

# LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DESDE UNA PERS- PECTIVA DE GÉNERO. ESTUDIO DE CASO: LA FACULTAD DE DERE- CHO DE CECAR<sup>1</sup>

Margarita Jaimes Velásquez<sup>2</sup>

Ebelia Mendoza Cortez<sup>3</sup>

## Resumen

En la celebración de la Cumbre del Milenio y la Declaración del Milenio, se refrendó el compromiso de respetar y defender los principios de la dignidad humana y la igualdad, con la firme convicción de que el principal desafío que enfrentan las naciones del mundo es conseguir que el proceso de democratización se convierta en una fuerza positiva. Un espacio protagonista para afrontar los objetivos del milenio entre ellos garantizar la igualdad entre hombre y mujeres, es sin duda alguna la Universidad, cuya enseñanza debe ser integral desde un enfoque o perspectiva de género, entendiéndose esta como una herramienta metodológica de cambio y transformación de constructos sociales.

**Palabras Clave:** Universidad, enseñanza universitaria, perspectiva de género, paz, cambio, transformación.

---

<sup>1</sup> Capitulo producto del Proyecto de investigación “La Libertad y La Igualdad Material. Una Propuesta en Educación no formal para derribar el currículo oculto sobre género en la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) en Sincelejo”.

<sup>2</sup> Abogada de la Universidad del Atlántico. Especialista en Derechos Humanos del Instituto Raúl Wallermborg de la Universidad de Lund- Suecia. Maestra en Educación de los Derechos Humanos del CREFAL, Patzcuaro-Mexico, Doctorante (CPhD) en Gobierno y Política de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina. Docente investigadora del grupo GISCER de la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR-Email: [margarita.jaimes@cecar.edu.co](mailto:margarita.jaimes@cecar.edu.co)

<sup>3</sup> Maestra en Derecho Constitucional por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México; Especialista en Derecho Constitucional por la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México; y Profesora definitiva de la materia de Deontología Jurídica de la Licenciatura de Derecho en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México.

## Abstract

In the celebration of the Millennium Summit and the Millennium Declaration; the commitment to respect and defend the principles of human dignity and equality was confirmed, with the firm conviction that the main challenge facing the nations of the world is to make the democratization process a positive force. A leading space to face the objectives of the millennium between them guarantee equality between men and women, is undoubtedly the University, whose teaching must be comprehensive from a gender perspective or perspective, understood as a methodological tool for change and transformation of social constructs.

**Keywords:** University, university education, gender perspective, peace, change, transformation.

## Introducción

El presente trabajo pone en la mesa de reflexión el protagonismo necesario y fundamental de la Universidad como un escenario de cambio y transformación que debe afrontar los retos y desafíos de la vida social. Uno de esos grandes retos es y ha sido la desigualdad entre hombres y mujeres, la cual ha desembocado a la presencia de violencia de género y discriminación, por ello, la enseñanza universitaria tiene que arrojar nuevos enfoques que impulsen a los cambios de constructos sociales y culturales, de tal forma, la enseñanza debe partir desde un enfoque o perspectiva de género, utilizada de manera transversal como herramienta metodológica transformadora de la identidad entre hombres y mujeres.

El objetivo del presente estudio es reflexionar sobre la importancia de la universidad como un escenario de cambio y transformación; como un espacio de socialización en el que hombres y mujeres hacen una unidad social, por lo que la enseñanza desde una perspectiva de género es necesaria y fundamental para construir la paz entre hombres y mujeres, y atender a los retos y desafíos del siglo XXI.

La libertad y la igualdad son presupuestos ineludibles que deben regir las relaciones y los aprendizajes en las aulas de clases. Este ejercicio de investigación/intervención promovió desde la educación en los derechos humanos a la igualdad, no discriminación y la libertad, espacios reflexivos

que en clave de género suscitaran la re significación de las prácticas educativas y sus discursos, a fin de transformar patrones culturales excluyentes.

Educación en derechos humanos y para su ejercicio al estudiantado de las ciencias jurídicas, impone al cuerpo docente el compromiso ético y político de potenciar y articular la realidad con la satisfacción de las necesidades humanas de justicia social y reconocimiento de la otredad en el escenario académico. Por ello, es oportuno revisar cómo se diseñan y transmiten los contenidos y la información, porque, ese diseño está cargado de intencionalidades que deliberadamente busca influenciar o moldear a quien se educa para que interprete la realidad de una forma determinada (Blanco Nieves, 1994). Si bien, los currículos no incluyen explícitamente ciertos lenguajes simbólicos o actitudes que forjan una identidad determinada en la relación estudiante- docente, no es menos cierto que, los currículos implícitos son recurrentes en la práctica educativa.

### **Planteamiento de problema**

La problemática que nos ocupa, es la existencia de una guerra de sexos entre hombres y mujeres, lo cual nos ha llevado a construir una serie de prejuicios y estereotipos de género que han dado como origen a uno de los problemas más complejos y palpitantes del siglo XXI, que es la violencia de género, por lo que uno de los retos y desafíos es romper con esos prejuicios y estereotipos que han delimitado el comportamiento de hombres y mujeres. Una de las problemáticas que se ha enfrentado la enseñanza universitaria es la presencia en las aulas de violencia de género; de prejuicios y estereotipos, esto tanto de alumnos, como de profesores y autoridades. La enseñanza universitaria se ha centralizado solo en tratamiento de tópicos o contenidos temáticos de carácter técnico-científico, desarrollando solo competencias técnicas y profesionales, la enseñanza universitaria tiene que dejar ser lineal y migrar a una enseñanza transversal con nuevos enfoques para formar jóvenes profesionistas democráticos en el marco de la igualdad y la equidad.

En este sentido, la universidad como protagonista y agente de cambio, es el espacio para afrontar y romper con esos prejuicios y estereotipos que

han dado inicio a esta guerra entre los sexos, esto a través de una enseñanza con un enfoque y perspectiva de género que permita la construcción de la paz entre hombres y mujeres, para formar un tejido social más igualitario, equitativo y democrático. Por ello una de los grandes desafíos de las universidades del siglo XXI es construir la paz como un valor, una actitud, un principio, una forma de ser.

La práctica formativa en las aulas de las facultades de derecho se realiza para que el discente interprete, adecue y utilice las normas como eje central del proceso. Así pues, el estudiante debe desarrollar competencias genéricas como la capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, redactar textos y expresarse con lenguaje técnico fluido y tener un amplio conocimiento de los principios generales del ordenamiento jurídico. Lo anterior deja de lado el fenómeno relacional de los seres humanos, los contextos en que esas relaciones se desarrollan, así como las construcciones sociales que tradicionalmente han definido esas relaciones, especialmente aquellas en las que las cargas valorativas existentes en el contexto impiden el acceso a la justicia de los grupos sociales históricamente excluidos, como es el caso de las mujeres y las niñas, entre muchos otros.

En efecto, debido a la exigencia de los sujetos al reconocimiento de sus necesidades específicas y el desarrollo de los derechos humanos, hoy, existen normativas internas e internacionales que buscan garantizar la igualdad material y eliminar la discriminación de estos grupos sociales. Un aspecto crucial es el nivel de interrelación de estas nuevas normatividades al cuerpo jurídico existente para que haya un proceso de reinterpretación de las construcciones sociales en clave de dignidad humana. Por ello, es indispensable que la formación en las facultades de derecho promueva el humanismo jurídico, potenciando la interdisciplinariedad, el conocimiento del contexto y el modelo social en el que se instalan las relaciones humanas desiguales y arbitrarias.

### **El problema en contexto**

La Corporación Universitaria del Caribe – CECAR- es una institución de Educación Superior ubicada en la ciudad de Sincelejo, departamento de

Sucre, Colombia que cuenta con una Facultad de Derecho con 1498 estudiantes (2015). No existe información desagregada por sexo lo que implica desconocer la proporción de mujeres que ingresan, las que egresan, los momentos de deserción, la reprobación o deserción por asignatura y sexo, entre muchos otros datos. El equipo docente son 19 maestras y 69 maestros, es decir, mayoritariamente masculino. En el marco de los valores institucionales, se encuentra el respeto y la tolerancia que se sustentan en principios de igualdad, la dignidad humana y la participación entre muchos otros. Por otro lado, el Plan Educativo institucional 2013-2015 establece el modelo pedagógico institucional en los siguientes términos:

La educación en CECAR valida el aprendizaje como un proceso interno de descubrimiento propio, mediado por la interacción social. Esta afirmación se desprende del modelo pedagógico que se ha venido practicando, “el modelo social cognitivo”, que recrea en toda su extensión del pensamiento de los pensadores Piaget y Vygotsky, asumiendo sus posturas desde la perspectiva de complementariedad. De estos autores se deriva el enfoque psicológico, sociológico, antropológico y cultural, que se materializa en el diseño del currículo como respuesta a los supuestos de base que se explicita en la caracterización del PEI.

Este modelo pedagógico está llamado a generar cambios en la persona y en la sociedad con la única finalidad de garantizar el bienestar común; para ello, parte de las realidades cotidianas, de los presaberes de los discentes, los valores éticos, sociales y políticos de la comunidad académica. De lo anterior se presume la integralidad en la formación, la coherencia entre el contexto y los conocimientos y, un direccionamiento hacia la justicia social. Sin embargo, en las aulas de clases, la relación entre discentes está permeada por lenguajes simbólicos que en ocasiones son excluyentes, sexistas y vulneradores de derechos específicos de las mujeres. Las manifestaciones de exclusión son variopintas, por ejemplo, en las elecciones para representar a la población estudiantil en los diferentes órganos colegiados de la Institución, las mujeres aspirantes, no cuentan con mucho apoyo de sus pares, pero tampoco, se promueve desde la institución la participación mediante acciones afirmativas como una ley de cuotas obligatoria en todas las elecciones.

A pesar del alto número de estudiantes mujeres, la Corporación Universitaria no tenía un diagnóstico de necesidades que responda a los intereses de ellas. Este aspecto no es un asunto minúsculo, todo lo contrario, es de absoluta relevancia ya que los asuntos relativos a las necesidades y expectativas de las mujeres quedan excluidos de las agendas de trabajo de estos órganos decisorios de la Institución. Por otro lado, se han conocido casos al interior del campus en los que las estudiantes han sido agredidas física y emocionalmente por sus compañeros, sin que el resto de la comunidad académica, observadora, haya intervenido en defensa de los derechos de las víctimas.

En efecto, esta inercia frente a los derechos de las estudiantes es un reflejo de la mirada estereotipada de la sociedad sucreña. En cuanto a los contenidos programáticos del Programa de Derecho, no se incluía el estudio de las normas sobre los derechos de las mujeres y de las niñas, ni específica ni transversalmente, no obstante, su existencia en el cuerpo jurídico nacional e internacional y las transformaciones que ha traído consigo la implementación de los tratados internacionales relativos a la eliminación de la violencia contra las mujeres y la prevención de la violencia de género. Lo anterior planteó retos importantes para la formación del jurista, pues requería cambios de paradigmas interpretativos que afectaran positivamente los currículos del programa de derecho en CECAR. Es aquí donde adquiere relevancia la educación en Derechos Humanos.

### **Justificación metodológica**

En el presente estudio se utilizará el método analítico-deductivo, cuya estructura se integra por cuatro ejes temáticos, los cuales nos encaminan hacer este ejercicio de reflexión y análisis; ejes que propongo que tienen como punto de partida un breve pasaje histórico de la existencia de la universidad como institución; posteriormente, analizamos la conceptualización de enfoque de género como un mecanismo transversal que nos lleva a romper prejuicios y estereotipos, y finalmente arribamos a la importancia y necesidad que la enseñanza universitaria hoy tenga un enfoque de género para construir la paz entre hombres y mujeres.

## La universidad como protagonista de cambio y transformación

Las universidades del Siglo XXI más que un proyecto educativo del Estado, en donde se forman profesionistas, hoy se han convertido en escenarios necesarios y fundamentales de cambio y transformación, son espacios protagonistas, que suman a la integridad y unidad social. Es por ello, que se considera conveniente tener como punto de partida el análisis del concepto de Universidad y su importancia como institución eje y transversal de cambio y transformación, toda vez que es un lugar en donde convergen no sólo los conocimientos, sino los desafíos, las problemáticas sociales, los valores, las aspiraciones, etcétera.

La universidad se fundó en un claustro, pero ha pasado a ser una palestra; en un principio fue un lugar en que los sabios se aislaban del mundo, pero hoy en día el problema inmediato del universitario consiste en decidir de qué manera y en qué grado habrá de integrarse a la sociedad. (MacKenzie, Eraut y Jones, 1974, p.13). La palabra *universitas* fue creada probablemente por Cicerón, con el sentido de “totalidad”; deriva de *universum*, que significa “reunido en un todo”. Referido a las universidades, aquel vocablo pasó a designar la institución que tenía carácter de totalidad en dos sentidos: originalmente fue la *universitas magistrorum et scholarium*, esto es, la comunidad de maestros y alumnos; después, la *universitas litterarum*, es decir, la institución en que se reunía en un todo el saber. (Chuaqui, s.f.).

La Universidad, como institución, data de la Europa medieval. Aunque tiene antecedentes en las culturas: Griega, Romana y Árabe, las primeras instituciones con una organización formal nacieron en Europa Occidental. Bolonia y París representan los prototipos de universidades medievales, tanto por su antigüedad como por su forma de organización. Se considera que, aunque evolucionaron paulatinamente, para el siglo XII ya estaban constituidas como tales. (González, s.f., p. 1). Siguiendo con este breve pasaje histórico sobre la universidad, para Benedicto Chuaqui J. (s.f.):

Las universidades nacieron como expresión del renacimiento intelectual iniciado en el siglo XI en torno a la filosofía y teología. Se formaron de las escuelas principalmente de las escuelas catedralicias llamadas a dar una enseñanza superior. El nombre oficial de la organización de esta enseñanza superior fue primero

*studium generale*, *generale* no se refería a que se enseñaran todas las disciplinas, sino a que se admitieran estudiantes de todas partes. Los *studia generalia*, estos centros de educación superior, eran de hecho corporaciones de maestros y alumnos, y de ahí que pasaran a llamarse universidades. El nombre de *studium generale* compitió con el de *universitas* hasta fines de la Edad Media.

Si bien la universidad ha sido una de las grandes creaciones de la civilización occidental, hoy ha trascendido en ser un escenario en donde los saberes universales hacen una fuerza para generar un cambio coyuntural y contribuir al desarrollo, crecimiento y transformación del ser humano. En este génesis, ubicamos que las primeras universidades fueron las de Bolonia, París, Oxford y Montpellier. En este sentido, Alfred Cobban (1992) señala que:

Bolonia se inició como una escuela de leyes que pronto alcanzó gran prestigio. Muchos de sus alumnos eran personas adultas que llegaban de distintos sitios de Europa y que contrataban a doctores en leyes para que fuesen sus profesores. Ya que eran extraños en la ciudad, enfrentaron problemas que los hicieron unirse para defender sus intereses, y una vez unidos, tomaron el control de la Universidad. Fue pues Bolonia la primera universidad cuyo gobierno estaba en manos de los estudiantes. Esta situación permaneció hasta 1350, aproximadamente, cuando las autoridades de la ciudad recuperaron el control de la Universidad y la entregaron a los profesores. (p. 1247)

La Universidad de París alcanzó gran prestigio como una escuela de lógica y teología. Las autoridades de la ciudad favorecieron su desarrollo ya que la presencia de la universidad atraía a jóvenes y a intelectuales de muchas partes de Europa, lo que a su vez, estimulaba el crecimiento de París como un centro cosmopolita con una gran actividad socio económica (Cobban, 1992, p 1247). De esta manera las universidades de Bolonia y de París fueron el prototipo, la primera piedra angular para el nacimiento de centenares de universidades en los subsecuentes siglos.

La universidad, fue el surgimiento de un recinto de profesores y estudiantes; fue el auditorio de la libertad de expresión, del conocimiento, de la ciencia, de las artes, la autonomía; del deseo de la enseñanza y del saber. Hoy la universidad es más que un simple recinto, es un escenario protagonista, en donde no sólo vive el deseo de enseñar y saber, ni de la libertad de expresión, sino que es la plataforma para hacer frente a los retos y problemáticas sociales, es el lugar perfecto para construir la paz, para dar voz a los derechos humanos, para que la libertad de expresión tenga nombre, para que la igualdad tenga gafas, para que la ciencia palpite, las artes sean un templo de la creatividad e imaginación, la justicia respire y los valores hagan eco. La universidad es el hogar del conocimiento, del cambio y la transformación.

La universidad fue creada para formar pensadores y no repetidores de información, es por ello que, como protagonista orienta a un proceso de socialización en donde el ser humano construye su personalidad, fortalece su ser a través del conocimiento, y justo utiliza su saber para ser parte del tejido social y desde su trinchera contribuir a la solución de los problemas que hoy nos aquejan. Augusto Cury (2014, p. 23) en su novela el coleccionista de lágrimas señala que el día en que un profesor deje de provocar la mente sus alumnos y ya no consiga estimularlos para que piensen críticamente, estará preparado para que lo sustituyan por un ordenador.

Por su parte, Zaira Navarrete Cazales (2013, p. 10) afirma que la universidad es un espacio de construcción de las identidades profesionales enmarcado dentro de los que se denomina educación superior (universidad, tecnológicos) pues es en estos espacios en donde se prepara, se da formación profesional a los estudiantes. Justo la tarea del profesor universitario y de la misma institución es formar pensadores, ciudadanos cuya voz se escuche en todos los escenarios de la vida social, económica y política de un país.

### **El currículo. El cómo de la formación**

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011), es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad

cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Para Basil Bernstein (1974) “El currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público”, por tanto, según este autor, es una fina expresión de la distribución del poder y los principios de control social. El currículo es un reflejo del sistema valorativo de una sociedad. Según la Unesco (2016)

El currículo determina las perspectivas de inclusión en la educación: El currículo es la encrucijada de estos cuatro aspectos clave del ODS 4, por lo que la educación debería ser: 1) inclusiva y equitativa, 2) caracterizada por un aprendizaje de calidad, 3) promotora del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y 4) pertinente para el desarrollo holístico (p. 4). Es decir, pretende ser una herramienta para el cambio social en el que se integre la diversidad y la justicia. Lo que implica materializar la inclusión en el aula como estrategia didáctica.

El currículo transita por la movilidad del conocimiento, lo que significa, de ser necesario, reelaborarlo, para que responda a las nuevas realidades sociales y aporte nuevas herramientas conceptuales al estudiantado.

Lo contrario a ello, es el currículo oculto, que es aquel que se transmite implícitamente referido a conocimientos, destrezas, actitudes y valores que refuerzan o perpetúan valores hegemónicos en el aula de clases (Torres, 2005 p. 198). Este al no ser visible es interiorizado y reproducido inconscientemente en las relaciones y prácticas sociales entre mujeres y hombres. Así pues, a través de él se transmite el sistema de valores que determinada sociedad ha construido, influyendo en la interpretación que las personas hacen de la realidad.

Pero lo que más caracteriza a este currículo, es que su reproducción es inconsciente, de ahí la dificultad para identificarlo y desarraigarlo.

## Los derechos humanos y su transversalidad en la práctica educativa

Como manifiesta el profesor Magendzo (2002, citado por Jaimes 2015) la transversalidad de los derechos humanos en la formulación de planes y programas de estudio requiere esfuerzos y un compromiso ético del cuerpo docente para materializarlo. En Colombia la transversalidad de los derechos humanos en los currículos académicos es obligatoria, no obstante, es común encontrarlos como una asignatura más del pensum y no como un enfoque interpretativo que permeé las otras áreas del conocimiento.

En ese sentido es pertinente decir que la educación en derechos humanos es ante todo una herramienta que apunta a neutralizar los currículos ocultos o implícitos (Magendzo, 2002) de ahí la importancia de su transversalidad. Lo anterior significa que se deben identificar principios, acciones, estrategias y procedimientos que transformen las interpretaciones de la realidad, desde una mirada del goce efectivo de derechos y en clave de no discriminación. Por tanto, es una estrategia para materializar la igualdad de modo que permita que la diversidad cuente en beneficio de las personas históricamente excluidas (Jaimes, 2015).

El manual para la transversalización del enfoque de derechos humanos con equidad explica que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Igualdad de derechos entre hombres y mujeres de diversas culturas y edades y las condiciones de discapacidad como principio central. b. Visualización de las personas desde su diversidad cultural y de edades, capacidades como agentes activas de cambio. c. Promover y lograr la planificación plena, real, activa y de calidad de las personas desde su diversidad. d. Involucramiento de las personas, con sus costumbres, creencias y diversas edades como protagonistas de su historia. e. Apostarle a lograr un cambio respecto a la posición y condición de las personas en condiciones de vulnerabilidad. (Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos-COPREDEH).

Lo anterior implica, re significar la formación del derecho, llenar de nuevos contenidos la realidad, re significar lo vivido, y comprometerse con el proceso de cambio. Si bien, educar en derechos humanos requiere su aprehensión e interiorización, exige, además, asumir una mirada humanista del derecho a fin de transitar hacia un modelo que integre la realidad social del sujeto de derecho y la norma, eso implica en ocasiones, romper los propios modelos sociales si estos están plagados de estereotipos y cargas valorativas discriminatorias.

### **La perspectiva de género**

Antes de analizar la perspectiva de género como categoría conceptuadora, es importante cuestionarnos ¿cómo surge la categoría de género? Al respecto Lamas (1999, p. 53), señala que en las lenguas latinas, como el español, la palabra género se usa como una categoría taxonómica: quiere decir tipo, clase o especie. En cambio en las lenguas anglosajonas, como el inglés, *gender* se refiere al sexo que tiene personas, animales y plantas, así como ciertas formas gramaticales.

Por su parte Sebastián, Málik y Sánchez (2001, p. 37) definen la categoría de género aquello que se atribuye a cada uno de los sexos en cada sociedad; aquello que, como construcción social, se considera masculino o femenino. Por consiguiente, la identidad de género se construye por los otros, debiendo el individuo integrarse en un conjunto social respetando sus normas. En definitiva, la identidad de género es una construcción social y una manera de autodefinition. En el proceso de la construcción de la identidad de género la sociedad suele refugiarse en los estereotipos de género (Solís, 2016, p. 100). En este mismo sentido, surge el concepto de estereotipo, el cual es un juicio que se fundamenta en ideas preconcebidas, una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de una comunidad. (Sebastián, et al, 2001, p. 38).

La construcción de estereotipos ha ocasionado la existencia de desigualdades entre hombres y mujeres, dando pauta a la violencia de género, por tal motivo se ha tenido que impulsar la perspectiva de género como

una herramienta metodológica que rompe con los estereotipos y prejuicios, para construir la igualdad entre hombres y mujeres (Narvaéz & Galeso, 2018).

De esa manera, la perspectiva de género, permite identificar cómo los roles, códigos, estereotipos, valores, conductas, tradiciones, costumbres y asignaciones socialmente construidos, fomentan o desalientan las oportunidades y libertades de hombres y mujeres a lo largo de su vida en los aspectos, económico, político, social y cultural (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006, p.20) que determinan y estructuran la desigualdad de oportunidades y de acceso a los beneficios del desarrollo entre mujeres y hombres.

El enfoque de género, es indiscutiblemente hoy una herramienta necesaria para establecer e impulsar políticas públicas, mecanismo y acciones, que encaminen a un cambio social desde una igualdad sustantiva. Debemos comprender que la perspectiva de género, es una herramienta de diagnóstico y una metodología indispensable que tiene un componente político e ideológico, transformador, teniendo como estrategia la transversalización.

Desde 1995 en la IV Conferencia Internacional de la Mujer, celebrada en Beijing, China, se estableció la transversalidad de género, es decir, se legitimó y formalizó a nivel internacional un nuevo marco teórico-conceptual tendiente a reducir las desigualdades entre hombres y mujeres. Así, la transversalización de la perspectiva de género pasó a formar parte de los esfuerzos internacionales para incorporar de manera efectiva a las mujeres a los procesos de desarrollo y cuidar que sus derechos y libertades fundamentales fueran respetados, conocidos y ejercidos en todos los ámbitos de la vida social (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006, p.8).

Bajo esta racionalidad, la transversalización conlleva no sólo la incorporación del análisis de género en las estructuras existentes, sino la necesidad de constituirse en forma permanente y sostenible en el largo plazo dentro de las instituciones, sean públicas o privadas (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2006, p.8). De acuerdo a lo antes expuesto, resulta importante ahora cuestionarnos ¿para qué sirve la perspectiva de género?, sirve para reconocer que muchas de las creencias y normas que dictaminan qué

es lo propio de los hombres y qué de las mujeres son simbolizaciones, o sea, son construcciones culturales (Lamas, 1999, p. 53). Finalmente, podemos puntualizar que la perspectiva de género hoy es una herramienta metodológica que a través de la transversalización construye y garantiza la igualdad entre hombres y mujeres.

### **El género como categoría de análisis**

Los análisis de género se convierten en una propuesta alterna de interpretación que permite explicar que los conceptos de mujer y hombre son construcciones sociales intencionales que le asignan roles a cada sexo, condicionando sus formas de relacionamiento y estableciendo valores simbólicos a los cuerpos. En palabras de Alda Facio (2002) es una categoría que permite interpretar los impactos que tienen sobre las personas los estereotipos o roles asignados a cada sexo, de tal manera que cuestiona la mirada androcéntrica de la sociedad (Lagarde, 1996) sosteniendo que al ser una construcción simbólica es susceptible de ser transformada.

Para entender el sexo socialmente construido (Stoller, 1968) es necesario revisar las reivindicaciones de las mujeres frente al patriarcado, las luchas por la igualdad, la autonomía y la soberanía de su cuerpo, por ello, el análisis de género es detractor del modelo patriarcal. Esta estructura social patriarcal se sustenta en las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, despojando a estas de los derechos humanos más elementales, como la libertad, la autonomía y el acceso a igualdad de oportunidades. Ahora bien, por ser una categoría social, su construcción es concomitante con las otras categorías sociales, de modo que, las subordinaciones son distintas en cada mujer y los privilegios no son iguales para todos los hombres (Facio, 2002, citada por Jaimes, 2015).

Ahora bien, el análisis de género permite correlacionar en cualquier sociedad las posibilidades de vida de las mujeres y de los hombres, poniendo énfasis en recuperar a las mujeres como sujetos históricos (Lagarde, 1996) se puede explicar el presente en clave de pasado y abrir nuevos campos de intervención que resignifiquen el derecho y la formación jurídica. Todo lo anterior, para decir que, es necesario estudiar los modelos de reproducción del género, sus símbolos, los conceptos normativos, la realidad social y la

construcción de la identidad femenina, a fin de identificar, las reglas explícitas o implícitas existentes en la normatividad vigente que mantienen la subordinación de las mujeres.

### **La enseñanza universitaria desde la perspectiva de género**

La escuela y la familia son importantes agentes de socialización para los educandos y la sociedad. Ambos tienen el encargo social de educar en la cultura de la paz y en la igualdad entre los géneros, construyendo conjuntamente valores y patrones no sexistas en las personas. Los actores de la educación debemos evitar, por medio del lenguaje, el trato, los juegos, enseñanzas y otras prácticas, que se refuercen los estereotipos de género (Sollís, 2016, p. 101).

Para hacer frente a la desigualdad entre hombres y mujeres, la universidad como institución protagonista de cambio y transformación debe asumir la idea de la corresponsabilidad social, como un criterio estratégico, el cual tiene un significado fundamental para la institucionalización de la perspectiva de género, de esta manera la corresponsabilidad social va más allá de aumentar la implicación de las personas, especialmente los hombres, para extenderse a otros agentes sociales e instancias públicas y privadas.

La corresponsabilidad social alude a la necesidad de que hombres y mujeres, titulares de los mismos derechos, se erijan, al tiempo, en responsables de similares deberes en los escenarios públicos y privados, encaminando la plena participación de mujeres y hombres en todos los ámbitos de la sociedad en condiciones de igualdad.

Bajo esta racionalidad, es necesario que la enseñanza universitaria se desarrolle y establezca mecanismos y acciones que venzan las resistencias culturales hacia los patrones y estereotipos de subordinación de las mujeres, así como, las desigualdades que aún persisten en la sociedad. El papel de la universidad es formar seres reflexivos, seres críticos, capaces de detenerse pensar en sí mismos, y en la sociedad en que están. (Londoño, 2014, p. 451).

Para Azucena Solís Sabanero (2016, p. 102), la escuela es el agente más importante en la formación integral de la personalidad del individuo; debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género y de esa manera corregir cualquier tipo de inequidad social. La enseñanza universitaria, tiene que afrontar los nuevos retos del siglo XXI, uno de ellos es la desigualdad entre hombres y mujeres, por ello, y ante la corresponsabilidad social de las universidades, hoy en día se tiene que formar profesionistas con un sentido democrático. Hablar de aula no implica solo el salón de clases. Debe ampliarse su significado a ese espacio de crecimiento dentro o fuera de la Universidad, en el cual se generan construcciones, cambios culturales; se genera aprendizaje. (Londoño, 2014, p. 33). En este sentido la universidad al ser un protagonista de cambio y transformación y de formación integral de la personalidad del individuo; por ello, debe ser el espacio fundamental para que la enseñanza en el marco de la igualdad de género corrija cualquier tipo de inequidad social.

### **La perspectiva de género como un mecanismo para construir la paz entre hombres y mujeres**

La perspectiva de género es más que una herramienta metodológica para romper prejuicios y estereotipos, es un mecanismo que busca la paz entre hombres y mujeres. La construcción de la paz es una de los retos que las universidades deben enfrentar al formar mujeres y hombres con una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y prevengan los conflictos, de esta manera, la perspectiva de género garantiza la construcción de la paz como un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuo, proponiendo el siguiente mapa metodológico de la incorporación de la perspectiva género en la enseñanza universitaria.

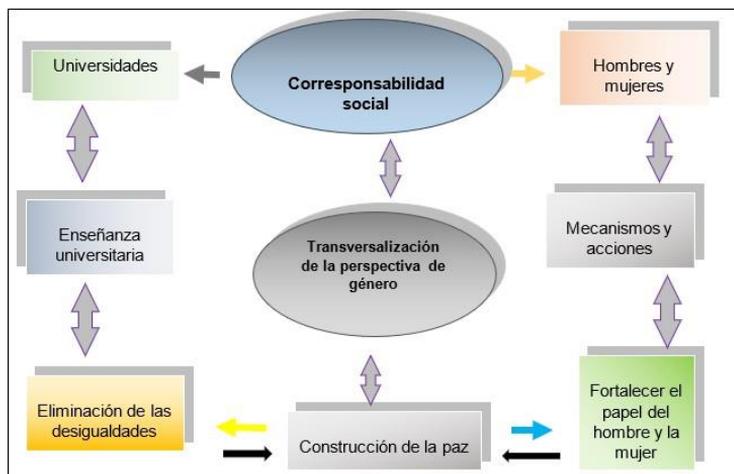


Gráfico N°1. Mapa metodológico de la incorporación de la perspectiva género Fuente: equipo de investigadores.

## La propuesta

El proyecto de intervención presentado en el marco de la Maestría en Educación de Derechos Humanos a la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR y ejecutada en el campus universitario, se tituló La Libertad y La Igualdad Material. Una Propuesta en Educación no formal para derribar el currículo oculto sobre género en la Facultad de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe- CECAR en Sincelejo. Las acciones, los contenidos y alcances, estructuraron una estrategia que buscó promover la igualdad, la no discriminación y la libertad para propiciar nuevas miradas al quehacer formativo en clave de género, de manera que los sujetos de este proceso lograran la capacidad de alejarse de la situación que observan y desde ese distanciamiento asumir posturas éticas y políticas capaces de producir cambios en el contexto.

Lo anterior se sintetizó en el objetivo de, promover los derechos humanos de las mujeres a la igualdad, la no discriminación y la libertad para

el mejoramiento del proceso formativo en la Facultad de Derecho de CE-CAR; para ello, se establecieron como objetivos específicos, mejorar el dialogo incluyente y respetuoso en las aulas de clases desde una perspectiva de relaciones horizontales y en clave de género y, formar en derechos humanos al grupo de estudiantes y docentes participantes en el proyecto.

La estrategia de formación se desarrolló en tres ejes de trabajo así:

- Fortalecimiento al equipo docente y resto de la comunidad académica. Se realizaron encuentros en los que se trabajaron contenidos sobre lenguaje incluyente, no violencia contra las mujeres, derechos de las mujeres y las relaciones de poder versus roles de género.
- Sensibilización: Se concentró en las acciones de concientización a la comunidad académica por el grupo de participantes en proyecto, mediante actividades como el teatro del oprimido, teatro invisible, cine foros, conversatorios temáticos
- Realización de una fase de formación en los derechos humanos a la libertad, la igualdad, la no discriminación y la dignidad humana, dirigido a estudiantes y docentes participantes en el proyecto. Se estudiaron los conceptos básicos de DDHH, la Ley 1257 de 2008, contenidos de los derechos a la libertad, igualdad y no discriminación, dignidad humana como principio rector-guía.

La fase de formación constitutiva de tres (6) talleres por grupos de interés, estudiantes y docentes, cuatro encuentros de estudio/trabajo.

### **Metodología aplicada**

Para lograr los objetivos propuestos se acudió al método de investigación y aprendizaje colectivo enmarcado en la acción participante que combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, (Eizaguirre & Zabala, s.f).

La investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

Para la recolección de la información se tuvieron en cuenta varias técnicas, como fueron; la observación participante, los grupos de discusión, las entrevistas, los videos foros, el teatro del oprimido y los talleres formativos desde enfoques críticos de la realidad. Los resultados se sistematizaron en diarios de campo, transcripciones de los aspectos relevantes de los grupos de encuentro o discusión y de las observaciones realizadas en las aulas de clases de modo que la experiencia recogiera todas las voces como parte de la construcción de una comunidad de trabajo en el tema de género y derechos humanos en la Universidad.

Inspirados en la metodología de análisis propuesta en el texto *Cuando el género suena cambios trae*. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal, tomando solo 4 de los seis pasos propuestos por Alda Facio (1992): Paso 1: Tomar conciencia de la subordinación del sexo femenino en forma personal, Paso 2: Identificar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo en el texto, tales como el androcentrismo, la dicotomía sexual, la insensibilidad al género, la sobre generalización, la sobre especificidad, el doble parámetro, la familia entre otros, Paso 3: Identificar cuál es la mujer que en forma visible o invisible está en el texto. Es decir, cuál es la mujer que se está contemplando como paradigma de ser humano y desde ahí, analizar cuál o cuáles son sus efectos en las mujeres y Paso 4: Identificar cuál es la concepción de mujer que sirve de sustento al texto. Es decir, si es sólo la mujer–madre o la mujer– familia o la mujer en cuanto se asemeja al hombre. (Facio, 1992, p. 12)

Los fundamentos jurídicos para la construcción de las estrategias, el análisis y discusión de la experiencia fueron los contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) del *corpus iuris internacional*, en el ámbito interno, con las disposiciones de la Ley 1257 de 2008.

## **La experiencia en la Facultad de Derecho de CECAR**

Al sistematizar esta experiencia en Educación de los Derechos Humanos desde un enfoque de género en las aulas de la facultad de Derecho, se busca reflexionar sobre la formación jurídica que se imparte para contribuir a la transformación de las prácticas docentes. En el contexto de este ejercicio, acogeremos los planteamientos de Oscar Jara (1994) sobre sistematización cuando expone que es una reconstrucción explícita del proceso, así como de los factores que intervinieron para ser interpretados críticamente por quien investiga.

Partimos este acápite desde la descripción de las experiencias grupales y los movimientos que provocaron en nuestras subjetividades como grupo, exponiendo los sentires y las interpretaciones que provocaron movimientos, encuentros y desencuentros.

Los encuentros grupales, como estrategia para la reflexión, arrojaron experiencias diferentes cada vez, pues, al no ser rígidos en su diseño y desarrollo, los temas centrales fueron fuertemente discutidos y sustentadas las posturas de análisis desde las distintas áreas del conocimiento o de interés de cada partícipe, especialmente, por el grupo de docentes cómplices en este ejercicio, un tanto menos controvertido, entre el grupo de estudiantes.

Cada encuentro o reunión significó un avance, ya que, como estrategia de trabajo, de exploración conjunta y de construcción de consensos que validaban la experiencia, facilitaron la consolidación de acercamientos conceptuales y relacionales, así como también, algunos alejamientos. A saber, los consensos se evidenciaron en las decisiones de realizar actividades no

incluidas en la propuesta inicial, apuestas que enriquecieron los conocimientos y los alcances de la estrategia, por ejemplo, se decidió realizar un análisis de sentencias sobre violencia sexual contra las mujeres en los juzgados penales de los municipios de Sincelejo, Corozal y San Onofre, para conocer el grado de incorporación de los derechos de las mujeres contenidos en la Ley 1257 de 2008 y el estándares internacionales de debida diligencia.

Esta investigación exploratoria, sirvió para identificar el inexistente enfoque de derechos humanos y la nula referencia a las leyes que protegen y garantizan los derechos de las mujeres y niñas en Colombia. Este dato es sumamente importante, dado que mayoritariamente los juzgados consultados estaban dirigidos por profesionales egresados de CECAR.

Al hablar del género como categoría de análisis en el proceso formativo, en principio generó resistencias entre hombres y mujeres por igual, no fue fácil construir alianzas entre el cuerpo docente y la proponente, en cierto sentido, fue irrumpir en la cultura académica de la Facultad, dominada por el apego a la norma y a los lenguajes explícitos e implícitos que ella transmite. La propuesta, invitaba a cuestionarse y debatir lo conocido hasta ahora en clave de derechos humanos y género. Esto a su vez, impuso retos que obligaron a la apertura y a la concientización de los lenguajes simbólicos que se transmiten en el aula de clases debido a la mirada instrumental, técnica y pragmática del derecho. Un docente de derecho público afirmó que:

El lenguaje incluyente es muy complicado, yo no sé cuándo es pertinente aplicarlo, te prometo, que voy a intentarlo (Encuentro grupo de discusión y estudio No 2, día junio 12 de 2014).

Las categorías teóricas de igualdad, libertad y dignidad humana que fueron el centro del proceso formativo, consolidaron los encuentros, los ejercicios formativos y las campañas de sensibilización; pero también, propiciaron algunos desencuentros, en tanto, el proceso también tocó los contenidos, las historias individuales, los sentidos esenciales de todas y todos. Se evidenció que siempre se apela a la igualdad formal, ignorando los elementos estructurales que sustentan la desigualdad. Resignificar la igualdad

en clave diferencial por género, implicó revisar detalladamente los contenidos del concepto de igualdad material y los alcances de este frente al goce efectivo de derechos.

Si bien, todos y todas profesionales del derecho no tenían claro los elementos indispensables para la efectiva materialización del derecho a la igualdad, Sentencia. C 104/16, en realidad, todos creían que se materializaba con la igualdad de oportunidades, dejando de lado la igualdad al acceso a las oportunidades y la igualdad de resultados. No obstante, se rescata que al final de la experiencia, en la evaluación, hubo quienes reconocieron haber transitado por momentos de reacomodación para poder aceptar sus hallazgos en clave de redescubrimiento personal.

En cuanto a las categorías género y libertad se identificaron elementos que permitieron consensuar realidades propias, ajenas y del colectivo de trabajo y de estudiantes. Los hombres participantes en el ejercicio estuvieron dispuestos a iniciar sus propios cambios, mientras que las mujeres (salvo dos casos) estuvieron renuentes a interpretarse en clave de sujetas de transformación, por ejemplo, en uno de los talleres, un grupo de estudiantes ante la solicitud de realizar un listado de derechos humanos que garantizaran los derechos de las mujeres respondió que:

Nosotros creemos, que todos los derechos son humanos debido a que los derechos humanos son inherentes a la persona. Nacen con la persona y son intrínsecos y son irrenunciables, por lo tanto, no mencionamos una lista específica porque se considera que todos los tenemos, inclusive las mujeres.

O surgieron preguntas como: ¿Cómo se resuelve la situación cuando el agresor asegura no haberle causado daño a una mujer, si ambos tienen derechos de igual importancia, Él, por ejemplo, a la presunción de inocencia? (Encuentro 5. Marzo del 2015). Este tipo de cuestionamientos y las consecuentes discusiones académicas para resolverla ayudaron a identificar los sesgos epistemológicos de varios docentes en materia de derechos humanos, así como los estereotipos de género con que analizan las situaciones que merecen ser analizadas a la luz de los estándares internacionales sobre protección de los derechos de las mujeres.

Como se ha venido expresando, las subjetividades se hicieron presentes en todos los momentos del proceso de formación, algunas se manifestaron en desconcierto, otras en resistencias. Se evidenciaron silencios que delataban descubrimientos internos o de desacuerdo con los razonamientos compartidos por alguien. En ocasiones algunos/as asumieron posturas desde el rol de observador, otros y otras, como participantes activos.

En el desarrollo del proyecto, las interpretaciones de lo observable se movieron. En los inicios, fue un tipo de interpretación atada a los esquemas tradicionales, desde afuera, sin integrarse al proceso. En la medida que avanzó el proyecto, otros y otras, se involucraron activamente desde las categorías de análisis de igualdad y libertad (Diario de Campo MJV. Marzo 4 de 2015). Curiosamente y contrario a lo esperado, muchas docentes de la Facultad fueron renuentes al ejercicio, solo una se integró desde el inicio, pero se distanció del proceso sin mayor explicación. Algunos creyeron que las motivaciones de esta decisión estaban ligadas a confrontaciones internas, pues, aunque en las actividades de discusión y sensibilización apoyaba y aportaba discursivamente, su proceder en el aula de clases distaba ostensiblemente de sus arengas en materia de igualdad y dignidad humana de las mujeres.

Si bien, las otras docentes no participaron a pesar del lobby y las reiteradas invitaciones a cada una de las actividades, nunca interfirieron en el desarrollo de estas, no obstante, la docente arriba mencionada, cambió sus posturas frente a los análisis de género, sin atacar el proyecto directamente, radicalizó su discurso con el discurrir del tiempo, en ocasiones, emitía comentarios provocadores en la sala de profesores como el que expresó en relación a la Duquesa de Alba (Diario de Campo estudiante de Derecho séptimo semestre. 2014) diciendo que: Al marido de la vieja esa, hay que darle un premio, porque ser marido de esa vieja fea, es un martirio, lo que tienen es que agradecerle el favor” -mientras reía a carcajadas.

La experiencia particular con la docente nos permitió entender que resignificar el conocimiento es un proceso dispendioso que requiere ante todo voluntad para vaciarse de contenidos. Posiblemente al ser profesionales, los auto cuestionamientos obligan a desacomodarse y perder el control hasta ahora ganado.

De esto surgió la inquietud sobre las razones por las razones que motivaron a que las docentes no participaran en el ejercicio ¿lo consideraban inocuo? ¿Innecesario en su rol docente? ¿Había temores o certidumbres sobre los temas a tratar? Estas son respuestas que quedaron sin resolver debido a que no era la propuesta inicial y no se habían diseñado herramientas para indagar sobre las personas que no participaron.

Otro de los hallazgos importantes fue el relacionado al número de documentos y textos de consulta relacionados a los derechos de las mujeres en la biblioteca central de CECAR, solo existían 12 documentos relativos a género, no discriminación o legislación relativa a la igualdad y la libertad como concepto de derechos humanos. De modo que la problemática no se ciñe a la Facultad de Derecho, sino al resto de la comunidad académica de la Institución.

Es pertinente explicar que la biblioteca se nutre de las sugerencias que hace el cuerpo docente para la adquisición de libros. La escasa literatura en materia de derechos de las mujeres y de las miradas interdisciplinarias sobre las violencias que estas sufren, reafirma que los problemas que atañen a las mujeres en materia de derechos no eran de importancia para el cuerpo docente.

De otro lado, se identificó que los docentes no trabajan con ejemplos en los que se involucren derechos específicos de las mujeres, pero cuando el estudiantado lo consulta, la respuesta no se resuelve a la luz de la Ley 1257 de 2008. Esto demostró que el cuerpo docente de Derecho no conoce la normatividad vigente en materia de prevención, atención y protección a los derechos de las mujeres. Lo anterior, explica el por qué no es usada como estándar de interpretación en las aulas de clases.

El desconocimiento incrementa la brecha de injusticia social en relación a las mujeres, dado que los profesionales del derecho no están capacitados primeramente para reconocer la violencia histórica a la que son sometida las mujeres, seguidamente, al desconocer las normas específicas y la interdependencia de estas con otras normatividades, los juristas no tienen todas las herramientas para hacer una efectiva defensa de los derechos de las mujeres.

Las películas como apuesta académica no formal, facilitaron la participación colectiva. A través de los casos allí expuestos, se comprobó el arraigo a la exegesis normativa y el desconocimiento las realidades de las mujeres en una sociedad androcéntrica del grupo de docentes. La rigidez al momento de analizar los casos contrastó con las posturas más comprensivas de los estudiantes, pues estos, eventualmente, realizaron análisis más cercanos a los derechos humanos y en algunos casos, desde el enfoque de género- Diario de campo MJV. Noviembre 25 de 2014. Esta experiencia ayudo a identificar aspectos que no son tenidos en cuenta al momento de analizar los hechos o interpretar las normas neutras, de modo que, se violan los derechos de las mujeres, tal como lo expresa Facio (2002).

Una vez entendido que hay que redefinir el derecho para incluir en él al derecho judicial o justicia jurisdiccional (componente estructural), así como el acceso a la justicia, las normas creadas por la doctrina, las costumbres y otros elementos que conforman el componente político cultural, también hay que re-conceptualizar tanto lo que entendemos por “acceso a la administración de justicia” como lo que entendemos por función judicial que en esta nueva postura se convierte en la creadora de una justicia jurisdiccional o “derecho judicial” (p.2).

El ejercicio ayudó a comprender los efectos de las miradas sesgadas y estereotipadas de la magistratura en la materialidad de los derechos de las mujeres. Lo anterior indica que, los imaginarios en relación a las mujeres y su papel en la sociedad, permean negativamente las decisiones del profesional del derecho o de la justicia, constituyéndose en un obstáculo de acceso a la justicia que requieren servicios legales (Jaimés, 2015).

## Conclusiones

La Universidad como institución es un agente fundamental y necesario para el proceso de socialización que encamine a l cambio y transformación de constructos sociales y culturales que garanticen la igualdad entre hombres y mujeres. Para que las universidades sean verdaderos escenarios

protagonistas de cambio y transformación, que garanticen la igualdad entre hombres y mujeres, es necesario que en la enseñanza se incorpore la perspectiva de género como una herramienta metodológica transversal. La inclusión de la perspectiva de género como una metodología de la enseñanza, se convierte en un mecanismo de construcción de la paz y de reconciliación entre hombres y mujeres, promoviendo el dialogo y previniendo los conflictos, además del reconocimiento de la identidad de pertenecer a una misma familia llamada humanidad.

Las estrategias no formales de educación en Derechos Humanos aportan nuevas apuestas de cooperación y coordinación entre docentes y estudiantes que apuntan al mismo objetivo: la transformación de las miradas de lo que significa ser mujer en la sociedad Sincelejana. Las propuestas educativas en derechos humanos se facilitan mucho más desde procesos extracurriculares que impliquen la participación en igualdad de todas las personas que participan, sin importar el rol que cumpla en el campus universitario. La educación en derechos humanos sirve para la resignificación del contenido abstracto en contenidos legales en materia de derechos de las mujeres ya que dota a estudiantes y docentes de nuevos enfoques analíticos centrados en la diferencia y la justicia social. La Educación en DDHH facilita la reflexión de las y los estudiantes de las ciencias jurídicas en torno a las realidades humanas y sus diversos tipos de relacionamiento, especialmente aquellas que se soportan en relaciones inequitativas de poder que excluyen e impiden el acceso a la justicia social.

El análisis de las experiencias, sentires y colocaciones permite que estudiantes y docentes se reencuentren con nuevas posibilidades de discusión y nuevos discursos. La colocación en el lugar de la otra allana el camino para la transformación y la racionalización de los hechos. Los derechos humanos, son una categoría de análisis importante que demuestra los vacíos y fisuras de la convivencia en las aulas de clases. La educación en Derechos humanos se constituyó en la apuesta por nuevos contenidos e interpretaciones de las realidades como mujeres, como docentes, alumnas o ciudadanas que coexisten en un mismo territorio y un mismo tiempo con los otros, los hombres, a veces privilegiados por la sociedad, otras veces, castrados de sus sentimientos más humanos. Para el efectivo desa-

rollo de la Educación en derechos humanos, se requiere que toda la institución y sus integrantes se alineen en una misma dirección, de modo que pueda afectar positivamente la conciencia colectiva, lo que incluye hacer tránsito por los sentimientos, las historias personales, resignificar contenidos de planes y programas de estudio y reinterpretar los saberes en clave de género.

Educación en derechos humanos requiere comprender que las lecturas individuales se enriquecen cuando se ponen a dialogar, cuando se reconoce la otredad. El derecho humano a la igualdad obliga implícitamente explorar los sentimientos y los contenidos de la colectividad, principio que debería regir el actuar de los abogados y abogadas para no caer en la operatividad hermenéutica. La única certeza al concluir este documento es que el proyecto adquirió vida propia y aunque está en ciernes, crece cada día desde las nuevas necesidades identificadas. Si bien, se avizoran pequeños cambios, su real impacto se observará en el ejercicio de la profesión, de los y las estudiantes que están expuestos a nuevas lecturas de la realidad en clave de pares y no androcéntrica.

### Referencias bibliográficas

- Bernstein, B (1974) clasificación y enmarcación del conocimiento Educativo. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15\\_06ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_06ens.pdf)
- Blanco, N (1994). "Las intenciones educativas" Teoría y desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe, pp.205-231.
- Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos (s.f) (COPREDEH). El manual para la transversalización del enfoque de derechos humanos con equidad. México. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/28829.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2008) Ley 1257, Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones
- Defensoría del Pueblo (2006) Guía didáctica para orientar la práctica de los derechos humanos. Imprenta Nacional

- Cury, Augusto, *el coleccionista de lágrimas*, México, planeta, 2014, p. 14.
- Chandía, Yanina Valeria, *el profesional de la información: hacia una reflexión ética del deber moral y de la experiencia cotidiana*, Chile, 2005, serie bibliotecología y gestión de información n° 2, abril 2005.
- Chuaqui, J. Benedicto, *Acerca de la historia de las Universidades*, <http://dx.doi.org/10.4067/s0370-41062002000600001>.
- Davini, María Cristina, *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana, 2008.
- Eizagirre, M & Zabala, N (s.f) La Investigación Acción participación. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Facio, A. (1992). Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal. San José de Costa Rica: ilanud
- Facio, A. (2002). Con los lentes de género se ve otra justicia. El otro Derecho. (28), pp. 85–102. Recuperado de [http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca\\_virtual/doctrina/30.pdf](http://www.equidad.scjn.gob.mx/biblioteca_virtual/doctrina/30.pdf)
- Foucault, M (s.f) Como se ejerce el poder. Recuperado de <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>
- González, Cuevas Oscar M., *El concepto de Universidad*, [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/revista102\\_s2a1es.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/revista102_s2a1es.pdf)
- Henríquez de Villalta, Cristelina y Reyes de Romero, Judith Antonia, “la transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria”, *colección pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos de educación básica*, San José, Costa Rica, coordinación educativa y cultural centroamericana, cecc/sica, 2008, vol. 7, disponible en [http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan\\_039738.pdf](http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan_039738.pdf).
- Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. Morata
- Jaimes, M. (2015) El teatro y la educación en derechos humanos. Una estrategia para analizar la educación formal en la facultad de derecho de CECAR. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (70), 148-160.
- Lagarde, M. (1996) La perspectiva de género, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Lamas, Martha, *perspectiva de género: una introducción*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- Londoño Orozco, Guillermo, *et. Al, docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes*, México, Universidad la Salle A.C., 2014

- Mackenzie, Norman, *et al*, *la enseñanza y el aprendizaje: introducción a nuevos métodos y recursos en la educación superior*, México, sep., 1974.
- Magendzo. A. (2008). Dilemas del Currículum y la Pedagogía. Santiago de Chile. (En línea). Consultado: (29 junio de 2013). Disponible en: [http://books.google.com.co/books?id=bQq94kt4P3kC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=bQq94kt4P3kC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Magendzo. A. (2011). Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos. Santiago de Chile. Recuperado en: <http://campus.crefal.edu.mx/aulas2012/maestriaEDH/mod/resource/view.php?id=699>
- Marhuenda, Fernando, *didáctica general*, España, Ediciones de la Torre, 2000.
- Meléndez, Aquiles, *ética profesional*, Herrero Hermanos, Sucs., s.a. editores, 1965.
- Miranda, Pacheco Mario, *la educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política*, México, trillas, 1978.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Plan Nacional de Educación de los Derechos Humanos*. Bogotá, DC: Autor
- Narvaéz, B., & Galeso, C. (2018). Percepciones de diversidad sexual y discriminación a personas lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas e intersexuales en Corozal, Colombia. En M. Sahagun, *Violencia de género desde un abordaje interdisciplinar* (págs. 83-95). Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.
- Navarrete, Cázales Zaira, *la universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades*, universidades, núm. 57, julio- septiembre, 2013, pp. 5-16 unión de universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, organismo internacional. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>.
- ONU (1981). Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW), septiembre 3. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 1. Diciembre 10.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*. Volumen 24 (70), recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798979222003000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798979222003000200003&script=sci_arttext)
- Sebastián, Ramos Araceli, *et al*, *educar y orientar para la igualdad en razón del género: perspectiva teórica y propuestas de actuación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

- Solís, Sabanero, Azucena, *la perspectiva de género en la educación*, en J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coord.), desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación (pp. 97-107), Chihuahua, México: escuela normal superior Prof. José e. Medrano R., 2016.
- Torres Maldonado, Hernán y girón padilla, delia argentina, “didáctica general”, *colección pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos de educación básica*, San José, Costa Rica, coordinación educativa y cultural centroamericana, cecc/sica, 2009, vol. 9 p. 11, disponible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf>.
- Torres, J (2005) Currículo oculto. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=e3mpuRBbW5IC&pg=PA200&lp=PA200&dq=basil+bernstein+y+el+curriculum+oculto&source=bl&ots=JFfDzxThbe&sig=pdhUKNB8CrE2TfvfMzxyzvYZGt4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiO9Lfa4-PWAhVI-PCYKHdOLCY0Q6AEIRTAf#v=onepage&q=basil%20bernstein%20y%20el%20curriculum%20oculto&f=false>
- UNESCO, (2016) Que hace a un currículo de calidad en Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>