

## **La docencia del Derecho Constitucional con perspectiva de género. Un relato**

Blanca Rodríguez Ruiz  
Universidad de Sevilla

Esta comunicación no aspira a ser más que un relato de mi experiencia en la introducción de la perspectiva de género en la docencia del derecho constitucional. Con él no pretendo sino participar en un intercambio de impresiones sobre el tema con colegas de la disciplina que, como yo, llevan incorporada dicha perspectiva en su bagaje académico y docente.

Pese a que ya en 1995 la IV Conferencia Mundial de Beijing acordara impulsar el *mainstreaming* de género como estrategia para la igualdad; pese a que en 1996 la Unión Europea institucionalizara el *mainstreaming* de género (Comunicación de la Comisión Europea del 21 de febrero de 1996, “Integrar la igualdad de oportunidades entre las mujeres y hombres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias” (COM (1996) 67 final -<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10921.htm>); pese a la importancia que al menos sobre el papel éste ha ido adquiriendo en el diseño de políticas públicas a nivel europeo; pese a que la Cumbre de Lisboa de los días 23 y 24 de marzo de 2000 asumiera la necesidad de hacer efectivo el *mainstreaming* de género en la educación, en concreto en la educación universitaria; pese a que tanto a nivel estatal (artículos 25 y 26 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y varones; artículo 4 de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género) como a nivel autonómico andaluz (artículo 53.2 de la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades; artículos 20 y 21 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía; artículo 16 de la Ley andaluza 13/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género) la legislación promueve la introducción de la perspectiva de género y el fomento de políticas y prácticas de igualdad en nuestro sistema educativo a nivel universitario; pese a todo lo anterior, la introducción de una perspectiva transversal de género sigue siendo una asignatura pendiente en la docencia del derecho. No hay en mi

Universidad normativa que te obligue a ello, ni asignaturas que aborden el derecho con perspectiva de género desde una visión transversal, interseccional [BARRÈRE UNZUETA, Maggy (2010): “La interseccionalidad como desafío al mainstreaming de género en las políticas públicas”, *R.V.A.P.* núm. 87-88, pp. 225-252].

Lo anterior no significa que la Universidad de Sevilla sea completamente ajena al género. Existe en ella una Unidad para la Igualdad que está a cargo, entre otras actividades de concienciación y ayuda a la investigación en materia de género, de elaborar un Plan de Igualdad (el II Plan de Igualdad de la Universidad de Sevilla fue aprobado en Consejo de Gobierno el 14 de mayo de 2014), de organizar casi anualmente un Congreso de Investigación y Género, o de gestionar una de “Red Ciudadana de Voluntariado para la Detección y Apoyo a las Víctimas de Violencia de Género en la Universidad de Sevilla”. A nivel curricular, la Unidad para la Igualdad coordina un Máster Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional de contenido interdisciplinar. Resulta elocuente que en este Máster sólo haya dos asignaturas de contenido jurídico: “Género, ciudadanía y democracia” y, desde el curso pasado, “Diseño y evaluación de políticas desde la perspectiva de género”. Y es que las asignaturas del Máster funcionan sobre la base del compromiso personal del profesorado que imparte docencia en ellas. Pues bien, la docencia de ambas asignaturas ha sido asumida por el Departamento de Derecho Constitucional, la segunda junto con el Departamento de Enfermería, con base en mi compromiso a impartirlas, en el caso de la primera junto con mi compañera Eva Martínez Sampere. De hecho, Eva y yo somos las únicas profesoras o profesores de mi facultad integradas en la Unidad de Igualdad, que no parece interesar ni al profesorado más joven.

Pese a la escasa participación del profesorado de derecho, y universitario en general, en la Unidad para la Igualdad y en el Máster en Estudios de Género, éste está dando muy buenos resultados en el alumnado, que es cada vez más diverso en términos académicos y geográficos, y donde la participación masculina es cada vez mayor y mejor. El problema es que el compromiso de mi Universidad con el género a nivel curricular parece terminar en dicho Máster, más allá de alguna asignatura suelta, por lo general optativa, impartida en algún grado y siempre sobre la base del compromiso docente de personas concretas (mi departamento asumió, junto con el Departamento de Filosofía y Lógica, la docencia de la asignatura optativa “Género y Familia en Asia

Oriental”, dentro del Grado en Estudios de Asia Oriental, con base en mi compromiso previo a asumirla). En la Facultad de Derecho, en concreto, no hay asignaturas que explícitamente incorporen la perspectiva de género. Introducirla se convierte así en un proyecto individual.

Como consecuencia de lo anterior, introducir la perspectiva de género en la docencia del Derecho Constitucional es el resultado de un compromiso personal. Lo cual convierte en todo un reto transmitir dicha perspectiva en términos que conecten con el alumnado y logren hacer mella en su comprensión de nuestro marco constitucional. Se interponen en este camino dificultades derivadas del escepticismo de género que prevalece en la enseñanza del derecho y en el mundo jurídico en general.

La primera y fundamental dificultad con que suelo tropezar es la limitada, cuando no inexistente, formación en género del alumnado que llega a las aulas de la facultad de derecho, por lo demás, en sintonía con la mayor parte de la ciudadanía dentro y fuera de la Universidad. Esa escasa formación redundante a su vez en una baja sensibilidad hacia el género como categoría analítica, como una categoría que tematiza la posición estructural de poder sobre las mujeres que, como colectivo, ocupan socialmente los varones, y la correspondiente subdiscriminación de las segundas a los primeros [BARRÈRE UNZUETA, Maggy, y MORONDO TARAMUNDI, Dolores (2011): “Subdiscriminación y discriminación interseccional: Elementos para una teoría del Derecho antidiscriminatorio”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 45, pp. 15-42].

Lo anterior no significa que el alumnado de derecho sea indiferente a la igualdad, ni insensible a sus quiebras. Lo habitual es que simpatice con las reivindicaciones a favor del derecho a la igualdad, incluida la igualdad entre mujeres y varones. El problema es que lo hace desde una perspectiva de la igualdad que es fundamental o incluso exclusivamente de corte formal, de dimensiones individuales, y socialmente neutra. Lo que el alumnado de derecho, de nuevo en sintonía con la mayor parte de la ciudadanía, suele considerar problemático es la desigualdad formal, de trato, de que pueden ser víctimas personas concretas, con independencia de su sexo-género o de otros rasgos que las adscriban a un colectivo social determinado. Si esa desigualdad se traduce en un perjuicio para una persona determinada, y si ese perjuicio no cuenta

con justificación suficiente, el alumnado entiende que estamos ante un supuesto de discriminación. Esta visión formal de la igualdad le impide percibir la dimensión colectiva de la discriminación como fenómeno intergrupales. Y es que la discriminación no consiste en el mero trato desigual y peyorativo hacia una persona concreta. En la medida en que no esté suficientemente justificado, dicho trato supondrá una quiebra del derecho a la igualdad y será por lo tanto jurídicamente perseguible y condenable. Ello, sin embargo, no lo convierte automáticamente en un trato discriminatorio. La discriminación encierra un desvalor social añadido. Con ella nos referimos al trato peyorativo a que personas pertenecientes a determinados colectivos sociales pueden someter a quienes pertenecen a otros colectivos, como consecuencia del cual las primeras pueden preservar ciertos privilegios sociales que detentan sobre las segundas. Ello es así con independencia de que dicho trato peyorativo se imponga a personas concretas a través de diferencias de trato individualizadas, en supuestos pues de discriminación directa; de que los perjuicios deriven de disposiciones formalmente neutras, en supuestos de discriminación indirecta; y es así con independencia, incluso, de que dicha discriminación indirecta sea un resultado consciente, tolerado o incluso accidental de la disposición en cuestión, fruto más de la inercia y la naturalidad con que se ejerce el poder social por quien lo detenta que del deseo consciente de mantenerlo (SSTC 145/1991, de 1 de julio; 147/1995, de 16 de octubre).

La discriminación, en definitiva, es un fenómeno social, intergrupales, dinámico, de dimensiones colectivas. Pues bien, el alumnado de derecho no suele ser sensible a esas dinámicas intergrupales de poder que constituyen el núcleo de la discriminación. No suele serlo ni en el ámbito del género ni, por lo demás, en otros como el religioso o el multicultural en sentido amplio. Y no suele serlo tampoco, como consecuencia, a la obligación de los poderes públicos, no ya de corregir supuestos individuales de quiebra del derecho a la igualdad e incluso de discriminación, sino también y sobre todo de poner fin a dichas dinámicas que la sustentan.

Sin entender la discriminación como un problema intergrupales resulta difícil ir más allá de la igualdad formal o de trato. Es posible, ciertamente, entender de forma más o menos intuitiva la necesidad de aspirar a una igualdad sustantiva o material, y el alumnado de derecho en general lo hace. Pero la intuición no nos indica necesariamente cuál es el horizonte de dicha igualdad. Ponernos de acuerdo en que la igualdad

sustantiva implica igualdad de oportunidades no resuelve la cuestión; más bien la desplaza hacia la pregunta: ¿igualdad oportunidades en qué? Resulta tentador asumir que la meta es alcanzar la igualdad en la posición de quienes detentan poder social. Pero ello nos introduce en un juego redistributivo de corte meramente cuantitativo en el que, además e inevitablemente, ciertos colectivos parten con las cartas marcadas.

Entender la dimensión intergrupal de la discriminación y su conexión con dinámicas estructurales de poder nos permite conectar el horizonte de la igualdad con el empoderamiento ciudadano, y poner la redistribución a su servicio. Es más, nos permite aspirar a una redistribución, no sólo de medios materiales para el ejercicio de la ciudadanía, sino del reconocimiento social que se precisa para su disfrute en condiciones paritarias [FRASER, Nancy & HONNETH, Alex Fraser (2003): *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. London-New York: Verso]. Todas estas cuestiones, cuya complejidad no puede ciertamente abordarse en un curso de grado en derecho, sí deben ser al menos introducidas ya al alumnado de este nivel. Instalado en la igualdad formal, sin embargo, a éste le cuesta hacerse con los recursos conceptuales para aprehenderlas, y con demasiada frecuencia le pasan desapercibidas. Todo lo más el alumnado se muestra abierto a tolerar (sic) diferencias de trato que aspiran a poner fin a diferencias reales bien identificadas y delimitadas. En el ámbito de los estudios de derecho, además, la igualdad de trato termina por identificarse con la igualdad jurídica. Esto conduce a que, ante un ordenamiento formalmente neutro, se tienda a reducir los problemas de discriminación por razón de género a supuestos de incumplimiento o aplicación deficiente de dicho ordenamiento, incumplimiento que se percibe como el fruto de inercias sociológicas en las que el derecho, desde su neutralidad, puede jugar un papel limitado, fundamentalmente en el terreno judicial, excepcionalmente en el normativo. En esa medida se entiende que los problemas de discriminación por razón de género pueden tener actualidad sociológica, pero no necesariamente jurídica. Así, y por ejemplo, el alumnado asume con naturalidad que la justicia considere discriminatoria la exclusión de las mujeres de la posibilidad de formar parte de las asociaciones de pescadorxs de la Albufera de Valencia (ATC 254/2001, de 20 de septiembre), pero no simpatiza necesariamente con que la excesiva dureza de las pruebas físicas exigidas por igual a mujeres y varones para acceder a un cuerpo como el de bomberxs discrimina a las primeras. Hacerles entender por qué dichas pruebas, pese a estar (o precisamente por

estar) diseñadas en términos neutros pueden ser discriminatorias requiere profundizar en el género y en la perspectiva de género.

Su percepción formal de la igualdad hace que, de entrada, el alumnado de derecho constitucional reaccione con escepticismo ante el uso de la categoría 'género' en el ámbito jurídico, poniendo en duda la legitimidad de acudir a ella para corregir situaciones de discriminación que, todo parece indicar, se forjan fuera del ordenamiento. Suele ser asimismo reticente a aceptar la legitimidad de romper la neutralidad del ordenamiento para incluir normas formalmente favorables a la posición de las mujeres, como medio para lograr el fin de la igualdad efectiva. Ciertamente, el ordenamiento recoge diferencias normativas de trato favorables a las mujeres. Algunas de ellas, ya clásicas, se aceptan desde la premisa de que su objetivo es responder a diferencias reales entre mujeres y varones que afectan negativamente a las primeras. El ejemplo más notable es la baja maternal por parto. Otras diferencias con pedigrí normativo más reciente, como la paridad electoral o la tipificación de la llamada violencia de género, siguen suscitando polémica en las aulas. Y es que estas medidas responden a supuestos de subdiscriminación de las mujeres, como la preterición política, o la violencia patriarcal, que traen causa de factores sociológicos complejos, en ocasiones difusos y difíciles de singularizar como elementos concretos de nuestra convivencia en los que se concreta una desigualdad efectiva, perjudicial y no justificada. Una perspectiva meramente formal de la igualdad no ayuda a definir el papel que el derecho debe asumir para poner fin a tales manifestaciones difusas de poder intergrupales. Para acercarnos a ello es preciso contar con previos conocimientos o cuanto menos con una mínima intuición de qué es el género y qué papel juega como elemento de estructuración de dinámicas intergrupales de poder.

Además de todo lo anterior, la introducción de la perspectiva de género en la docencia del derecho constitucional tropieza con una segunda dificultad, derivada de la propia transversalidad del género como categoría analítica. Y es que mientras el género informa toda nuestra estructura social y jurídica, la labor de cada docente se circunscribe necesariamente a su área de conocimiento y tiene como destinatarios a un grupo acotado de estudiantes por curso. Habida cuenta de los escasos conocimientos de género y sensibilidad hacia el mismo en mi facultad de derecho, con alguna ocasional excepción, no es probable que el alumnado de un grupo en el que imparto docencia

haya tenido o vuelva a tener la oportunidad de aproximarse al Derecho Constitucional o a otra disciplina jurídica con conciencia de género. No existe, por lo demás, garantía de continuidad de docencia por un/a mismo/a profesora/o a un mismo grupo de un curso a otro, a lo largo pues de los diversos bloques en que se divide la enseñanza del derecho constitucional. Lo cual hace que la aproximación del alumnado al derecho constitucional con perspectiva de género sea, si llegan a tenerla, una experiencia anecdótica.

En la Universidad de Sevilla, los estudios de derecho constitucional se encuentran divididos en tres bloques de materias, cuya docencia se imparte entre el primer y el cuarto cuatrimestre en el grado en derecho, entre el primero y el quinto en algún doble grado. El primer bloque de materias abarca, de un lado, una introducción a la teoría y la historia del Estado y de la Constitución, incluidos sus fundamentos dogmáticos y, de otro, las fuentes del derecho. El segundo bloque se centra en la parte orgánica de la Constitución. El tercero, en fin, se detiene en profundidad en su parte dogmática con el estudio de los derechos fundamentales y de los principios rectores de la política social y económica recogidos en el Título I de la Constitución. Además, el Departamento de Derecho Constitucional cuenta con un Máster Oficial en Derecho Constitucional, de un año de duración, que profundiza en toda la materia, tanto la parte dogmática como la orgánica, que integra nuestra área de conocimiento. En él me encargo de la coordinación de la asignatura “Teoría del Estado y de la Constitución”, que imparto con al menos un/a compañero/a más.

Como es evidente, cada uno de estos bloques exige el desarrollo de una dinámica docente distinta. Y cada uno presenta asimismo sus propias especificidades a la hora de introducir la perspectiva de género. Donde es sin duda más relevante, y donde probablemente resulte más gratificante, detenerse en la perspectiva de género es en la introducción histórico-teórica al derecho constitucional que constituye la primera parte del bloque de materias que se imparte en Derecho Constitucional I. Ello es así por el propio contenido introductorio, tanto a nivel histórico como teórico, de dicha materia. Y lo es porque dicho contenido se imparte en el primer cuatrimestre de clases, cuando el alumnado se abre por primera vez al mundo de lo jurídico y al derecho constitucional, abordándolo desde sus orígenes. Esto nos proporciona la oportunidad de introducirlo a este mundo con conciencia de género. Es interesante destacar, como contraste, que el

estudio de cuestiones teórico-fundacionales del Estado y el Derecho Constitucional con perspectiva de género a nivel de postgrado, en la asignatura “Teoría del Estado y de la Constitución” del Máster en Derecho Constitucional, suele producir más animosidad y ser objeto de incansables discusiones entre el alumnado.

En este primer cuatrimestre de estudios jurídicos, no resulta difícil lograr que el alumnado conecte con el relato de cómo el Estado y el ordenamiento modernos se encuentran en conexión fundacional con el género tal y como hoy lo conocemos: cómo uno y otro se apoyaron en una construcción sexuada de la ciudadanía, construcción en la que la figura del ciudadano activo tiene perfil masculino y las mujeres quedamos relegadas a la ciudadanía pasiva; cómo la ciudadanía sexuada se articula con base en el mito de un pacto social construido sobre la base de un pacto heterosexual [PATEMAN, Carole (1988): *The Sexual Contract*, Stanford: Stanford University Press; WITTIG, Monique (1992): “On the Social Contract”, *The Straight Mind and other essays*, Boston: Beacon Press, págs. 33-45]; cómo este pacto dota de contenido a la fraternidad que completa la tríada revolucionaria; cómo tiene su reflejo en la exclusión inicial de las mujeres de los derechos de sufragio y en las dificultades y resistencias que por lo general jalonaron su lucha por conseguirlo; cómo, en fin, el pacto social-sexual se ve reproducido en otras dicotomías modernas, empezando por la que opone lo público (terreno de la ciudadanía activa) a lo privado o doméstico (ámbito de la ciudadanía pasiva).

Aunque siempre surgen voces críticas, el alumnado es razonablemente receptivo a la explicación de los orígenes sexuados del Estado. En general lo es cuando aplicamos la perspectiva de género a un análisis histórico. Les resulta fácil identificar disfuncionalidades de género que entiende históricamente superadas, como el sufragio restringido. Hacerlo encaja en el discurso de que nuestros Estados igualitarios han superado ya esas disfuncionalidades. Resulta por ello interesante desarrollar el ejercicio de identificar vestigios del pacto heterosexual en nuestra organización social actual, incitarles a encontrar la conexión entre dicho pacto y situaciones actuales de preterición de las mujeres o de colectivos que cuestionan la heteronormatividad. En este contexto, resulta efectivo comentar en clase fragmentos seleccionados del capítulo V del libro *Emilio*, de J.J. Rousseau, dedicado a la educación de Sofía, ejemplo más elocuente de la construcción moderna del género. Resulta efectivo, en concreto, incitarles a buscar



paralelismos entre el discurso de Rousseau y algunos discursos actuales sobre el género. Todo ello al tiempo que se les hace ver la relevancia histórico-filosófica de la obra de Rousseau, de su legado como padre teórico de la democracia moderna, así como la vinculación y cercanía tanto histórica como filosófica entre su *Contrato Social* y el elaborado pacto sexual que propone en *Emilio*.

El bloque de materias que se imparten en Derecho Constitucional I ofrece otra oportunidad inmejorable de introducir la perspectiva de género en este primer curso. Se trata del análisis del artículo 9.2 CE dentro de los principios axiológicos que definen el marco dogmático de la Constitución española. Este artículo, que como digo siempre al alumnado es mi favorito de la Constitución, merece ser comentado con detenimiento, por la densidad de su contenido. A través de él, la Constitución asume la dimensión colectiva o intergrupala de la discriminación, abraza el objetivo de la igualdad sustantiva, vincula esta igualdad a la paridad de participación ciudadana en todos los terrenos de la vida pública (política, económica, social y cultural) y, sobre todo, impone a los poderes públicos la obligación constitucional de remover los obstáculos que puedan interponerse a su consecución, y de adoptar medidas que permitan alcanzarla. Digo sobre todo porque, a través de dicha obligación, el artículo 9.2 CE constitucionaliza las medidas de acción positiva o afirmativa, esas medidas que aspiran a corregir, no ya supuestos concretos, subjetivos, de discriminación, sino las dinámicas intergrupales de poder que están en la base de dichos supuestos.

En la enseñanza de las materias que integran el programa de Derecho Constitucional I en la Universidad de Sevilla, resulta indispensable detenerse en este artículo, y en el mandato positivo que encierra a los poderes públicos. El alumnado se enfrenta con cierta sorpresa a la idea de que las acciones positivas no son una concesión graciosa de nuestros poderes públicos a ciertos colectivos desaventajados. Son más bien una exigencia constitucional, medidas que los poderes públicos tienen la obligación de adoptar para alcanzar la igualdad sustantiva de la ciudadanía, entendida como paridad de empoderamiento ciudadano. El hecho de que se trate de una exigencia constitucional deja en evidencia lo inapropiado de hablar de “discriminación positiva” en este contexto. En la medida en que la discriminación implica, por definición, la existencia de un perjuicio par aun colectivo socialmente desaventajado, de un perjuicio que además carece de justificación suficiente, la expresión ‘discriminación positiva’ encierra un

oxímoron. Y si bien en una época pensé que dicho oxímoron podría tener contenido reivindicativo, hoy estoy convencida de que su uso perjudica a la causa feminista. Y es que la expresión ‘discriminación positiva’ parece hablar de tratos diferenciadores que, en cuanto discriminatorios, no están suficientemente justificados, pero que hemos decidido ‘tolerar’ habida cuenta de sus efectos positivos sobre la situación de preterición social en que se encuentran determinados colectivos. Lo cierto, sin embargo, es que las acciones afirmativas, o positivas, destinadas a parificar la posición de la ciudadanía y de los distintos colectivos que la integran, encuentran su justificación en la propia Constitución, en el mandato a los poderes públicos que explícitamente impone el artículo 9.2 CE, siempre, claro está, que exista proporcionalidad entre la acción afirmativa y el fin que con ella se desea alcanzar. La igualdad sustantiva, entendida como paridad ciudadana, queda así constitucionalmente consagrada como el fin último a perseguir, quedando la igualdad formal o de trato como un instrumento a su servicio. Resulta útil en este terreno trazar paralelismos entre medidas de acción afirmativa adoptadas en el contexto de la discriminación por razón de género con otras, menos polémicas, que se adoptan para parificar la capacidad ciudadana de participación en las distintas esferas del espacio público con base en otros criterios, como el económico. Proponer las becas estudiantiles como medidas de acción positiva suele ser clarificador.

Por todo lo anterior, es crucial que nos detengamos en el artículo 9.2 CE para que el alumnado entienda los parámetros dogmáticos en los que se encuadra el género en nuestra Constitución, para que entienda que el marco constitucional pone a nuestra disposición los ingredientes necesarios para superar la ciudadanía sexuada y avanzar. Y eso es importante hacerlo tanto en el estudio genérico de dichos parámetros dogmáticos, en la docencia de Derecho Constitucional I, como en el estudio de los derechos fundamentales, en el marco de Derecho Constitucional III, presentando el artículo 9.2 CE como el telón de fondo interpretativo indispensable del derecho a la igualdad y a la no discriminación reconocido en el artículo 14 CE.

La introducción de la perspectiva de género en Derecho Constitucional II, en el estudio de la parte orgánica de la Constitución, supone un reto mucho mayor. Es aquí donde mayor interés tengo en contrastar experiencias con otrxs compañerxs. Donde resulta más evidente la posibilidad, y la necesidad, de introducir la perspectiva de género es en el análisis de los partidos políticos, de un lado, y del sistema electoral, de

otro. El estudio de ambos temas nos obliga a poner de manifiesto la tradicional postergación de las mujeres en la esfera pública representativa, sea en los órganos de los partidos políticos o en sede parlamentaria. Y mientras la segunda ha querido ser corregida mediante la introducción por ley de una paridad flexible o cuota paritaria de presencia de mujeres y varones en las listas electorales, la primera sigue siendo una tozuda realidad. Corresponde estudiar aquí la constitucionalidad de la llamada paridad electoral desde la perspectiva, principalmente, de la libertad de asociación de los partidos políticos, analizando y comentando la STC 12/2008, de 29 de enero. Corresponde también analizar, no ya su constitucionalidad, sino la efectividad de la paridad electoral desde una perspectiva de género. Y corresponde asimismo explorar vías de democratización de los partidos políticos desde la parificación entre los géneros, y su posible imposición por ley. Todo lo cual nos obliga a ir más allá de la igualdad para profundizar en el género como concepto estructurante del Estado en términos fundacionales. Nos obliga a volver sobre la construcción sexuada de la ciudadanía, sobre la dimensión sexual del contrato social –el contrato social-sexual-, sobre la conexión entre el *Emilio* y el *Contrato Social* de Rousseau. Nos obliga, en definitiva, a volver sobre la génesis del género en el Estado moderno. Y nos obliga a volver sobre estas cuestiones desde la premisa de que, probablemente, el alumnado no las haya tratado nunca con anterioridad, de que mi alumnado de Derecho Constitucional II no fuera probablemente mi alumnado en Derecho Constitucional I y no estudiara la formación del Estado con perspectiva de género. El problema que surge aquí no es sólo de escasez de tiempo. Es sobre todo de receptividad del alumnado de Derecho Constitucional II a introducir la perspectiva de género en el estudio de instituciones del Estado, no ya con perspectiva histórica, sino en su funcionamiento contemporáneo. Y es que, probablemente, el alumnado ya haya aprendido a considerar dichas instituciones como neutras, y se resiste a entender que sigan siendo herederas de la preterición histórica de las mujeres en la esfera pública. Una preterición que en la historia tenía sustento formal y que hoy entiende formalmente superada.

Más cómodo resulta introducir la perspectiva de género en el estudio de los derechos fundamentales y de los principios rectores de la política social y económica, materia que en mi Universidad es objeto de estudio en Derecho Constitucional III. Los derechos fundamentales nos permiten aproximarnos el género, no desde las estructuras fundacionales del Estado, sino desde las posiciones subjetivas de personas concretas

que sufren un perjuicio por razón de género, terreno éste en el que el alumnado se siente más cómodo. Es importante, con todo, comenzar por afianzar en el alumnado la diferencia entre la discriminación y una mera quiebra del derecho a la igualdad. Con este fin suelo comenzar la docencia del artículo 14 CE con el ejercicio de preguntar al alumnado por qué dicho artículo menciona tanto la igualdad como la no discriminación. Mi pregunta es si el artículo 14 CE está diciendo lo mismo desde dos perspectivas distintas, desde la garantía del derecho a la igualdad y la interdicción de su quiebra, a la que llama discriminación, o si la interdicción de discriminación añade algo nuevo a la garantía del derecho a la igualdad; si, en definitiva, con la doble mención de la igualdad y la interdicción de la discriminación el artículo 14 CE incurre simplemente en un pleonasma típicamente castellano, o quiere decir algo más. El objetivo es conducir al alumnado hacia la toma de conciencia de la dimensión colectiva, fruto de dinámicas intergrupales, de la discriminación. Poner algún ejemplo de quiebra de la igualdad que no tenga contenido discriminatorio suele ser de ayuda. También lo es llamar la atención sobre los efectos socialmente perniciosos de la discriminación, mientras los de las meras quiebras del derecho a la igualdad no tienen por qué trascender el caso subjetivo de que se trate. Es un ejercicio que, en líneas generales, da buen resultado.

A partir de ahí resulta imprescindible elaborar la noción de igualdad desde una perspectiva sustantiva centrada en la consecución de la paridad ciudadana “del individuo y de los grupos en que se integra”, tomando el artículo 9.2 CE como punto de referencia interpretativo del artículo 14 CE. Es pues imprescindible (volver a) detenernos en el contenido del artículo 9.2 CE, sobre todo en la obligación que impone a los poderes públicos de adoptar medidas de acción afirmativa (que no de discriminación positiva) a favor de colectivos preteridos en términos de participación ciudadana. Y aunque el análisis de ambos artículos se aborda en términos generales, su aplicación a casos concretos se estudia fundamentalmente a la luz de la discriminación por razón de sexo-género, por ser ésta la que ha dado lugar a más actividad jurisprudencial y normativa en nuestro país. En este terreno, la discusión de las acciones afirmativas suele dar lugar a cierta polémica. Clásicas son las discusiones en torno a la paridad electoral, o a la ley de violencia de género. Más pacífica resulta la explicación del contenido de los artículos 14 y 9.2 CE en su aplicación al ámbito laboral, una explicación que sigue el recorrido de la jurisprudencia constitucional y la evolución legislativa, prestándose especial atención a la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de

22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. De la mano de una y de otra, se introduce al alumnado en los conceptos de discriminación abierta y encubierta, directa e indirecta, por acción y por omisión; se le introduce asimismo en la dinámica procesal de los supuestos de discriminación, en la inversión de la carga de la argumentación y su alcance; y se le introduce en los efectos de la estimación de un amparo por discriminación. Se trata de cuestiones todas ellas con las que, salvo excepciones, el alumnado suele sentirse cómodo.

Más allá de los artículos 14 y 9.2 CE, es posible aplicar la perspectiva de género al estudio de otros derechos fundamentales. Este es claramente el caso del derecho a la vida reconocido en el artículo 15 CE, en concreto de la explicación del marco constitucional del aborto. Enfocar el aborto con perspectiva de género puede suponer un reto, variable según los cursos. Lo es cuestionar el enfoque tradicional continental europeo del aborto desde la perspectiva del feto para situar en el centro de atención a las mujeres, únicos sujetos jurídicos titulares de derechos presentes en estos casos, partiendo de nuestra capacidad de adoptar decisiones vitales como ciudadanas activas. Para hacerlo suelo partir del ejercicio de separar el derecho de la moral, de insistir en la autonomía normativa del derecho, cuyo punto de referencia central es, en el constitucionalismo democrático, la garantía del estatuto participativo de la ciudadanía. Suelo insistir asimismo en que la solución jurídica no prejuzga la solución moral, que no estamos calificando el aborto de ‘bueno’ o ‘malo’, que no es esa la función del derecho, que se trata más bien de analizar qué aproximación normativa al aborto resulta más coherente con nuestro marco constitucional. Y suelo asimismo subrayar que enfocar el aborto desde la posición jurídica del feto suele ir de la mano de un discurso sobre las mujeres de contenido más moral que jurídico, un discurso que nos dibuja como egoístas, irresponsables, y/o como ciudadanas de segunda, menores de edad necesitadas de cuidado/control. El éxito de este ejercicio es variable.

Otros derechos cuya explicación permite introducir alguna consideración desde una perspectiva de género son el derecho a la intimidad (artículo 18.1 CE), especialmente a la intimidad corporal (¿puede entenderse que el ámbito de la intimidad corporal es relativo en términos culturales y de sexo-género?); el derecho al honor (artículo 18.1 CE: ¿puede el ámbito del derecho al honor frente a la libertad de expresión entenderse como relativo al sexo-género?); el derecho de asociación (artículo

22 CE: ¿en qué medida la dimensión colectiva del derecho de asociación permite a las asociaciones discriminar por razón de sexo –ATC 254/2001, de 20 de septiembre); el derecho de participación política (artículo 23 CE: discusión, siempre polémica, de la paridad electoral desde la perspectiva ahora del derecho de participación política); derecho a la educación (artículo 27 CE: discusión de la educación diferenciada desde una perspectiva de género); el derecho al matrimonio (artículo 32 CE: discusión de los matrimonios del mismo sexo y su encaje constitucional con perspectiva de género).

El principal problema con que inevitablemente tropiezo a la hora de aplicar la perspectiva de género al estudio de los derechos fundamentales es la falta de tiempo con que cuento para desarrollar el denso temario de Derecho Constitucional III. Esta falta de tiempo se ve, de nuevo, agravada por la falta de continuidad en la docencia de los distintos cursos de derecho constitucional para un mismo grupo, lo que me obliga a volver sobre nociones que ya se estudiaron en cursos anteriores, como el análisis del artículo 9.2 CE, o la paridad electoral. El resultado es que hay derechos a los que apenas puedo dedicar tiempo, sobre todo los reconocidos en la Sección 2ª del Capítulo II del Título I de la Constitución, incluido el derecho al matrimonio. Y que apenas queda tiempo para introducirnos en los principios rectores de la política social y económica (Capítulo III del Título I CE), que tanto juego darían para introducir la perspectiva de género.

Los resultados de los esfuerzos por incorporar la perspectiva de género en la docencia de Derecho Constitucional resultan, por lo general, frustrantes, por la falta de tiempo y por tratarse de esfuerzos aislados y discontinuos en el marco de la Facultad de Derecho y en el de la propia disciplina. Introducir la perspectiva de género en la docencia del Derecho Constitucional es, después de todo, un ejercicio de deconstrucción de buena parte de los parámetros sobre los que se erige el Estado constitucional en el que no todxs mis colegas están dispuestxs a embarcarse, que en algunxs produce genuino rechazo. No cabe aproximarse al género sin abrazar el pensamiento crítico. Acercar a éste al alumnado es por ello premisa imprescindible para que adquieran sensibilidad de género. Puede que el actual momento de crisis institucional esté jugando a nuestro favor.