideas en el espacio de la universidad no se tradujo en iniciativas para el cambio real y efectivo de las relaciones de género (Anderson, 2006).

La progresiva construcción de conocimiento acerca de las relaciones de género -que son profunda e históricamente asimétricas-, las militancias de los feminismos académicos y populares y recientemente (y en menor medida) la militancia LGTTTIQAP+, lograron acrecentar la percepción de injusticia de las brechas de género e instalaron lenta pero

---

<sup>5</sup> La sigla LGTTTBIQPA+ hace referencia al colectivo de lesbianas, gays, transexuales, transgéneros, travestis, bisexuales, queer, pansexuales y asexuales y el signo más a todas aquellas identidades que se autoperceben como parte de las disidencias sexo genérica y que su incorporación se encuentra en construcción.

persistentemente la necesidad de la institucionalización de los estudios de la mujer, de las mujeres, luego de género y, más tarde, de géneros, sexualidades y disidencias en los espacios universitarios (Rodríguez, 1999; Femenías, 2005; Bellucci, 1992 [1993]); Lagunas, 2009 y Hiller, 2017, entre otras) lo que a la postre significa un proceso imparable de democratización del conocimiento y el reconocimiento de la injusticia epistémica que han sufrido las mujeres y las personas de estos colectivos. No puede soslayarse el hecho de que hace más de 60 años, las mujeres y otros grupos sociales empezaron a acceder masivamente a la educación superior y actualmente las primeras son más de la mitad de las estudiantes y egresadas de las carreras jurídicas (Pinto, 2020), cifra que no existe respecto a las disidencias sexuales y que muchas veces escapa al binarismo varón-mujer y a la presunción de hetero-cis sexualidad obligatoria.

En ese marco, el objetivo de esta propuesta es indagar respecto de la introducción de la perspectiva de género y diversidad sexo-afectiva<sup>6</sup> en ese proceso desde las experiencias de las docentes, porque entendemos que, como lo plantean Kohen, Ariza & Ramallo (2019), unx estudiante puede graduarse de la carrera sin nunca haber visto los contenidos desde esta perspectiva, por lo cual:

Es evidente que en las facultades de derecho también se disputa por la asignación de sentidos, no sólo desde la gestión institucional, sino que las aulas se convierten en dispositivos efectivos para construir interpretaciones válidas sobre el derecho y las prácticas jurídicas, en donde los/as docentes desarrollan sus estrategias con ese fin, amparándose en el currículum formal (De Alba, citada por Andriola, 2018) y/o cuestionándolo desde las prácticas (Cano, 2020: 1404).

---

<sup>6</sup> En este trabajo utilizaremos la categoría perspectiva de género y diversidad sexo-afectiva, como una forma de ampliar los límites de la perspectiva de género para correr sus horizontes hacia la diversidad sexo-afectiva, retomando lo planteado en investigaciones previas (Andriola, 2019). Esto implica reflexionar y desnaturalizar al patriarcado y su relación con la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria, la cis-generidad, la endosexualidad, y los binarismos implícitos en ellas, considerándolos a estos como regímenes políticos opresivos donde una de sus modalidades de opresión, tanto implícita como explícita es su invisibilidad. Nuestra propuesta tiene preguntas tales como, cuando utilizamos la categoría “mujer” ¿sobre qué mujeres hablamos?, ¿hablamos de mujeres trans y cis-género, de mujeres heterosexuales, bisexuales, pansexuales y lesbianas?

Este trabajo se enmarca en una investigación que las autoras llevamos a cabo sobre la incorporación de la perspectiva de género y diversidad sexo-afectiva (en adelante PdG-DSA) en la enseñanza del derecho en distintas facultades de universidades públicas nacionales. Aplicamos una encuesta a docentes mujeres, profesoras de la carrera de abogacía, no solo porque fueron las primeras interesadas -y en su gran mayoría llevan adelante los estudios sobre género y en algunos casos, sobre diversidad sexual- sino también porque nos permite conjugar lo personal con lo político, e indagar a una sujeta que vive en primera persona las desigualdades del patriarcado. En las encuestas, nos proponemos indagar sobre algunas dimensiones que importan la inclusión de la PdG-DSA en la formación jurídica, para conocer los modos concretos en que dicha perspectiva se hace presente en los discursos y en las prácticas, cómo permea los programas de estudio y los planes curriculares de las carreras, las particularidades que le otorga a la enseñanza, la docencia, la investigación, la extensión universitarias y la gestión institucional (Salvioli, 2009; González, Miranda y Zaikoski Biscay, 2019) en tanto constituye una ética y una obligación positivizada<sup>7</sup> como así también una herramienta de trabajo para futurxs profesionales del derecho.

El presente artículo es una primera entrega de los resultados de la investigación referida. En esta ocasión, profundizamos acerca de la transversalización de la PdG-DSA en los programas de las asignaturas y en las prácticas docentes, en juego con la institucionalidad que dicha perspectiva haya logrado en cada unidad académica, tomando como referencia las voces de docentes encuestadas, lo cual nos permite divisar algunas dimensiones tanto del *currículum* formal como del *currículum* real<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> En este sentido: Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW en sus siglas en inglés, la cual goza de jerarquía constitucional (art. 75 inc. 22); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, (conocida como Belém do Pará), Ley de Protección Integral Para Prevenir, Sancionar, Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ámbitos en que se Desarrollen sus Relaciones Interpersonales N° 26.485 y la Ley 27499 de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, conocida como Ley Micaela, entre otras.

<sup>8</sup> Entendemos al currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que se conforman una propuesta política educativa pensadas e impulsadas por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y a resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social” (De Alba, 1995:58). Su estudio

Para ello, hemos organizado el artículo en tres partes. En primer lugar, damos cuenta del universo de nuestras encuestadas y sus características. La segunda parte aborda la dimensión de la PdG-DSA en los programas de las asignaturas y su traducción en las prácticas docentes de acuerdo a lo que dicen las docentes encuestadas. La tercera parte del artículo, reflexiona acerca de la institucionalidad de género que hace posible (o no) la transversalización. En las reflexiones finales, ofrecemos unas conclusiones parciales respecto de las dimensiones abordadas y las preguntas de investigación que quedan pendientes para futuros trabajos.

## **2. La metodología implementada, sus posibilidades y sus limitaciones**

A lo largo del año 2020 realizamos 20 encuestas a partir de un formulario de *google form* que nos permitió la producción de datos pese a la distancia y al contexto de ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio). Según las encuestadas, este sistema resultó una instancia interesante y de crecimiento cuando se vieron interpeladas a escribir, leer y pensar sus propias trayectorias como profesoras. La aplicación de esta técnica no estuvo desprovista de dificultades, resistencias, y observaciones respecto del tiempo que insume completar la encuesta y al temor a la posible identificación posterior de las encuestadas. Asimismo, obtuvimos respuestas más breves de las que esperábamos. En ese sentido la estrategia registra ventajas y desventajas sobre las que reflexionaremos acabadamente al final del trabajo.

---

cuenta con dos dimensiones complementarias: “lo instituido (lo fijo, lo estable –lo prescripto) y lo instituyente (todo aquello que hace al cuestionamiento o la crítica)” (Coscarelli et al 2003:4). El curriculum formal implica “lo declarado, lo prescripto, lo accesible mediante el análisis de distintos documentos institucionales y que hace a la oferta y proyecto educativo de una institución y es definido como válido” (Perrenoud 1990:217). El curriculum real “es una transposición pragmática del curriculum formal, producto de una negociación y/o confrontación entre docentes y estudiantes, compuesta por un conjunto de experiencias, tareas, actividades que se originan o se supone han de organizar el aprendizaje” (Perrenoud 1990:217), es decir, es la manera en que se lleva adelante el curriculum formal.

El recorte fue pensado para conocer las experiencias de profesoras en facultades de derecho en las que haya socixs de la Sociedad Argentina de Sociología Jurídica<sup>9</sup>. Para realizar las encuestas, se recurrió a la técnica de muestreo intencional conocida como “bola de nieve” contactando a aquellas docentes respecto de quienes tenemos conocimiento que trabajan *con y desde* la PdG-DSA en el ejercicio de la docencia, y de cuyo muestreo quienes escribimos formamos parte.

Es por ello que hemos entrevistado a profesoras de la Universidad Nacional de la Plata (8), Universidad Nacional de La Pampa (4), Universidad Nacional de Rosario (3), Universidad Nacional de Tucumán (2), Universidad Nacional de Córdoba (2) y Universidad Nacional de Río Negro (1). En el texto, hemos utilizado el criterio de mencionar a las entrevistadas como E1, E2, E3 y así sucesivamente. Las profesoras en cuestión, son docentes de las siguientes ramas del derecho: derecho civil (3), derecho notarial y registral (1), derecho penal y procesal penal (2), derecho de la navegación (1), introducción a la filosofía y filosofía del derecho (2), derecho político (2) e introducción a la sociología y sociología jurídica (9).

Respecto de la distribución por cargos y dedicación, en el Gráfico 1 y el Gráfico 2 se ofrece una descripción de dichas dimensiones de las profesoras entrevistadas:

## VER ANEXOS I y II

### *Gráfico 1. Profesoras de derecho por concurso*

### *Gráfico 2: Profesoras de derecho interinas*

---

<sup>9</sup> La Sociedad Argentina de Sociología Jurídica es una entidad sin fines de lucro que tiene como objetivos contribuir a la difusión y desarrollo de la Sociología Jurídica en el campo científico, académico y profesional, con el fin de mejorar sus métodos, técnicas y resultados; promover la consolidación institucional de la disciplina en diversos ámbitos, y la participación de los sociólogos del derecho en equipos de investigación multidisciplinares. Hay 8 universidades nacionales que integran la SASJu: UNLP, UNLPam, UNC, UBA, UNRN, UNR y UNSE. En este trabajo se excluye la UBA -que ya cuenta con una investigación sobre la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza (Ronconi y Ramallo, 2020) y hay registro de las experiencias de las docentes de derecho, enlace recuperado en: <http://www.derecho.uba.ar/institucional/programasinstitucionales/genero-y-derecho/transversalizacion-del-enfoque-de-genero-en-el-ambito-universitario.php>, fecha de consulta 10 de enero de 2021, - y la Universidad Nacional de Santiago del Estero por no tener facultad de derecho entre sus unidades académicas.



Nótese que si bien excede a la posibilidad de este trabajo, el cargo, la condición de revista, y la dedicación son variables interesantes para el entrecruzamiento con las respuestas dadas y pensar el poder, la capacidad de incidencia y de resistencia que tienen las diferentes actoras.

### **3. Acerca de los discursos y las prácticas**

En este apartado compartiremos los resultados acerca de la introducción de la PdG-DSA en los programas de estudios de las materias. Respecto a ello, 9 docentes expresan que la incorporación de la PdG-DSA es explícita en el programa de su asignatura, y 11 docentes expresan que no existe en la letra del programa como tal. Ello nos permite ver la tensión entre la presencia -y ausencia- de la PdG-DSA en el *currículum* formal, en el *currículum* real y también en el *currículum* oculto como diferentes dimensiones de análisis interconectadas y condicionadas entre sí.

Respecto de la bibliografía específica sobre esta temática en cada programa -como parte de ese *currículum* formal pero también como la posibilidad de acceder, ser interpeladx y discutir autorxs y contenidos propuestos-, 8 docentes manifiestan que no existe esa bibliografía en su programa, entre ellas 7 pertenecen al grupo que manifestó que la perspectiva no está explicitada en el programa (lo que marca cierta lógica), y 1 manifiesta que aunque el programa contiene en su letra la introducción de la perspectiva de género, no cuenta con bibliografía específica para abordarla. Esta situación genera interrogantes anclados en el *currículum formal* y la relación entre contenidos, bibliografía, libertad de cátedra y *currículum real*. Es llamativo que entre las 11 docentes que marcan que aunque no existe en los contenidos del programa la perspectiva de género, 4 de ellas sí identifican bibliografía específica sobre este tema. Entonces nos preguntamos ¿será que la PdG-DSA es incorporada sin politizarse o reflexionar explícitamente sobre ella, pensándose desde categoría más amplias o abiertas como la “discriminación”, “la desigualdad”? ¿Responde a la demanda de diferentes actorxs, como docentxs, estudiantxs? ¿Se trata de un simple “interés o gusto” por algunas lecturas pensadas de manera aislada, sin profundizar en el

espesor político, y la contextualización y coherencia que implica? Quizás tenemos algunas “pistas” sobre la opacidad del derecho y la dificultad para acceder al *currículum* oculto, las dinámicas de las cátedras y la construcción de los programas como un límite instituido al *currículum* formal (Andriola, 2018).

De las 12 docentes que manifiestan contar con bibliografía específica en sus programas, 2 refieren a autorxs locales; 3 dan cuenta sólo de autorxs extranjeros y 7 explicitan bibliografía de autoría nacional e internacional. Si bien resulta una primera aproximación, la respuesta interroga acerca de los criterios de selección e incorporación de autorxs al programa - incluso resultando un potencial campo de disputa y de ejercicio del poder al interior de las cátedras-, respecto al contenido, su contexto de producción, el género, orientación sexual, identidad de género de sus autorxs o contexto geográfico en que las mismas obras son producidas, como también si su contenido es el resultado de investigaciones empíricas, teóricas, con perspectiva de diversidad además de género. A su vez se plantean los diálogos con los campos disciplinares y las tradiciones de la enseñanza e investigación de cada asignatura, el uso del derecho comparado, la teoría producida en otros contextos y el problema del transplante, el uso y la tensión entre conocimiento científico y de la dogmática jurídica. Respecto de lxs autorxs más citados para el dictado de la materia, ofrecemos el siguiente gráfico que contiene la respuesta:

### VER ANEXO III

#### *Gráfico 3: Nube de respuestas*

Una de las preguntas más significativas que integró el instrumento, fue la referida a cómo se incorporó la PdG-DSA en cada materia. Hubo docentes que manifestaron que dicha perspectiva se incluyó por iniciativa de quien es titular de la asignatura (4), por mandato institucional promovido por cambio del plan de estudios (1), por negociación con las autoridades de la cátedra (2) y por inquietud personal/profesional (3). Algunas respuestas nos permiten pensar la multiplicidad de experiencias:

*Cuando me nombraron adjunta por concurso en la Cátedra XX primero lo hice en mi Comisión y luego acordé con el Titular incorporar una Unidad que se llamó Violencia Familiar luego de la Reforma Constitucional y la aprobación de la Primera ley de Violencia en Argentina. (E8)*

*La titular de la asignatura se reconoce feminista y trabaja en este campo hace mucho tiempo, por lo que a mi criterio fue más fácil la incorporación de la temática, ya que parte de un compromiso personal y profesional de quien lidera. (E13)*

*Había sido ayudante alumna y después graduada hasta el año 2014 y no estaba incorporada la perspectiva de género ni yo tenía una formación tal como para poder incluirla.... desde el año 2018 que me incorporé a la cátedra con mi cargo ordinario, a cargo de clases libres intensivas o charlas vinculada a las clases libres, participación en la mesa de examen evaluando, algunos TPs y clases que me autoriza el titular y esta edición durante la ASPO con mayor presencia en cuanto a la parte práctica y clases, cuando vuelvo con mi cargo ordinario, también con mayor formación en género y luego en disidencias a partir de la investigación y ya asumiéndome públicamente como abogada feminista y lesbiana, ....comienzo introduciéndolo de una manera menos sistemática en los temas de las clases a partir de la práctica, ya que las clases son teórico prácticas, incluimos ley de parto respetado y casos vinculados a pensar a l\*s sujet\*s de derecho cuando son mujeres. Posteriormente hice un paper sobre Infancia trans ... a medida que iba leyendo los temas iba vinculando los contenidos ...surgió la idea de buscar un contenido transversal para repensar todos los temas de la asignatura sin por ello sacar temas del curriculum formal y que era un límite que me daba la cátedra. Y así emprendí el desafío de seleccionar lecturas "transversales" con los criterios que señalé más arriba y armar actividades prácticas vinculada a ello... posteriormente el contenido versó sobre la Ley 26.485 ..., donde recupere mi experiencia en dos proyectos de investigación ...El otro aspecto a señalar es la actitud "ambigua" en la cátedra en cuanto a la incorporación de contenidos (E14).*

*A raíz del cambio de plan de estudios y modificación de los programas de las materias, sumado al cambio de profesor titular en la cátedra en la que soy docente,*

*debido intereses que ya traíamos varixs de lxs miembrxs de la misma, se decidió incorporar una bolilla específica. (E18)*

Las respuestas nos ilustran respecto del ejercicio del poder dentro del campo académico, ya que no es lo mismo participar de una cátedra con una persona en el cargo de titular que considera a la perspectiva de género como parte del *currículum* formal y real, que no contar con ese respaldo. Podríamos preguntarnos sobre los caminos abiertos y por continuar para quienes ingresan y se desempeñan en las cátedras, las resistencias, el convencimiento y formación de quienes tienen inferior jerarquía. Observamos que las condiciones de ingreso a la cátedra (con cargos regulares o interinos) tienen relación con la posibilidad de incidir legítimamente en el programa, en los contenidos, en las propuestas de las clases, lecturas, trabajos prácticos, etcétera. Se abren interrogantes acerca de las dinámicas de las cátedras, sus permeabilidades, sus resistencias, como parte de las fuerzas en tensión del *currículum* y que se plasman, por ejemplo, en tener que “negociarlo”, “sostenerlo en la soledad” de la inquietud personal, con la poca posibilidad de convertirse en instituido más allá de esa persona o lograr plasmarlo en el *currículum* formal. El análisis de algunas respuestas propone pensar la PdG-DSA como una imposición del plan de estudios que no garantiza la capacitación por parte de quien dicta la materia, ni su compromiso. El trabajo desde y con la PdG-DSA requiere una formación previa de las docentes para llevar esta práctica adelante. Dicha formación ¿Se promueve, fomenta e incentiva? ¿Se exige? ¿Se reconoce o recompensa?

Respecto de la forma en que se incorpora la perspectiva cuando el programa no hace mención expresa a ella (*currículum* real) ésta se refleja en el espacio áulico, en el diseño y dictado de las clases, a través del trabajo con textos específicos, fallos, y/o la interpelación de los textos clásicos desde la PdG-DSA. Este accionar -a veces más disimulado- se despliega cuando se cierra la puerta del aula. ¿Acaso responde a intentar evitar resistencias, controles, negociaciones, oposiciones como parte de la construcción del *currículum*?

Dado el variado espectro de materias que dictan las docentes entrevistadas, la respuesta a la pregunta acerca de los contenidos de la materia que tienen vínculo con PdG-DSA fue de lo

más variada, resaltando que 9 profesoras expresaron que se vinculan con todos los temas de sus materias. Entre los contenidos más insistentes, podemos nombrar: las violencias, las desigualdades (en general y la de clase social en particular), la discriminación estructural, el abordaje de aquellos delitos que tienen como imputadas a las mujeres, las teorías criminológicas, la responsabilidad civil, la categoría de sujeta política de las mujeres, las relaciones de poder ciudadanas, las funciones del derecho, el acceso a la justicia, la sociología de la familia, la distribución sexo-genérica de la dotación del personal de la navegación, responsabilidad aeroportuaria relativa a los y las usuarias del servicio de transporte aéreo, la contaminación por fumigaciones aéreas (y la lucha de las madres), entre otras. La PdG-DSA se incluye no sólo para formar profesionales que puedan prestar asesoramiento respecto de estos temas, sino también puede influir en los métodos de interpretación del derecho y su aplicación. Aunque no podemos hacerlo en este espacio, destacamos la reflexión que hicieron algunas docentes respecto a dónde podría incorporarse la PdG-DSA en el programa de su asignatura.

#### **4. La dimensión institucional ¿condición de posibilidad?**

Con el objetivo de pensar a las encuestadas como sujetas situadas, preguntamos acerca de la incorporación y/o transversalización de la PdG-DSA en el plan de estudios y/o en sus unidades académicas. En ese sentido, las universidades públicas nacionales han ido incorporando la preocupación por las desiguales relaciones de género en el espacio de la educación superior con mayor o menor énfasis a partir de 1994 -principalmente a partir de la constitucionalización de CEDAW- y dicha agenda ha focalizado sobre dos grandes dimensiones: la que se relaciona con el acceso, permanencia y egreso de las mujeres y muy recientemente del colectivo LGBTTTBIQA+, dentro de un proceso de ampliación y masificación de los estudios superiores en Argentina, y la relativa a las violencias por razón de género o pertenencia al colectivo LGBTTTIQA+ que sufren o generan lxs actorxs de la comunidad universitaria.

Es relativamente escasa la indagación con perspectiva de género y mucho menos desde la transversalización de la diversidad sexo-afectiva en problemas tales como **a)** el empleo en

la universidad (Rodigou Nocetti, Blanes, Buriyovich & Domínguez, 2011; Radi, 2019) cuestión que incluye las condiciones de trabajo y profesionalización docente y del personal no docente, **b)** la brecha salarial, **c)** las inequidades en las trayectorias y la carrera docente y en investigación (González & Salanueva, 2005; Delannoy, Mack & Balbo, 2019; Pinto, 2020; Radi, 2019) **d)** la nula presencia del género en los estándares a considerar en los procesos de acreditación de las carreras (Piccone, 2018), **e)** las desigualdades de género en los estamentos de toma de decisión y participación en la política universitaria (Delannoy, Mack & Balbo, 2019; IESALC, 2020), en los que escasamente existen normas de igualdad o que del tipo de las acciones positivas que compensen las desigualdades; así como tampoco se observa mayor preocupación por **f)** la conciliación familiar; o más bien por diseñar e implementar una política integral de cuidados.

También se cuenta con investigaciones sobre la desigual inserción laboral de las mujeres en el campo jurídico, el techo de cristal y suelo pegajoso en los organismos del sector público, incluido el poder judicial como así también en el ejercicio profesional liberal o como profesionales asalariados, todo estos, temas extensa y profundamente trabajados desde la mirada de la sociología jurídica en clave de género (Bergoglio, 2007; Gastiazoro, 2009; Sánchez, 2005; Zaikoski Biscay, 2017), quedando aún pendiente investigarlo en clave de diversidad sexo-afectiva<sup>10</sup> en el campo jurídico.

En cuanto a las violencias por razón de género o contra el colectivo LGTTTBIQA+ que se cometen o toleran en la comunidad universitaria, puede observarse un mayor interés en regular tal problemática<sup>11</sup> aunque se requieren investigaciones a mediano y largo plazo

---

<sup>10</sup> Al respecto existen muy pocas investigaciones sobre educación universitaria en Argentina o en los campos de ejercicio profesional de la abogacía que indaguen sobre la presencia del colectivo LGTTTBIQAP+, -Radi (2019) es uno de los pocos trabajos sobre el tema en la Universidad- como parte de una injusticia epistémica. A modo de ejemplo, la gran mayoría de las universidades argentinas no han implementado el cupo laboral trans, lo que podría impactar en la conformación sexo-genérica de los diferentes claustros de la universidad. En ese sentido, si ingresar, permanecer y egresar como personas trans de una Facultad viviendo y resistiendo a los contenidos y prácticas cis-géneros es una tarea difícil, pensar en la presencia de docentes representa un panorama aun más complejo.

<sup>11</sup> En agosto de 2019 el portal Argentina.gob.ar informaba que 45 universidades públicas del país cuentan con normas o protocolos de actuación ante las violencias en razón del género. Recuperado de: <<https://www.argentina.gob.ar/noticias/45-universidades-tendran-protocolos-contra-la-violencia-de-genero>>.

sobre los impactos que puedan tener tales políticas. Ambas problemáticas se hallan interrelacionadas. Que las universidades dejen de ser espacios hostiles y se constituyan en ámbitos género-sensitivos depende que las mujeres y lxs integrantes del colectivo LGTTTBIQAP+ accedan, permanezcan, egresen y lleven adelante una trayectoria laboral satisfactoria en condiciones de igualdad y no discriminación, entre otras cuestiones. En definitiva, la institucionalización de la perspectiva de género:

(...) supondría asegurar que el análisis de género y la aplicación del principio ético de equidad de género estarán presentes en todos los procesos de toma de decisiones de la organización, tanto las centrales como las que se producen cotidianamente. Ello requiere una acción sistemática que comprende, entre otros aspectos: la recolección de información desagregada por sexo, estrategias continuas de advocacy y la formación de redes de trabajo en equipo que reúnan las capacidades necesarias para influir en el proceso decisorio y de implementación y evaluación (Bonder, 2004: 15).

Los estatutos de las universidades públicas nacionales<sup>12</sup> presentan las funciones o misiones de cada institución basadas en el pluralismo ético, el compromiso con las ciencias, la técnica, las artes y el conocimiento creativo, la inclusión social, el respeto por los derechos humanos, entre otros, los que consideran valores relevantes a promover y sostener en las actuales sociedades complejas. Se ven a sí mismas como instituciones democráticas en las que convergen los valores, intereses y necesidades de distintos grupos sociales sin distinción<sup>13</sup>. Las Universidades se conciben como instituciones no sólo dedicadas a la

---

Fecha de consulta: 5 de enero de 2021. La búsqueda bibliográfica efectuada para una investigación sobre los usos y la efectiva aplicación de los protocolos de violencia de género en las universidades efectuada en 2018 (ver Zaikoski Biscay, 2019) dio magros resultados a nivel nacional mientras que dio mejores resultados cuando se trataba de investigaciones realizadas en el extranjero.

<sup>12</sup> Estatuto de la UNR recuperado de: <[https://fhumyar.unr.edu.ar/archivos/archivo\\_estatuto4925.pdf](https://fhumyar.unr.edu.ar/archivos/archivo_estatuto4925.pdf)>, Estatuto de la UNLPam, recuperado de: <<http://www.unlpam.edu.ar/images/Concursos/Estatuto-UNLPam.pdf>>, Estatuto de la UNLP recuperado de: <<https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>>, Estatuto de la UNRN recuperado de: <<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/2393/1/Estatuto.pdf>>, todos con fecha de consulta el 9 de enero de 2021.

<sup>13</sup> De los estatutos consignados en el pie de página anterior, los de la UNRN y UNLP se pronuncian expresamente por la prohibición de la discriminación en razón de género. Aunque en general no utilizan lenguaje inclusivo así como tampoco no sexista.

generación, acrecentamiento y divulgación del saber científico, técnico o artístico sino principalmente como instituciones capaces de “fomentar y legitimizar procesos de cambio que promuevan la transformación de patrones de comportamiento que atentan contra la igualdad y garanticen el respeto a la diversidad” (Rojo y Benedetto, 2017: 7).

En las distintas facultades de derecho de las universidades nacionales estudiadas encontramos puntos en común respecto a dimensiones de su institucionalidad. Por Resolución 3246/2015 del Ministerio de Educación de la Nación, el título de ‘Abogado’ fue incorporado a la nómina del art. 43 de la Ley Nacional 24.521. Por Resolución ministerial 3401/2017<sup>14</sup> se aprobaron los contenidos curriculares básicos, y se observa que aquellos vinculados al género se hallan dentro de Derechos Humanos (Área de Derecho Público) y aparece la violencia doméstica en el Derecho de Familia -en singular- (Área del Derecho Privado). Es decir que el marco normativo más general que sirve para la acreditación de las carreras y para que el título expedido tenga valor, no exige la transversalización de la PdG-DSA.

En tal sentido, una estrategia que se plantee a la PdG-DSA como eje transversal debe tomar en cuenta que las políticas universitarias no son neutrales; por contrario, éstas tienen impactos materiales y simbólicos en la distribución, acceso y disfrute de bienes, el reconocimiento y en la participación de lxs agentes y grupos que componen la comunidad universitaria y responden a demandas, intereses y relaciones de fuerzas bien concretos en cada institución.

Por ello, la incorporación de la PdG-DSA se plantea como un proceso estratégico que implica cambios perdurables en los aspectos estructurales, personales y organizacionales de las instituciones. Se trata de poner en cuestión un orden de género que responde a un modelo patriarcal, heteronormativo y cis-género de organización social. La institucionalización de la PdG-DSA supone modificaciones en las prácticas que llevan a cabo lxs actores en sus rutinas cotidianas, conlleva la creación de nueva normativa,

---

<sup>14</sup> Si bien excede al presente trabajo, no queremos dejar de mencionar que la perspectiva de género, diversidad sexo-afectiva y la interseccional no están enunciadas en esos documentos.



involucra a la cultura organizacional y requiere de apoyos que trasciendan las gestiones y los liderazgos de quienes han puesto en agenda esas políticas.

Existe bibliografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en las universidades (Jiménez Sandoval, Almirón Prujel & López Safi, 2015; Buquet Corleto & Moreno, 2011), resultando casi inexistente respecto al colectivo LGTTTBIQAP+, siendo aún incipiente el tratamiento y abordaje de este tema en las carreras de derecho. Asimismo existen varias concepciones acerca de lo que significa la transversalización como proceso, los riesgos y las ventajas como así también las tendencias o escuelas en la literatura consultada (Bustelo & Lombardo, 2007; Borries Conca, 2012). Sin perjuicio de tales discusiones, o más bien a pesar de ellas, la transversalización de la PdG-DSA tiene lugar en condiciones y contextos institucionales y organizacionales concretos y según ellos, cuenta con mayor o menor legitimidad.

La institucionalización de la transversalización de la PdG-DSA abarca diversas dimensiones de cada carrera y requiere de programas y proyectos sostenidos en el tiempo. La institucionalización comprende aspectos que van desde cambiar formularios de inscripción del estudiantado (normalmente redactados en masculino, y en algunos casos en forma binaria) pasando por los reglamentos de carrera docente (que desconocen el impacto de los roles familiares en las trayectorias laborales/profesionales de lxs docentes) hasta el financiamiento de líneas de investigación y generación de contenidos temáticos para cada materia que incorporen la PdG-DSA.

A fin de conocer el grado de institucionalización de la PdG-DSA en las carreras, preguntamos acerca del conocimiento sobre la transversalización en el plan de estudios y/o en la Facultad. La mayoría de las encuestadas (11) respondió negativamente, y 6 manifestaron conocer que la PdG-DSA sí se había transversalizado en el plan de estudios pero pusieron distintos reparos acerca del alcance y del significado de su incorporación. Las respuestas hacen referencia a la perspectiva de género y no incluyen la perspectiva de diversidad sexo-afectiva. Una de nuestras encuestadas se explayó al respecto:

*Si, tengo entendido que sí de forma oficial. No conozco el plan nuevo en sus contenidos. Es fácil decir que se transversalizó la perspectiva de género, pero para que ello sea correcto es preciso evaluar los contenidos de todas las materias más allá de lo discursivo. Ver la bibliografía, los contenidos curriculares del Programa, los docentes y las docentes qué tipo de capacitación tienen en género, dónde quedaron las materias que abordaban el tema. (...) Hoy en día muchos y muchas docentes quieren figurar en actividades de género y eso está muy bien. El problema es que quienes trabajamos y estamos formadxs en el tema terminamos a los codazos con gente que está convencida, pero no formada y allí se diluye bastante de la capacidad de incidir en el perfil del egresadx, cuando la formación está a cargo de quienes no tiene formación específica. Por un lado porque pareciera que de "género" puede hablar cualquiera, entonces ello le quita rigurosidad a los estudios de género; y por el otro, porque quien no tiene formación suele -por lo mismo- hacer aguas cuando cree que no está hablando específicamente de un tema de género e ignora que el "género" está en todas partes (E3).*

Existe una distancia entre el plan de estudios como *currículum* formal y visible, y el *currículum* real, sustancial. Hay presencias y ausencias acerca del género y la diversidad sexo-afectiva como contenidos a enseñar, sobre los que aprender y que puedan encontrarse en los programas. 4 encuestadas manifiestan que la perspectiva de género está transversalizada en el plan de estudios, pero de sus respuestas se deja ver, no sólo esta distancia, sino también la preocupación de que ni siquiera se discutió en profundidad en las reuniones previas a aprobar el plan de estudios (E17). La probable incorporación de la PdG-DSA también es puesta en dudas ante los resultados inconsistentes o al menos contradictorios que la problemática de género despierta:

*La perspectiva de género está presente muy tímidamente, en los contenidos de algunas materias, no creo que esté transversalizada. Ahí surge el problema de que los organismos de acreditación de carreras te cuentan los doctores que tenés en la carrera, pero no los contenidos en sí mismos. A la vez, hay cuestiones que ya no pueden omitirse, el lenguaje por ej., también hay que señalar que hay un plan de desarrollo institucional que habla de la desigualdad, de la inclusión, formas yo creo que light, pero algo es algo. Que en las últimas elecciones haya habido un reclamo de*

*lista paritaria de las mujeres de la lista que ganó es auspicioso, después si pueden con el género es otra historia. Están haciendo un mapa de género de las cátedras y de los cargos etc. Se puso en marcha la capacitación de la ley Micaela. Estos temas van avanzando, obvio que después está el que dice que para qué queremos todo eso si ya tenemos todas las leyes, en una clara postura posfeminista, y ahí hay que remontarla de nuevo. Es muy fuerte la idea liberal de la igualdad y no solo en lxs abogadxs, también en otras carreras. Hay un presupuesto de género a nivel rectorado, se puso en aplicación el protocolo (E16).*

De las respuestas afirmativas surgen dudas acerca del proceso de institucionalización en sí mismo, cómo se está llevando a cabo, sus posibles resultados y la oportunidad (a veces perdida) de que se incorpore. Por otro lado, también se entrevistó la preocupación de que se banalice el género como contenido temático a transversalizar, por quedar a cargo de docentes sin formación específica o ante los discursos que plantean que ya no es necesario porque “la igualdad ya estaría entre nosotrxs”. El hecho de que el tema no se discuta suficientemente puede interpretarse bien como falta de interés, como resistencia o por considerarse un objetivo ya alcanzado.

Ante la pregunta sobre la existencia de algún área específica de género y/o diversidad sexo-genérica y, en su caso, cómo fue el proceso de creación y sus funciones, se abre un abanico de respuestas: 4 docentes manifiestan que no existen áreas específicas de género y/o diversidad en sus Facultades y otra, dice que si bien hay un protocolo (de abordaje de violencias), no hay un área de tales características en su facultad. Las docentes visibilizan áreas de género de manera amplia y diversa, en varios espacios de sus facultades, de forma más o menos organizadas. Así por ejemplo, existen áreas de coordinación de la problemática de género (8), protocolos de abordaje de violencias y atención a la víctima (8), tratamiento de estas temáticas en las áreas de extensión e investigación (5), una facultad cuenta con una cátedra libre (1), una facultad cuenta con un observatorio (2), otra con una comisión de igualdad (1), también existe un programa de género y sexualidades (1), un centro de estudios (1), la red de profesoras (3) y la posibilidad de que se dicten contenidos relativos a género y diversidades en materias optativas (1).

Las encuestadas refieren a que las iniciativas para conformar esos espacios han surgido mayoritariamente de docentes o grupos de docentes que ya vienen trabajando en el tema, por lo cual son ellas mismas quienes conforman esos espacios y los dirigen. E12 señala que:

*Esta área surgió gracias a la acción decidida de un grupo pequeño de docentes. Sus funciones son la de tomar las denuncias y acompañar a la/el denunciante en el proceso administrativo, conteniendo y convocando en su caso a la persona denunciada.*

Se reconocen también algunos apoyos institucionales: “la decana permitió el espacio” (E9) o que el área “Fue formado a instancias de la Secretaría de Extensión y sostenido desde hace más de 5 años con el trabajo y la visibilización de sus actividades por parte de sus integrantes” (E10).

En dos ocasiones (E4 y E5), las encuestadas refirieron haber sido creadoras de espacios de género pero posteriormente se retiraron de ellos y formaron otros, no sin ciertos conflictos intrainstitucionales. Una de las encuestadas (E14) se expresa en referencia a las funciones que cumplen y la complejidad en organizarlas, y las disputas que se dan en la Facultad respecto a cómo se erigen en referentes determinados espacios que pueden ser vaciados de contenido, a través de la ausencia de personal y de presupuesto para su funcionamiento. Las actividades desplegadas suelen ser escasas y se basan en el compromiso docente de quienes militan estos temas en la facultad, y agrega: “[ese espacio] hace publicaciones sobre algunas efemérides, pero el tema disidencias está borrado de la agenda”. Solo dos encuestadas señalan la cuestión presupuestaria” (E14 y E16). Por último, la forma asociativa que no requiere una resolución de las autoridades de cada facultad es la Red de Profesoras.

La transversalización se enuncia en las áreas de atención a la víctima o los denominados protocolos de atención a la víctima y las dependencias que han tomado a cargo la capacitación dispuesta por la Ley Micaela. Por otra parte, la temática está más presente en la función investigación y formación de nuevos agentes que en extensión, divulgación o transferencia a la comunidad, aunque uno de los programas tomó a su cargo la capacitación de la ley Micaela (E9).

Ante las respuestas obtenidas nos preguntamos ¿Con qué presupuesto y recursos cuentan para pensarse como una política institucional y no parte de una militancia sostenida con magros recursos? ¿Quiénes acceden y cómo se accede a ocupar dichos espacios? ¿Trabajan articuladamente entre sí y con las diferentes funciones de la universidad (docencia, investigación, gestión y extensión) o funcionan como islas separadas? ¿Rompen o reproducen las lógicas jerárquicas del patriarcado? ¿Buscan construir otras dinámicas?

### **5. Primeras (y provisorias) reflexiones**

Desde el comienzo del trabajo comenzamos señalando que se trata de una investigación exploratoria, cuyo objetivo es compartir los primeros resultados de una encuesta realizada a profesoras de derecho de seis facultades acerca de la incorporación de la PdG-DSA en la educación jurídica.

Como reflexión metodológica, destacamos la dificultad de construir una muestra significativa, dificultad que se acrecienta si queremos que dicha muestra sea inclusiva de personas del colectivo LGTTTBIQAP+ visibles. A partir de ello se vislumbran algunos de los límites de la muestra, de las preguntas, de las respuestas para pensar categorías tales como la interseccionalidad y la diversidad sexo-afectiva. El muestreo intencional trajo como resultado un límite en el tipo de respuestas encontradas, que se traduce en un sesgo: a pesar de ser personas que trabajan con la perspectiva de género, de las respuestas no surge explícitamente la dimensión de la diversidad sexo-genérica.

A nivel metodológico queremos señalar que el formulario como técnica de construcción y recolección de datos, no permite la posibilidad de hacer repreguntas, en ese sentido para profundizar la temática de nuestra investigación debemos implementar y entrecruzar los resultados de otras técnicas de investigación, tales como entrevistas en profundidad, análisis documental de programas, planes de estudios y/o plataformas institucionales.

Como primer hallazgo señalamos que la incorporación de la perspectiva de género y diversidad como parte del programa de la materia que dictan las docentes es positiva en un 45% de las respuestas, mientras que un 55% dice que no está explicitada. Cuando indagamos en la bibliografía, un 40% dice que no existe bibliografía en el programa aunque si mencionan autorxs (nacionales y extranjerxs) que forman parte del *currículum* real, con algunas coincidencias entre sí. En relación con la forma de incorporarse la PdG-DSA, las variadas respuestas ofrecen un escenario complejo que nos interpela a profundizarlo en futuras investigaciones que den cuenta de las dinámicas del campo académico en las facultades de Derecho, en las cuales se vislumbran relaciones de poder asociadas al cargo, la dedicación, la cultura organizacional, las tradiciones, la concepción del derecho y de la enseñanza y la participación política. En función de la diversidad de asignaturas a la que hace referencia el muestreo, resulta enriquecedora la posibilidad de vincular la PdG-DSA con contenidos de diferentes asignaturas, ya que demuestra que sí es posible la transversalización demandada.

Como se puede observar en el título 3 y 4 del trabajo, la categoría teórica que utilizamos en la encuesta es la de PdG-DSA, sin embargo cuando analizamos los datos que surgen del trabajo de campo la perspectiva de diversidad sexo-afectiva se diluye, por lo cual hay un viraje hacia hablar de perspectiva de género. Este cambio en el análisis es deliberado, ya que si bien nuestra categoría buscó ser consecuente con investigaciones previas (Andriola, 2019) para ampliar e interpelar al patriarcado en su heterosexualidad obligatoria y cis-generidad, las respuestas de las encuestadas refieren sólo a la perspectiva de género estando significativamente ausente la perspectiva de diversidad sexo-afectiva. Este escenario nos lleva a interrogar sobre ¿Qué entiende cada encuestada como perspectiva de género? ¿Se amplía a diversidad sexo-afectiva, la invisibiliza, la incluye, o no *sabe-desea* hacerlo? Las respuestas, ¿se vinculan a la muestra en donde la mayoría de las docentes se reconocen como mujeres cis-heterosexuales? ¿Romper con la presunción de heterosexualidad es condición para incluir la dimensión en los contenidos y bibliografía? La ausencia señalada ¿responde a que el movimiento LGTTTBIQAP+ aún no tiene en su agenda hacer incidencia y aumentar su presencia en la agenda universitaria como sí lo han hecho algunos de los feminismos?

La diversidad de las respuestas respecto de la incorporación o transversalización de la PdG-DSA nos interroga sobre los contornos de la transversalización, sobre cuán abarcativo es dicho proceso y nos enfrenta a las múltiples condiciones que lo favorecen, o no. Las distintas respuestas, aun de docentes de la misma facultad, dan muestras de la heteroglosia al interior de los feminismos y del movimiento LGTTTBIQAP+, la capacidad de desestabilizar teorías y el carácter performativo del lenguaje y las prácticas. Lejos de ser una debilidad, las diversas interpretaciones sobre la igualdad y no discriminación, sobre qué significa la transversalización, o el género y qué comprende la diversidad sexo-afectiva resaltan la riqueza y la necesidad de la discusión y nos dice sobre las posibilidades de un campo en construcción.

Para que la institucionalización de la PdG-DSA tenga lugar en las carreras de derecho, creemos que al menos debe considerar dos aspectos relevantes: en primer lugar, la agenda global de derechos humanos de las mujeres y el colectivo LGTTTBIQAP+ enmarcados en los principios de igualdad y no discriminación a la vez que crecientemente referidos a la interseccionalidad de las discriminaciones y a las múltiples dimensiones identitarias de lxs sujetxs y, en segundo término, el contexto institucional local y de la propia universidad en que la carrera se inserta, que bien puede promover, obstaculizar, dejar hacer o simplemente ‘hacer como si’.

El marco más general de ambos aspectos tiene que ver con una mayor aceptación de que las mujeres y el colectivo LGTTTBIQAP+ viven en una situación subordinada en relación a los varones hetero-cis, la creciente conciencia de los gobiernos respecto de que la desigualdad es un asunto de interés público y que no puede decirse que una sociedad sea verdaderamente democrática con los niveles de desigualdad existentes en torno a los géneros y las identidades.

La institucionalización de la PdG-DSA en las carreras de abogacía se está llevando a cabo de muy disímiles formas, más o menos consolidadas y mediante distintos dispositivos (redes, observatorios, protocolos, programas, centros, materias optativas). De las

respuestas, surge que los apoyos auténticos son pocos y, en más de un caso, quedan a cargo de la predisposición, los tiempos y el esfuerzo de quienes los instan. La igualdad y no discriminación que persigue la institucionalización de la PdG-DSA en las carreras de derecho es un objetivo que requiere la intervención política de la comunidad universitaria ya que los cambios que se necesitan no se van a lograr por mera decantación.

Creemos que la investigación que emprendimos da cuenta del carácter particular y situado de estos procesos que tiene anclajes globales, descubre los límites de las categorías y el rico y problemático uso que se hace de ellas, registra la diversidad de dispositivos y alianzas con que se trabaja, recopila las percepciones y desvelos de las actoras y aporta aproximaciones a nuevas preguntas y problemas que surgen del trabajo colectivo, sobre los cuáles pensamos seguir indagando.



## Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra. (1994). *Teoría feminista y estudio sobre género y educación*, Madrid, Narcea.
- Agulla, Juan Carlos. (1990). *El profesor de Derecho entre la vocación y la profesión*, Buenos Aires, Cristal SRL.
- Anderson, Jeanine. (2006). “El género en la educación superior”, en: Patricia Ames (ed.) *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*, Lima, IEP. pp. 181-199.
- Andriola, Karina y Cano, Julieta. (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”, Ponencia presentada en el XVIII Congreso Nacional y VIII Latinoamericano de Sociología Jurídica, Universidad Nacional de Cuyo, 10, 11 y 12 de octubre de 2017.
- Andriola, Karina. (2018). “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 integrador final de la Especialización en docencia universitaria UNLP. Recuperado de: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68932>>. Fecha de consulta: 8 de enero de 2021.
- Andriola Karina. (2019). “Desde la perspectiva de género hacia la diversidad sexual. Colectivo LGTTTBIQPA+, cambios legislativos y contenidos (¿pendientes?) del Derecho de las Personas y de las Familias”, en: Manuela González, Marisa Miranda Marisa, Daniela Zaikoski Biscay (coords), *Género y Derecho*, Santa Rosa, UNLPam.
- Bellucci, Mabel. (1993). “De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género: han recorrido un largo camino”, en: Ana María Fernández (comp.). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*, Barcelona, Paidós, pp. 27-51.
- Benente, Mauro. (2017). “Derecho y derecha. Enseñanza del derecho y despolitización”, En: *Derecho Penal y Criminología*, Año VII, No. 1, Febrero, pp. 181-192.
- Bergallo, Paola. (2009). “El género ausente en la enseñanza del Derecho en Buenos Aires”, en: Marcela Rodríguez, Raquel Asensio (comps.), *Una agenda para la equidad de género en el sistema de justicia*, Buenos Aires, CIEPP.

- Bergoglio, María Inés. (2007). “¿Llegar a socia? La movilidad ocupacional en las grandes empresas jurídicas. Análisis de género”, en: Anuario X del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 559-614.
- Böhmer, Martín. (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Madrid, Gedisa.
- Bonder, Gloria. (2004). “Equidad de género en ciencia y tecnología en américa latina: Bases y Proyecciones en la construcción de Conocimientos, Agendas e Institucionalidades”, Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Comisión Interamericana de la Mujer (CIM) y la Comisión en Ciencia y Tecnología para el Desarrollo de las Naciones Unidas (GAB-UNCSTD).
- Borries Conca, Vincent von. (2012). “Reflexiones en torno al concepto de transversalización de género. Delineando una tipología para el análisis de sus expresiones empíricas”, *Revista Punto Género*, No. 2, pp. 9-29.
- Brígido, Ana María; Lista, Carlos; Begala, Silvana y Tessio Conca, Adriana. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania.
- Buquet Corleto, Ana y Moreno, Hortensia. (2012). “El papel de la legislación internacional en materia de género en la reforma de las instituciones de educación superior: el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en: Silva Mendez, Jorge Luis (ed), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*, México, Fontamara, pp. 83-113.
- Bustelo, María y Lombardo, Emanuela. (2007). *Políticas de igualdad en España y en Europa*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Cano, Julieta. (2020). “Elementos de sociología para abogacía. El desafío de la transversalización de la perspectiva de género feminista”, en: Carlos Giodano (comp), *Memorias de las 3° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: el proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional*, La Plata, UNLP.
- Coscarelli, María Raquel. (2019). “Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular”, En: *Trayectorias Universitarias*, 5(9), 010.
- De Alba, Alicia. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Delannoy, Solange; Mack, Adriana y Balbo, Jessica. (2019). “La reforma universitaria y su carácter emancipatorio. Las silenciadas de la reforma”, en: Daniela Zaikoski Biscay, María Betsabé Policastro (comps.), *Actas del XX Congreso Nacional y X Latinoamericano de Sociología Jurídica: “Los estudios sociojurídicos en Argentina y Latinoamérica en épocas de crisis. Recurrencias, alternativas y rupturas”*, Santa Rosa, UNLPam, pp. 799-820.
- Femenías, María Luisa. (2005). “El feminismo académico en Argentina”. Recuperado de: <https://www.labrys.net.br/labrys7/fem/mluisa.htm>. Fecha de consulta: 8 de enero de 2021.
- Fischman, Fernando y Seda, Juan. (2011). *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Fucito, Felipe. (2000). *El profesor de derecho de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un análisis comparativo*, La Plata, Edulp.
- Fucito, Felipe. (2014). “Investigación sobre la educación jurídica en la Facultad de Derecho de la U.B.A.”, en: Cuadernos de Fundejus, No. 11, Buenos Aires, Fundejus.
- Gastiazoro, María Eugenia. (2009). “La concentración de las mujeres en la administración de justicia”, en: Anuario del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Buenos Aires, Año: 2009, Vol. XI, pp. 705-772
- González, Manuela y Salanueva, Olga. (2005). “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata”, *Revista Academia*, Año 3, No. 6, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 245-256.
- González, Manuela y Cardinaux, Nancy. (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender derecho en la UNLP*, La Plata, Edulp.
- González, Manuela y Lista, Carlos. (comp). (2011). *Sociología Jurídica en Argentina. Tendencias y perspectivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- González, Manuela y Marano, Gabriela. (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*, La Plata, Edulp.
- González, Manuela. (2017). “Los desafíos de profesores, profesoras y estudiantes frente al nuevo plan de estudios”, *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Número extraordinario, pp. 101-117.
- González, Manuela, Miranda, Marisa y Zaikoski Biscay, Daniela. (2019). *Género y Derecho*, Santa Rosa, EdULPam.

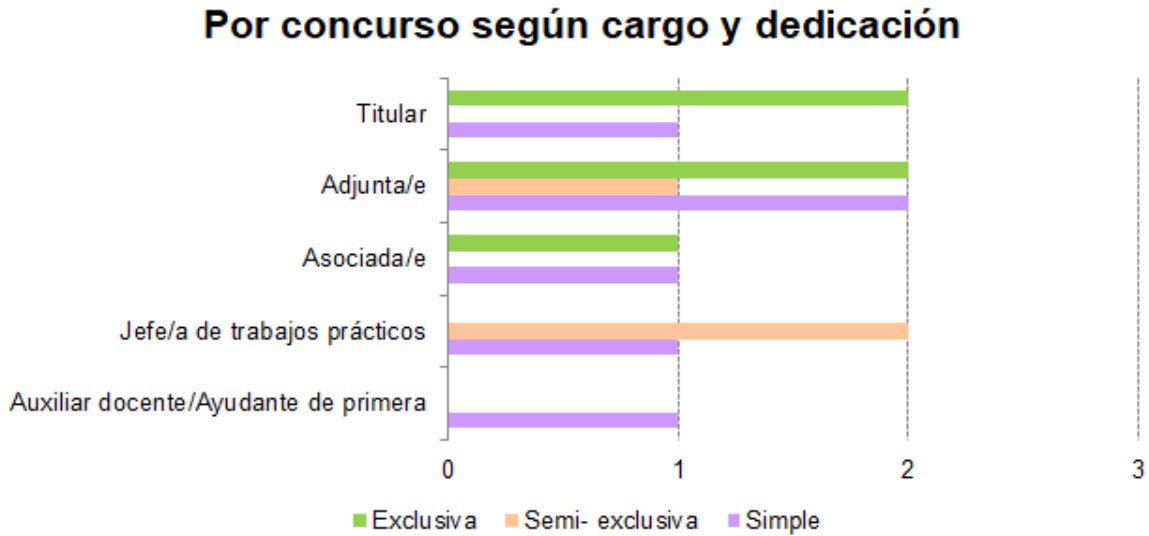
- Hiller, Renata. (2017). “Diversidad sexual y género”, en: Alejandro Grimson, Gabriela Karasik (coord.), *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO-PISAC, pp. 181-199.
- IESALC. (2020). ¿Dónde están las rectoras universitarias en América Latina?. Recuperado de: < <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/donde-estan-las-rectoras-universitarias-en-america-latina-datos-de-unesco-iesalc-develan-que-solo-el-18-de-las-universidades-de-la-region-tiene-a-mujeres-como-rectoras/>>. Fecha de consulta: 8 de enero de 2021.
- Jiménez Sandoval, Rodrigo; Almirón Prujel, Ma. Elodia y López Safi, Silvia Beatriz. (2015). *Transversalización de la perspectiva de género en los proyectos curriculares de la enseñanza del derecho*, Costa Rica, Fundación Justicia y Género.
- Kohen, Beatriz. (2005). “¿Dónde están las profesionales del derecho en la Ciudad de Buenos Aires?”, *Revista Academia*, Año 3, No. 6, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 225-244.
- Kohen, Beatriz. (2008). *El género en la justicia de familia: miradas y protagonistas*, Buenos Aires, Ad-Hoc.
- Kohen, Beatriz; Ariza, Sonia y Ramallo, María de los Ángeles. (2019). “Women in the Legal Academy at the Law School of the University of Buenos Aires”, en: Schultz, Ulrike; Shaw, Gisela; Thornton, Margaret y Auchmuty, Rosemary, *Gender and Careers in the Legal Academy*, Oñati Series on Law and Society, London, Hart Publishing.
- Lagunas, Cecilia. (2009). “Los estudios de las mujeres en Argentina: institucionalización, especialistas y las categorías: historia y perspectiva”, en: Fernández Fraile, María Eugenia; Avilés, Nuria Romo; Bonaccorsi, Nélica y Lagunas, Cecilia (comp.). *Los estudios de las mujeres de España y Argentina: propuesta para el debate*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 127-158.
- Lista, Carlos y Brígido, Ana María. (2002). *La enseñanza del derecho y la formación de la conciencia jurídica*, Córdoba, Sima.
- Orler, José. (2019). *La articulación necesaria. Docencia e Investigación en las Facultades de Derecho*, Buenos Aires, Prometeo.
- Perrenaud Philippe. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Piccone, María Verónica. (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, Facultad de Derecho, UBA, pp. 1051-1064.
- Pinto, Mónica. (2020). “Las Mujeres en las Facultades de Derecho”, en: Pautassi, Laura y Barlardini, Lorena (comps.), *La universidad en clave de género: a 100 años de la reforma universitaria*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, pp. 52-57.
- Radi, Blas. (2019). “Política Trans y acciones afirmativas en los ámbitos universitarios. Conversaciones necesarias para deshacer el cis-sexismo”, En: Revista Aletheia, Vol. 10, No. 19, Diciembre-Mayo.
- Rodigou Nocetti, Maite; Blanes, Paola; Buriyovich, Jacinta y Domínguez, Alejandra. (2011). *Trabajar en la Universidad. (Des)Igualdades de Género por transformar*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Rodríguez, Marcela. (1999). “Pedagogy and Law. Ideas for Integrating Gender into Legal Education”, *The American University Journal of Gender, Social Policy & the Law*, Vol. 7, No. 2, pp. 267-278.
- Rojo, Patricia y Benedetto, Sabrina. (2017). (comp.). *La UNR en perspectiva de género*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Ronconi, Liliana y Ramallo, María de los Ángeles. (2020). *La enseñanza del derecho con perspectiva de género: herramientas para su profundización*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- Salvioli, Fabián. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*, Instituto de Derechos Humanos, San José, C.R.
- Sánchez, Mariana. (2005). “Género y Profesión Jurídica”, en: Anuario VIII del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 451-465.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2011 [2005]). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Zaikoski Biscay, Daniela. (2017): “Conformación por sexo/género del Poder Judicial en La Pampa”, en: Zaikoski Biscay, Daniela y Policastro, María Betsabé, *Violencia contra las mujeres: realidades, desafíos y actores en la implementación de la ley 26085 en La Pampa*, Santa Rosa, EdUNLPam, pp. 173-194.

Zaikoski Biscay, Daniela. (2019). “Formación legal y las violencias contra las mujeres. El caso de la FCEyJ de la UNLPam”, en González, Manuela; Miranda, Marisa y Zaikoski Biscay, Daniela, *Género y Derecho*, Santa Rosa, EdUNLPam, pp. 293-314.

## ANEXO I

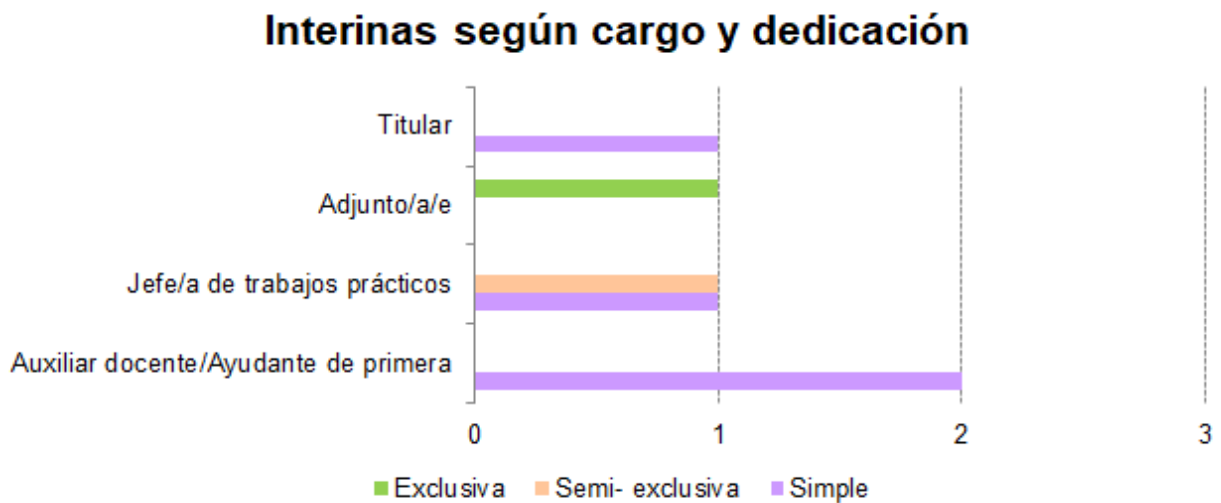
**Gráfico 1. Profesoras de derecho por concurso (14)**



Fuente: creación propia en base a resultados de las encuestas

## ANEXO II

**Gráfico 2: Profesoras de derecho interinas (6)**

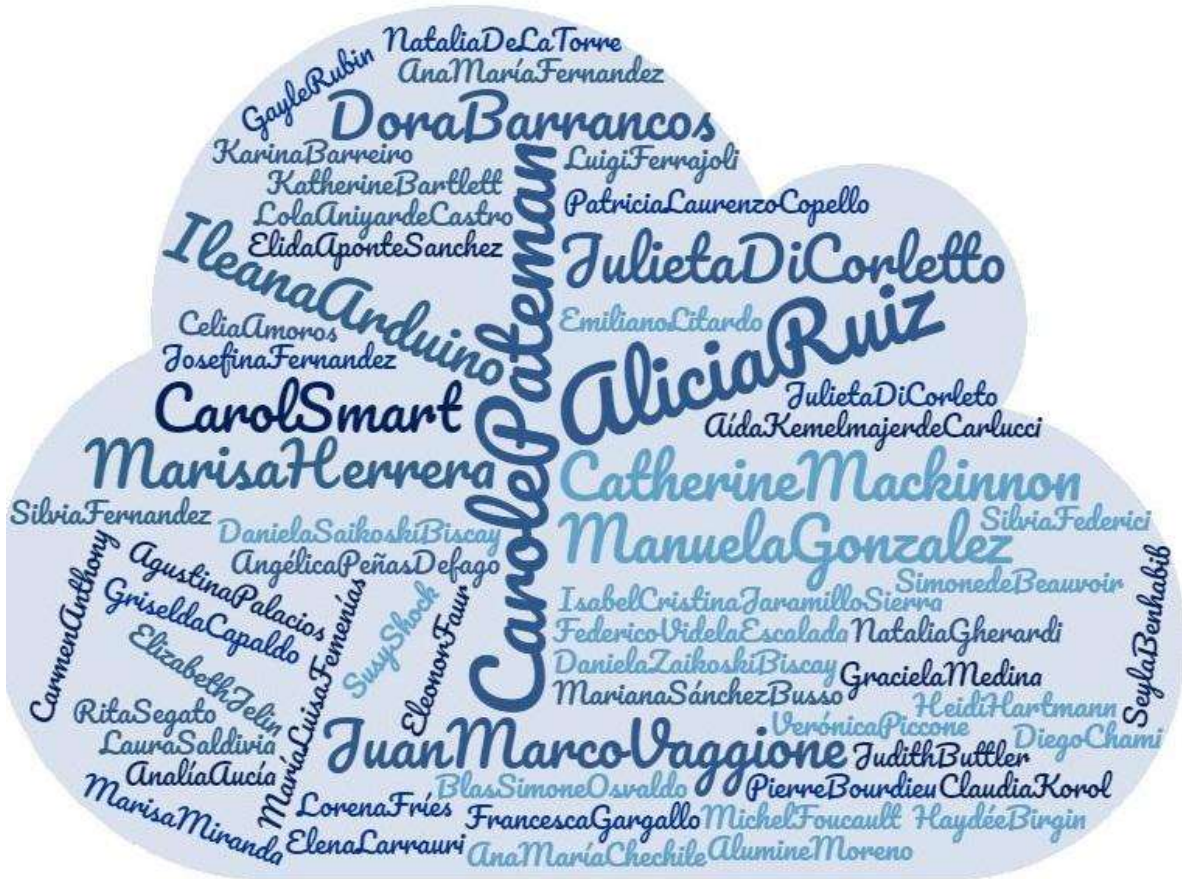


Fuente: creación propia en base a resultados de las encuestas



### ANEXO III

Gráfico 3: Nube de respuestas



Nube de palabras construida a partir de las respuestas de las encuestadas