

LA PALABRA Y LOS SILENCIOS DE LOS DOCENTES: EL DERECHO CONSTITUCIONAL Y LA PERSPECTIVA (DE GÉNERO)¹

Por

ITZIAR GÓMEZ FERNÁNDEZ / ARGELIA QUERALT GIMÉNEZ
Profesora Titular de Derecho Constitucional / Profesora Lectora de Derecho
Constitucional
Universidad Carlos III de Madrid / Universidad de Barcelona

tiziar@der-pu.uc3m.es / aqueralt@ub.edu

Revista General de Derecho Constitucional 21 (2015)

RESUMEN: Bolonia ha servido para que los juristas y los constitucionalistas nos hayamos replanteado la forma de enseñar nuestra disciplina a los estudiantes. Y ello ha pasado por repensar formas de enseñar, de transmitir contenidos y mostrar herramientas de aprendizaje e instrumentos de resolución de conflictos. Sin embargo, Bolonia no ha servido, al menos no todavía, para llevar a incorporar de forma generalizada un acercamiento crítico al Derecho Constitucional que enseñamos a nuestro alumnado, amparándonos en una supuestamente exigida neutralidad que en realidad esconde realidades que no sólo coexisten con nuestra asignatura sino que en muchos casos la han ayudado a nacer y a evolucionar. Un claro ejemplo de esta actitud acrítica la tenemos con el derecho de género, con las aportaciones que las mujeres han hecho a la Teoría del Estado y al derecho Constitucional. Además, este silencio, que rompe con la pretendida neutralidad, se extiende hoy a invisibilizar aquellas respuestas que el Derecho Constitucional debe dar a la realidad y necesidades de las mujeres a quien se nos ha asimilado a un colectivo minoritario, lo que ha implicado respuestas poco satisfactorias, ya que somos, en realidad, más del 50% de la población mundial. Bolonia no ha servido, en definitiva, para incorporar la perspectiva de género del Derecho exigida por las instituciones internacionales y por nuestra propia legislación.

PALABRAS CLAVE: EEES, derecho constitucional, derecho de género, derechos de las mujeres, perspectiva de género, teoría del estado, docencia.

SUMARIO: I. JAQUE A BOLONIA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO. II. QUÉ ENSEÑAMOS EN LOS CURSOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL: 1. El contenido. 2. Y la forma. III. EL LENGUAJE DEL SILENCIO: ¿QUÉ SILENCIAMOS CUANDO ENSEÑAMOS DERECHO CONSTITUCIONAL? IV. EL DOCENTE CONSTITUCIONALISTA ¿VOZ NEUTRA, VOZ DEL PODER O VOZ DE LA VULNERABILIDAD? V. EL MEDIO ES EL MENSAJE: MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA FEMINISTA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: 1. La toma de conciencia. 2. Levantar el velo: la visibilización. 3. El desarrollo de un análisis crítico y con perspectiva de género. 4. El entrenamiento en competencias de “empoderamiento”. VI. LA PALABRA FINAL. VII. BIBLIOGRAFÍA.

¹ Este trabajo es tributario de los de muchas compañeras constitucionalistas que, antes que nosotras, apuntaron la necesidad imperiosa de incorporar la perspectiva de género al estudio de nuestra disciplina, a ellas nuestra gratitud y reconocimiento, en particular a las personas y los trabajos de M. L. BALAGUER, M. ESQUEMBRE VALDÉS, L. MERINO, M.N. SALDAÑA y R. RUBIO. Nuestro reconocimiento, asimismo, a la *Red Feminista De Derecho Constitucional* (<http://www.feministasconstitucional.org/>) y al trabajo realizado por sus integrantes, en parte, dedicado a la docencia de la disciplina en perspectiva de género.

THE WORD AND THE SILENCE OF TEACHERS: THE CONSTITUTIONAL LAW AND GENDER'S APPROACH

ABSTRACT: Bologna Process has meant for jurists and constitutionalists to rethink the way we teach our discipline to our students. That means that we have had to rethink the ways we teach and transmit contents and the way we share tools and instruments of conflict resolution with our students. However, Bologna has not been useful, at least not yet, to widely incorporate a critical approach to constitutional law, due to a supposed required neutrality. Even so, such formal neutrality is actually hiding realities that not only coexist with our subject but in many cases that have helped it to be born and to deeply develop. A clear example of this uncritical approach is the gender law, that is, the contributions that women have made to the theory of the State and the Constitutional Law. In addition, that silence, that in fact breaks the pretended neutrality, implies today to make invisible those answers that constitutional law should give to the reality and needs of women who have been assimilated to a minority group. This treatment has involved non satisfactory answers, since we are over 50% of the world population. Bologna has not been useful, ultimately, to introduce the gender perspective of law into the teaching of Constitutional Law required by the international institutions and our own legislation.

KEY WORDS: EHEA, constitutional law, gender law, women rights, gender perspective, theory of the State, teaching.

I. JAQUE A BOLONIA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

La capacidad de aprender es una facultad innata en el ser humano. Captamos el mundo y asimilamos lo que captan nuestros sentidos desde el mismo instante del alumbramiento y hasta el momento en que esos sentidos se agotan. Curiosidad, aprendizaje, asimilación y aplicación del conocimiento son parte integrante de la esencia del ser humano, de su capacidad de supervivencia, de su fuerza transformadora y evolutiva.

Sin embargo no parece tan sencillo afirmar categóricamente que la capacidad de enseñar sea tan genuinamente generalizable. Dicho de otro modo, todos podemos aprender y de hecho aprendemos, pero no todos somos capaces de enseñar, al menos no de forma consciente. Si bien todos reproducimos patrones culturales, de comportamiento o ideológicos y la mera expresión de ello puede generar respuestas de aprendizaje en terceras personas, enseñar implica cierta consciencia y no menor consciencia de la transmisión de determinados conocimientos, ideas, planteamientos o reflexiones. Esa consciencia supone una actividad reflexiva previa, una selección de los conocimientos a transmitir, el empleo de un método para la transmisión y siempre, indefectiblemente, lo quiera reconocer o no el enseñante, un posicionamiento ideológico desde el que se realiza la labor de enseñanza. Y toda esa actividad, desde el mismo instante en que la concebimos como una actividad consciente, meditada, y querida, no puede definirse como una facultad o capacidad innata del ser humano. Enseñar implica, en primer término, querer enseñar, y el elemento volitivo anula la consideración de la

docencia como una actividad inherente a todo ser humano. Junto a ese elemento, que no es único por supuesto en el proceso de aprendizaje y de enseñanza, no podemos olvidar tampoco el formativo, el que otorga a los docentes las herramientas necesarias para colocarse delante de los discentes y traducir conocimientos, ideas y método. En suma, el que aporta a los docentes la pericia en el uso de la palabra. Así, podemos concluir que no enseña únicamente quien conscientemente lo desea, sino quien tiene a su alcance y disposición las herramientas para transformar el conocimiento adquirido en conocimiento transmisible.

Esta reflexión de partida se proyecta sin filtro alguno al mundo jurídico. Enseñar Derecho es una capacidad que el modelo universitario actual presupone a los juristas y, lamentablemente, no es una capacidad innata en todos nosotros, ni siquiera en todos los buenos juristas. De nuevo el elemento volitivo y el elemento formativo son cruciales. Enseña Derecho el jurisconsulto que desea enseñar Derecho y que de manera auto o “heterodidacta” se ha formado para hacerlo, lo que supone algo cualitativamente distinto a la exposición aséptica de los conocimientos atesorados. Los libros, manuales y monografías, escritos por buenos juristas, pueden hacer esto último. Los profesores y profesoras de Derecho estamos llamados a hacer algo más, estamos llamados, desde la reflexión consciente, a seleccionar los conocimientos que deben ser transmitidos por ser básicos, a identificar cuáles son las claves de pensamiento que es preciso dar al alumnado para que aprenda a interpretar por sí mismo la realidad jurídica y las respuestas que da el Derecho a los fenómenos sociales y políticos, y a insuflar espíritu crítico en el discente, desde una actitud asimismo crítica.

Si bien, asumimos que esta última posición puede no ser compartida, la misma se inserta en una reflexión más amplia sobre nuestra propia concepción del Derecho, y sobre la propia actitud del jurista frente al Derecho, una concepción “crítica” si se quiere, que parte de que la definición del Derecho no viene hecha exclusivamente por la norma escrita, sino por la efectividad de esa norma sobre aquellos a quienes se aplica. No situamos, por tanto, un análisis del Derecho que parte de su contextualización y de un examen crítico del mismo impulsado por la voluntad de que norma y realidad jurídica confluyan, bien por la fuerza transformadora de la primera, bien por la exigencia activa de la segunda.

Somos profesoras de Derecho Constitucional y, desde los planteamientos básicos descritos, dedicaremos estas páginas a describir uno de los -quizá muchos- fracasos de lo que se ha denominado “el modelo Bolonia”: el derivado de la incapacidad, o de la falta de voluntad de introducir la perspectiva de género en la Enseñanza Superior en general, en la jurídica en concreto y, mucho más en particular, y como expresión máxima de las

paradojas que esa incapacidad rebela, en la enseñanza del Derecho Constitucional². Ni se nos ha formado a los docentes para integrar la perspectiva de género, el llamado “mainstreaming” de género³, en nuestra actividad formativa, ni la gran mayoría de nosotros ha integrado esta perspectiva en la enseñanza del Derecho Constitucional.

La reforma impuesta en el marco de la innovación docente aparejada al “modelo Bolonia” nos dio la ocasión de introducir esta perspectiva de género, y, como veremos, hemos dejado pasar ese tren, obviando la exigencia contenida en el art. 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y referida al fomento de la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres (apartado 1 del art. 25), así como a la promoción de la inclusión en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres [apartado 2 a)]. Más allá del reflejo de esta exigencia, formulada por lo demás de forma tremendamente lábil en la ley, en la creación de posgrados en materia de igualdad, en los grados universitarios ha tenido poco impacto la inclusión de la perspectiva de género en la identificación de disciplinas obligatorias o troncales específicas.

Ha sido un jaque al espíritu de la Ley de Igualdad, y un desperdicio de la ocasión que brindaba la revisión de los planes de estudio a que abocó la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. La voluntad de esta reflexión es dar pistas para evitar el “jaque mate”, para apuntar las posibilidades que ofrece -en el actual estado de cosas- la docencia en Derecho Constitucional para introducir la perspectiva de género y demostrar la necesidad de incluir este enfoque así como la existencia de una deuda contraída con nosotros mismos al no hacerlo⁴. Y todo ello en clave de palabras y de silencios,

² Da testimonio empírico de ese fracaso el trabajo de MARIA NIEVES SALDAÑA, 2010. En el mismo se detalla la incorporación de los estudios de género a los grados en derecho, o la falta de incorporación, así como a los estudios de posgrado.

³ El “gender mainstreaming”, que en castellano denominamos transversalidad del género, o enfoque integrado de género, recibe impulso en las recomendaciones realizadas hace dos décadas en la IV Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing (1995), y se proyecta, fundamentalmente, en el análisis de las políticas públicas. También se puede aplicar en el análisis jurídico, que no es sino el sustento normativo, o quizá sería más apropiado decir la proyección normativa, de esas políticas públicas. Sobre la transversalidad del género, o la perspectiva integrada de género véase BALAGUER CALLEJÓN, M.L., 2005, p. 91.

⁴ La adopción de la perspectiva de género para la enseñanza del Derecho, no está exenta de crítica. El profesor SEVILLA BUJALANCE, como expresión de la oposición más radical a las posiciones feministas afirma “*bajo la apariencia constitucional y legítima del ejercicio del Derecho al libre desarrollo de la personalidad, recogido en la propia Constitución en el art. 10 y de la promoción de la igualdad de hombre y mujer, nos hallamos sin embargo, ante una corriente de corte radical que, conculcando -soterradamente- Derechos e igualdades con discriminaciones positivas y atacando la misma raíz del Derecho - la ley natural- no admite posicionamientos en contra, lo que se puede considerar perfectamente como un aclara manifestación de la existencia de una dictadura ideológica*”. Y afirma también “*podemos decir que dos han sido, fundamentalmente los fines o metas que han sido implantados en nuestro Derecho: de una parte,*

entendiendo y asumiendo lo que decimos y lo que no decimos al enseñar, tomando conciencia de cómo y por qué lo decimos y de las implicaciones que todo ello tiene en la transmisión del conocimiento y en el acompañamiento de nuestros alumnos y alumnas.

Estos apuntes han de ser observados en el marco de tres premisas fundamentales.

a. Cuando hablamos de feminismo -o siendo más precisas de feminismos⁵- lo hacemos sin complejos, y desde la asunción plena de una posición política determinada. Este trabajo no es un estudio sobre mujer, sino un estudio feminista⁶, por lo que somos conscientes y asumimos la “contaminación” del discurso docente propuesto por una posición ideológica determinada, abandonando conscientemente y del modo que veremos más adelante (apartado IV), la neutralidad de la dogmática jurídica. Recordemos, en este punto, que no existe un solo pensamiento feminista⁷, sino una pluralidad de ellos, que, sin embargo, y a pesar de sus diferencias confluyen en un par de ideas fundamentales. La primera, es que feminismo no es antónimo de machismo y el feminismo no busca sustituir un modelo de opresión por otro. La segunda es que se constata que, en nuestras sociedades, en todos y cada uno de los rincones del mundo, existe una supremacía de lo masculino y se debe trabajar, desde lo teórico y desde lo práctico para superar tal primacía injustificable e injusta, y recuperar un equilibrio, no sólo en el reparto del poder, sino en la construcción de un sistema de valores y unas claves de comportamiento que están basadas, mayoritariamente en una forma exclusivamente masculina de entender y explicar el mundo.

Dicho esto, nuestro objetivo es mover a la reflexión sobre la necesidad de introducir la perspectiva de género en nuestra concreta labor docente, visibilizar como afecta el Derecho, y en particular el Derecho Constitucional a las mujeres. Pero no vamos a dar el paso siguiente, el que se refiere a la revisión de la doctrina

el denominado “empoderamiento” de la mujer, y de otra, la asunción plena y exclusiva de las decisiones por parte de ella también, sobre la reproducción humana”. (BUJALANCE, 2012, p. 4 y 5).

⁵ No es el objetivo de estas páginas realizar una exposición exhaustiva del movimiento feminista, sus fases (también llamadas olas), o sus distintas corrientes. No obstante resulta fundamental conocer dichas corrientes y sus características principales, para lo cual remito a la lectura del trabajo de M.C. BARRANCO (1998), y de BALAGUER CALLEJON, M.L. 2005, p. 25 y 26, que alejándose de una descripción histórica, se centra en particular en las teorías feministas de oposición al patriarcado identificando las teorías liberales, las teorías marxistas, y las teorías contemporáneas distinguiendo entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia.

⁶ Sobre la diferencia conceptual véase BARRANCO AVILES 1998, p. 740.

⁷ Sobre las ventajas e inconvenientes de utilizar la “etiqueta” generalizadora de feminismo véase JARAMILLO, I.C. 2000, p. 34 y ss.

constitucional en clave feminista⁸. No es esa la finalidad de estas líneas porque ello desborda con mucho los objetivos de esta “partida de ajedrez” y porque nos interesa más afianzar el objetivo principal el trabajo: poner de manifiesto los silencios, para tomar conciencia de los mismos, y asumir después, desde la particular perspectiva de cada uno y cada una, la responsabilidad de construir un discurso nuevo.

b. Las observaciones que aquí se realizan, respecto de la enseñanza del Derecho Constitucional en perspectiva de género son aplicables a cualquier otra disciplina jurídica. La razón de situarnos en el estrado del constitucionalismo no se limita a la casi pueril causa de que sea nuestra disciplina de origen, sino que va mucho más lejos.

En primer lugar es preciso orientar el análisis desde un ámbito sectorial determinado porque en España no existe una disciplina jurídica específica ni para los estudios de género, ni para los estudios de mujeres, frente a lo que ocurre en los países escandinavos donde, desde mitad de los años 70, y a partir de la intervención pionera de la Universidad de Oslo, el “women's law” se introdujo como materia en la docencia universitaria⁹. Resulta obvio que hacemos de la necesidad virtud, y más en el mundo universitario, y por eso muchos autores y autoras, y muchos documentos institucionales insisten en la idea de la transversalidad del género, así como en la necesidad de que el discurso feminista impregne cualquier tipo de conocimiento, y se halle presente en cualquier ámbito curricular¹⁰. Pero quizá ese enfoque no sea suficiente. Sea como sea, y asumiendo que no tenemos hoy más herramienta que la idea de transversalidad, entendemos que el Derecho Constitucional, así como la Filosofía del Derecho dentro de las disciplinas jurídicas, son la sede natural para la asunción de esta perspectiva, y para la presentación del movimiento feminista al alumnado, y ello en

⁸ Aunque no adoptamos esta posición en el trabajo, quisiéramos reconocer los esfuerzos y resultados de los estudios de MAR ESQUEMBRE que, desde un abierto reconocimiento de la asunción de postulados del feminismo socialista, afronta una revisión de los conceptos clásicos de la teoría del Estado desde una perspectiva feminista.

⁹ El nombre de la disciplina es “kvinnerett” en Noruego, “Kvinderet” en danés y “kvinnoratt” en sueco. Véase NIELSEN, RUTH D.; Y CHRISTINA D. TVARNØ (2012).

¹⁰ Afirmamos que los estudios de género son interdisciplinarios “por naturaleza”, y consideramos esta característica como una virtud. Pero nosotras lo vemos, en el momento actual de desarrollo de estos estudios en nuestro país, como un defecto. La identificación, separación y estudio autónomo del feminismo como movimiento político, filosófico, jurídico, cultural ofrecería una visión de conjunto que permitiría entender mejor el fenómeno, sus variantes, sus distintos enfoques políticos y su verdadera diversidad, lo que, a nuestro juicio, permitiría a su vez hacerlo más accesible, de modo que más mujeres pudieran sentirse cómodas bajo la “etiqueta reivindicativa”, sin necesidad de excluirla por el desasosiego que les produce verla como muchas veces se presenta, esto es, como una etiqueta política de la izquierda.

tanto no existan disciplinas propias.

En segundo lugar porque el feminismo surge al calor del nacimiento del constitucionalismo, o mejor dicho, en respuesta a la frialdad con que este desprecia las reivindicaciones femeninas¹¹. Esos vínculos ofrecen claves que explican las conexiones entre el nacimiento de ambos movimientos, y ofrecen un argumento indiscutible para que se presenten al alumnado de forma simultánea. Por poner un ejemplo de esos vínculos, no se puede seguir explicando el constitucionalismo sobre la base del “contrato social” roussoniano, y no revelar que tal contrato se asienta sobre un previo “contrato sexual”¹², porque la libertad civil para pactar no es universal sino que es un atributo masculino. El pacto social excluye a las mujeres porque estas fueron sometidas a un pacto previo, un contrato de subordinación y sujeción al varón, de modo que ellas no pueden ceder parte de su libertad para la conformación de la sociedad libre, porque esa libertad no les pertenece.

Y en tercer lugar, porque las Constituciones contemporáneas son la puerta a través de la cual accede el reconocimiento normativo del principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo al ámbito del derecho positivo, siendo la piedra angular de los posteriores avances legales. Siendo esto así, y habida cuenta de que la Constitución española no es una excepción a esta regla, presente en las tradiciones constitucionales comunes del ámbito europeo, parece razonable que desde la enseñanza del Derecho Constitucional, que gira en torno a la descripción del texto constitucional, se afronte también el sustento político, filosófico e ideológico que justifica y se justifica en dicha inclusión.

c. La introducción de la perspectiva de género en la enseñanza en general, en la enseñanza del Derecho y, por supuesto, en la enseñanza del Derecho Constitucional sigue siendo imprescindible, porque sigue sin afrontarse de forma adecuada y porque la desigualdad por razón de sexo existe y sigue siendo un problema social -de alcance mundial- muy grave que, como tal, el Derecho está llamado a enfrentar¹³. Los informes anuales de ONU MUJER, por ejemplo, dan

¹¹ En este sentido, y profundizando en la reconstrucción de ambas categorías, véase MAR ESQUEMBRE, 2010, en particular p. 51 y p. 55 y ss.

¹² Sobre el contrato sexual véase C. PATEMAN, 1995.

¹³ Dice M. ESQUEMBRE (2006, p. 36) que “la inclusión del principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo es relativamente reciente en los textos constitucionales contemporáneos y se ha configurado como el cauce para el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas y como sujetos de Derecho. Sin embargo ni la consagración de la igualdad en las Constituciones, ni su desarrollo normativo ha posibilitado la erradicación de la situación secular de desigualdad de mujeres y hombres, lo que equivale a afirmar que el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos no se ha completado”.

una pista de las desigualdades presentes, y de la importancia del derecho en la consolidación y en la superación de dichas desigualdades¹⁴.

Sin asumir la necesidad de afrontar la enseñanza del Derecho desde perspectiva de género, nos arriesgamos a seguir transmitiendo discursos androcéntricos que destacan la importancia de los hombres dentro del conocimiento, muy particularmente dentro del conocimiento jurídico. Y esos discursos están en el código genético de los gravísimos problemas de discriminación y violencia que aún sufrimos, con mayor o menor intensidad, las mujeres.

Ahora bien, apropiarse de la perspectiva de género en la enseñanza jurídica exige aceptar que no existe todavía una Teoría Feminista del Estado ni una Teoría Feminista del Derecho, y ello entraña serias dificultades metodológicas que, no obstante, pueden ser sorteadas.

El desarrollo de las teorías feministas del Estado y de las teorías feministas del Derecho está aún por hacer¹⁵, y es preciso realizar tal desarrollo desde la actividad investigadora que sin duda vendrá a ser tributario de las "feminist jurisprudences"¹⁶. No obstante, para integrar el discurso de género en la actividad docente no es preciso esperar dichos avances, basta con asumir que sí existe una teoría feminista del poder, y que sí existe una crítica seria a la Teoría moderna del Derecho, a la que se considera una teoría masculina, en la que no están presentes las voces femeninas. R. West lo expresa en estos términos¹⁷: *"Al afirmar que la teoría moderna del Derecho es "masculina", quiero decir dos cosas. Primero, que los valores, los peligros, y lo que he llamado la "contradicción fundamental" que caracteriza las vidas de las mujeres, no están reflejados a ningún tipo de nivel ni en los contratos, ni del Derecho de daños, ni en el Derecho*

¹⁴ Pueden consultarse los informes anuales, así como las publicaciones bianuales sobre el "Progreso de las Mujeres en el Mundo", que son esclarecedores en el tema que nos ocupa, en <http://www.unwomen.org/en/digital-library/publications> (último acceso el 11 de septiembre de 2015).

¹⁵ Habla de lo reciente de los estudios feministas sobre teoría legal SUAREZ LLANOS, 2002, p. 165

¹⁶ Las teorías de la "feminist jurisprudence", que si bien se interseccionan de algún modo con las corrientes principales del feminismo no se superponen a ellas de manera absoluta (JARAMILLO, 200, p. 5).

¹⁷ En una línea muy cercana dice BALAGER "hasta ahora lo que el feminismo ha elaborado en relación con el modelo de Estado ha sido un análisis y un diagnóstico. El análisis concluye que el Estado es masculino porque la norma es objetivo y la ley lo que hace es reforzar la distribución del poder existente. Pero la objetividad coincide con la masculinidad. Se considera que las normas de los hombres son también aplicables a las mujeres, su legitimidad viene de la neutralidad. Y este análisis aporta a la ciencia política la consideración de que la sociedad se ha formado con el solo concurso de los hombres" (BALAGUER, 2005, p. 50).

constitucional, así como tampoco en ningún otro campo de la doctrina legal. Los valores que fluyen del potencial material de conexión física de las mujeres no son reconocidos como tales por el estado de Derecho, y los peligros que acompañan esa condición tampoco son reconocidos por él. (...) La segunda cosa que quiero dar a entender al decir "teoría masculina del Derecho", es que tanto la teoría liberal como la crítica, que tratan sobre la relación entre las leyes y la vida, se refieren a los hombres, no las mujeres. Naturalmente que la razón para esta ausencia de paralelismo es difícilmente una omisión de buena fe. Antes bien, los valores distintivos que poseen las mujeres, los peligros distintivos que sufrimos, y las contradicciones distintivas que caracterizan nuestras vidas interiores, no están reflejadas en la teoría del Derecho porque esta (además de otras cosas) se refiere a las leyes verdaderas, reales, decretadas, legisladas, sentenciadas; y a las mujeres, desde el origen del Derecho, nos ha faltado el poder para hacer que las leyes protejan, valoren, o tomen en serio nuestra experiencia. La teoría del Derecho es "masculina" porque trata sobre las leyes que de hecho tenemos, y estas leyes son "masculinas", tanto en términos del beneficiario propuesto como de la autoría". (Robin West, 2000, p. 155, 157 y 158).

Dicho en otros términos, y siguiendo de nuevo los postulados de ROBIN WEST, es posible asumir en la docencia las dos grandes líneas de trabajo de la naciente "teoría feminista del Derecho": de un lado la crítica a la teoría patriarcal del Derecho que se esconde tras la teoría del Derecho, y de otro la voluntad de reconstrucción del Derecho, es decir de rearticulación de los avances normativos en favor de las mujeres para que estos "nuevos Derechos" revelen, en lugar de esconder, su origen en el distintivo estado existencial y material de ser de las mujeres (Robin West, 2000, p. 159). Y lo anterior, sin olvidar que la voluntad de reconstrucción no aspira sólo a superar las desigualdades de género, sino otras muchas que llevan a la exclusión de grupos e individuos en situación de especial vulnerabilidad. Así las conquistas feministas serán conquistas de y para todos.

II. QUÉ ENSEÑAMOS EN LOS CURSOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL¹⁸

1. El contenido

Partamos de la descripción de lo que exponemos en el aula, o dicho de otro modo, del estudio de la palabra, para comprender mejor donde se encuentran los silencios.

¹⁸ Este apartado se base en el trabajo de I. GÓMEZ FERNÁNDEZ: "Reflexiones sobre la enseñanza e investigación del Derecho Constitucional en el 30 aniversario de la Constitución Española", *Cuadernos de Derecho Público*, núm. 30 (enero-abril 2007), INAP, pp.121-150.

Presentar el contenido de la disciplina de Derecho constitucional es muy sencillo. Basta con analizar los índices de los manuales al uso, o el contenido de los programas de la asignatura, para localizar un “mínimo común denominador” de la disciplina, que puede ser definido casi como elemento conformador de diversas tradiciones constitucionales comunes.

Partiendo de la base de que el Derecho Constitucional estudia el modo en que el poder se adquiere, se ejerce y se transmite, se articula a través del sistema normativo, y se limita, entre otros instrumentos, mediante los sistemas de garantía de los Derechos fundamentales, podemos realizar algunos apuntes relativos a las características actuales de los conocimientos que integran el Derecho Constitucional.

En primer término hablamos de la Teoría del Estado, del surgimiento y desarrollo de lo que hoy se ha consolidado como el Estado Social y Democrático de Derecho, y a ello vinculamos la explicación del constitucionalismo histórico español, saltando, por cierto, de la Segunda República a la transición, y obviando, bajo la excusa - sin duda justificable- de la falta de Constitución escrita, cuarenta años de un régimen político en el que se sientan las bases de muchas de las opciones constitucionales que, posteriormente, formarán parte de nuestro pacto constituyente, opciones que, mayoritariamente obvian la perspectiva de género, porque no tuvieron en cuenta ni la realidad ni las necesidades de las mujeres.

Afrontamos seguidamente la exposición del sistema de fuentes, centrándonos en el carácter normativo de la Constitución y en su estructura y contenido. Teniendo en cuenta los elementos del constitucionalismo contemporáneo hacemos referencia a un sistema fuertemente condicionado por una intensa actividad internacional de los Estados, y especialmente por los procesos de integración económica, de entre los que se destacan el proceso de integración comunitario europeo. Así pues el análisis actual del sistema de fuentes supera los márgenes del constitucionalismo clásico para reflejar adecuadamente la realidad, y asume la integración de uno de los fenómenos jurídicos por excelencia del S. XX que se proyecta y acentúa en el siglo XXI: la colonización internacional del Derecho Constitucional o la colonización constitucionalista de la lógica del Derecho Internacional, fenómeno también conocido como “Cross-Fertilization of Legal Systems”.

Pasamos después a la exposición relativa a los Poderes del Estado, esto es al reparto de poder en una lógica de división o separación, eventual conflicto y solución de dicho conflicto. En la distribución actual de los poderes del Estado, solo hablamos del poder relacionado con la toma de decisiones públicas y con la plasmación de esa toma de decisiones a través de la ley entendida en su denominación más amplia -poder de hacer normas (legislativo), aplicarlas (ejecutivo) y dirimir los conflictos sobre su aplicación (judicial)-. En este contexto cada vez nos resulta más complicado hablar de la

distribución de atribuciones entre el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial, porque en realidad son varios los Ejecutivos, los Legislativos, y los poderes Judiciales que conviven en nuestro ordenamiento y cada vez resulta más complejo justificar la existencia de una real separación. Asumimos en la docencia que las interferencias entre las autoridades que detentan los poderes existen y son constantes y que los mecanismos de solución de conflictos no son suficientes para solventar dichas interferencias. La voluntad cartesiana de exponer en líneas puras como se reparte el poder, a través de la exposición de las reglas constitucionales que definen dicho reparto, choca de frente con la realidad de cómo se distribuyen las facultades para tomar decisiones y como el “estado de partidos” contamina intensamente esa atmósfera ideal que diseña el texto constitucional.

En este punto, hablamos también de las nuevas fórmulas de participación política, producto de la convicción de que cada vez se hace más patente la necesidad de introducir en el sistema democrático una participación más directa y comprometida de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas. El constitucionalismo posbélico contemporáneo trata de superar la idea, clásica en las democracias liberales, de que era necesario forjar las voluntades decisorias a través de una intervención mediata de los ciudadanos y tal superación se apoya en el perfeccionamiento del principio del pluralismo y en el ansia de participación de sectores de la población cada vez mayores. Integramos, por tanto, en nuestras enseñanzas, muchos de los matices que la realidad política ha introducido en la realidad constitucional.

El tercer eje fundamental que da contenido a nuestra disciplina es el examen de los Derechos Humanos constitucionalizados o los Derechos Fundamentales. Resulta incontrovertida la afirmación de que el Constitucionalismo contemporáneo es el constitucionalismo de los Derechos Fundamentales. Y en ellos se incluye no sólo a los derechos civiles y políticos, sino a los derechos económicos, sociales y culturales y a los derechos colectivos. Esto significa que la Constitución ya no es tan sólo limitadora, sino también habilitadora de la actuación de los poderes públicos, puesto que la protección de los “nuevos” Derechos Fundamentales exigirá en gran medida la habilitación de prestaciones concretas por parte del Estado en beneficio de los ciudadanos. Además la “ideología de los Derechos Humanos” ha puesto al individuo en primer plano de la atención jurídica, frente al Estado, lo cual cambia la perspectiva de la organización del poder. Ahora bien, no cabe duda de que los derechos económicos, sociales, culturales y colectivos siguen siendo “incómodos” y difíciles de explicar, por las dificultades que entraña, no ya su reconocimiento, sino su delimitación conceptual y su garantía. Por eso seguimos explicando con profusión los derechos civiles y políticos relegando los DESC a un segundo plano, a la espera -un poco larga ya- de desarrollar una teoría más fuerte sobre la garantía de los derechos sociales y los derechos colectivos especialmente en lo

referido a su justiciabilidad. Tampoco exponemos con la suficiente extensión la noción de “universalidad” de los derechos que no se refiere exclusivamente a la cuestión de si estos son realmente un patrimonio común, irrenunciable y predicable de todos los pueblos de la tierra, sino también al grado de disfrute de los mismos por parte de los individuos que integran grupos particularmente vulnerables, llámense éstos inmigrantes, mujeres, minorías étnicas, desplazados, niños, miembros del colectivo LGTBI, etc., junto con una expansión sin precedentes de las Cartas de Derechos, se vive el fenómeno paralelo de una expulsión sin medida de determinados individuos de la “sociedad de los derechos”. Así pues, hablar hoy de Derechos Fundamentales es hablar de quiénes son sus titulares y hasta dónde va el disfrute de los derechos por determinados grupos sociales.

Los cuatro ejes expuestos -teoría del Estado y constitucionalismo histórico, sistema de fuentes, organización de los poderes, y derechos fundamentales-, se exponen teniendo en cuenta dos líneas transversales: la reflexión sobre los nuevos fenómenos constitucionales asociados a la aparición de los sistemas supranacionales de integración y el análisis de la justicia constitucional como objeto de estudio y como método de aproximación a la investigación constitucional.

2. Y la forma

El modo de exposición de estos ejes temáticos, que se encuentran sin apenas variaciones sustanciales en todos los manuales de la disciplina¹⁹, también ha sido fundamentalmente idéntico hasta la imposición generalizada de lo que llamamos “el paradigma pedagógico de Bolonia”.

Hasta el momento en que el “modelo europeo de enseñanza superior” integrado en el “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” -el EEES-, deviene obligatorio en la educación universitaria española²⁰, existía una concepción generalizada entre nuestro

¹⁹ Por cierto, que un recorrido por los manuales de la asignatura en España, muestra cómo, de los 18 publicados en los últimos años, sólo cuatro son escritos o coordinados por mujeres (El de E.ÁLVAREZ CONDE y R. TUR AUSINA -Derecho constitucional, 4ª ed. Madrid: Tecnos, 2014-; el de Mª ISABEL ÁLVAREZ VÉLEZ Y OTROS -Lecciones de derecho constitucional. 4ª ed. Valencia: Tirant lo Blanch, 2014-; el de M.A. APARICIO PÉREZ y M. BARCELÓ I SERRAMALERA -Manual de derecho constitucional. Barcelona: Atelier, 2012- ; el de P. BIGLINO Y OTROS -Lecciones de derecho constitucional II. 1ª ed. Valladolid: Lex Nova, 2013-; y el de I. GÓMEZ FERNÁNDEZ Y OTROS -ESQUEMAS de derecho constitucional. 4ª ed. Valencia: Tirant lo Blanch, 2015-.

²⁰ Los hitos normativos del programa de reformas destinado a integrar el sistema universitario español en el EES, vienen dados por la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades de 21 de diciembre (BOE núm. 307, de 24 de diciembre), reformada por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril (BOE de 13 de abril de 2007); el RD 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del suplemento europeo al título (BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003); RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones

profesorado en torno a las siguientes líneas metodológicas: enseñar Derecho Constitucional equivale a exponer el contenido del texto constitucional, haciendo especial hincapié en los ejes temáticos previamente apuntados; enseñar Derecho Constitucional no es enseñar ciencia política, por lo que se opta por la pureza de líneas conceptuales y por la pureza metodológica; y el recurso a la enseñanza a través de manuales resulta fundamental, como método único para sintetizar los conocimientos que el alumno debe adquirir.

Estas tres características, que contemplaban pocas excepciones, se completaban con algunas otras extensivas a las enseñanzas impartidas en la mayor parte de las facultades de Derecho españolas y a la mayor parte de disciplinas jurídicas: la docencia se basaba en la promoción de competencias memorísticas, la enseñanza solía ser fundamentalmente dogmática y se anclaba en el método de la clase magistral, centrada en una evaluación puntual y única basada normalmente en uno o dos exámenes finales sobre un manual, sin dimensión práctica notable y con poca o ninguna incidencia en el desarrollo de habilidades o capacidades cognitivas, interpersonales, axiológicas, etc.²¹

Este método de enseñanza, en un momento dado, comenzó a ser blanco de críticas y protagonista de una valoración fundamentalmente negativa de los estudios universitarios en general, pero muy concretamente de los estudios jurídicos, a los que se imputaba una fortísima desconexión de la realidad laboral en que los alumnos debían integrarse posteriormente. A la crítica siguió la necesidad de poner freno a esta dinámica, que incidía además en un desinterés creciente por los estudios jurídicos no combinados y de ahí se dio el salto a la intensa promoción de experiencias de “innovación docente”, primero como experiencias “piloto” y posteriormente como “métodos innovadores obligatorios”. Y se institucionalizó el replanteamiento a través del “sistema Bolonia” que parecía ofrecer una respuesta a los problemas metodológicos mencionados basada en la idea de pasar de la enseñanza al aprendizaje, una respuesta que no surge del interior de la propia Universidad, sino que se plantea “desde fuera” y “desde arriba” por parte de los poderes públicos. Este cambio -sustancial- pasa por colocar al alumno en el primer plano del proceso de aprendizaje, de manera tal que se convierta en protagonista de ese proceso a partir de una actividad propia dirigida por el profesor, que pasaría de ser un

universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003); RD 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior (BOE núm. 55, de 4 de marzo de 2004); RD 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (BOE núm. 021, de 25 de enero de 2005), modificado por el RD 1509/2005; y RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

²¹ AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA): *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*, 2006, p. 47.

transmisor del conocimiento hacia un sujeto pasivo, a un guía en el descubrimiento propio de ese conocimiento.

Esto significa, entre otras cosas, que la atención a los contenidos de cada materia, de cada disciplina, pasa a compartir el protagonismo de los estudios con la atención al fomento del trabajo cooperativo y a la adquisición de competencias o habilidades requeridas en el mundo profesional al que el alumno deberá enfrentarse a su salida de las aulas universitarias²².

Esta modificación en el planteamiento de la docencia, exige revisar y reducir los contenidos contemplados en los programas de la asignatura "Derecho Constitucional", situando al profesor en la paradoja de explicar lo imprescindible para que el alumno descubra por sí mismo el resto, sin olvidar lo necesario de sentar unas bases sólidas de conocimiento. Limitar contenidos y al tiempo elegir mejor esos contenidos, para posteriormente exponerlos de forma problemática desarrollando actividades pedagógicas adecuadas al perfeccionamiento de las habilidades identificadas como necesarias para los juristas²³, de modo tal que se potencie la dimensión práctica de la enseñanza.

Labor titánica para unos humildes juristas, apenas entrenados en estas lides...labor ingente y fatigosa salvo que seamos capaces de ir a las esencias y comprender que, de lo que se trata, es que el discente aprenda a escuchar el lenguaje jurídico, a hablar en lenguaje jurídico, a escribir en lenguaje jurídico. En suma, lo único realmente fundamental es interiorizar el lenguaje jurídico, o dicho en otros términos, la terminología -estudiada en esta asignatura- relacionada con el sistema de fuentes, con el sistema de las instituciones del Estado y con el sistema de Derechos. Terminología básica para poder construir conocimientos más complejos en relación con otras disciplinas.

Ahora bien, llegados a este punto, y reducido el complejo mundo docente del constitucionalismo a una mera cuestión de aprendizaje del lenguaje constitucional, entendido este en un sentido amplio, ¿no hemos de preguntarnos por los silencios? Y es que las normas, los conceptos, han de ser analizadas sin perder de vista el contenido

²² Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad: *Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Ministerio de Educación y Ciencia (Consejo de Coordinación Universitaria), Madrid, 2006.

²³ esas habilidades serían las siguientes: capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo; capacidad para trabajar bajo presión; buena expresión oral y escrita en la propia lengua; conocimiento de una segunda lengua; manejo del ordenador; habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones; capacidad de análisis, crítica y síntesis; habilidades interpersonales, saber relacionarse con los otros; curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información; capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad; capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación; potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros; iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien; capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista; motivación, entusiasmo, ganas de aprender. Estas competencias son resaltadas en el trabajo de UNIVERSIA, ACCENTURE: *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, 2007.

axiológico de los mismos, el sistema de fuentes ha de examinarse desde la perspectiva de los procesos de integración y cooperación internacional, los Derechos a estudiar serán todo el elenco presente hoy en los textos constitucionales y en los textos internacionales sobre Derechos Humanos, y las instituciones se observarán desde una aproximación crítica teniendo en cuenta el nuevo papel que los organismos públicos desempeñan en las sociedades actuales, su relación con el ciudadano, y su relación con otros actores sociales, como los partidos políticos, los sindicatos, el tercer sector, el tejido empresarial, los medios de comunicación, etc.

Pero en este contexto ¿no se nos está olvidando algo?

¿No se nos está olvidando alguien?

III. EL LENGUAJE DEL SILENCIO: ¿QUÉ SILENCIAMOS CUANDO ENSEÑAMOS DERECHO CONSTITUCIONAL?

Hemos logrado integrar en nuestro lenguaje y en nuestra labor docente de transmisión del lenguaje jurídico de nuestra disciplina, el de los jueces que interpretan el Derecho Constitucional, el de las fuentes internacionales que lo completan, el de quienes demandan la participación directa en la toma de decisiones públicas, el que revisa el equilibrio de poderes, y el que exige la presencia de los valores en ese lenguaje.

Hemos redefinido el método y asumido la necesidad de cambiar el paradigma dogmático en el que nosotros mismos nos formamos, dar cabida a otras disciplinas jurídicas en la explicación de nuestros conceptos.

Pero hemos perdido la ocasión de revisar nuestra perspectiva, nuestra mirada global sobre las nociones que nos ocupan, y que han de ocupar a nuestros oyentes...

Hemos olvidado, una vez más, a las mujeres. Hemos silenciado a un poco más de la mitad numérica de la ciudadanía. Y, como consecuencia, hemos olvidado el feminismo como voz autorizada en la construcción del constitucionalismo.

Cuando hablamos del surgimiento del constitucionalismo moderno, y de la construcción de conceptos como libertad, igualdad, fraternidad y derechos, olvidamos explicar que Marie Gouze, más conocida como Olympe De Gouges, redactó en 1791 la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana, impulsada por su convicción de que la igualdad revolucionaria no sería tal sin la mujer y que por ello no era suficiente la aprobación, por la Asamblea Nacional Constituyente francesa -el 26 de agosto de 1789- de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, a la que ninguno olvidamos referirnos en nuestras aulas.

Explicamos los orígenes del constitucionalismo, y de los conceptos que lo estructuran, vinculándolos al tiempo histórico y a los teóricos que sustentan sus postulados, esto es vinculándolo a las revoluciones atlánticas liberales y al pensamiento

liberal de los siglos XIX y XX. Olvidamos que el feminismo “como construcción teórica de la realidad aparece históricamente ligado a la Ilustración, y se desarrolla paralelamente al pensamiento liberal” (Balaguer Callejón, 2005, p. 55). Hablamos a nuestros oyentes de la Constitución de 1812 como documento fundacional del constitucionalismo español, alabando su liberalismo, pero olvidando que excluía a la mujer del ámbito público y de la instrucción, relegándola a un papel de madre y esposa del que apenas lograría salir poco más de un siglo después. Exponemos también el surgimiento del Estado Social de Derecho, con referencias expresas al marxismo. Pero también olvidamos que “ni desde el marxismo se ha comprendido que la mujer es sujeto de Derechos civiles y políticos, por lo que las construcciones teóricas acerca de una teoría del Estado han marginado sistemáticamente a la mujer que ha quedado al margen de la ciudadanía” (Balaguer Callejón, 2005, p. 55).

Por supuesto tampoco hay tiempo para hablar del movimiento sufragista en general, ni de su importancia para la evolución del constitucionalismo, como no lo encontramos para explicar los pormenores de la polémica entre Clara Campoamor y Victoria Kent, en la discusión por la introducción del voto femenino en España, durante la IIª República, una polémica que da cuenta de las particularidades de nuestro movimiento feminista de principios del Siglo XX.

Olvidamos que el loado “consenso constitucional” de 1978 se logró gracias al sacrificio de muchas reivindicaciones feministas, es decir fue un consenso relativo que sólo reflejó el acuerdo entre las fuerzas políticas fundamentales de la transición, pero que no plasmó un acuerdo entre hombres y mujeres, independientemente de su adscripción ideológica, para resolver desde las perspectivas complementarias que unos y otras podrían presentar los problemas políticos que el texto constitucional plantea y resuelve. Se consumó así el pacto de sexos que subyacía ya en el contrato social, y que se encuentra de nuevo en nuestro pacto social constitucional.

Más allá de la mención de los arts. 9.2 CE y 14 CE, en los que identificamos, implícitamente, la lucha por la erradicación de la discriminación por razón de género, la Constitución destaca más por lo que calla que por lo que dice en estos asuntos. La referencia a la “mujer”, solo aparece en dos ocasiones en todo el texto constitucional. El art. 32 CE dice que “el hombre y la mujer tienen Derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica”, consagrando de este modo la igualdad de los cónyuges en el seno del matrimonio -definido como un Derecho individual-, y sentando las bases constitucionales para la modificación de todo el Derecho de familia que venía consagrando la desigualdad radical entre los cónyuges. Por su parte el art. 57 CE establece que “la Corona de España es hereditaria en los sucesores de S. M. Don Juan Carlos I de Borbón, legítimo heredero de la dinastía histórica. La sucesión en el trono

seguirá el orden regular de primogenitura y representación, siendo preferida siempre la línea anterior a las posteriores; en la misma línea, el grado más próximo al más remoto; en el mismo grado, el varón a la mujer, y en el mismo sexo, la persona de más edad a la de menos”. En este caso se consagra la desigualdad, la preferencia del varón sobre la mujer en la línea de sucesión al trono en confrontación clara y paradójica con la interdicción de discriminación por razón de sexo que proclama el art. 14 CE.

Ninguna cita más. Ninguna referencia más. Poco recurso a los genéricos neutros (nadie -art. 16.2 CE-, toda persona -arts. 17 CE) y mucha alusión al masculino omnicompreensivo: la Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles (art. 2); ningún español de origen podrá ser privado de su nacionalidad (art. 11.2 CE); solamente los españoles serán titulares de los Derechos reconocidos en el artículo 23, salvo lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley para el Derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales (art. 13.2 CE); los españoles tienen Derecho a elegir libremente su residencia y a circular por el territorio nacional (art. 19 CE).

Estas menciones, que podrían resultar anecdóticas, son solamente síntoma de una enfermedad apenas diagnosticada. Dice M.L. Balaguer que “el problema más importante en relación con la mujer y la Constitución ha sido sin duda, la falta de reconocimiento del hecho esencial de la desigualdad histórica en la Constitución. No reconocer el retraso de la mujer respecto del hombre ha tenido como consecuencia dar siempre por sobreentendida una igualdad que no existía” (Balaguer, 2005, p. 20).

Dicho de otro modo, esta autora considera que el debate constituyente no refleja una verdadera discusión sobre las cuestión de la desigualdad por razones de género, y da una explicación para ello: “Los movimientos de mujeres, paralelos a la formación de los partidos políticos, reivindicaban un núcleo de problemas, parcialmente coincidente con las aspiraciones de la izquierda, pero con las especificidades de la legalización del divorcio y el aborto, y la incorporación de la mujer al mercado laboral. Al momento de la promulgación de la Constitución, estas reivindicaciones quedan muy mermadas y en algunos casos con clara orientación contraria. Frente al Derecho al divorcio, lo que aparece es la protección a la familia, el aborto queda mediatizado por la expresión “todos tienen Derecho a la vida” y de la incorporación al mercado de trabajo no se recoge más que un genérico “Derecho de todos al trabajo”. (Balaguer, 2005, p. 19) El diagnóstico es, por tanto, muy claro: existe un “pecado de omisión” en el texto constitucional que solamente cabe purgar modificando el texto constitucional²⁴. Pero, lamentablemente,

²⁴ En este sentido véase ESQUEMBRE, M. 2014, p 101-122.

constatamos que la mayor parte de los trabajos y opiniones que se refieren a la necesaria reforma constitucional, y que lo hacen con especial insistencia en los últimos tiempos, no se detienen en la cuestión de la introducción de la perspectiva de género en una nueva Constitución. De nuevo el silencio.

Olvidamos también, al adentrarnos en el Derecho Constitucional de las instituciones, hablar de la representación femenina o, mejor dicho, de la infrarrepresentación femenina en los centros de poder público. Nos limitamos a explicar, en el mejor de los casos, las políticas de cuotas en materia electoral o la exigencia de representación equilibrada en los organismos públicos. Pero no explicamos que esas medidas, que son de medio y no de resultado, no garantizan una mayor y mejor representación de los intereses feministas, ni siquiera una mejor y mayor representación de las mujeres.

Y al hablar de los Derechos Fundamentales, nos limitamos a vincular el feminismo al estudio del art. 14 CE, refiriéndonos muchas veces a las mujeres como “minoría”, y justificando así, apoyándonos en el art. 9.2 CE, la existencia de medidas de acción positiva tendentes a garantizar la igualdad de oportunidades y la remoción de los obstáculos que se oponen a la igualdad real. Pero no ahondamos en las razones de la discriminación, ni analizamos como la regulación de los derechos, en su conjunto, su clasificación y la definición de los titulares, influye también en la consolidación de la discriminación estructural que sufre la mujer. Tampoco cuestionamos la terminología generalmente aceptada, y hablamos de “discriminación positiva”, como por lo demás sigue haciendo el Tribunal Constitucional²⁵, sin atender a que se trata de un término con una innegable carga negativa²⁶, que abandonó el legislador en la Ley Orgánica de igualdad efectiva de hombres y mujeres.

Dice Esquembre (2006, p. 47): “Las mujeres hemos tenido que “encajarnos” en el principio igualdad formal, representado por la ciudadanía, tal y como se recoge en nuestras constituciones. Pero la ignorancia de una parcela de la realidad a la que históricamente se nos ha adscrito a las mujeres (ámbito doméstico) provoca que nuestra participación en el proceso de toma de decisiones (y, por tanto, en la configuración de Derechos) sea limitada y claramente insuficiente para acabar que conformarnos como sujetos de Derechos”. Dicho en otros términos, obviamos que la construcción de los Derechos Fundamentales consagrada en nuestras constituciones y reforzada por un mecanismo desigual de garantías, en función de las exigencias que imponen los Derechos al Estado, es una construcción liberal clásica (roussonian), y por tanto ajena a los postulados feministas, y por lo mismo ignorante de la realidad de las mujeres que,

²⁵ Por citar una de las más recientes lo hace en la STC 45/2010, de 28 de julio.

²⁶ Realiza un exhaustivo estudio respecto de esta carga connotativa BARRERE UNZUETA, 2004.

posiblemente, y por distintas circunstancias, estén en condiciones de asumir otra visión de los derechos, menos individualista y más colectiva. Mucho más centrada en los derechos sociales que en los políticos, lo que supondría un cambio en el esquema de valores establecido y, consecuentemente, en la jerarquización de los mecanismos de garantía²⁷.

IV. EL DOCENTE CONSTITUCIONALISTA ¿VOZ NEUTRA, VOZ DEL PODER O VOZ DE LA VULNERABILIDAD?

Quizá el problema del olvido es que los profesores nos hemos impuesto en este tema la neutralidad expositiva del mismo modo que nos hemos creído que, en nuestra labor docente e investigadora, cabe la objetividad entendida como forma de encontrar la verdad científica. Pero ello es una falacia, más intensa si cabe cuando lo que investigamos y enseñamos es, precisamente, Derecho Constitucional, el menos neutral de los derechos por ser el más político de entre los mismos, y cuando, en otros temas, como el referido a la organización territorial del poder, la opción por un modelo u otro está presente en el uso de los conceptos y en la propia exposición de los contenidos

Quizá no queremos que nuestros alumnos y nuestras alumnas nos acusen de proselitistas -aunque, insistimos, nos preocupa menos en relación con otros temas-. Quizá la falta de tiempo nos impide entrar en matices. Quizá pensamos que desmerece el carácter técnico de nuestras enseñanzas adoptar la perspectiva de género en la articulación de las mismas. O quizá creemos, simplemente que se trata de una perspectiva innecesaria porque el alumnado ya la posee por arte de, quizás, alguna suerte de ciencia infusa, o asumimos que, como tantas otras “competencias”, ya deben venir con ellas adquiridas de sus estudios preuniversitarios.

Sea cual sea la excusa, se trata sencillamente de eso. Resulta evidente que cuando enseñamos Derecho Constitucional, enseñamos las estructuras del poder institucionalizado, la forma en que este poder se organiza, se reparte, se articula y,

²⁷ Podría sustentar esta afirmación el estudio de la segunda ola del feminismo. No olvidemos que la incorporación de la mujer al mercado de trabajo se produce masivamente durante la segunda guerra mundial, momento en que las mujeres ocuparon, como mano de obra, los lugares que dejaron los hombres que partieron al frente, también como sindicalistas y defensoras de los derechos sociales. El retorno de los hombres, supuso el repliegue de muchas mujeres hacia el hogar de nuevo, pero muchas más permanecieron en el ámbito laboral público, y es esta época de posguerra la que ve surgir, entre otros, los postulados feministas de B. Friedan, en Estados Unidos, y S. de Beauvoir, en Francia, dos referentes del movimiento feminista. La primera escribió “Mística de la feminidad” (The Feminine Mystique) en 1963. La segunda escribió “Le Deuxième Sexe” (el segundo sexo) en 1949. Ambas integran la segunda ola del feminismo. La presencia pública de la mujer, particularmente en el mundo laboral, no es ajena al surgimiento de esa segunda ola feminista, porque el cambio de escenario mueve los pilares de las concepciones preexistentes sobre la presencia femenina fuera del espacio doméstico. Ambos textos, “Mística de la feminidad” y “El segundo sexo”, son obras de referencia y de obligada lectura.

evidentemente, se limita. Y acompañar al alumno en el descubrimiento de los conceptos asociados al poder y a la gestión del poder implica una toma de posición, consciente o inconsciente, respecto de ese poder que, a día de hoy, sigue siendo un poder fundamentalmente masculino y patriarcal. La enseñanza del Derecho Constitucional, que es la asignatura destinada a explicar el pacto de convivencia con el que se ha dotado la comunidad política española debería incorporar la perspectiva de género sin que esa incorporación sea menospreciada o estigmatizada, ni considerada “cosa de mujeres”.

La norma que centra nuestros desvelos académicos, que se considera jerárquicamente superior a las demás, y por tanto se superpone a ellas desde una teoría clásica de la validez de las normas, define las instituciones fundamentales de la estructura estatal en su parte orgánica, reconoce y garantiza los derechos de la ciudadanía y da cuenta de los conceptos básicos del constitucionalismo patrio en su parte dogmática, y establece el sistema de fuentes del Derecho, así como las reglas que articulan el sistema y resuelven los conflictos entre esas fuentes normativas, encomendando su propia defensa a un órgano específico, el Tribunal Constitucional. La Constitución decanta conceptos de la Teoría del Estado clásica, y los transforma en opciones excluyentes sobre la forma de entender el propio Estado, la forma de Gobierno, la forma de reparto del poder, o de los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) y la forma de controlarlo (a través de los Derechos fundamentales, del juego de equilibrios entre poderes, del mecanismo de salvaguarda de la Constitución o de su procedimiento de reforma).

Todos esos conceptos, todos y cada uno de ellos, han sido desarrollados de espaldas al pensamiento feminista. Por eso, ignorar la perspectiva de género es, sencillamente, posicionarse en defensa del edificio conceptual que sostiene la actual estructura del poder.

De esa evidencia se deduce otra relativamente incontrovertida: cuando transmitimos de forma acrítica la doctrina constitucional clásica e incluso el contenido del texto constitucional actualmente vigente en España, servimos de correa de transmisión a una serie de conceptos que, en buena parte de los casos, no son neutrales desde un análisis basado en la perspectiva de género, por más que creamos que lo son, por más que a nosotros mismos se nos transmitieran como neutrales, y que nosotros también los hayamos transmitido como tales.

Cuando enseñamos de este modo, siendo mera “boca de la Constitución”, nos limitamos a ser la voz del poder manifestado en el texto constitucional. Un poder definido por hombres y para los hombres, sin las mujeres ni para las mujeres. Seguramente sea el poder revestido de mayores bondades y beneficios, no lo pondremos en duda en este momento, pero es un poder que deja fuera de plano a los sujetos vulnerables, a los

sujetos que no tuvieron voz a la hora de conformar las estructuras de poder, a quienes están ausentes del pacto constitucional originario, y de los que sucedieron en el tiempo y en el espacio a aquel primero. Y sin necesidad de referirme a otros sujetos, que también deberían ser analizados, sin duda dejamos fuera la voz silente de las mujeres. Acudiendo, de nuevo, a la cita de Esquembre, se puede decir que los paradigmas jurídicos dominantes en el Derecho Público, el liberal y el social “se fundamentan en diferentes concepciones sobre las relaciones entre la sociedad y el Estado, sobre las funciones que le corresponden al Estado y proponen diferentes ideas de justicia (igualdad formal y libertad frente a justicia distributiva o igualdad material). Por tanto lejos de la aparente neutralidad y objetividad del Derecho, éste reproduce la visión del mundo socialmente hegemónica, cumpliendo así una función política esencial: la legitimación e imposición del poder (de las relaciones de poder) y esa visión del mundo socialmente hegemónica es patriarcal”.

No parece ser realista una concepción del Derecho en general, y del Derecho constitucional en particular que se pretenda imparcial, neutralizador y positivo. Porque no creemos que sea ni imparcial, ni neutral, ni positivo, y porque asumimos que la neutralidad es un aliado de la parcialidad. De la predominante, de la mayoritaria, de la que tiene visibilidad, pero no por eso de la menos sesgada.

Por tanto creemos que la docencia, como la investigación, se compromete con una determinada posición y cuanto antes seamos conscientes de ello y lo reconozcamos, más honesta será nuestra labor docente e investigadora. Y, siendo sinceros, el compromiso del docente en otros temas (citemos de nuevo y sólo el relativo a la organización territorial del Estado), suele aparecer de forma clara en nuestros escritos y en nuestra actividad académica en general. Entonces ¿por qué seguir queriéndonos y proclamándonos neutrales en este ámbito? ¿por qué empeñarnos en continuar siendo cómplices de los silencios?

Dice Suarez Llanos (2002, P.128): “Si la filosofía liberal, profundamente arraigada en la tradición empírico-positivista, deriva en un modelo de conocimiento (cientifista) epistemológico neutralizador, cuyo objetivo fundamental es predecir y controlar, para la concepción feminista, influenciada por la concepción hermenéutica, el objetivo es “comprender”, y esta comprensión implica el levantamiento del velo que oculta los aspectos de la sociedad, especialmente ideológicos, que contribuyen al sostenimiento del status quo a partir de la restricción de las posibilidades del conocer”. Creemos que el docente constitucionalista debe orientarse hacia ese objetivo, comprender y hacer comprender, con lo que ello implica en palabras de Suarez Llanos, la realidad constitucional en que nos movemos, que no se puede pretender inmutable. Que no debe ser inmutable.

Dicho en otros términos: adoptar la perspectiva de género es imprescindible en la enseñanza del Derecho Constitucional y ello exige renunciar a una docencia neutral. La perspectiva de género no es sino “un nuevo modelo epistemológico que se serviría en un modo fundamental de la interpretación contextual articulada desde “el punto de vista femenino” para alcanzar la superación de los presupuestos de la epistemología tradicional y masculina”²⁸. La superación de esa epistemología es esencial como elemento definidor de la superación de las concepciones científicas masculinas predominantes, y desde ahí, de la superación de la desigualdad de oportunidades y de resultados en la vida de los hombres y de las mujeres²⁹.

V. EL MEDIO ES EL MENSAJE: MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA FEMINISTA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL

Los detractores de la aplicación de la perspectiva de género al análisis de cualquier disciplina, en nuestro caso del Derecho, afirman que la expansión de la ideología de género “se trata de uno de los procesos más agresivos que se recuerdan dirigidos hacia las instituciones y pilares sobre los que se asienta la estructura de la sociedad en la civilización occidental, de indudable orientación y raíz cristiana. Para ello, el instrumento utilizado (...) no es único sino que se utilizan distintas vías: el lenguaje, las leyes y la educación, fundamentalmente”³⁰. Efectivamente, es preciso utilizar todos los medios para conquistar lo que es sencillamente justo, un reconocimiento de la mujer en igualdad de condiciones con el hombre en la esfera pública, de la toma de decisiones, de la gestión

²⁸ SUAREZ LLANOS, 2002, p 132.

²⁹ A este respecto es interesante apuntar las críticas de GARCÍA AMADO a la Teoría feminista del Derecho, unas críticas que podrían contra argumentarse desde un análisis más fino de determinados conceptos, desde la asunción de que no se puede hablar de una sola teoría feminista, y desde la consideración de que no se puede afrontar el tema de la perspectiva de género como una cuestión de mayorías-minorías, por cuanto en este caso no somos la minoría, sino la mayoría numérica. Pues bien, la crítica se centra en afirmar que si el método promocionado por la crítica feminista al Derecho “sirve para detectar y corregir los elementos de discriminación injusta para la mujer que se contengan en las normas, ha de servir también como método general para detectar cuándo en la norma se contienen elementos discriminatorios para cualquier otro grupo o colectivo. De no ser generalizable así, el propio método sería discriminatorio y no habrías avanzado nada en lo que a la defensa de un interés general no manipulado se refiere” (GARCÍA AMADO, 1992, 33). Efectivamente, el método interpretativo crítico, contextualizador y revelador de las razones que sustentan las opciones constitucionales, las opciones normativas, las decisiones políticas que se encuentran en la base de lo anterior, ha de servirnos no sólo como instrumento de reflexión desde una perspectiva integradora de género, sino que puede proyectarse al análisis del impacto de las normas en otros sujetos pertenecientes, como la mujer, a grupos particularmente vulnerables, que también han sido silenciados, como la mujer, en los procesos de toma de decisiones, en los pactos normativos, en los pactos constituyentes. Pero no debe olvidarse, insistimos en ello, en que la posibilidad de exportar el método, no significa que el mismo no tenga unas determinadas particularidades cuando se utiliza en la crítica feminista del derecho, porque se utiliza en relación con las mujeres que no son un “colectivo”, salvo que definamos al hombre también de este modo.

³⁰ SEVILLA BUJALANCE, 2012, p. 2

del poder, y un reconocimiento de la igual posición del hombre en la esfera privada, con iguales derechos y obligaciones en lo que hace a las exigencias de cuidado.

Esta es una revolución pendiente y necesaria, más en algunos lugares del mundo que en otros, pero imprescindible en cualquier caso. Y como toda revolución es preciso afrontar con decisión -no con agresividad en el sentido entendido por los críticos y percibido por una buena parte de los varones y quizá también de las mujeres- las batallas a librar, y utilizar para ello las armas -pacíficas- a nuestro alcance, esto es el lenguaje, las leyes y la educación. Siendo esto así, la posición del constitucionalista es, sencillamente, envidiable porque tenemos a nuestro alcance las tres armas y de las tres podemos servirnos.

La que ahora nos ocupan son la educación y la palabra. La educación a nivel superior, sin duda, pero la educación al fin y al cabo. Y para servirnos de ella debemos acudir a métodos docentes específicos. Parece interesante hacer referencia a las propuestas que realizan, en este sentido las profesoras Barlett y Facio, en las que podemos encontrar puntos comunes y que nos pueden dar ideas para su proyección a la docencia del Derecho Constitucional.

La profesora Barlett (1990, pp. 837 y ss) hablaba de tres tipos de métodos feministas en el análisis jurídico. El primero se denomina *the women question*, y consiste en releer los textos jurídicos tradicionales para entender de qué modo las mujeres han quedado marginadas en las lecturas tradicionales y en preguntarse cuales son las consecuencias diferenciadas por género que pueden derivarse de la aplicación de las normas jurídicas. El segundo método, llamado *feminist practical reasoning*, parte de la idea, sentada en el feminismo de la diferencia, y en las teorías de Gilligan³¹, de que las mujeres y los hombres razonamos de forma diversa, siendo preciso aplicar el razonamiento contextual de las mujeres, el razonamiento práctico, a la solución de los dilemas reales que surgen en los conflictos humanos, también en los conflictos jurídicos. De esta manera este método huye del razonamiento dicotómico, y analiza los problemas como dilemas con múltiples perspectivas, contradicciones e inconsistencias. Por último el método *consciousness-raising*, remite a un proceso colaborativo e interactivo de articulación de las experiencias individuales de las mujeres para construir de este modo las experiencias de desigualdad a través de las experiencias individuales puestas en común.

Por su parte Facio (1992) se refiere también al hablar del método feminista a la siguiente progresión metodológica que aplica sobre el análisis de los textos jurídicos:

³¹ CAROL GILLIGAN, psicóloga, escribió una de las obras más influyentes en el feminismo de finales del S. XX, porque su trabajo, con una clara proyección sobre la moral y la ética contribuyó a cuestionar las concepciones morales de raíz kantiana, y apuntó la existencia de una ética femenina -la del cuidado- distinta de la genuinamente masculina -la de la justicia-. Véase GILLIGAN, 1982.

- Se trata primero de tomar conciencia, a partir de la experiencia personal, de la subordinación del género femenino al masculino.

- Posteriormente ha de profundizarse en la comprensión de lo que es el sexismo y las formas en que se manifiesta, identificando y cuestionando los elementos de la doctrina jurídica, de los principios y fundamentos legales y de las investigaciones que fundamentan esos principios y esas doctrinas, que excluyen, invisibilizan o subordinan a las mujeres.

- Es preciso identificar cuál es la mujer que la ley está contemplando como "el otro" del paradigma de ser humano que es el hombre y analizar sus efectos en distintas mujeres.

- Ha de buscarse cuál es la concepción de "mujer" que sirve de sustento al texto para encontrar soluciones prácticas a la exclusión, los problemas y necesidades de las mujeres que no impliquen la institucionalización de la desigualdad.

- En quinto lugar es necesario analizar el texto tomando en cuenta si este es una norma (componente formal normativo), en cuyo caso habrá que analizar el contenido y efectos que tendrá en los componentes político-cultural y estructural, o si es una doctrina jurídica, (componente político-cultural) en cuyo caso deberá estudiarse cómo se ha infiltrado en el componente formal normativo y qué influencia tiene en el estructural, etc.

- Por último, la profesora Facio habla de la necesidad de colectivizar el análisis, para que sea enriquecido por mujeres y hombres conscientes y para continuar el proceso de concienciación que es el paso previo a cualquier análisis feminista de un texto legal.

Partiendo de esa tipificación, y llevándola al terreno de la docencia, un tanto más específico que el de la investigación o construcción del conocimiento, consideramos que es preciso ejercitar al alumnado, fundamentalmente, en cuatro tipos de "técnicas" de combate, empleando la metáfora que subyace en el espíritu de los críticos.

1. La toma de conciencia

Campoamor, dijo en el año 1925 lo siguiente: "El siglo XX será, no lo dudéis, el de la emancipación femenina; ésta, aunque en marcha, se retardará aún todo el tiempo que transcurra sin consolidarse un tipo espiritual de mujer completamente liberada de los prejuicios y trabas ancestrales, cuyas mayas si relajadas ya, constituyen aún ligazón de

nervios sociales a la que no se atreve todavía a hurtarse mucha mujer, siquiera su falta de decisión para hacer revoluciones no le impida soñarlas”.

La Sra. Campoamor acertó en parte en sus previsiones, pero se quedó corta. Seguramente necesitaremos también del siglo XXI para la emancipación, que sigue en marcha, porque las mujeres no nos hemos liberado, en todas partes del mundo, de los prejuicios y trabas ancestrales. Ni siquiera en lo que consideramos “con orgullo” la civilización occidental esa emancipación se ha consumado, tratándose todavía de una independencia “in itinere”.

Y tomar conciencia de ello es el primer paso para que la profecía de Campoamor se vea al fin cumplida.

Hemos de ayudar a nuestro alumnado a entender que existen, efectivamente, diferencias entre los hombres y las mujeres, y no sólo de orden físico, evidentemente, sino también de orden ético, moral o intelectual, y que todo ello conlleva una serie de diferencias (por omisión) de tipo jurídico. Quizá una aproximación interesante, por la influencia que su pensamiento ha tenido en los feminismos del siglo XX, y particularmente en el feminismo jurídico de base cultural, es la de L Gilligan (1982), que opone la ética de la justicia, eminentemente masculina y basada en el respeto a los principios, las reglas imparciales y la jerarquización, con la ética del cuidado, genuinamente femenina, y anclada en la mediación, en la contextualización de la toma de decisiones, y en la prevalencia dada a las relaciones interpersonales.

Pudiendo estar de acuerdo en que las diferencias existen, de hecho en esa diferenciación se basa la concepción patriarcal tradicional (Suarez Llanos, 2002, P. 115), no puede extraerse de esas diferencias en el razonamiento moral y psicológico que la distinción sea natural, sino que es meramente cultural, resultado de una formación y una adscripción de funciones diversas, ni mucho menos que sea menos meritoria, y que justifique la exclusión de la mujer del ámbito público. Y, sobre todo, admitiendo la carga cultural de las diferencias, admitimos su contingencia, y las posibilidades reales de cambio en el ámbito de lo público, donde la mujer, y su propia ética, pueden y deben encontrar cabida.

Es preciso que nuestros alumnos y nuestras alumnas entiendan que la previsión del art. 14 CE es más un deseo que una realidad, y que la discriminación está presente en sus vidas y, en el caso de ELLAS, lo estará aún con mayor intensidad cuando se encuentren ante la tesitura de ser madres. Es en ese momento en el que la ética del cuidado, la que poseen, la que han integrado como propia, vendrá a imponerse en su toma de decisiones. Es en ese momento en que la visión de la sociedad sobre ellas cambiará, así como las expectativas, las exigencias. Y es preciso que todos sean conscientes de ello, y que entiendan que las normas aprobadas en desarrollo de la

lectura combinada de los arts. 14 CE y 9.2 CE, a las que inmediatamente nos referiremos, tienen efectos positivos, pero también negativos en la equiparación entre mujeres y varones, y que sean capaces de ser críticos y críticas con esa realidad.

2. Levantar el velo: la visibilización

Es preciso ayudar al alumnado a recuperar la memoria de los logros del constitucionalismo, pero también de los logros del feminismo, porque el olvido, en este caso resta legitimidad a las pretensiones aun por cumplir del movimiento feminista. Porque el olvido ofrece una visión sesgada de nuestras instituciones, de nuestros derechos, de nuestro Estado. Dice Esquembre, citando a Valcarce: "Efectivamente, desde las ciencias sociales y especialmente desde las ciencias jurídicas, sólo se se le da cuenta de los resultados, es decir, de las conquistas sociales, desvinculándolas del movimiento que lo conquistó. El papel decisivo del feminismo en la abolición de la esclavitud o en la consecución del sufragio universal no se hace visible. Los nombres de quienes lucharon para hacer posible la extensión y el reconocimiento a las mujeres de los derechos civiles, políticos y sociales, son desconocidos. El efecto de esta ablación de la memoria - que se traslada también al ámbito político- es un déficit de legitimidad del feminismo, pues parece que las reivindicaciones de las mujeres nazcan de cero en cada generación" (Esquembre, 2010, p. 53 Y 54).

Y además es preciso dar visibilidad a las mujeres no sólo como sujetos pasivos del derecho, sino como sujetos activos, como constructoras del sistema jurídico, como teóricas, como legisladoras. No basta con recibir normas destinadas a nuestra equiparación. Hay que estar en la elaboración de la norma y los juristas están llamados a ello. Nuestros alumnos están llamados a ello, de modo que es preciso concienciar de la necesidad de llevar la perspectiva de género a la elaboración y la aplicación del derecho.

3. El desarrollo de un análisis crítico y con perspectiva de género

Los constitucionalistas sucumbimos con facilidad a la tentación positivista. En tanto que docentes juristas tenemos tendencia a centrarnos en la explicación de las normas (constitucionales e infraconstitucionales). Como dijimos antes nuestra misión es guiar en el uso del lenguaje, enseñar las palabras, diseccionarlas, facilitar su empleo...y ello no siempre es fácil porque sabemos que existen graves deficiencias de partida en la comprensión oral y escrita.

En este contexto, forzados como estamos por la amplitud de los programas y la limitación de los tiempos, la apertura a la perspectiva de género, allí donde se asume como necesaria y se afronta, suele abrirse con la llave de la descripción de las normas

que, con distinto rango, desarrollan políticas de igualdad en el ámbito normativo. Así, en el caso del ordenamiento jurídico español se puede llegar a explicar la virtualidad de los arts. 9.2 y 14 CE; se hace referencia a las reformas del Código Civil³²; a la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras; a la Ley 30/2003, de 13 de octubre sobre medias para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el gobierno; a la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección integral contra la violencia de género; a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres³³; y a La Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.

Pero esa llave no nos abre la pequeña puerta del país de las maravillas. Es preciso comer y beber, como Alicia, aquello que nos haga crecer y menguar en su justa medida para atravesar al otro lado, para adoptar la perspectiva de género. Y para ello, no basta el discurso descriptivo. De hecho este puede ser incluso contraproducente, pues podría dar argumentos a quienes sostienen que, a partir del desarrollo normativo de la igualdad hemos logrado la neutralidad del ordenamiento, con lo que el problema no es ya de la norma, sino de la aplicación de la norma que introduciría el sesgo discriminatorio (en este sentido Fernández Revoredo, p. 364). Y lamentablemente esto no es así, porque la estructura del ordenamiento que se guía antes que ningún otro por el principio de jerarquía, eminentemente propio de la moral de la justicia (masculina) sigue siendo ajena a los problemas de género, como lo son la mayor parte de las instituciones, en particular las que tienen reflejo constitucional, y como lo son buena parte de los Derechos, que siguen analizándose desde una perspectiva individualista propia también de la moral de la justicia.

Es preciso, por tanto, ir más allá de la descripción desnuda y neutral de las “leyes de igualdad”, y proponer actividades de autoreflexión, de reflexión colectiva y de crítica comunitaria, para lograr el objetivo de deconstrucción y reconstrucción. Deconstrucción

³² Concretamente a la Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, norma que sin exposición de motivos alguna que contextualice las razones y finalidad del cambio normativo, modifica el régimen económico del matrimonio, igualando a la mujer y al hombre en lo que hace a las obligaciones y derechos que se establecen en el seno de la relación matrimonial; a la Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio; a la ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela; a la ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción; a la Ley 11/1990, de 15 de octubre, sobre reforma del Código Civil; y la Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio, la conocida como “Ley del Divorcio Exprés.

³³ Interesa destacar que esta es una ley general y genérica, basada en la idea del mainstreaming de género, lo que se refleja expresamente en la redacción del art. 15.

del discurso clásico del poder constitucional y reconstrucción de un nuevo discurso integrador, no de las minorías, sino de la mayoría silente. La metodología activa, reflexiva y crítica, de autoaprendizaje y toma de conciencia de los problemas tratados ha de intercalarse, por tanto, con la metodología expositiva clásica, para alcanzar, de este modo, en paralelo, los dos objetivos fundamentales que se propone alcanzar la teoría feminista académica: conocer para cambiar el mundo.

Y es que no se trata solo de conocer, sino de ser capaces de criticar lo conocido, y replantear la visión que teníamos sobre las normas. Para crear un discurso nuevo, y contar lo mismo desde otra perspectiva, desde una perspectiva de género, desde la visión de las mujeres sobre las normas que nos convierten en sujeto sobre el que actuar, para ser capaces de desgranar su verdadero alcance. Si no lo hacemos de este modo, el derecho pierde su sentido como instrumento para la resolución de problemas. Para la mejora de la vida en sociedad.

En terminología feminista se habla de la “deconstrucción del discurso teórico occidental” (Suarez Llanos, 2002, p. 128), siendo su objetivo “escrutar la manipulación de los presupuestos filosóficos del conocimiento extendidos con carácter universal para, a partir de ahí, ofrecer un replanteamiento de los fundamentos del discurso teórico, una vez constatado que el varón no es el portador natural de la razón misma y universal”.

4. El entrenamiento en competencias de “empoderamiento”

Los juristas nos servimos de la palabra como instrumento de trabajo. Como docentes debemos enseñar a los alumnos y alumnas a emplear la palabra. Ya nos hemos referido insistentemente a ello.

Pero en este punto nos encontramos con una dificultad añadida, porque los hombres y las mujeres, nuestros alumnos y alumnas, no se sirven igual del instrumento. No utilizan igual la palabra. Y un enfoque feminista integral en la enseñanza del Derecho Constitucional, basado además en el modelo Bolonia, exige que desarrollemos en nuestras alumnas competencias en el uso de la palabra que les permitan superar las desventajas que el uso tradicional pueda suponer en su equiparación con sus compañeros³⁴.

³⁴ Nos referimos exclusivamente a las competencias lingüísticas en razón de un mero límite de espacio y de tiempo. Pero asumimos que hay otras competencias que también deben y pueden reforzarse desde una perspectiva de género. Por poner un par de ejemplos la competencia de trabajo en equipo y la competencia relativa a la "comprensión del derecho como sistema de regulación de la convivencia que incorpora una idea de justicia". En relación con ambas nuestras alumnas llegan a la Facultad, en general, con las competencias más interiorizadas, más asumidas, y sería bueno pensar sobre ello, y sobre la necesidad de trabajar en la superación del individualismo fundamentalmente masculino, y en la superación de la idea del derecho como un

Dice la lingüista García Mouton, que muchos de “nuestros rasgos lingüísticos son culturales, aprendidos a lo largo del proceso de socialización, y contribuyen sustancialmente a caracterizar la lengua, la actualización que hace de la lengua uno u otro sexo” (p. 59). Tratando de huir de los estereotipos, lo que no siempre es fácil, no se puede negar que las mujeres suelen manifestar en su discurso mayor expresividad, pero también menor seguridad que el hombre, menor taxatividad, lo cual, en una confrontación verbal puede suponer una “victoria” de las posiciones del varón, sencillamente porque existe un uso del instrumento lingüístico tendente a emitir juicios más categóricos. Ese uso distinto de la lengua, no es más que una expresión más de una discriminación por invisibilización mantenida en el tiempo.

Resulta, pues, relevante, trabajar con los alumnos y alumnas en la expresión oral, para reforzar las competencias de unos y otras, y particularmente para superar el obstáculo que la falta de taxatividad pueda suponer en la defensa oral de los propios postulados. La propia relativización y contextualización del discurso feminista, puede redundar en una aparente falta de convicción, y es preciso superar tal dificultad no desde la agresividad del discurso, que es otro de los riesgos en los que frecuentemente caemos, sino desde el refuerzo de la capacidad de persuasión.

Por otro lado, se plantea en este ámbito la duda sobre si el “entrenamiento” de los alumnos y alumnas debe incluir la formación en usos comunicativos que eviten el sexismo lingüístico³⁵. A este respecto, el debate entre los lingüistas se ha radicalizado, identificándose dos posturas antagónicas. De un lado la de quienes defienden la independencia de la lengua con respecto a la realidad, apoyándose en el carácter arbitrario del género, y afirmando que el sistema de la lengua no es sexista, aunque sí pueda serlo su uso, y por otro la de quienes parten de la interrelación entre lengua, pensamiento y realidad y consideran al género como categoría motivada, derivando de esta interrelación que la lengua, en general, y la categoría del género, en particular, reflejan la organización social patriarcal dominante en las sociedades actuales, y

instrumento de solución de conflictos individuales, visión también, como hemos visto en el trabajo al hablar de la ética del cuidado, fundamentalmente masculina.

³⁵ A este respecto resulta de sumo interés la lectura del informe del Académico de la Lengua Española, I. BOSQUE (*Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*), suscrito por todos los académicos numerarios y correspondientes que asistieron al pleno de la Real Academia Española celebrado en Madrid el jueves, 1 de marzo de 2012, y publicado en el periódico El País el 4 de marzo de 2012. Este informe critica las guías para uso no sexista del lenguaje que circulan y pone en duda la propia concepción del uso sexista del lenguaje, y por lo mismo fue objeto de acaloradas críticas.

defendiendo desde esta posición la intervención activa en la lengua, herramienta que puede utilizarse para una transformación de la sociedad³⁶.

Planteada la discusión en estos términos, si entendemos que existe una interconexión entre pensamiento y realidad y consideramos que intervenir en la gramática y el léxico, en la medida en que éstos determinan nuestra percepción de la realidad, puede suponer una intervención para transformar los esquemas que ocultan a la mujer contribuyendo su discriminación, deberíamos defender el uso no sexista del lenguaje, y entrenar a nuestro alumnado en ese uso.

Los esfuerzos por desterrar un uso sexista del lenguaje³⁷ podrían pasar por flexibilizar la referencia a la mujer en ciertos usos lingüísticos y por evitar el masculino genérico cuando no sea realmente tal³⁸, y suponga o haya supuesto una invisibilización de la mujer. Dice Márquez (2013, 145): *“la invisibilidad es una operación discursiva, a menudo inconsciente, que se vale de ciertas estrategias comunicativas para ocultar la presencia de ciertos sectores de la población, generalmente a favor de determinados intereses. El conflicto tiene en su base el olvido histórico de la especificación. Como el masculino tiene un funcionamiento en un doble plano :a) específico(donde asocia un contenido lingüístico de sexo al metalingüístico de género); y b) genérico (con un contenido simplemente metalingüístico), en aquellos enunciados aparentemente “universales” - puesto que no se hacía una referencia real a las mujeres, ausentes de las esferas de la vida política y pública- había sido necesaria la especificación (tras la revolución francesa, la Asamblea Nacional constituyente, en lugar de hablar de “Derechos universales del ciudadano”, tendría que haber especificado” del ciudadano varón”, ejemplo, puesto que en aquella época las mujeres estaban excluidas del voto). El uso del masculino genérico con una referencia real específica transmitir un contenido implícito: naturalizó la ausencia de la mujer, identificó al género humano con el conjunto de los varones. De ahí que las mujeres nos hayamos sentido excluidas de tales menciones “genéricas”.*

³⁶ Sin duda alguna la crítica feminista también se proyecta al uso del lenguaje, y ha intentado analizar las conexiones entre el lenguaje y la organización patriarcal. Véase MARQUEZ, 2013, p. 61.

³⁷ A este respecto véase BALAGUER CALLEJÓN, 2008, p. 71, SEVILLA MERINO 2008, p. 55 y ss.; HERRAIZ SERRANO, 2014.

³⁸ Según MARÍA MÁRQUEZ (2013, p. 45) aquí “el problema tiene su origen en la utilización del masculino genérico en contextos específicos, dicho de otro modo, en contextos en los que no se ha producido neutralización. Para que éste exista, tiene que darse la posibilidad de ocurrencia de ambos elementos, de uno u otro indistintamente, o de cualquiera de ellos. En este último caso, si estaríamos ante una mención universal, genérica o prototípica. Sin embargo, históricamente ha ocurrido que se ha utilizado el masculino “genérico” en contextos de pertinencia. La ausencia general y constante de la mujer en la vida pública durante siglos obligaba a una referencia realmente específica, sólo varones. Por tanto, en estos casos, no puede hablarse de neutralización, sino de distribución defectiva. De ahí que ese masculino fuese sólo aparentemente genérico, y de ahí también la afirmación de la existencia de un “uso abusivo” del masculino, que habría tenido como consecuencia la naturalización de la ausencia de la mujer”.

Pero llegar a un justo equilibrio entre un uso racional de la lengua, basado en el principio de economía del lenguaje³⁹, y un uso no sexista no es sencillo. Como no lo es superar las desigualdades que justifican la existencia del feminismo como teoría filosófica, política y jurídica. Y concluyo con unas palabras de Merino: *“Así, la integración de las mujeres como sujetos que ha dado lugar a la inclusión de la palabra que designa a la mitad del género humano, «mujer», en los textos constitucionales que definen el pacto político de ciudadanía al más alto nivel y el desarrollo normativo de la igualdad de mujeres y hombres en leyes estatales y autonómicas, debe, necesariamente, tener su reflejo en el lenguaje de toda norma. La definición de la ley como norma de carácter general que se aplica por igual sin distinción a todas las personas fue buscada, singularmente, como parte de la ruptura con un orden cuya regla general era la discriminación”*.

VI. LA PALABRA FINAL

Siendo este el espacio y el tiempo para las conclusiones, quisiéramos ceder la voz a una de nuestras grandes juristas.

Clara Campoamor dijo hace casi un siglo: *“En toda mujer en que, al choque con las nuevas corrientes sociales, ha pretendido la funesta manía de pensar, vibra el contenido ideológico de una “feminista”. Aceptamos como fórmula breve el absurdo vocablo. La realización completa en el orden social y en el orden espiritual de la mujer, no es más que una de las facetas, acaso la más importante, del problema humano, y sólo por un propósito de condensar en una palabra tan vastas aspiraciones, se ha dado a este anhelo humano una expresión, fuente de erróneas interpretaciones, cual la de considerar solamente beneficioso para la mujer lo que será un mejoramiento purificador de la humanidad. En toda mujer hay una feminista. No sólo en las que alcanzan una independencia económica, en las que trasponiendo esta aspecto, origen de toda liberación, hacen a su cerebro partícipe de su conquista, sino también, en general, en toda mujer que en uno y otro aspecto ha salido del radio de acción que antaño la circunscribía al hogar, y vive en la órbita social reservada a la inteligencia. Toda mujer, por el hecho de producirse con acierto en terrenos que en otro tiempo le fuera vedado el acceso, revoluciona, transforma la sociedad: es feminista”*.

Tenemos la “funesta manía de pensar”. De modo que, efectivamente, hemos de ser feministas.

Creemos fundamental poner de relieve el papel de las mujeres y de los feminismos en el desarrollo del Estado constitucional.

³⁹ Insiste en ello HERRAIZ serrano, 2014, p. 320.

Entendemos que el principio democrático ha de ser reinterpretado y debe dar cabida a la voz de la mujer, sujeto activo del poder. La titularidad del poder es del conjunto de la sociedad y en ella, a partes “casi” iguales, estamos presentes hombres y mujeres.

Asumimos que constitucionalismo y feminismo son términos indisolublemente unidos. No podemos abordar el uno sin el otro. No podemos decirnos constitucionalistas y continuar silenciando un discurso fundamental y fundacional del constitucionalismo. Como docentes debemos concienciar, visibilizar, ser críticos y empoderar. Y para todo ello debemos hacer autocrítica y ser conscientes de cómo nosotros y nuestros silencios contribuyen al mantenimiento del *status quo*.

De modo que, efectivamente, hemos de ser feministas.

VII. BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ RAMOS, M.: “Constitucionalismo y feminismo: símbolos y relatos” en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 43 - 56

ÁLVAREZ TERUEL, J.D.; TORTOSA YBAÑEZ, M.T.; PELLÍN BUADES, N.: *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente*. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Universitat d’Alacant, 2015.

ASENSI SABATER, J.: “Método, cultura y racionalidad en el constitucionalismo: algunas contribuciones de los estudios feministas”, en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 93-104

ASTOLA MADARIAGA, J.: “El sujeto de Derecho y las sujetas a Derecho: la lengua del Derecho y sus consecuencias”, en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 105-116

BALAGUER CALLEJÓN, M.L.: “La reversebilidad de los Derechos. El género”, en en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 117-128

“Género y lenguaje. Presupuestos para un lenguaje jurídico igualitario”, en *UNED. Revista de Derecho Político*, nº 73, septiembre-diciembre 2008, pp. 71-100

Mujer y Constitución. La construcción jurídica del Género. Feminismos. Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer. 2005.

BALTEIRO FERNÁNDEZ, M^a.I.; ROIG-MARÍN, A.: “Reflexiones sobre la integración de cuestiones de género en la enseñanza Universitaria”, en ÁLVAREZ TERUEL, J.D.;

TORTOSA YBAÑEZ, M.T.; PELLÍN BUADES, N.: *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente*. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Universitat d'Alacant, 2015, pp. 851-870

BARRERE UNZUETA, M.: "De la acción positiva a la "discriminación positiva" en el proceso legislativo español", en *Jueces para la democracia*, Nº 51, 2004, págs. 26-33

BARTLETT, K.: "Feminist Legal Methods", *Harvard Law Review*, num. 103 1989, pp. 829-888, disponible en http://scholarship.law.duke.edu/faculty_scholarship/148

BENGOECHEA GIL, M.A., "Acciones positivas y discriminaciones inversas: dos instrumentos para hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres" en VVAA: *Mujer, libertad e igualdad. Un homenaje a Enriqueta Chicano*, Aranzadi-Thomson, Madrid, 2007, pp. 63-95.

BOSQUE, I.: *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, Informe RAE, disponible en http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf.

BARRANCO AVILÉS: M.C.: "Feminismos del siglo XX" en *Historia de los derechos fundamentales*, coord. por Francisco Javier Ansuátegui Roig, José Manuel Rodríguez Uribes, Gregorio Peces-Barba, Eusebio Fernández García, Vol. 4, Tomo 2, 1998 (Ideologías políticas y Derechos Humanos en el siglo XX), págs. 731-772

CAMPOAMOR, C., *El Derecho de la mujer. Recopilación de tres de las conferencias iniciadas en 1922 por Clara Campoamor*. Comunidad de Madrid, BOCM, 2007, en particular "La nueva mujer ante el Derecho . Conferencia pronunciada en la Academia de Jurisprudencia y Legislación el 13 de abril de 1925".

COLLADO MATEO, C.: "Algunas notas para la perspectiva de género en la docencia de Derecho Constitucional", en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 183-194

CONDORCET, DE GOUGES, DE LAMBERT Y OTROS: *La ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII*, edición de A. H. Puleo, Anthropos, Madrid, 1993.

ESQUEMBRE VALDÉS, M.: "Derecho Constitucional y género. Una propuesta epistémica metodológica" en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 229-240

"Una Constitución de todas y todos. La reforma constitucional desde una perspectiva de género", en *Gaceta sindical: reflexión y debate*, Nº. 23, 2014 (Ejemplar dedicado a: Por una reforma constitucional), págs. 101-122.

"Género, ciudadanía y Derechos. La subjetividad política y jurídica de las mujeres como clave para la igualdad efectiva", *Corts, anuario de Derecho Parlamentario*, nº 23, Valencia, 2010, pp. 47 a 85.

“Género y ciudadanía, mujeres y Constitución”, en *Feminismo /s: revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, N.º. 8, 2006 (Ejemplar dedicado a: Mujeres y Derecho / coord. por María Nieves Montesinos Sánchez, María del Mar Esquembre Valdés), págs. 35-52

FACCHI, A.: “El pensamiento feminista sobre el Derecho : un recorrido desde Carol Gilligan a Tove Stang Dahl” en RUBIO CASTRO, A.M Y HERRERA FLORES, J. (coord.): *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*, 2006, pp. 159-192

FACIO MONTEJO, A.: *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*, 1ª. ed. San José, C.R.: ILANUD, 1992.

FERNÁNDEZ REVOREDO, M.: “Usando el género para criticar al Derecho”, en *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, págs. 357-369.

GARAY MONTAÑEZ, N.: “Constitucionalismo feminista: evolución de los Derechos fundamentales en el constitucionalismo oficial”, en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 265-280

GARCÍA AMADO, J. A.: “¿Tienen sexo las normas?: Temas y problemas de la teoría feminista del Derecho”, en *Anuario de filosofía del Derecho*, N.º 9, 1992, págs. 13-42

GARCÍA MOUTON, P.: *Cómo hablan las mujeres*. Cuadernos de Lengua Española, 66.

GILLIGAN, C.: *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University press, Cambridge, Ma., 1982.

HARDING, S.: "Feminism and methodology". Indiana University Press, USA, 1987.

HARDING, S.: *Whose science, whose knowledge?* New York, USA, Cornell University Press, 1991.

HERRAIZ SERRANO, O.: “Hacia un lenguaje jurídico no sexista: herramientas para tratar de equilibrar la justa demanda de visibilizar a las mujeres con los principios de calidad, economía y precisión”, en VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014, pp. 311-330

IZQUIERDO BENITO, M.J., “Los Derechos de la mujer en la Constitución de 1978”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, núm. 2, 1979 (ejemplar dedicado a: Los Derechos humanos y la Constitución de 1978), pp. 205-222.

JARAMILLO, I.C.: “La crítica feminista al Derecho” estudio introductorio a WEST, R.: *Género y teoría del Derecho*, Ediciones Uniandes, Bogotá, 2000, pp. 25-66

MACKINNON, K.A.: *Hacia una teoría feminista del Estado*. Universitat de València, 1995

MARQUEZ, M.: *Género gramatical y discurso sexista*, Editorial Síntesis, Madrid, 2013.

MERINO SEVILLA, J.: "Representación y lenguaje", en *Feminismo/s* 12, diciembre 2008, pp. 55-78.

NIELSEN, RUTH D.; Y CHRISTINA D. TVARNØ: *Scandinavian Women's Law in the 21st Century*, Djof Publishing, 2012.

PATEMAN, C.: *El contrato sexual*. ANTHROPOS - UAM, México, 1995 (1988).

REY MARTÍNEZ, F.: *El Derecho fundamental a no ser discriminado por razón de sexo*, Mcgraw-Hill, Madrid, 1995.

RUBIO MARÍN, R.: "Mujer e Igualdad: la norma y su aplicación (aspectos constitucionales, penales y civiles)" en RUBIO MARÍN, R.: *El ordenamiento constitucional; logros y posibilidades*. Tomo I. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de la Presidencia, Sevilla, 1999.

SALDAÑA, M.N.: "Los Estudios de género en los Grados en Derecho: propuestas para un diseño curricular de la enseñanza del Derecho Constitucional con perspectiva de género en el Espacio Europeo de Educación Superior" en *Revista de Educación y Derecho*, nº 3, octubre- marzo 2010.

SÁNCHEZ URRUTIA, A. Y PUMAR BELTRÁN, N. (COORDS.) Análisis feminista del derecho. Teorías, igualdad, interculturalidad y violencia de género. Universidad de Barcelona, 2013.

SEVILLA BUJALANCE; J.L.: "¿Hacia un nuevo concepto de "género"? Perspectiva jurídica". *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XVIII, 2012.

SEVILLA MERINO, J.: "Representación y lenguaje" en *Feminismo/s* nº 12, diciembre 2008, pp. 55-78.

SUAREZ LLANOS, M^a L.: *Teoría feminista, política y Derecho*. Dickinson, Madrid, 2002.

TORRES DÍAZ, M.C.; GARAY MONTAÑEZ, N.; ESQUEMBRE VALDÉS, M.; COLLADO MATEO, C.; MONTESINOS SÁNCHEZ, N.; MORAGA GARCÍA, M.A.: "Memoria de la Red Docente Género e Igualdad en Derecho Constitucional y Libertad de Creencias" en ÁLVAREZ TERUEL, J.D.; TORTOSA YBAÑEZ, M.T.; PELLÍN BUADES, N.: *Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente*. Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad. Universitat d'Alacant, 2015, pp. 1013-1030

VENTURA FRANCH, A., "Las mujeres, la Constitución y el Derecho de familia" en *Mujer y Constitución en España*, Instituto de la Mujer, Madrid, 2000, pp. 467- 494.

- *Las mujeres y la Constitución española de 1978*, Instituto de la Mujer, 1999.

VVAA: *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico. Estudios en homenaje a la profesora Julia Sevilla Merino*. Corts Valencianes. Valencia, 2014.

WEST, R.: *Género y teoría del Derecho*, Ediciones Uniandes, Bogotá, 2000.

WOLLSTONECRAFT, M.: *Vindicación de los Derechos de la mujer*, trad. y ed. de Marta Lois, Istmo, Madrid, 2005.

ZERNOVA, Y.: "Algunos factores diferenciadores del habla masculina y femenina", *Actas de las II Conferencias de Hispanistas de Rusia*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, Universidad Estatal de San Petersburgo, 2000.