

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Pedagogía y didáctica con perspectiva de género: ¿Cómo enseñan las feministas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires?

*Pedagogia e didática com perspectiva de gênero: Como ensinam as feministas
na Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires?*

*Gender Pedagogy and Didactic: How do Feminists teach at Universidad
de Buenos Aires Law School?*

María de los Ángeles Ramallo 

Liliana Ronconi 

Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN Desde hace unos años se ha trabajado en la importancia de formar profesionales sensibles al género. En particular, en el ámbito del derecho resulta relevante que los y las futuras abogadas tengan perspectiva de género al momento del ejercicio de la profesión en cualquier ámbito en el que se desarrollen. En este trabajo buscamos identificar y describir, a partir de una investigación exploratoria basada en entrevistas semiestructuradas a profesoras comprometidas con una enseñanza del derecho de tipo feminista, la existencia de prácticas pedagógicas y didácticas que favorecen la enseñanza con perspectiva de género; así como mostrar las limitaciones y desafíos de su incorporación. Tomamos como caso de estudio el de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

PALABRAS CLAVE Enseñanza del derecho, pedagogía, didáctica, feminismo, género.

RESUMO Há alguns anos se trabalha sobre a importância da formação de profissionais sensíveis ao gênero. Em particular, no campo do direito, é relevante que as futuras advogadas tenham uma perspectiva de gênero no exercício da sua profissão em qualquer área em que trabalhem. Neste artigo buscamos identificar e descrever, a partir de pesquisa exploratória baseada em entrevistas semiestruturadas com professoras de direito comprometidas com o ensino do direito feminista, a existência de práticas pedagógicas e didáticas que favoreçam o ensino do direito com perspectiva de gênero. Da mesma

forma, buscamos mostrar as limitações e desafios de sua incorporação. Tomamos como estudo de caso o da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires.

PALAVRAS-CHAVE Ensino jurídico, pedagogia, didática, feminismo, gênero.

ABSTRACT For several years now, research has been carried out trying to show the importance of training gender-sensitive professionals. In the field of law, it is relevant that future lawyers have a gender perspective when practicing their profession in any field in which they work. In this paper we seek to identify and describe the existence of pedagogical and didactic practices that favor teaching law with a gender perspective. Likewise, we intend to show the limitations and challenges of its incorporation. In order to do so, we carried out semi-structured and exploratory interviews with law professors committed to teaching feminist law, taking as a case study that of the Faculty of Law of the University of Buenos Aires.

KEYWORDS Legal education, pedagogy, didactics, feminism, gender.

«Definir la enseñanza del derecho en un ámbito, un país, una institución,
es construir una visión política, social, una visión del poder.

Es armar uno de los pilares de una sociedad. La creación, la aplicación,
la interpretación del derecho son procesos cuyos resultados no son unívocos.

De allí que la enseñanza del derecho comprometa a la sociedad».

MÓNICA PINTO, 2005.

Introducción

La enseñanza del derecho con perspectiva de género en el ámbito universitario resulta indispensable para el desarrollo profesional futuro (MacKinnon, 2005; Bergallo, 2009; Pautassi, 2011; Kohen y otros, 2016; Ronconi y Ramallo, 2020). Históricamente, abogados y abogadas han ocupado espacios de poder importantes en la esfera pública y cargos de relevancia en órganos estatales (Clérico y Cardinaux, 2005). Los distintos campos profesionales a los que podrían acceder quienes egresan de las facultades de derecho —la administración de justicia, el diseño de políticas públicas, el ejercicio privado de la profesión, la docencia, etcétera— requieren una práctica sensible al género (Ronconi, 2017). Por esto, lo que se enseña y cómo se enseña, no es neutral.

Como primera consideración, sobre el contenido de la enseñanza y el enfoque de género, es posible sostener que en las facultades de derecho se han creado diferentes programas que en forma específica abordan temáticas de género como materias dentro de la carrera de grado (Bergallo, 2009; Kohen y otros, 2019). Además, existe una mayor incorporación de temas de género en materias transversales (Ronconi y Ramallo, 2020; Piccone, 2022). Por otro lado, cada vez es mayor la existencia de ma-

teriales —sentencias, artículos académicos, entre otros— que permiten incorporar contenidos de género en la currícula (Bergallo y Di Corleto, 2005; Clérico y Bórquez, 2021).

Pero más allá de lo que se enseña, es necesario también tener presente la forma en que se enseña. En este sentido, los métodos —estrategias y recursos— que se escogen para organizar (diseñar) las clases, la organización del espacio, el vínculo entre docentes y estudiantes, las redes de comunicación y las características de las interacciones en el aula, los objetivos pedagógicos, los criterios de selección de los contenidos que se decide abordar, las formas de evaluar o la circulación de la palabra, son algunos ejemplos de cómo la didáctica y la pedagogía tienen relevancia desde la perspectiva de género.

En este trabajo nos proponemos, por un lado, identificar que existen prácticas pedagógicas y didácticas que favorecen la enseñanza con perspectiva de género. Asimismo, buscamos describir cuáles son esas prácticas, recuperando la experiencia de profesoras de derecho comprometidas con una enseñanza feminista del derecho. Esto nos permitirá dar cuenta de herramientas que favorecen una instrucción de la abogacía con perspectiva de género, de sus limitaciones y desafíos de incorporación, poniéndolas a disposición de docentes (mujeres y hombres) que quieran incorporar estas prácticas.

La investigación propuesta se llevará a cabo mediante el método investigación-acción, pues más allá del relevamiento de literatura y análisis teóricos, se persigue mostrar aquellas «buenas prácticas» en la enseñanza feminista que tienen un impacto en las aulas hoy y que sirven de base para generar cambios reales en la formación de profesionales del futuro. Estos métodos se identificarán a través de la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad. Tomamos como caso de estudio el realizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Por «buenas prácticas» nos referimos a lo que en países anglosajones se ha identificado como «mejores prácticas» (*best practices*). Se trata de actividades que han sido experimentadas, que frecuentemente son innovadoras y de las que se puede presumir su éxito. En este caso, nos enfocamos exclusivamente en prácticas para una enseñanza con perspectiva de género. La intención no es hacer una evaluación genérica y taxativa del ejercicio docente de las profesoras entrevistadas, sino visibilizar aquellas acciones que consideramos echan luz a la construcción de una pedagogía feminista. Y dado que la técnica de investigación utilizada es la de entrevistas semiestructuradas, las prácticas que analizamos son «declaradas», esto es, recogidas desde la perspectiva de las propias profesoras.¹

1. Un análisis futuro podría incluir «prácticas observadas», para lo que habría que desarrollar una investigación a partir de la técnica de observación (Cid-Sabucedo y otros, 2009), o prácticas declaradas desde la perspectiva de estudiantes, entre otras.

El artículo está dividido en cuatro secciones. En primer lugar, y a fin de contextualizar el estudio, realizaremos una descripción de algunos rasgos distintivos de la enseñanza del derecho en Argentina, caracterizando a la mencionada facultad de la UBA. En la segunda sección explicaremos la metodología utilizada en la investigación, describiendo brevemente a las profesoras entrevistadas y a la forma y momento en el que se realizaron las entrevistas. En una tercera parte analizaremos las prácticas pedagógicas y didácticas que favorecen una enseñanza con perspectiva de género, a partir de las conclusiones extraídas tanto de las entrevistas como de la revisión de literatura relevante en la temática. El trabajo continúa con una cuarta sección orientada a subrayar ciertas limitaciones y resistencias que han sido notadas por las profesoras a la hora del ejercicio de la docencia en general y de incorporar una pedagogía feminista en particular. Por último, presentaremos las conclusiones de la investigación.

Contexto de la enseñanza del derecho en Argentina y en la Facultad de Derecho de la UBA

Como se mencionó, nuestra investigación se limita a profesoras que dan clases en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Reducimos el campo de análisis a la situación que ocurre en este lugar, ya que, tratándose de una de las universidades más tradicionales y masivas del país (Kohen y otros, 2019: 100-101), entendemos que de su estudio pueden surgir conclusiones trasladables a otros espacios universitarios. La Universidad de Buenos Aires es una de las instituciones que incorpora más profesionales al mercado laboral, por lo que centrarnos en ella resulta relevante si sostenemos la importancia de la formación en género para cargos de alto impacto público en el país (Kohen y otros, 2019). A pesar de ello, es importante resaltar que esta universidad reviste ciertas particularidades que la hacen muy distinta a otras en el país, y que intentaremos reconocer a lo largo del trabajo.

La enseñanza del derecho en Argentina, al igual que en otros países de Latinoamérica, sigue basándose principalmente en el estudio dogmático, normativo y teórico. Estudios realizados en aulas muestran un predominio de clases de tipo magistral, donde estudiantes suelen adoptar una posición pasiva, apática y acrítica (Böhmer, 2003 y 2005; Bergoglio, 2006; Cardinaux y González, 2003; Cardinaux y otros, 2010; Lista, 2006; Lista y Begala, 2003). Esto tiende a mantener relaciones jerárquicas entre —generalmente— profesores varones y estudiantes (Hopp, 2019).

Por otro lado, «los planes de estudio de las carreras de derecho contribuyen a construir un discurso cerrado que mantiene una fuerte resistencia a la integración multidisciplinar e interdisciplinar de los conocimientos, todo lo cual se reproduce en la práctica profesional» (Lista, 2022: 18). De esta manera, el derecho suele ser presentado como una disciplina coherente y sin contradicciones (Ramallo, 2020: 14).

Desde el feminismo se ha avanzado mucho sobre la crítica a la imparcialidad, objetividad y neutralidad del derecho. Esta forma de enseñarlo, que lo muestra como un ámbito fuera de disputas, deja poco lugar a la incorporación en las aulas de distintos puntos de vista. En este sentido, se replica el problema del androcentrismo del derecho: dado que fue creado y aplicado históricamente por hombres, prevalece su punto de vista, que es presentado como imparcial, objetivo y neutral (Jaramillo, 2000).

Como se verá más adelante, la caracterización de la enseñanza del derecho en Argentina como verticalista es percibida como un problema por las profesoras entrevistadas. Sin embargo, es importante notar que en los últimos años esto se ha visto un poco más matizado (Clérico, 2004). Si bien persiste la utilización de clases expositivas como principal estrategia didáctica, las dinámicas dentro del aula son cada vez más dialogadas y en algunas universidades se viene promoviendo hace ya algunos años el estudio a través de casos y la enseñanza de destrezas para el ejercicio de la abogacía.

Desde un punto de vista institucional, y a modo de contexto, cabe mencionar que la UBA se ubica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y que es una universidad pública y gratuita, autónoma y autogobernada. Cuenta con una gran diversidad de carreras, que se encuentran divididas en facultades. Particularmente, en la de Derecho hay cerca de 26.000 estudiantes activos.² A su vez, cuenta con más de 3.500 profesionales docentes regulares (Kohen y otros, 2019: 103).

Se trata de una universidad sumamente heterogénea, tanto en lo que refiere a la composición del estudiantado como en las formas que adquieren sus recorridos académicos, y en la diversidad de modalidades de cursos y asignaturas. A la Facultad de Derecho asisten estudiantes de muy diferentes sectores sociales y la gran mayoría trabaja; pero hay quienes tienen el privilegio de poder dedicarse de forma exclusiva o casi exclusiva a los estudios, pudiendo participar en muchas de las actividades extracurriculares que ofrece la facultad. Además, existen cursos masivos y otros muy pequeños.

La Facultad de Derecho se organiza por departamentos y cada uno de estos por cátedras, que «es la forma tradicional que agrupa a los profesores de distintos cargos jerárquicos (titulares, adjuntos y auxiliares)³ cuya función primordial es la enseñanza y evaluación de las asignaturas que conforman el plan de estudio. Las cátedras

2. Datos correspondientes a 2018 (no se encontró información pública de años más recientes). Disponible en <https://bit.ly/3OZIVHT>.

3. Quien posee el cargo de titular, además de dictar las clases, «tiene la potestad de organizar los contenidos de la enseñanza de su cátedra de acuerdo con su orientación científica e ideológica y cuenta con personal docente subordinado» (Álvarez y Ruiz, 2005: 91). En la práctica, en la Facultad de Derecho de la UBA, los programas de las asignaturas, los contenidos y los métodos de evaluación en algunos casos son establecidos por docentes titulares, pero más frecuentemente por personal adjunto. Mientras que las jefaturas a cargo de trabajos prácticos y docentes auxiliares cumplen una función de acompañamiento, aunque a veces también dan clases.

también poseen autonomía académica» (Lista, 2022). Además, existe la figura de «estudiantes ayudantes».

Si bien el acceso a cargos docentes es por concurso público de oposición y antecedentes, en la Facultad de Derecho existe una cantidad importante de profesionales que trabajan de manera interina, esto es, que no han rendido concurso alguno o no lo han rendido para el cargo que ocupan. En la UBA, los concursos docentes tardan muchos años en abrirse y en sustanciarse, por lo que esta irregularidad generalmente no es de responsabilidad de la persona. En general, solo reciben un sueldo quienes ocupan puestos titulares, adjuntos y, en ciertos casos, cargos de jefatura de trabajos prácticos. El resto se desempeña *ad honorem*. En particular, los cargos pueden ser de dedicación simple, parcial o de tiempo completo, de acuerdo con la cantidad de horas que destinen a la docencia, siendo esta última excepcional en el caso de la Facultad de Derecho.⁴ Cabe destacar que la gran mayoría ejerce cargos en otros espacios, principalmente en el Poder Judicial u otros organismos estatales, o incluso son docentes en varias universidades al mismo tiempo (Bergoglio, 2006: 119).

En lo que respecta a la incorporación de mujeres al plantel docente, han existido avances. Sin embargo, aún su participación está lejos de ser equitativa (Kohen y otros, 2019) y es posible identificar tanto una segregación vertical como horizontal. Son pocas quienes ocupan cargos de profesoras titulares e incluso de profesoras adjuntas, aun cuando esto último puede aumentar en ciertas ramas del derecho tradicionalmente feminizadas (por ejemplo, el área del derecho de familia) y precarizarse en otras (como ocurre en filosofía del derecho). Asimismo, existe un mayor porcentaje de mujeres en calidad de auxiliares docentes. Esto, a su vez, tiene un impacto en quienes ocupan cargos en los órganos de gobierno de la facultad. En 2010, una mujer se convirtió en decana por primera vez (renovó luego su mandato para el período 2014-2018); y, actualmente, la vicedecana es mujer. Pero a pesar de existir una segregación vertical, de la Facultad de Derecho han egresado importantes lideresas de Argentina, muchas de las cuales también se han desempeñado en cargos de docencia y gestión universitaria (Kohen y otros, 2020; Pautassi y Balardini, 2020).

4. Según un informe de la Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, entre 1982 y 2019 se ha registrado un aumento sostenido en la cantidad de docentes de derecho. Esto responde al aumento en la cantidad de facultades afines (p. 31). Sin embargo, no se ha consignado una variación relevante en la proporción de docentes dedicados de forma parcial a la academia y aquellas personas que lo hacen de manera exclusiva (p. 30). Si bien en el informe no se presentan los datos desagregados por tipo de carrera, en el gráfico de la evolución puede verse que la cantidad de docentes con dedicación parcial (alrededor de 70% a lo largo de los años) supera ampliamente a quienes reportan una dedicación semiexclusiva (alrededor de 20%) y exclusiva (alrededor de 10%). En DNRE-CASO (2019), «La abogacía en la Argentina. Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación». Disponible en <https://bit.ly/3P3rcOp>.

La currícula académica de abogacía en la UBA está estructurada en tres ciclos. El primero de ellos, denominado Ciclo Básico Común, dura un año, tiempo en el que estudiantes reciben una formación general en derecho y ciencias sociales, muchas veces cursando ramos con gente de otras carreras de la universidad. El segundo, llamado Ciclo Profesional Común, implica una formación profesional básica, con materias obligatorias de las distintas ramas del derecho. Y, por último, el Ciclo Profesional Orientado, que es una preespecialización profesional, donde se cursan materias obligatorias y optativas de acuerdo a una orientación o rama del derecho elegida.

Investigaciones sobre la incorporación de contenidos de género a la currícula formal en la Facultad de Derecho muestran que en los últimos años han aumentado las materias específicas en temas de género, como asimismo de actividades extracurriculares y proyectos de investigación, y que se ha registrado un incremento en la incorporación de estos en las materias troncales de la carrera (Ronconi y Ramallo, 2020). Es posible identificar como punto de quiebre el 2018, año en el cual se debatió la ley de interrupción voluntaria del embarazo en Argentina, con una fuerte movilización social desde distintos sectores, incluyendo una importante participación de estudiantes universitarias y mujeres jóvenes. A este evento le precedieron otros relevantes, como el movimiento Ni Una Menos, contemporáneo con el aumento de la visibilización de situaciones de violencia en redes sociales, como el #MeToo y el #YoTeCreoHermana (Jaramillo y Buchely, 2020).

Una mirada en retrospectiva nos dice que se ha avanzado bastante pero que aún es necesario seguir insistiendo, ya que persisten espacios en los que los contenidos de género son escasos o, muchas veces, nulos. Entendemos que los avances en la incorporación de temas de género en la currícula han sido producto de demandas estudiantiles, en conjunción con un proceso reflexivo profundo por parte de un grupo de profesoras que en 2017 conformaron la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho de la UBA.⁵

En paralelo, existieron avances institucionales relevantes. Desde 2015 está vigente el «Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o de discriminación de género u orientación sexual» en el ámbito de la UBA.⁶ Su aplicación y refuerzo se ha dado en mayor medida desde 2018, con la creación del área de igualdad de género y diversidad para estudiantes.⁷

5. La Red de Profesoras tiene distintos objetivos, entre ellos, transversalizar la enseñanza del derecho, lograr una facultad más igualitaria en términos de cargos docentes, eliminar la violencia de género y contra diversidades y lograr una mayor participación de mujeres en las actividades académicas (Ronconi y Schuster, 2021); y viene desarrollando distintas acciones de incidencia al interior de la facultad desde su creación, en 2017.

6. Resolución 4043/2015 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/43OCtX1>.

7. De acuerdo con diversos estudios, la violencia en las instituciones educativas afecta en forma des-

En particular, la facultad cuenta con un «Programa de género y derecho», creado en 2011 y que, desde 2018, a partir de la designación como directora de «una distinguida y comprometida académica feminista, ha comenzado una serie de articulaciones y alianzas con distintos actores de la universidad deseosos de llevar la igualdad de género a la vida académica» (Kohen y otros, 2019: 127). En conjunto con el Centro de Derechos Humanos y la Red de Profesoras han impulsado investigaciones y encuentros de reflexión sobre la importancia de transversalizar el enfoque de género en la enseñanza del derecho.⁸ Y a través del programa, además, se han desarrollado capacitaciones en torno a género y violencia contra las mujeres, obligatorias para autoridades de la facultad, departamentos académicos e institutos de investigación, en virtud de la Ley 27.499, conocida como «Ley Micaela».⁹

Por otra parte, en 2019, la UBA estableció la obligatoriedad de la paridad de género en la conformación de listas para postular representantes en los consejos directivos de cada unidad académica.¹⁰ Además, en la Facultad de Derecho se estableció la diversidad de género en todos los jurados de grado, posgrado y de concursos docentes y no docentes;¹¹ y a permitir el cambio de nombre de pila en los registros internos a toda persona que lo solicite, en función a su autopercepción diferente al género asignado al nacer u otro, independientemente de haber realizado o no la rectificación en el Documento Nacional de Identidad.¹²

De esta manera, es posible identificar importantes avances en materia de género en la UBA, y en especial en la Facultad de Derecho. Sin embargo, existe una distancia entre las prescripciones normativas en materia de género y la realidad de los discursos y prácticas diarias (Carrillo Flores, 2017). Nos interesa enfocarnos especialmente en lo que sucede dentro de las aulas, esto es, en la pedagogía y didáctica.

proporcionada a mujeres y diversidades (Garcés Estrada y otros, 2020). La Facultad de Derecho realizó una encuesta interna para conocer situaciones de violencia por motivos de género u orientación sexual que estudiantes, docentes y no docentes pudieran haber sufrido en el plano universitario. En «Informe de resultados: Encuesta sobre situaciones de violencia de género en el ámbito de la Facultad», Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (2022). Disponible en <https://bit.ly/3Pl5OEP>.

8. «Encuentros de trabajo: La enseñanza del derecho desde un enfoque de género y derechos humanos», Programa Género y Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires (2018). Disponible en <https://bit.ly/3OZBfnR>.

9. La Ley 27.499 dispone la capacitación obligatoria en temas de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que trabajen en los tres poderes del Estado Nacional. Esta normativa fue adherida por la mayoría de las universidades nacionales. Disponible en <https://bit.ly/3oXixTd>.

10. Resolución 2099/2019 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/3NnosHH>.

11. Resolución 781-18 del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/43McU9a>.

12. Resolución 9952/2022 de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/3N5CmQq>.

Metodología y caracterización de las entrevistadas

En 2022 realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas en línea con profesoras jóvenes de la Facultad de Derecho de la UBA. Estas entrevistas tuvieron carácter exploratorio y buscaron recuperar las experiencias de aquellas mujeres que tienen un compromiso con la enseñanza con perspectiva de género. La selección de las docentes fue deliberada e intencional. Como se señaló en la introducción, el objetivo de la investigación fue rescatar algunas «buenas prácticas», no realizar una evaluación de cómo se imparten clases en la Universidad de Buenos Aires ni de la incorporación de perspectiva de género en las prácticas pedagógicas y didácticas del conjunto del plantel docente de la Facultad de Derecho. Es decir, nos preguntamos cómo enseñan las profesoras feministas, a fin de construir ciertos parámetros de enseñanza con estas características.

La guía utilizada para las entrevistas fue la misma para todas las profesoras, posibilitando la pregunta y contrapregunta en algunos casos. Los interrogatorios duraron en promedio una hora; fueron grabados y luego transcritos.

Se realizaron seis entrevistas a docentes que forman parte de la Red de Profesoras de la Facultad de Derecho (de ahí el carácter exploratorio de este trabajo), por lo que conocíamos previamente su compromiso con la enseñanza con perspectiva de género. Además, se trata de personas que se han involucrado en cambios profesionales y organizacionales en la facultad.

Actualmente, cuatro de ellas imparten cursos específicos sobre género en el Ciclo Profesional Orientado, y dos en cursos del Ciclo Profesional Común, aunque todas han realizado clases en materias obligatorias generales; solo una de ellas tiene cargo de profesora adjunta regular, tres de adjuntas interinas, una es jefa de Trabajos Prácticos interina, y una es ayudante de primera interina; las seis profesionales pertenecen a departamentos académicos distintos: dos al Departamento de Público I (Constitucional y Teoría del Estado), mientras que el resto a los departamentos de Derecho Penal, de Trabajo y Seguridad Social, Filosofía del Derecho y Privado II (Familia y Sucesiones).

Es importante destacar que todas las entrevistadas señalaron que en los cursos en los que daban clases, el equipo docente se conformaba por dos o más personas; es decir, en sus comisiones no trabajaban solas, sino que pensaban tanto en los contenidos del programa como en las estrategias didácticas y de evaluación de forma grupal.

Las seis profesoras imparten clases en la Facultad de Derecho desde que eran estudiantes (comenzando como ayudantes alumnas) o desde recién graduadas; solo una de ellas es docente-investigadora *full time*, con dedicación exclusiva en la UBA y además investigadora del Conicet; tres desarrollan sus actividades profesionales principales en el Ministerio Público de la Defensa, una en el Ministerio Público Fiscal, y la última en el Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos

Aires; además, cuatro de ellas indicaron que sus actividades profesionales guardan estrecha relación con temas de género.

Teniendo en cuenta esta caracterización, es posible inferir que se trata de un grupo bastante homogéneo de mujeres feministas, que refleja la composición del plantel de profesoras de la Facultad de Derecho. Un estudio más avanzado permitirá incluir voces de otras docentes.

En relación con la contextualización del momento en que se realizaron las entrevistas, existen al menos tres cuestiones a nuestro entender relevantes. En primer lugar, los avances del feminismo, tanto en el ámbito regional como local, que se reflejan en los pasos dados en la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Derecho en particular, y que fueron mencionados en la sección anterior. Sin duda, las miradas y reflexiones de las docentes están influenciadas por estos avances.

Además, las entrevistas se realizaron durante el primer semestre de 2022, tiempo que coincidió con el regreso a la presencialidad en las universidades nacionales tras el aislamiento social originado por la pandemia de covid-19.¹³ De esta manera, las experiencias están atravesadas por lo que representaron las clases en línea y la impronta del regreso a las aulas físicas.

En tercer lugar, y en relación con este último punto, una cuestión relevante es el aumento en el uso de diversas tecnologías durante la enseñanza virtual, cuya continuidad no es posible medir aún. Sin embargo, la pandemia y la virtualidad llevaron a cuestionarse en muchos casos aspectos centrales vinculadas al uso de la palabra, la forma de las evaluaciones, entre otras.

¿Qué implica la pedagogía feminista? Recuperando experiencias

Es posible sostener que al igual que como sucede con la selección de los temas de la currícula o los materiales de trabajo, ninguna construcción didáctica es neutral. Siguiendo a Edwards (1990), la forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, transformando los contenidos y generando nuevos.

Es posible sostener que la pedagogía feminista es una práctica que se identifica con la lucha de los grupos oprimidos y que se asume como una herramienta para el cambio social (Korol, 2015); para la autonomía, la emancipación, la crítica y el empoderamiento (Martínez y Artiga, 2017). En palabras de Irene Martínez (2016: 131), la pedagogía feminista significa «una educación que no reproduce los mecanismos que relegan a las niñas y a las mujeres a los espacios privados, al trabajo infantil domésti-

13. En la Facultad de Derecho de la UBA se mantuvo un sistema mixto, en el que docentes tenían la posibilidad de optar por dar cursos virtuales o presenciales y estudiantes podían también elegir entre alguna de estas dos modalidades (no se estableció un régimen híbrido). Debido a esto es que actualmente algunas de las profesoras entrevistadas están a cargo de cursos virtuales y otras de manera presencial.

co, a los matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo», y requiere «un entendimiento del género como construcción cultural, multidimensional y dependiente de cada contexto, donde las diversidades y la inclusión de las diferencias son elementos fundamentales para la construcción de ciudadanías justas y equitativas».

Ahora bien, ha sido difícil identificar una conceptualización clara sobre qué implica en la práctica la pedagogía feminista, porque se trata de un proceso en construcción (Martínez, 2016) que da cuenta de que existen ciertas prácticas que serían más receptivas a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza que otras. Además, los análisis sobre este tema, todavía incipientes, surgen principalmente de las ciencias de la educación y están más orientados a la educación básica que a la formación universitaria; y aún menos son los estudios centrados en pedagogía feminista para la enseñanza del derecho.

En este contexto, a continuación sintetizaremos las reflexiones de las profesoras entrevistadas en torno a cómo incorporar perspectiva de género en la enseñanza del derecho.

Incorporación de contenidos de género y bibliografía escrita por mujeres

En investigaciones anteriores se ha argumentado sobre la importancia de que se incorporen contenidos de género en las currículas de las facultades de derecho (Bergallo, 2009; Kohen y otros, 2016; Ronconi y Ramallo, 2020; Piccone, 2022). Este fue el primer punto señalado por todas las profesoras entrevistadas cuando se les preguntó sobre qué implicaba la enseñanza con perspectiva feminista. Sostuvieron que la propuesta de discusión, el abordaje en el aula y en el programa de la materia de temas que hacen a la vida de las mujeres y a otros grupos discriminados por razones de género (como aborto, femicidios, travesticidios y transfemicidios, distribución del cuidado, participación política de las mujeres, entre muchos otros) es un requisito para que el estudio del derecho no sea sesgado.

La enseñanza de estos contenidos debe ser hecha de forma transversal (MacKinnon, 2005). Esto significa su presencia en las distintas instancias de la formación, desde las primeras hasta las últimas asignaturas, en todas las ramas del derecho, y no solamente en asignaturas específicas u opcionales.¹⁴

14. La Facultad de Derecho de la UBA posee una amplia experiencia en torno a la transversalización, historia que se inicia en 1984 (regreso de la democracia en Argentina), cuando se decidió incorporar una materia específica de derechos humanos en el Ciclo Profesional Común. Esta inscripción no estuvo exenta de polémicas y discusiones sobre si debía ser transversal o mediante una materia en particular. Al respecto, véase Rabossi (1989); Pinto (2010).

Junto con esto, todas las entrevistadas mencionaron que resulta fundamental la incorporación de bibliografía escrita por mujeres. Algunas resaltaron que, en ciertos casos, los profesores y profesoras tienen un compromiso con reforzar la formación en género, pero no encuentran a su alcance los materiales adecuados para hacerlo. Esto pasa en especial con aquellos casos que basan su trabajo en manuales de estudio o que diagraman programas a partir de documentos clásicos exclusivamente. Dado que cada vez son más los textos escritos por mujeres, tanto por la academia jurídica argentina como extranjera, es necesario que los contenidos y la bibliografía sean revisados y reformulados al inicio de cada nuevo curso, a fin de incorporar dichos aportes. Además, para sumar estos temas también es aconsejable la apertura a utilizar materiales no doctrinarios, como informes estadísticos de organismos estatales, investigaciones llevadas adelante por organizaciones no gubernamentales, etcétera.

Una de las académicas entrevistadas señaló que frecuentemente cuando sus colegas de derecho planifican programas de estudio, parten de los contenidos a ser impartidos y dejan los objetivos de enseñanza en un segundo plano; cuando debería ser al revés. Por ello es que, teniendo claro que el estudio del derecho con perspectiva de género debe ser un objetivo pedagógico, los contenidos deberían adecuarse a lograr este fin.

Me parece que hacemos el camino inverso a cómo lo haría un pedagogo o alguien formado en educación. Alguien formado en estas materias pensaría en cuáles son los objetivos de lo que está haciendo, y luego en los contenidos. Me parece que en derecho lo pensamos al revés: primero reparamos en que tenemos que entregar «x» contenido y después pensamos (si es que pensamos) en los objetivos. Creo que hay que asimilar que el dictado de clases con perspectiva de género es un objetivo pedagógico y sobre la base de ese objetivo revisar los contenidos (Entrevistada 3).

Otro punto que surgió de las entrevistas es que al momento de incorporar teorías feministas al programa, y explicarlas luego en clases, existe una tendencia a separarlas del resto de las teorías de estudio. Sin embargo, una alternativa podría ser no explicitar su inclusión.

No advertir especialmente que estamos incorporando en el debate una teoría feminista [...] No decir «bueno, vimos todo esto, pero paren porque, por otro lado, ahora quiero incluir a los feminismos». Por ejemplo, cuando hablamos de liberalismo, hablamos de liberales conservadores, liberales igualitarios y feministas liberales, en el mismo nivel de discusión. Me parece que estamos en una instancia de la inclusión de los feminismos, de impulsión de los feminismos en la sociedad y en la comunidad en general, en la que ya podemos asumir que son parte del debate. Naturalizar el hecho de que las feministas discuten (Entrevistada 5).

Lenguaje, ejemplos y distribución de la palabra

Prestar atención a la forma en que profesores y profesoras se dirigen a su audiencia también fue remarcado en las entrevistas. En primer lugar, las académicas interrogadas coincidieron en la importancia de usar un lenguaje inclusivo y en la necesidad de respetar las identidades autopercibidas, por lo que —consideran— podría ser útil preguntar al inicio de cada curso si alguien desea una forma de identificación distinta a como figura en el registro oficial, y dejar abierta la posibilidad de que el nombre sea cambiado en el transcurso del año. Esto se debe a que, lamentablemente, los procedimientos de rectificación de los registros de muchas universidades suelen ser lentos y excesivamente burocráticos.¹⁵

Por otro lado, las profesoras concordaron en la necesidad de atención especial que requieren los ejemplos utilizados en clases, así como también en aquellos que se expresan en las intervenciones de estudiantes. Muchas veces, estos ejemplos reproducen estereotipos de género: las mujeres en sus roles de madres o víctimas, los varones como abogados defensores, jueces y fiscales, etcétera.

Poner atención en la distribución de la palabra y en que las intervenciones no deben medirse solo de forma cuantitativa es otro punto clave señalado por todas las entrevistadas. Si bien muchas dijeron que no notaban una distribución inequitativa en sus clases, señalaron también que las mujeres participan más activamente cuando se discuten temas de género. Una de las profesoras comentó, incluso, que las estudiantes se involucran más cuando se dan espacios para compartir experiencias personales; a diferencia de los hombres. Resulta interesante preguntarnos por qué es que ellas muestran mayor interés cuando son convocadas a hablar desde la experiencia y menos cuando la conversación se da desde un registro más normativo. Esto podría tener que ver con la forma distinta en la que cada género es socializado. Las mujeres podrían sentirse más interpeladas cuando el abordaje es de tipo personal y menos abstracto, o incluso podrían sentir más confianza o seguridad al hablar en estos casos.

Hay que dimensionar en la clase cómo es la participación. No solo si participan mujeres u hombres y en qué medida, sino cómo. ¿Qué tan libres se sienten las mujeres para expresar sus opiniones? ¿Qué tan libres se sienten los varones? ¿Con qué autoridad lo hacen? ¿Desde qué lugar? Creo que la distribución de la palabra es bastante igualitaria; no noto que los hombres hablen más. Pero tengo la sensación de que ellos se sienten más autorizados, lo que no significa que hablen más. Mi sensación —y esto es totalmente subjetivo— es que se sienten con más seguridad al hablar [...] La sensación es que opinan desde otro lugar (Entrevistada 5).

15. Como se mencionó, la Facultad de Derecho de la UBA ha avanzado recientemente en el reconocimiento de los nombres e identidades autopercibidas de sus estudiantes en los registros académicos (Resolución 9952/2022 citada anteriormente). Sin embargo, es necesario que transcurra un tiempo para evaluar la eficacia de esta medida en términos de demoras y burocratización de los procedimientos.

Ante situaciones de poca participación o de participación inequitativa, la misma entrevistada (5) sugirió poner el tema sobre la mesa desde un inicio: «Decir al principio del curso que es algo que pasa y que es algo que puede pasar. Que la desigualdad de género puede advertirse en el aula. Esto puede generar que muchas mujeres se animen a hablar». En similar sentido, otra de las profesoras interrogadas (6) advirtió sobre la importancia de marcar un hito. De lo contrario, «si yo no intervengo, probablemente quienes más interrumpen son cuatro o cinco varones [...] Está bueno, porque [cuando se interviene] sale un lindo debate sobre quienes tomamos la palabra, y cuánto».

En paralelo, la utilización de ciertas estrategias didácticas, como el trabajo en grupos, podría también favorecer la participación de estudiantes que no suelen participar sin ser directamente interpelados/as:

Lo que a veces hacemos, que me parece también muy valioso y debería hacerse más, es usar disparadores de preguntas para ofrecerles la oportunidad de que realmente participen y hablen desde su experiencia. A veces trabajamos con algún caso [...] y ahí siempre son las veces que hablan personas que nunca hablaron. Cuando hay ejercicios de ese tipo, donde trabajan en grupo, se nota enseguida cómo participan personas que antes nunca lo hicieron. También se lo recomiendo a mis ayudantes y les digo: «miren esto que salió; estuvo buenísimo porque hablaron personas que nunca hablan» (Entrevistada 6).

Todas las entrevistadas reconocieron también la importancia de desarrollar clases dialogadas y critican la enseñanza verticalista y la utilización de la cátedra expositiva como única estrategia didáctica. A pesar de ello, muchas señalaron que existe un acostumbramiento del estudiantado a clases de estas características, donde es una la persona que habla y el resto se mantienen en silencio, lo que genera una fuerte apatía y desinterés. La enseñanza virtual durante la pandemia por covid-19 pudo haber profundizado este problema: en el aula virtual, una gran cantidad de estudiantes permanecían con las cámaras apagadas, y el hecho de que hubiera que prender los micrófonos cada vez que se deseaba hacer una intervención, desincentivaba la participación.

Por último, otra crítica a la enseñanza tradicional del derecho marcada en las entrevistas se relaciona con el formalismo en el lenguaje. «Le huyo bastante al formalismo, a los formalismos en el lenguaje, a los tecnicismos; toda esa cosa tan impersonal con ambiciones de objetividad que tiene el derecho de plantearse como una ciencia neutral y como un saber específico al que solo unos pocos pueden acceder. Me parece que el feminismo ha avanzado muchísimo en eso», aseguró una de las profesoras (1).

Diálogo en torno a experiencias, intuiciones y emociones

El feminismo se ha ocupado de demostrar que el derecho se presenta como objetivo, imparcial y neutral, pero no lo es. El sesgo androcéntrico del derecho implica que este, por un lado, refleja la vida de los varones —siendo estos los encargados de crearlo como legisladores y aplicarlo como jueces— y, por otro, tiene un impacto diferencial por género. Por este motivo, es importante conocer y jerarquizar las experiencias de aquellas personas que han sido históricamente excluidas de la formación de las normas (mujeres, pero también otros grupos discriminados), para incorporarlas a nuevas interpretaciones y concepciones sobre el derecho.

En el aula, una de las formas de hacer esto es a partir de la puesta en común de experiencias. Esto implica el desarrollo de clases que no estén centradas en «la letra de la ley» y que no sean excesivamente dogmáticas.

MacKinnon decía que enseñar recuperando las experiencias es una metodología propia del feminismo. Hay algo de la experiencia y la vivencia y de la trayectoria de vida que es muy importante para la enseñanza con perspectiva de género de cualquier materia, de cualquier carrera pensaría también, o de cualquier disciplina. Me parece que es bueno recuperar las experiencias no solamente a través de casos y fallos [...], sino también a través de las propias vivencias. Porque la realidad es que las mujeres del aula saben que no pueden caminar solas de noche porque pasan cosas horribles. Y este tipo de diálogos también está bueno recuperarlos (Entrevistada 3).

Tal como dice la profesora citada, la «creación de conciencia» como método feminista de análisis jurídico (Bartlett, 1990) «implica la creación colectiva de conocimiento a partir de la puesta en común de las experiencias de las mujeres. A partir de este conocimiento, se hace posible la movilización en torno a la modificación de la legislación vigente [...] Pero, además, la creación de conciencia tiene un efecto de empoderamiento respecto de las mujeres que participan» (Jaramillo, 2000: 127). Según Martínez y Artiaga (2017: 86), promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento, es uno de los rasgos definitorios para la construcción de una pedagogía feminista.¹⁶

Si bien en el campo del derecho incorporar experiencias a las discusiones en el aula no es algo complicado de hacer, ya que la gran mayoría de los y las estudiantes (sino el total) seguramente hayan tenido diversos contactos con el derecho a lo largo de su vida, algunas profesoras entrevistadas han señalado que aún se trata de una práctica poco frecuente.

16. Este tipo de propuestas tienden hacia un modelo de aprendizaje en el que se procura que estudiantes asocien los saberes transmitidos en el aula con información que ya poseen, construyendo nuevos conocimientos en un proceso de sinergia (Ausubel, 1976; 2002).

Dar espacios también, con cuidados, a que puedan ponerse en movimiento experiencias personales con distintos temas [que] interpelan mucho desde lo personal y desde las historias de cada uno, de cada una. Generalmente, esto queda como bastante de lado, porque estamos estudiando leyes. Pero como estamos estudiando también cuestiones que hacen a lo cotidiano [...] es imposible que no haya una identificación con los propios recorridos. Y habilitar eso para nosotras también fue siempre muy importante, abrir un campo un poco más sensible. Incluso se ha llorado en nuestra clase. Habilitar una fibra un poco más desde lo personal (Entrevistada 4).

Apertura a materiales didácticos que den cuenta de cómo las personas viven el derecho

Otra forma de trabajar en el aula a partir de experiencias y emociones es utilizando material didáctico no convencional, es decir, ir más allá de la lectura de normativa, jurisprudencia y doctrina. Phyllis Goldfarb incentiva la incorporación de narraciones en la enseñanza del derecho, dado que «sirven como punto de partida para una amplia gama de planteamientos sobre el derecho y la ética. Los diversos y valiosos detalles de las narraciones expresan las sutilezas y complejidades de los dilemas éticos que deben enfrentar los seres humanos [...] Más aún, en raras ocasiones estas historias reales proporcionan respuestas indiscutiblemente obvias. En todo caso, sugieren múltiples interpretaciones y posibles análisis» (Goldfarb, 2005: 153). La incorporación de material que dé cuenta de cómo las personas viven el derecho ayuda a comprender que el este es un espacio de disputa y que, en muchas oportunidades, los problemas jurídicos no tienen soluciones claras ni unívocas.

Al respecto, una de las entrevistadas (3) aseguró que «poner sobre la mesa distintas opiniones respecto a cómo se resolvería un caso difícil, de los grises, en los que no tenemos muy en claro qué hacer o son muchas las opciones para resolverlo, me parece que es un posicionamiento que tiene que ver con el feminismo». Opinión que reforzó otra de las profesoras:

Todo lo que apunte a que algo no se pueda cuestionar, que no se pueda criticar, que no se pueda desandar, me parece que hay que erradicarlo, porque justamente los feminismos apuntan a que incluso las cosas que consideramos más basales y más estructurantes de nuestras prácticas puedan también ser problematizadas, desandadas y mejoradas (Entrevistada 1).

Estas narraciones con múltiples puntos de vista pueden ser incorporadas a partir de la utilización de crónicas jurídicas, biografías y autobiografías, videos de audiencias, lectura de expedientes, entre otros.

Para [el curso de] adopción, además de la lectura de la sentencia de la Corte Interamericana en el caso Fornerón, utilizamos como parte del programa un video que

bajamos de la audiencia en la que Leonardo cuenta su experiencia y todos los estereotipos que estuvieron detrás de la decisión del juez de primera instancia.¹⁷ Y en el aula pasan cosas... se nos han puesto a llorar en más de una oportunidad. Porque hacemos que los temas toquen las fibras más íntimas de las personas (Entrevistada 2).

Carrillo Flores (2017: 33) afirma que «aprender a mirar sintiendo» permite «contribuir a descubrir la verdad de las desigualdades, promoviendo procesos para aprender a mirar y a sentir las imposiciones normativas del género». Los procesos educativos deben aprender a ver las realidades injustas que viven las mujeres desde una posición de observación activa y no meramente contemplativa.

Reconocer la diversidad de saberes, de experiencia, de formas de sentir lleva implícito la necesidad de despatriarcalizar y descolonizar la educación, que tradicionalmente ha legitimado una única manera de saber incardinada en la racionalidad técnica y positivista (Martínez y Artiaga, 2017). Situarnos en este paradigma implica la recuperación y valorización de saberes subalternos.

[Desde] una práctica pedagógica feminista reconocemos que es necesario romper las barreras y narraciones androcéntricas y coloniales, donde se prima una única manera (blanca y masculina) de conocer y donde se legitima una única forma de conocimiento valioso. Por el contrario, reconocer la existencia de una diversidad de saberes que incluyan lo subalterno implica tener en cuenta la existencia de múltiples sujetos experienciales, sean mujeres u hombres, blancos o negros..., sin jerarquizar ni dicotomizar sus conocimientos. Junto con el reconocimiento de la diversidad de saberes, la pedagogía feminista reconoce la necesidad de hacer una «revolución» de los hombres —y no solo de las mujeres—, promoviendo la construcción de nuevas masculinidades (Martínez y Artiaga, 2017: 141).

En resumen, es importante que en la enseñanza del derecho se valore y se trabaje a partir de narraciones de experiencias, incluso cuando estas no se ajusten a los estándares normativos dominantes. Esto no solo importa para la pedagogía feminista como forma de incorporar vivencias de personas tradicionalmente excluidas de la formación del derecho, sino que además redundaría en un ejercicio más justo e igualitario de la abogacía.¹⁸ Cuando una persona en formación aprende a escuchar atenta-

17. «Fornerón e hija vs. Argentina» se trató de un caso de adopción que llegó a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, luego de que el Poder Judicial de la provincia de Entre Ríos otorgara la guarda judicial y posteriormente la adopción simple de una menor a un matrimonio, a pesar de la oposición de su padre biológico, Leonardo Anibal Javier Fornerón. Los estereotipos a los que hace alusión la entrevistada se relacionan, principalmente, con variables asociadas a género y condición socioeconómica. Corte Interamericana de Derechos Humanos, *caso Fornerón e hija vs. Argentina*, sentencia del 27 de abril de 2012 (fondo, reparaciones y costas), Serie C, número 242. Disponible en <https://bit.ly/43yExD4>.

18. La enseñanza feminista también ha sido impulsada y teorizada por las pedagogías críticas (Freire, 1970 y 2009), y desde la academia, a partir de estrategias indirectas que ponen el foco en una mayor

mente a quien está representando, a intervenir lo menos posible en sus narraciones, a alentar un relato más detallado de las historias, «se convierte en un aprendiz comprensivo y respetuoso y el cliente en un maestro de su vida. Los abogados que son fieles a estos métodos se comprometen a entender el mundo desde otra perspectiva [...] Para mantener la sensibilidad feminista en la política de la dinámica interpersonal, este modelo procura mitigar los efectos provenientes del desequilibrio de poder existente entre la relación entre abogado y cliente» (Goldfarb, 2005: 142).

Trabajo a partir de casos, simulaciones y en clínicas jurídicas

Otras estrategias que según las profesoras entrevistadas favorecerían una educación con perspectiva de género son aquellas relacionadas con la enseñanza práctica del derecho. El trabajo a partir de casos, simulaciones y en clínicas jurídicas habilita un entendimiento del derecho de forma no abstracta, muestra las complejidades de las normas jurídicas y las formas en las que estas afectan a distintos grupos. Esta estrategia también muestra la existencia de distintas perspectivas sobre un mismo tema o problema, ayuda a generar empatía hacia la situación que viven otras personas y permite el desarrollo de un sentido de responsabilidad en la labor jurídica.

Este modo de enseñar, además, coincide con la forma en que funciona el método feminista de análisis del derecho: partiendo de la realidad o la práctica se elaboran teorías que luego son contrarrestadas con nuevas realidades y prácticas para ser reformuladas, y así sucesivamente —el espiral entre la teoría y la práctica (Goldfarb, 2005). Es relevante para el feminismo tener en cuenta los puntos de vista de los participantes y sus contextos relacionales en la resolución de los conflictos jurídicos.

Efectivamente, el desarrollo de actividades prácticas en el aula incentiva el diálogo en torno a experiencias y emociones; y cuando estas actividades son desarrolladas en grupo, favorece a la apertura y participación, incluso, de estudiantes que en otras situaciones suelen no intervenir.

Al feminismo hay que ponerle no solamente raciocinio y cabeza, sino también cuerpo. Me parece que la pedagogía feminista [...] tiene que ver con esto, con la puesta del cuerpo propio y con una idea de aula dialógica. Muchas veces, las alumnas (y alumnos) tienen un montón de inquietudes, pero sienten terror escénico de manifestarlo. Debemos generar herramientas para que ese miedo vaya cediendo [...]

participación y autonomía de estudiantes (Litwin, 2008). Dicho esto, es posible afirmar que, a pesar de puntos de contacto, las pedagogías feministas no son equivalentes a las de tipo crítico ni a metodologías activas. Las críticas a la enseñanza tradicional suelen ser compartidas, pero no equivalentes. Por ejemplo, desde una mirada de género se cuestiona a la clase magistral por el impacto que esta técnica puede tener en las mujeres; una instrucción basada en destrezas incorpora muchas enseñanzas que no son propias de la ética feminista.

Pensar en una puesta en escena que reconstruya —por ejemplo— situaciones que se dan en el ámbito de la justicia. Un compromiso más fuerte de su parte respecto a la presencia física en el aula [...] es una herramienta que más allá de la perspectiva de género ayuda a bajar las barreras de la no participación de quienes no participan. Para el *statu quo*, cuanto más quietitos estemos, mejor; y, bueno, las aulas son eso (Entrevistada 2).

La evaluación

La evaluación es uno de los temas más importantes en la discusión sobre pedagogía. Al igual que la currícula, la forma de evaluación no es neutral respecto al género.

Si bien actualmente se reconoce que el aprendizaje se consolida en espacios que exceden el ambiente formal universitario (podemos pensar tradicionalmente en el ejercicio profesional, pero también en el desarrollo de actividades cotidianas, en la participación en la discusión pública, etcétera), la evaluación es la instancia determinada por excelencia en la que se confirma el aprendizaje en el sistema de educación.

Por otro lado, permite una autoevaluación tanto de docentes como de las instituciones educativas. En este sentido, reflexionar en torno a las evaluaciones y al rendimiento del grupo de estudiantes en ellas permite apreciar la calidad docente e institucional.¹⁹ La evaluación debe formar parte de la planificación y con ello permitir a estudiantes y docentes tanto tomar conciencia de lo aprendido como analizar estrategias de enseñanza (Litwin, 1998; Ruiz, 2010). Sin embargo, este ideal suele distar de la conciencia que se tiene (particularmente el profesorado) sobre el rol de la evaluación: «El alumno es evaluado y el docente es evaluador en una relación asimétrica de poder-saber» (Cardinaux y otros, 2010: 223; Lescano Galardi, 2016; Rivas y Espinoza, 2021). La pregunta que sigue es, entonces, si existe un método o formas de evaluación feminista.

En primer lugar, es necesario sostener que la evaluación debe ser consistente con los objetivos pedagógicos, con los contenidos y con las estrategias didácticas desarrolladas durante el curso. Muchas críticas se han hecho al sistema de evaluación memorístico o de repetición de conocimientos. Sin embargo, estudios hechos en universidades de similares características que la UBA muestran que la planta académica tiende a criticar este sistema de evaluación y, a su vez, seguir utilizándolo, justificándose en que se trata de una alternativa viable ante la masificación de la universidad pública (Cardinaux y otros, 2010: 269). Docentes que se comprometen con la enseñanza del derecho con perspectiva de género deberán tomar en consideración

19. De cualquier manera, tanto en la UBA como en otras universidades argentinas (en especial las públicas), el desempeño del cuerpo académico se evalúa solo al momento de los concursos docentes y no se tiene en cuenta el rendimiento estudiantil en cada curso.

que la evaluación debe responder a prácticas similares a las que guían su forma de enseñanza.

Como ya hemos señalado, es difícil identificar una conceptualización clara de qué implica en la práctica la pedagogía feminista. Al pasar a la evaluación, los criterios para una «evaluación feminista» se vuelven, en especial para las profesoras, incluso más grises. Si bien queda claro que el aprendizaje del derecho con enfoque de género debe ser un objetivo pedagógico, no resulta del todo claro de qué forma corroborar este objetivo con métodos adecuados de evaluación.

Aquí, el método de casos y el trabajo a partir de actividades prácticas ha sido mencionado como positivo al hablar sobre estrategias para el aula. Y en igual sentido lo sería como forma de evaluación.

Lo que hace muchos años no hacemos, que —me parece— no volvería a hacer y que una perspectiva feminista no tendría que implementar, son los exámenes teóricos clásicos. Creo que el método con el que evaluamos, ya hace varios años, es mejor: es simulando problemas; simulando o pidiendo que los alumnos se posicionen en un lugar o en otro y argumenten desde una perspectiva determinada. Esto para mí implica una metodología feminista, porque nos aleja de la universalidad de la objetividad [...] y nos obliga a ponernos en lugares que nos resultan incómodos, ponernos en el lugar de otras personas (Entrevistada 1).

Si la pedagogía feminista implica pensar críticamente el derecho, una evaluación que consista en la repetición de normas, jurisprudencia o doctrina deberá ser descartada; máxime si se ha trabajado con la perspectiva de género de forma transversal durante el curso. Y esto implica que se emplee no en un caso en particular, sino que sea un argumento plausible a lo largo de la instancia de evaluación.

En este contexto, durante las entrevistas también surgió la utilización de material no convencional en las evaluaciones y se planteó la posibilidad de crear situaciones lúdicas para evaluar la verdadera apropiación del conocimiento.

Para mí, evaluar la apropiación de un conocimiento está más vinculado a poder ponerlo en movimiento en otros lugares o en otras situaciones. Lo que nos funcionó muy bien durante la pandemia es hacer ejercicios en los que les dimos la posibilidad de que utilizaran herramientas digitales a partir de un tema que se asignaba grupalmente. Aparecieron cosas espectaculares: animaciones, hicieron memes con temas, armaron una especie de casa en un [juego] SIM que fue genial, incluso se grabaron ellos mismos. Eran ejercicios de cinco minutos y para mí fue mucho más evidente que habían aprendido el tema con ellos que con monografías de 10 páginas (Entrevistada 4).

La misma entrevistada citada destacó las instancias de evaluación grupal. Si bien dijo que «el trabajo en grupo, colectivo, no es algo que estuviera pensado desde una

óptica de género», existen prácticas que podemos entender que no tienen su origen en una preocupación específica sobre pedagogía feminista, pero que sí la favorecen.

Resistencias y limitaciones

Con intención de recapitular lo que venimos diciendo hasta ahora, podemos resumir que, ante la pregunta sobre la pedagogía feminista, las profesoras entrevistadas mencionaron en primera instancia la incorporación de temas de género y material escrito por mujeres. Luego comentaron una serie de prácticas que sumaban a sus clases y que entendían representaban una forma de enseñar con visión feminista. Sin embargo, también se identificaron diversas resistencias y limitaciones que no han aparecido descritas aún en este trabajo.

Es importante aclarar que en las entrevistas se preguntó por las resistencias y limitaciones de forma amplia. Es decir, no se aportó ningún tipo de conceptualización ni categorización de lo que puede implicar una resistencia o limitación en el ámbito educativo.²⁰ Sin embargo, surgieron coincidencias respecto a: 1) pocas instancias para capacitación y formación docente en derecho con perspectiva de género; 2) trabajo en cátedras; 3) resistencias por parte de estudiantes; 4) limitaciones por situación laboral del cuerpo académico; 5) aspectos estructurales y espaciales de facultades de derecho en general.

Capacitación y formación docente

Variados son los estudios que dan cuenta de buenas prácticas docentes llevadas a cabo a nivel universitario. Un ejemplo de ello se puede observar en el trabajo que realizan profesoras de la también pública Universidad de Vigo, España:

Hacen las cosas, sin dudas, de la mejor manera que saben. Y tanto sus estudiantes como sus colegas las valoran muy positivamente. Tal vez, esta situación sea debida a que [...] la aproximación que se hace a la enseñanza pertenece más al ámbito de lo experiencial que al de la formación como profesional de la docencia. Lo que saben y dicen sobre la enseñanza nuestras profesoras es lo que ellas mismas han ido elaborando en base a su propia experiencia. Todas parecen haber aprendido a enseñar imitando a buenos profesores o autocorrigiendo sus propios errores. Es decir, se deja sentir la influencia negativa de la ausencia de una formación institucional (Cid-Sabucedo y otros, 2009: 22).

20. En lo que respecta a la enseñanza feminista, Carrillo Flores (2017) identifica como resistencias aquellas relacionadas con los marcos ideológicos de género, las que están presentes entre la teoría desvinculada y la práctica, y, por último, las resistencias del hermetismo curricular. Para una conceptualización más amplia de «resistencias al cambio», véase Córlica (2020).

En el caso de la UBA, muchas profesoras sostuvieron que el ejercicio de esta pedagogía feminista era «intuitivo» y que no contaban ni con una adecuada capacitación en el tema ni con un «manual de buenas prácticas».

Es todo por intuición, con herramientas que aprendo de otras colegas o que me han resultado interesantes siendo yo alumna. Trato de llevar eso al aula, pero no tengo una formación teórica en el tema. La intuición me puede llevar a algunos lugares, pero me falta un montón. Creo que sé de feminismos y de género, pero no sé específicamente cómo modificar sustantivamente muchas de las cosas que hago en el aula con perspectiva feminista y me encantaría saberlo y formarme en eso [...] No hay que pensar que, porque uno sabe más o menos de perspectiva de género, sabe cómo enseñar con perspectiva de género (Entrevistada 1).

Para contrarrestar las resistencias y trabas que a la fecha no han permitido una formación pedagógica feminista, es necesario «establecer espacios de reflexión compartida del profesorado de los grados de educación que permitan analizar los impactos de género de los planes de estudio» (Carrillo Flores, 2017: 38).

Lo que se requiere es generar conciencia, poner en el centro de la escena la formación docente, particularmente desde sus inicios, momento prioritario para sensibilizar y visibilizar las desigualdades de género normalizadas a través de la educación; para hacer manifiesta la necesidad de transformación de lo individual y lo colectivo (Martínez y Artiaga, 2017).

Actualmente, la Facultad de Derecho de la UBA cuenta con un programa de formación docente,²¹ que contempla cuatro cursos en materias correlativas: Pedagogía Universitaria, Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. El programa no es obligatorio, pero aunque otorga un puntaje relevante a la hora de rendir concursos académicos,²² son más aquellas personas que no lo cursan. «Me encuentro con gente que ha dicho: “pero yo ya hice el curso del Poder Judicial, ¿tengo que hacer el curso de la UBA?”. “Sí —les respondo—, porque no tiene nada que ver una cosa con la otra; una es tu tarea como juez (por ejemplo) y otra es tu tarea como docente”», dice una de las entrevistadas (5). Y es que, en general, para ser docente no

21. «Régimen de Carrera Docente», Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, acceso el 22 de septiembre de 2022. Disponible en <https://bit.ly/3OXgl8S>.

22. Resolución 3382/2015 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/43GR470>. Recientemente, el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho aprobó una modificación al reglamento de concursos en el que se estableció que «los/las aspirantes deberán cumplir el curso de género para docentes de la Universidad de Buenos Aires, dictado en el marco de lo resuelto por Resolución 21995/19, conforme lo establecido por la Ley Micaela (Ley 27.499). Los/las concursantes tendrán plazo para acompañar el correspondiente certificado hasta finalización del plazo para actualizar antecedentes; y quedarán excluidos/as de participar de la Prueba de Oposición quienes no lo acreditaran en tiempo y forma» (artículo 16, Resolución 218/22). Disponible en <https://bit.ly/3qD99V4>.

se requieren saberes ni habilidades que excedan a las disciplinas que se enseñan. En el caso de las materias legales, basta con que tengan dominio del conocimiento de la respectiva especialidad (Cardinaux y otros, 2005).

En las entrevistas, las profesoras resaltaron la importancia del programa de formación docente, indicando que si bien no habían visto nada sobre enseñanza con perspectiva de género —en general, cursaron hace varios años—, las ayudó a tener herramientas para la pedagogía que consideran aún hoy muy importantes. Además, subrayaron la importancia de robustecer esta iniciativa y darle mayor continuidad.

Las académicas también recalcaron la importancia de las capacitaciones específicas en temas de género y en pedagogía feminista, coincidiendo en que, en el marco de la Ley Micaela, son una instancia de la que habría que sacar mayor provecho. No obstante, algunas de las entrevistadas manifestaron observaciones críticas a la implementación de esta ley, señalando que los contenidos deberían estar orientados a la función del público al que va dirigida la capacitación. «Habría que pensar para qué enseñar perspectiva de género a docentes de la facultad: si para que lo apliquen en el aula o para que sepan qué es la violencia de género», dice una de las entrevistadas (4).

Una de las profesoras entrevistadas agrega que sería positivo que la formación de la Ley Micaela para docentes fuese de carácter práctica. «Un alumno te dice tal cosa, ¿qué hacés con eso? Tenés que evaluar estos contenidos de tu materia, pero ¿cómo diseñás el examen? Un tipo de capacitación así sería espectacular, porque realmente te lleva a pensar en tus prácticas, agregar los contenidos y hacer un esfuerzo por incorporar la perspectiva de género en tu trabajo diario» (Entrevistada 1).

Trabajo en las cátedras

En lo que respecta al trabajo al interior de las cátedras en general, las profesoras señalaron no haber tenido resistencias por parte de los titulares de cada ramo u otros a la hora de incorporar temas de género en los programas. Además, en su mayoría, las académicas entrevistadas tienen cursos a su cargo y, en líneas generales, se cuenta con discrecionalidad en cuanto a la elección de contenidos.

En mi caso, el curso lo pude armar desde cero y desechar lo que venía haciendo la profesora anterior para armar algo completamente mío, sin ningún tipo de condicionamiento, ni del titular de cátedra, ni de nadie. Porque, de hecho, no me dieron ningún tipo de lineamiento para hacer el programa, entonces armé dos clases completas sobre derecho y género (Entrevistada 3).

Resistencias en cuanto a la cátedra no tuve, en particular, porque puedo dar lo que quiera y, en general, no hay bajada sobre qué se da o que no se puede dar (Entrevistada 6).

Sin embargo, las profesoras aseguran que esta libertad puede ser también un problema, remarcando que el contenido y la modalidad del curso depende mucho de quien esté a cargo de cada comisión, y que existen diferencias muy grandes entre lo que una u otra considera importante enseñar y cómo.

Relacionado con esto, otra cuestión que llamó nuestra atención se vincula con el trabajo de las cátedras en cuanto la formación de sus docentes. Las entrevistadas coincidieron en que no en todas las cátedras se hacen reuniones periódicas de encuentro entre docentes. En muchos casos, cada comisión funciona de manera independiente y anárquica, y no existen instancias de reflexión conjunta sobre qué contenidos dar y qué pedagogía y didáctica adoptar.

Otras entrevistadas resaltaron que, si bien las cátedras de las que forman parte se reúnen periódicamente, lo hacen para debatir textos académicos e investigaciones sobre cuestiones dogmáticas o temas específicos relacionados con las materias, pero no con discusiones sobre la enseñanza del derecho.²³ «Las discusiones son más bien teóricas [...] y me da la sensación de que no hay mucha reflexión sobre prácticas de enseñanza propiamente dichas», admite una de las académicas (3). Y agrega:

No me parece que haya una desvalorización [de la enseñanza], pero sí una sobrevaloración, o valorar por demás la producción académica sobre un tema, en seminarios y publicaciones, que estés investigando. También es muy importante que te formes en pedagogía porque, en definitiva, si no te formás en pedagogía, es muy difícil que seas mejor docente de lo que sos. Digamos: no hay una evolución si no te formás en pedagogía. Me parece que esa discusión es algo que en mi cátedra no se da, y no veo que se dé en otras cátedras tampoco.

En este sentido, Molinari (2005: 28) destaca:

La acción reflexiva propone un proceso más amplio, requiere de intuición, emoción y pasión, también requiere de una actitud que ponga al docente en un lugar de indagador acerca de su propio hacer, capaz de examinar los supuestos que fundamentan sus acciones, aun aquellas que no le generan ninguna contradicción [...] Trabajar para producir situaciones de formación implica pensar en escenarios que convoquen a equipos de trabajo dispuestos a instalar y sostener espacios de reflexión acerca de sus propias prácticas, de los procesos que se producen tanto al interior de las aulas como aquellos que constituyen casos prototípicos, de las intervenciones que se llevan a cabo, de las escenas que se desencadenan. Son espacios para poner en análisis y discusión los distintos fundamentos, para manifestar aquellas ideas que creemos que no necesitan ser expresadas por presentarse como verdades autoevi-

23. Esto responde a un rasgo característico de la universidad y del sistema científico argentino, que mide la productividad en términos de investigación, dejando en segundo plano aquello que se refiere a pedagogía y didáctica de la enseñanza.

dentes, para aspirar a la concreción de acuerdos sabiendo que la riqueza muchas veces no está en ellos mismos, sino en las formulaciones que construyen la discusión.

Resistencias de estudiantes

Una de las preguntas de las entrevistas estuvo centrada en las resistencias que provienen del interior del aula. Todas las profesoras coincidieron en que en general no hay resistencias por parte de estudiantes; y cuando aparecen, generalmente se relacionan con el hecho de estar frente a profesoras mujeres, no por los temas sobre los que se trabajan en el curso. Además, las resistencias provienen mayormente de personas de mayor edad, que en líneas generales no se han vinculado con los movimientos feministas del último tiempo.

Algunas profesoras dijeron que es posible que esta falta de resistencias explícitas se deba al hecho de que sus cursos son conocidos por tener perspectiva de género (o son específicos sobre género), por lo que quien se anota en ellos sabe que recibirá este tipo de enseñanza; incluso —señalan— habría una expectativa de aquello. Además, agregan que la falta de resistencia a la incorporación de este enfoque en los programas de estudio sin duda se vincula con el momento particular y avances de los feminismos.

Hay mucho entusiasmo y mucha participación, realmente se forman lindos debates. Fui notando cambios. Siempre digo que hay ciertos debates o preguntas que hacíamos en clase hace diez años y había un montón de resistencia, una contraargumentación que salía inmediatamente, y que hoy no. Hay una mirada..., tal vez por las alumnas que se anotan en búsqueda de esta mirada, y entonces participan mucho, sobre todo en los últimos años (Entrevistada 6).

En grado es más fácil todavía, porque las nuevas generaciones vienen acompañando la marea verde, la ola verde, el nuevo resurgimiento de todos los debates y de la puesta en primer plano del movimiento feminista o de los movimientos feministas [...] En un curso de posgrado las resistencias son mayores [...] y tiene que ver con una cuestión etaria (Entrevistada 2).

Como se mencionó anteriormente, los movimientos de jóvenes feministas en Argentina escalaron en 2018 y hay quienes temen que el *backlash*, la aparición de fuertes resistencias, aparezca con el transcurrir de los próximos años.

Es importante resaltar que las profesoras se referían a resistencias explícitas en las clases. Pero lo cierto es que existen otros tipos más difíciles de percibir. Para una comprensión más abarcativa de ellas sería interesante, por ejemplo, identificar si quienes cursaron materias con enfoque de género deciden inscribirse luego en otras materias con la misma orientación. También podrían observarse las evaluaciones que hacen estudiantes una vez finalizados los cursos, siendo esta una instancia en la que

se sienten más libres de expresar sus opiniones respecto a los contenidos, modalidad y dirección.²⁴

Relacionado con la pedagogía feminista (y no con los contenidos), algunas profesoras señalaron como limitante aquel acostumbramiento a cátedras expositivas imperante entre el alumnado, lo que perjudica la participación en clases cuyo objetivo es el diálogo. Además, hay quienes se resisten a leer mucho documento, y aquel material menos clásico corre el riesgo de ser dejado de lado ante otros percibidos como más importantes (puntualmente, doctrina y jurisprudencia). Es decir, hay mayores resistencias a la incorporación de formas no tradicionales de enseñanza/aprendizaje que a la de contenidos de género.

Aspectos laborales, estructurales y espaciales de la facultad

Por último, se identificaron ciertos aspectos laborales, estructurales y espaciales como problemáticos a la hora de llevar a cabo una pedagogía feminista.

En relación con la situación laboral, ya se ha mencionado la falta de dedicación exclusiva para la docencia en la Facultad de Derecho, en la UBA y en las universidades estatales argentinas en general. Las profesoras identificaron esto como negativo, ya que el tiempo que tienen para pensar en sus prácticas pedagógicas es más bien limitado.

Vale la pena volver a destacar sobre esto último que las académicas indicaron realizar su trabajo en grupos, haber formado equipos docentes que podríamos afirmar también forman parte de un estilo de pedagogía feminista, donde lo colectivo rompe con la idea del profesor único; pero que, sin embargo, puede generar algunas complicaciones. Efectivamente, no es posible pasar por alto que este diseño de trabajo se sostiene a partir del esfuerzo de un conjunto importante de docentes *ad honorem*, que pueden hacerlo en gran medida gracias a salarios que reciben en otros ámbitos laborales.

La precarización docente es una variable que no puede ser dejada de lado cuando pensamos en mejoras en la enseñanza.

En otros aspectos, durante las entrevistas aparecieron también cuestionamientos al poco tiempo con que se cuenta para un correcto desarrollo de los cursos: cada materia en la Facultad de Derecho implica no más de diez horas semanales, duración que las mismas profesoras y sus colegas consideran no es suficiente para sumar cues-

24. En algunas universidades (en particular las privadas), estas evaluaciones de estudiantes son muy importantes a la hora de una valoración institucional del profesorado. En la UBA, al contrario, se realizan al momento de renovar cargos docentes, mientras que en los concursos solo se tienen en cuenta los antecedentes académicos, mas no las opiniones de estudiantes reflejadas en encuestas de cursos. Más allá del impacto que puedan tener en la carrera de quienes deciden enseñar con enfoque de género, sostenemos que son instancias interesantes a la hora de pensar en las resistencias.

ciones de género al dictado de los contenidos básicos e indispensables, o para incorporar actividades que impliquen estrategias didácticas no expositivas que favorezcan un tipo de pedagogía feminista.

A lo anterior se suma otro problema: la masividad, especialmente en los cursos de los primeros años, que pueden llegar a tener cerca de 80 estudiantes. Algunas profesoras señalaron que incorporar actividades como las que se mencionaron anteriormente es más complejo, pero no inviable, y que hay que realizar esfuerzos por pensar en su compatibilización.

Por último, pero igualmente relacionado con dificultades para el desarrollo de estrategias en clave de género que permitan una mayor participación en clases, las entrevistadas destacaron la disposición del espacio en las aulas como algo relevante. La forma en la que están ordenados los bancos en la facultad, en la UBA y en muchas otras universidades del país no solo torna dificultosa la realización de actividades como trabajos en grupo o simulaciones, sino que además refuerza el vínculo jerárquico entre docentes y estudiantes, y desincentiva la construcción de una enseñanza a partir del debate horizontal.

Nuestra facultad tiene una estructura edilicia muy poco amigable para la idea de un aula dialógica. Tiene bancos fijos [...] El círculo es mucho más amigable, va más con una idea de construcción colectiva dialógica, de pares [...] Para el *statu quo* cuanto más quietitos estemos, mejor; y, bueno, las aulas son eso (Entrevistada 2).

Conclusión

En esta investigación nos propusimos indagar e identificar la existencia de ciertas formas que favorecen la enseñanza del derecho con perspectiva de género. Para esto, tomamos como eje de trabajo modelos de «buenas prácticas» que surgieron de las entrevistas con profesoras de la Facultad de Derecho de la UBA. Dar cuenta de estas u otras buenas prácticas no implica evaluar formatos pedagógicos que se llevan a cabo en una institución determinada, sino que tiene sentido en tanto permite repensar y cuestionar prácticas en el aula, teniendo como referencia el trabajo docente desarrollado o que se viene realizando. Disponer de ejemplificaciones o referencias, de un banco de sugerencias, es una buena forma de mejorar la enseñanza (Cid-Sabucedo y otros, 2009: 3).

Si bien esta investigación fue exploratoria, tuvo como base un muestreo intencional y trabajó solo sobre prácticas declaradas, es posible establecer algunas conclusiones.

Un primer hallazgo es que las producciones feministas y aquellas con perspectiva de género, en especial en el ámbito jurídico, se han venido desarrollando a gran velocidad, y estas se han trasladado paulatinamente tanto a las currículas de las universidades como a variadas decisiones institucionales que apuntan a mejorar las con-

diciones de las mujeres y diversidades dentro de ellas. En este sentido, en este trabajo identificamos avances que se produjeron en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

Sobre el particular, es posible sostener que el enfoque de género en la enseñanza ha tenido menor impacto en lo que se refiere a didáctica y pedagogía, en las prácticas docentes y en la formación del profesorado. Lo mismo ocurre con las producciones académicas centradas en pedagogía feminista, en especial en el ámbito de la enseñanza del derecho. Si bien existe un compromiso con alejarse de formas tradicionales que atenten contra esta diversificación de la cátedra, hay pocas guías sobre cómo hacerlo.

Sin embargo, de las entrevistas surgieron cuestiones clave. En primer lugar, y contextualizando, las profesoras dejan en claro que ninguna de ellas había estudiado la conexión entre la forma de enseñanza y la perspectiva de género, sino que podrían describir prácticas con las que se sienten más cómodas y que, en algunos casos, podrían ser interpretadas como «feministas». Las profesoras se guían más por intuiciones que por teorías. Entre estas prácticas se destaca la incorporación de material y bibliografía escrita por mujeres, la transversalización del género en el contenido a transmitir, la enseñanza práctica del derecho, trabajar a partir de las intervenciones y reflexiones de sus estudiantes, generando un aula más horizontal, incorporar reflexiones sobre la vida cotidiana, las experiencias y las emociones, y adoptar métodos de evaluación no tradicionales, entre otras.

Más allá de lo sintetizado en este artículo sobre prácticas dentro del aula, las profesoras reflexionaron también sobre aquello que ocurre fuera de ellas, destacando que además de la currícula formal, los saberes en las universidades circulan en otros espacios como congresos, seminarios, jornadas, charlas. Y dado que gran cantidad de estudiantes forman parte de cátedras como personas adscritas a investigación o como ayudantes, realizan actividades de extensión, participan en competencias internacionales (*moot courts*), etcétera, es necesario prestar atención a cómo se dan las interacciones en estos ámbitos también; en particular, sería oportuno reflexionar en torno a la participación de las mujeres en esas instancias y en las formas que adquieren los vínculos entre docentes y estudiantes. Esto excede el objeto de análisis de este artículo, pero próximas investigaciones podrían ahondar en este punto.

Finalmente, de las entrevistas podríamos concluir también que la falta de didáctica y pedagogía con perspectiva de género estaría vinculada con aspectos institucionales que incluyen, entre otros, la insuficiente capacitación docente y el poco tiempo que, en general y debido principalmente a temas laborales, puede dedicar el profesorado a su función docente. Los avances limitados son impulsados por las profesoras en particular, pero su impacto en la institución todavía está en construcción.

Si asumimos que el rol fundamental de las universidades, y en especial de las facultades de derecho, es formar profesionales que den respuesta a los problemas sociales, debería ser urgente un cambio en las prácticas pedagógicas y didácticas ac-

tuales, dando cuenta de la no neutralidad del derecho en términos de diversidad. Al respecto, entendemos que esta investigación puede ser un buen comienzo, esperando que futuros trabajos incorporen prácticas docentes que —quizás sin comprometer perspectiva de género previa— contribuyan a una enseñanza feminista. Asimismo, consideramos que es una responsabilidad ineludible que instituciones de este tipo (y otras) dediquen tiempo y recursos para construir herramientas que permitan evaluar prácticas aplicadas, y no solo conocer la relación entre planificación y acción (lo que se quiere o declara y lo que efectivamente se hace), sino que, igualmente importante, se puedan incorporar acciones que funcionen tanto en la pedagogía como en la práctica profesional y, en general, la aplicación del derecho.

Referencias

- ÁLVAREZ, Gonzalo y Guillermo Ruiz (2005). «Ingreso y ascenso en la docencia dentro de la UBA. La reglamentación actual de las facultades sobre la organización de la docencia y los concursos docentes». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (coordinadores), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA* (pp. 89-100). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- AUSUBEL, David (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- . (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BARTLETT, Katharine (1990). «Feminist Legal Methods». *Harvard Law Review*, 103 (4): 829-888.
- BENAVIDEZ, Andrea, Valeria Gili Diez, Victoria Galoviche, Paula García Mavrich, Mariana Guerra, Fraco Barboza Pirán, Ivana Soler, Juan Matta, Hernán Videlá y Gabriela Bazán (2018). «Presencia de contenidos de género en carreras de grado: El caso de la Universidad Nacional de San Juan». *Revista Entorno*, 66: 102-112. DOI: [10.5377/entorno.voi66.6730](https://doi.org/10.5377/entorno.voi66.6730).
- BERGALLO, Paola (2009). «El género ausente y la enseñanza del derecho». En Marcela Rodríguez y Raquel Asencio (compiladoras), *Una agenda para la equidad de género en el sistema de justicia*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- BERGALLO, Paola y Julieta Di Corleto (2005). «Algunas sugerencias bibliográficas». *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, 6: 358-370.
- BERGOGLIO, María Inés (2006). «Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio». En Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (editores), *La formación jurídica en América Latina* (pp. 103-130). Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.

- BÖHMER, Martín (2003). «Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 1: 13-34.
- . (2005). «Metas comunes: La enseñanza y la concepción del derecho en Argentina». *Sistemas Judiciales. Revista Abogacía y Educación Legal*, 9: 26-38. Disponible en <https://bit.ly/3PoGtj6>.
- . (2008). «Igualadores y traductores. La ética del abogado en una democracia constitucional». En Marcelo Alegre, Roberto Gargarella y Carlos Rosenkrantz (coordinadores), *Homenaje a Carlos S. Nino* (pp. 353- 371). Buenos Aires: La Ley.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela González (2003). «El derecho que debe enseñarse». *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, 2: 129-146. Disponible en <https://bit.ly/43OpmFj>.
- CARDINAUX, Nancy, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (2005). *De cursos y de formaciones docentes*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- CARDINAUX, Nancy, Manuela González y María Angélica Palombo (2010). «Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación». En Nancy Cardinaux y Manuela González (compiladoras), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP* (pp. 211-228). La Plata: Universidad de La Plata.
- CARRILLO FLORES, Isabel (2017). «Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2: 29-48. DOI: [10.15366/riejs2017.6.2.002](https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002).
- CID-SABUCEDO, Alfonso, Adolfo Pérez-Abellás y Miguel Zabalza (2009). «Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo». *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2): 1-29. Disponible en <https://bit.ly/3qzPsOd>.
- CLÉRICO, Laura (2004). «Notas sobre los libros de “casos” reconsiderados en el “método de casos”». *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, 2: 13-41. Disponible en <https://bit.ly/3P2sBVv>.
- CLÉRICO, Laura y Nancy Cardinaux (2005). «La formación docente universitaria y su relación con los modelos de formación de abogados». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (coordinadores), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA* (pp. 33-50). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- CLÉRICO, Laura y Natalia Bórquez (2021). «Una vuelta de tuerca al análisis de estereotipo: Estereotipo combinado». *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja*, 26: 1-28. Disponible en <https://bit.ly/3WYljUJ>.

- CÓRICA, José (2020). «Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2): 255-272. DOI: [10.5944/ried.23.2.26578](https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578).
- EDWARDS, Verónica (1990). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Disponible en <https://bit.ly/3NiRfzR>.
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra.
- . (2009). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÉS ESTRADA, Carolina Desiree, Antonio Santos Pérez y Loreto Castillo Collado (2020). «“Usted, chiquilla, también puede”. Reflexiones en torno al sexismo en la universidad en estudiantes de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 119-142. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57746](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57746).
- GOLDFARB, Phyllis (2005). «Una espiral entre la teoría y la práctica. La ética del feminismo y la educación práctica». *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, 6: 67-156. Disponible en <https://bit.ly/3X3xPT6>.
- HOPP, Cecilia (2019). «Desafíos y perspectivas de la inclusión de las mujeres en los ámbitos académicos» (mimeo presentado en Carrera Docente, Universidad de Buenos Aires).
- JARAMILLO SIERRA, Isabel (2000). «La crítica feminista al derecho». En Robin West, *Género y teoría del derecho* (pp. 27-66). Bogotá: Siglo de Hombres/Uniandes/Instituto Pensar.
- JARAMILLO SIERRA, Isabel y Lina Buchely Ibarra (2020). *Perspectivas de género en la educación superior: Una mirada latinoamericana*. Colombia: Universidad Icesi/Red Alas. DOI: [10.18046/EUI/ee.12.2020](https://doi.org/10.18046/EUI/ee.12.2020).
- KOHEN, Beatriz, Sonia Ariza Navarrete y María de los Ángeles Ramallo (2019). «Las mujeres docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires». *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, 33: 99-130. Disponible en <https://bit.ly/42pLchq>.
- . (2020). «Mujeres docentes en la Facultad de Derecho de la UBA. Un homenaje a un pequeño número de profesoras pioneras que siguen en carrera». En Diana Maffia, Patricia Gómez, Aluminé Moreno y Celeste Moretti (coordinadoras), *Intervenciones feministas para la igualdad y la justicia* (pp. 54-76). Buenos Aires: Jusbaire.
- KOHEN, Beatriz, Diana Maffía y Roberta Ruiz (2016). *El género en la justicia porteña. Percepciones sobre la desigualdad*. Buenos Aires: Jusbaire.
- KOROL, Claudia (2015). «La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres». *Polifonías Revista de Educación*, 7: 132-153. Disponible en <https://bit.ly/3oUcfUk>.
- LESCANO GALARDI, Verónica (2016). «La docencia universitaria y la evaluación». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3 (1): 45-60. DOI: [10.5354/0719-5885.2016.41913](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41913).

- LISTA, Carlos (2006). «La educación jurídica en Argentina: Tendencias y perspectivas». En Rogelio Pérez Perdomo y Julia Rodríguez Torres (compiladores), *La formación jurídica en América Latina* (pp. 239-271). Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- . (2022). «La educación jurídica en Argentina: Una revisión crítica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 1-38. DOI: [10.5354/0719-5885.2022.67395](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.67395).
- LISTA, Carlos y Silvana Begala (2003). «La presencia del mensaje educativo en la conciencia de los estudiantes: Resultados de la socialización en un modelo jurídico dominante». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 2: 147-171. Disponible en <https://bit.ly/3P2yvGk>.
- LITWIN, Edith (1998). «La evaluación: Campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza». En Alicia Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Buenos Aires: Paidós.
- . (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós.
- MACKINNON, Catharine (2005). «Integrando el feminismo en la educación jurídica» *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, 6: 157-174. Disponible en <https://bit.ly/43SdthR>.
- MARTÍNEZ, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14 (20): 129-151. DOI: [10.14516/fde.2016.014.020.008](https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008).
- MARTÍNEZ, Irene y Gema Artiaga (2017). «Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (2): 81-95. DOI: [10.15366/riejs2017.6.2.005](https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005).
- MOLINARI, Andrea (2005). «La formación docente en la universidad». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (coordinadores), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA* (pp. 25-32). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- PAUTASSI, Laura (2011). «La igualdad en espera: El enfoque de género». *Revista Lecciones y Ensayos*, 89: 279-298. Disponible en <https://bit.ly/3qCyEWA>.
- PAUTASSI, Laura y Lorena Balardini (2020). *La universidad en clave de género. A 100 años de la reforma universitaria*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- PICCONE, María Verónica (2022). *Innovación en las prácticas de la enseñanza y la investigación en ciencias jurídicas. Desafíos para transversalizar la perspectiva de género(s) y consolidar el derecho antidiscriminatorio*. Córdoba: SASJu.
- PINTO, Mónica (2005). «Prólogo». En Nancy Cardinaux, Laura Clérico, Andrea Molinari y Guillermo Ruiz (coordinadores), *De cursos y de formaciones docentes. His-*

- toria de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA* (pp. 11-14). Buenos Aires: Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- . (2010). «La enseñanza de los derechos humanos en la Universidad de Buenos Aires». *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 8 (16): 9-21.
- RABOSI, Eduardo (1989). «El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico». *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 3: 323-343.
- RAMALLO, María de los Ángeles (2020). «La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (1): 9-42. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.54934](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54934).
- RIVAS ALBERTI, Jhenny y Alexander Espinoza Rausseo (2021). «La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 263-282. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.64072](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64072).
- RONCONI, Liliana (2017). «La enseñanza en derechos humanos en las facultades de derecho en Argentina». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 5-37. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.46249](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46249).
- RONCONI, Liliana y Andrea Schuster (2021). «El derecho a la libertad de expresión de las mujeres en espacios universitarios. El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires». *Revista de Derecho* (Valdivia), 34 (2): 159-180. DOI: [10.4067/S0718-09502021000200159](https://doi.org/10.4067/S0718-09502021000200159).
- RONCONI, Liliana y María de los Ángeles Ramallo (2020). *La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*. Buenos Aires: Secretaría de Investigación, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/45X8U7Q>.
- RUIZ, Guillermo (2010). «El proceso de evaluación y la acreditación de los estudios superiores de Derecho». En Nancy Cardinaux y Manuela Graciela González (compiladoras), *Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP* (pp. 183-210). La Plata: Universidad de La Plata.

Reconocimiento

Este trabajo se inserta en un proyecto de mayor envergadura en el que hemos trabajado a partir de 2017 mediante el financiamiento de la Facultad de Derecho de la UBA (Proyectos PII, DeCyT).

Agradecimiento

Agradecemos a las profesoras y profesores que comentaron una versión preliminar de este trabajo en el encuentro llevado a cabo el 15 de noviembre de 2022; así como los valiosos comentarios de quienes participaron de la XVIII Edición del Coloquio Carlos Nino (Ciudad de Buenos Aires, 13 de diciembre de 2022). A Lucía Bruniard y Micaela Costa por su colaboración en la edición del artículo, a las integrantes del proyecto DECyT 2030 («La enseñanza del derecho con perspectiva de género. Reflexiones sobre las aulas»), y a Victoria Kandel y Brenda Espiñeira por la construcción de conocimiento colectivo durante nuestros encuentros.

Sobre las autoras

María de los Ángeles Ramallo es abogada de la Universidad de Buenos Aires y Master of Arts in the Sociology of Law (International Institute for the Sociology of Law, UPV/EHU). Además, es becaria doctoral Conicet, investigadora del Instituto Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su correo electrónico es mramallo@derecho.uba.ar.  <https://orcid.org/0000-0001-8227-2365>.

Liliana Ronconi es doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires y profesora adjunta interina de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su correo electrónico es lronconi@derecho.uba.ar.  <http://orcid.org/0000-0002-7722-0015>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)