

MASCULINIZACIÓN DEL DERECHO. GIRO DEL DISCURSO JURÍDICO TRADICIONAL HACIA EL ENFOQUE DE GÉNERO¹

LAW AS A MALE STRUCTURE: TURN TOWARD THE LEGAL APPROACH TO THE GENDER

Recibido: agosto 30 de 2012/ **Revisado:** octubre 18 de 2012 /**Aceptado:** octubre 31 de 2012
Por: **Carmen Cecilia Cabezas Cortés²**

“La tarea creativa de la ciencia jurídica, en el ámbito de la docencia, solamente se podrá realizar si quienes enseñan son a la vez quienes investigan, quienes renuevan la doctrina existente, quienes proponen nuevas interpretaciones, quienes denuncian las incoherencias y las lagunas del ordenamiento, quienes suscitan ante sus alumnos nuevos problemas y no se limitan a repetir lo que les oyeron a sus profesores”.

Carbonell, M. La enseñanza del derecho (2008, p. 27).

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivos cuestionar el discurso jurídico tradicional caracterizado por ser eurocéntrico y patriarcal, producto de la modernidad y la consecuente masculinización del derecho frente a la presencia de la mujer en el ámbito público y, específicamente, de la educación superior en Colombia y cómo se presenta una fractura entre dicho discurso y los avances normativos. Por otra parte, busca evidenciar la influencia de las características del discurso jurídico en el proceso enseñanza – aprendizaje del derecho, mostrando distintas posturas teóricas que se orientan a un replanteamiento discursivo hacia el enfoque de género. La metodología que llevó a la construcción de este trabajo se basó en la revisión de textos especializados, artículos científicos y tesis doctorales de relevancia y actualidad sobre el tema. Se concluye que en materia de derechos de las mujeres se ha avanzado significativamente pero es necesario que los profesores de derecho asuman sus cátedras con una postura crítica, desentrañando el contenido masculinizado de los discursos jurídicos para darles un giro hacia el enfoque de género.

Palabras Claves: Discurso jurídico, enfoque de género, masculinización del derecho, profesores de derecho.

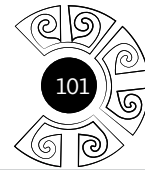
ABSTRACT

This article aims to question the traditional legal discourse characterized as eurocentric and patriarchal which is a product of modernity and the consequent control of Law by men to the presence of women in the public and specifically higher education in Colombia. Besides, it is presented a fracture between the speech and regulatory developments. On the other hand, it is tried to show the influence of the characteristics of legal discourse in the teaching - learning process of law, showing various theoretical positions that focus on discourse toward rethinking the approach to the gender. It is relevant to mention that The methodology which led to do this work was based on the review of specialized texts and current scientific papers. We conclude that in the field of women's rights has been made significant progress but it is necessary that law professors take their teaching with a critical, unraveling the masculine content of legal discourses to give a turn to the gender.

Keywords: legal discourse, gender, law professors, masculinization of the law.

¹ Artículo derivado de la investigación “Rostros y Rastros. Imaginarios acerca de las mujeres negras en la educación superior. Caso Universidad de Nariño, Período 2005 – 2011”.

² Abogada por la Universidad Santiago de Cali. Especialista en derecho público con mención en derecho administrativo por la Universidad Nacional de Colombia. especialista en derecho laboral y relaciones industriales por la Universidad Externado de Colombia. Magister en docencia por la Universidad de la Salle. doctoranda en ciencias de la educación de la Universidad de Nariño – Rudecolombia.



INTRODUCCIÓN

Es fundamental reconocer los detalles que posibilitan la presencia de la mujer en la universidad colombiana y su inserción en la vida laboral, porque esta última es un escenario de construcción de conocimiento y espacio de convivencia que, en la posmodernidad³ está llamada a promover acciones coherentes desde las *normas jurídicas*⁴ para eliminar la *discriminación*⁵ contra las mujeres. En efecto, las universidades y con ellas las facultades de derecho se constituyen, actualmente, en ambientes de construcción de realidades⁶ subjetivas a partir de los imaginarios sociales⁷, los cuales

3 Por la trascendencia del término posmodernidad para el presente trabajo se presentan las consideraciones elaboradas por Lampert (2008), el cual merece revisarse desde su recorrido teórico. Sobre posmodernidad, Lampert establece que: "A partir de los setenta, la condición de posmoderno ganó una difusión más amplia y se extendió por diferentes países. En 1972, la publicación de la *Revista de Literatura y Cultura Posmodernas* fue un momento decisivo para que el término se fijase y comenzó a ser utilizado por diferentes actores sociales, pero con connotaciones distintas. En 1979, la obra *La condición humana*, del filósofo Jean- François Lyotard, abordó la posmodernidad como un cambio general en la condición humana. En 1989, Habermas, uno de los opositores de la posmodernidad, pronunció en Frankfurt una conferencia con el título de "modernidad, un proyecto incompleto", en la que hizo una relación drástica del posmodernismo y el neoconservadurismo. Atacó al mismo tiempo el neoconservadurismo social y el posmodernismo artístico. Ese trabajo ocupa una posición peculiar en el discurso de la posmodernidad. En 1982, Jameson, el mayor crítico literario marxista de la época, dio una serie de conferencias sobre el posmodernismo, enfatizando el conflicto estético entre el realismo y el modernismo. Este discurso provocó debates subsecuentes. En 1989, Callinicos, en su obra *Contra el posmodernismo*, hizo un análisis del contexto político. Harvey, en 1990, en la obra *La condición posmoderna*, ofrece una teoría más completa de sus presupuestos económicos, y en 1996, en la obra *Las ilusiones de lo posmoderno*, Eagleton abordó el impacto ideológico, que según Martín Serrano (1986) se concentra en tres presupuestos: la fascinación por las tecnologías, especialmente la que envuelve el mundo de la comunicación; la realidad social y la cultura como fragmentos, rechazando las visiones globalizadoras del mundo y de la historia; la creencia en que toda relación social se resuelve en interacciones de carácter comunicativo" (pp. 81-82).

4 "La diferencia esencial entre normas morales y preceptos jurídicos estriba en que las primeras son unilaterales y los segundos bilaterales. (...) Las normas jurídicas son bilaterales porque imponen deberes correlativos de facultades o conceden derechos correlativos de obligaciones" (García Máynez, 2003, p. 15). Cabe advertir que el autor trata los conceptos precepto y norma como sinónimos.

5 Para Añón (2001) la discriminación puede ser entendida en sentido neutral y en sentido peyorativo. Al explicar la connotación peyorativa del término señala que: "(...) discriminar significa distinguir o diferenciar pero negativamente, es decir, excluir. Esta distinta conceptualización tiene su proyección en el discurso jurídico..." (p. 27).

6 Berger y Luckmann (1986) señalan que en la sociedad existen dos realidades: la objetiva y la subjetiva. Se entiende la realidad tanto objetiva como subjetiva porque "las realidades no subyacen estáticas en las representaciones que las personas y sociedades hacen sobre una realidad directa o indirecta. Por el contrario las realidades no existen perse, o fuera de nosotros, puesto que son el producto de las construcciones y de-construcciones imaginarias que trascienden las representaciones de una realidad externa" (Murcia & Jaramillo, 2008, p. 43).

7 Los imaginarios "corresponden a esos esquemas de inteligibilidad social desde los cuales las personas organizan sus vidas. Esto es, esos acuerdos sancionados socialmente que permiten a las personas comprender los discursos, las acciones y las interacciones de otros, y hacen comprender los suyos propios. Son acuerdos sociales en el marco de los cuales se crean las instituciones para que sus comunidades funcionen en esos límites. Los imaginarios sociales se constituyen en escenarios de plausibilidad social pues es dentro de ellos que las personas orientan sus discursos, representaciones y acciones para darles validez social, o sea, para que estos sean creíbles (Murcia-Peña, N., Pintos J.L. & Ospina-Serna, H.F., 2009 p. 66).



circulan, entre otros medios, por el *discurso jurídico*⁸ de los/as profesores/as⁹ de derecho.

Por lo tanto, se tomará como eje de análisis los postulados de la Revolución Francesa y la Ilustración que se consideran fundamentos del discurso jurídico tradicional; estos generan la imagen respecto de que el sistema jurídico, en la teoría, es neutral¹⁰ y busca la *igualdad*¹¹, pero en la vida práctica esto una falacia¹², razón por la que los profesores de derecho deben tomar una postura

8 Meersohn (2005) al presentar una recorrido comentado sobre la vida académica de Teun Van Dijk realiza este planteamiento: "Un estudio empírico de los actos de habla, nos conducirá necesariamente a observarlos en la dimensión específica del discurso, puesto que se entiende por discurso, tanto una forma específica del lenguaje, como una forma específica de la interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social" (s. d.). Bicecci (1993) retoma a Jacques Lacan para recordarnos que este autor "define al discurso como una estructura que sobrepasa en mucho la palabra, es decir, como cierto tipo de relaciones estables dentro de las cuales puede escribirse algo que va mucho más lejos, que es mucho más extenso que las enunciacines efectivas" (s.d.). Araya enfatiza que el discurso es propio de los humanos y al hacerlo, lo articula con la acción dándole el siguiente sentido: "el discurso y la acción son los modos en que los seres humanos se presentan unos a otros como humanos. Una vida sin acción ni discurso es inhumana. Actuar significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento. Mediante acción y discurso, los hombres muestran quienes son; éstos se dan entre los hombres. La acción no es posible en el aislamiento, tampoco el discurso: requiere de otros humanos" (2004, p. 35). Koulianou & Fernández (2008) precisan lo que ha de entenderse por discursos jurídicos: "Son un tipo especial de producto cultural que contiene de forma explícita las reglas que rigen las relaciones interpersonales, no expresan sino los valores y las representaciones sociales de las personas que los formulan y en definitiva, de los agentes sociales que tienen el poder de consensuar y establecer textos y discursos" (p. 1).

9 En adelante, al referirse a los profesores de derecho, docentes, abogados docentes se entiende incluidas las profesoras y las docentes.

10 Borrero al ofrecer una disertación sobre "La importancia de la enseñanza del derecho en la aplicación de la justicia" identifica como uno de los problemas en la formación de futuras generaciones de abogados el mito de la neutralidad del discurso jurídico y enfatiza que: "En ocasiones, las leyes, reglamentos, o decisiones judiciales ocultan intereses o privilegios de unos pocos, utilizando formas jurídicas neutrales. Así, expresiones como 'sociedad', el 'orden' o valores como la paz social, la justicia, 'la moral' o el 'derecho' podrían convertirse en manifestaciones concretas del fraseo de la neutralidad, que potencia los intereses sectoriales, los encubre o los protege. De este modo se produce una de las principales paradojas del derecho en la modernidad: su mayor fuerza, que es la igualdad generalizada de sus promesas, se convierte en su mayor debilidad, ya que los procesos sociales y políticos rara vez resisten o cumplen sus promesas" (2007, p. 6).

11 Bajo la perspectiva teórica de Ferrajoli (2010) "La igualdad es, en suma, un principio complejo, que impone la tutela de las diferencias y la reducción de las desigualdades. Y esta doble valencia que posee está asegurada por su nexo lógico con el universalismo de los derechos fundamentales: de los derechos de libertad como protección del igual valor de las diferencias; de los derechos sociales contra las desigualdades materiales y sociales" (p. 3).

12 El diccionario de la Real Academia Española (2001) enseña que falacia es una voz latina cuya raíz es "fallacia". La obra presenta dos acepciones del término a saber: el primero, "Engaño, fraude o mentira con que se intenta dañar a otro"; el segundo, "Hábito de emplear falsedades en daño ajeno".

crítica frente al discurso jurídico construido en la modernidad¹³.

Ese discurso jurídico tradicional ha sido un instrumento para reforzar los imaginarios manteniendo un orden social preestablecido. Entonces, la pregunta orientadora será: ¿Los docentes de derecho son conscientes de que su discurso jurídico reproduce la discriminación contra los grupos subvalorados históricamente y en especial contra las mujeres?

Es importante dejar sentado que la pretensión no es acusar o atribuir absoluta responsabilidad a los abogados docentes sobre la reproducción de la discriminación contra las mujeres por medio del discurso jurídico, pero sí cabe advertir que como actores cruciales del hecho educativo¹⁴, a los profesores de derecho les corresponde emprender una senda larga, pero urgente, para iniciar el proceso hacia la descolonización del saber¹⁵ occidental, del saber jurídico¹⁶ y la enseñanza del derecho al asumir una postura crítica¹⁷ en la forma como se están transmitiendo los conocimientos jurídicos

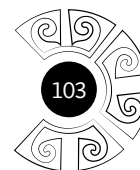
13 Para Catherine Walsh: "Desde la perspectiva 'eurocentrada', la modernidad tiene sus orígenes en el siglo XVII en Francia, Alemania e Inglaterra, procesos consolidados al final del siglo XVIII con la Revolución Industrial" (2011, p. 18). Ahora bien, "El antropocentrismo de la modernidad se relaciona con el logocentrismo y el falogocentrismo, definidos acá simplemente como constituyentes del proyecto cultural de ordenamiento del mundo de acuerdo con principios racionales desde la perspectiva de la conciencia eurocéntrica masculina – en otras palabras, edificando un mundo supuestamente ordenado, racional y predecible" (Escobar, 2003, p. 56).

14 El hecho educativo en sentido amplio se entiende como un "proceso global, de interacción socio-cultural, a través del cual desarrollamos nuestras facultades físicas, intelectuales y morales". (Escuela Metodológica Nacional, ciclo 2004 (s.d.). En sentido estricto es "un proceso de enseñanza – aprendizaje. Crea, comparte conocimientos y habilidades, y fomenta actitudes" (Escuela Metodológica Nacional, ciclo 2004 (s.d.). De igual forma es una acción "en la cual se asume opciones sociales, cuestiona o reproduce el status que orienta acciones a favor o en contra de lo establecido, justifica situaciones y comportamientos, organiza y motiva formas de pensar, actuar y vivir" (Escuela Metodológica Nacional, ciclo 2004 (s.d.).

15 La descolonización del saber es un concepto desarrollado por Anibal Quijano cuya tesis central es la necesidad de de-construcción de los conceptos epistemológicos eurocéntricos que desconocen la realidad histórico – social latinoamericano. (Germana, 2010, pp. 212-213).

16 Ver: Yehia, (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad /decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red.

17 Estela Quintar (2006) rememora las enseñanzas de Paulo Freire; una de ellas tuvo como marco la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos. Según Quintar, Freire "se explayó respecto a las virtudes críticas del educador vistas no como algo con lo cual uno nace, sino como una forma de encauzar, de comportarse, de comprender que se aprende desde el lugar que se elige para partir. La primera virtud que menciona es la de la coherencia entre el discurso y la práctica". (p. 110).



tradicionales para hacer el tránsito de profesores de derecho a trabajadores de la cultura jurídica, política, social y ética.¹⁸

Lo enunciado porque los estudiantes universitarios por lo general, poseen conocimientos que presentan fuertes rezagos propios del discurso oficial y parametral que responde a un jerarquía de clase, raza y género institucionalizado por el orden dominante. Así, desde la época colonial hasta nuestros días, se han construido, en América Latina, discursos sobre fundamentos e intenciones dogmáticas forjando una óptica particular subvalorada hacia las mujeres -y otros grupos subalternos- que puede ser ignorada por los profesores e inadvertida, incluso, por los estudiantes. Al ser ignorados por los gestores y generados de conocimientos, llegan pétreamente a sus destinatarios, que para el caso concreto serían los estudiantes¹⁹ reproduciendo prácticas sofisticadas de dominación y exclusión.

MÉTODO

Para la elaboración del presente artículo se realizó una revisión bibliográfica de más de sesenta fuentes, retomando libros, textos legales, artículos científicos, documentos en línea y tesis doctorales que ofrecen resultados de investigaciones, reflexiones y revisiones de autores que mediante sus producciones han abordado aspectos relacionados con la temática del mismo. Bases de datos de relevancia hispanoamericana, como Redalyc, Scielo y Dialnet fueron fundamentales para la consulta de revistas especializadas.

18 En el texto *La didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*, la pensadora latinoamericana Estela Quintar (2008) señala que: "(...) es necesario dar el salto entre los imaginarios que tenemos los docentes desde considerarnos practicantes del hacer educativo, a ser trabajadores de la cultura con conciencia histórica y que además nos asumamos como integrantes de un sistema educativo" (p. 9).

19 Para profundizar en el punto es pertinente retomar el trabajo de Soto, Diana (2009). *El profesor universitario de América Latina. Hacia una responsabilidad ética-científico-social*, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol.13, Tunja, pp. 166-188.

ANTECEDENTES

Retomando a *Emilio, o la Educación* de Juan Jacobo Rousseau²⁰, obra que se ha consolidado como un clásico en el cual se propone la democratización de la educación, es decir, la oportunidad para que los procesos de formación oficial no sean privilegio de unos pocos sino para la mayoría de la población; no obstante sus bondades se identifican algunas paradojas. Dejando sentado que "Emilio o la Educación" es un referente importante para entender la educación desde la modernidad, puesto que se trata de una obra que ha trascendido hasta nuestros días; tampoco es menos cierto que el texto elimina de soslayo la posibilidad de que la niña se eduque en condiciones de paridad frente al niño. Sofía en su edad adulta quedará reducida al servicio de Emilio-el hombre-, como su fiel y abnegada esposa. Hecha la salvedad del caso, en el contexto de la obra, a Emilio se le prohíbe la cercanía o la proximidad con la niña -o la mujer- pues esta era percibida como un elemento distractor de Emilio frente a las tareas y responsabilidades en las cuales debía enfocarse²¹.

Nótese cómo desde un breve y superficial reparo en el texto referido se puede intuir que esta es una obra en la cual, racional e intencionadamente, se excluye a la mujer como sujeto, actora y partícipe en los asuntos públicos, especialmente en el ámbito educativo²². Al respecto, son pertinentes las reflexiones de Rosario Valpuesta:

Solo cuando las circunstancias familiares se lo permitían, por ser soltera mayor de edad o viuda o abandonada o separada, y, por tanto, no sometida a la autoridad del varón, pudo la mujer actuar por sí misma en las relaciones económicas: bien porque así interesaba al mercado, bien porque alcanzó alguna especialización en el mercado laboral, nor-

20 Olga Lucía Zuluaga (1997) al realizar un análisis sobre *El pasado en presente de la pedagogía y la didáctica* cuenta del énfasis en el modelo de hombre que Rousseau propone en su obra *Emilio*.

21 Rousseau, (citado por Cristina González, 2008, p. 105), un ilustrado de la modernidad por medio de su obra "El Emilio o la Educación" ratificó la subordinación de la mujer al hombre y su relego a la vida privada.

22 Fries & Matus en el texto titulado *El derecho. Trama y conjetura patriarcal* al referirse a la obra del ilustrado Rousseau afirman que: "Esto queda de manifiesto en su obra 'Emilio' en donde desarrolla las ideas para la educación diferenciada de hombres y mujeres" (1999, p. 21).



malmente en los oficios peor remunerados. Su intervención en otros ámbitos, como el cultural, el educativo, el social y, sobre todo el político, ámbitos en los que se construía el modelo de sociedad, siguieron reservados en exclusiva a hombre (2007, p. 40).

Es evidente entonces, que aun desde los albores de la edad moderna, una época en la que se vislumbraban grandes cambios sociales y por tanto se fincaron tantas esperanzas para los excluidos, resultó frustrante porque infortunadamente, el proyecto de la modernidad solo incluía a los hombres, europeos y ricos.

El mundo no europeo tardaría siglos en permearse de las ideas de libertad, igualdad y fraternidad propuestas desde la Revolución Francesa y la Ilustración, pues estos movimientos sociales e intelectuales se pensaron desde Europa y para los europeos, no para los africanos, asiáticos o americanos. Castro, S.M. ratifica que en este escenario las mujeres no se podían involucrar en los asuntos públicos trascendentes del régimen colonial español impuesto en América, pero ellas se mantenían enteradas de las ideas revolucionarias y conocían los documentos generados por los enciclopedistas de manera furtiva. (2008). Es por ello que "la modernidad no puede analizarse como un fenómeno intraeuropeo, en su desarrollo y consolidación tuvo mucho que ver América" (Guerrero, s. f.).

La llegada de la modernidad no significó para las mujeres europeas y mucho menos para las de otros continentes la superación de una estructura ideológica patriarcal²³ que operó en su contra. El sistema económico, político, jurídico, social y moral se edificó bajo la lógica europea, masculina y falocéntrica. El mundo occidental moderno se construyó, organizó y dinamizó alrededor de la figura varonil. En esa medida el derecho y la educación serían sistemas de ordenación, asimilación y justificación del antropocentrismo²⁴. Incongruentemente, este nuevo pensamiento liberal

²³ La institución central sobre la que se asienta la ideología patriarcal es el parentesco. Y la concepción de la mujer como símbolo de intercambio en las relaciones parentales, la inscripción de la persona en el orden simbólico como "hijo de" y, en consecuencia, la prohibición del incesto, constituyen la base de la estructura ideológica patriarcal. (Aponte, 1999, p. 65).

²⁴ Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación a los discursos, con los saberes y los poderes que implican" (Foucault, 2010, p. 45).

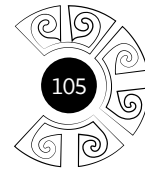
deslegitimaba a las mujeres como artífices de una historia y generadoras en asocio con los hombres, de sociedades modernas y evolucionadas.

MASCULINIZACIÓN DEL DERECHO COMO CONSECUENCIA DEL PROYECTO DE MODERNIDAD E INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA

Reconociendo que la Ilustración, cuyo punto más alto fue el siglo XVIII, ha irradiado a todo lo largo y ancho de los currículos de derecho pues se enseña mucho sobre garantías, democracia, ciudadanía y derechos civiles y políticos pero es posible que con discursos subvertidos, opuestos o equivocados frente a la mujer.

Además de que el derecho tiene género, el discurso jurídico crea a la Mujer como un sujeto con género. Mujer y Mujeres no son términos intercambiables. El término "mujer" además de ser un término de elaboración patriarcal, connota una serie de características que a la vez han sido tomadas de otros discursos como el médico-biológico, terriblemente sesgados, y que han sido supuestas, en su mayoría, en respuesta a las necesidades masculinas, reales o irreales. En cambio, el término mujeres no connota características dadas. En su fiel expresión se encuentra referido a seres humanos concretos, no reducibles a meras categorías biológicas que permitan la homogeneización como tales (Aponte, 1999, p. 70).

Se debe entender adicionalmente que el sesgo es más visible en unos ámbitos que en otros e indudablemente existen unas profesiones más machistas que otras. El ejercicio del derecho se consideró por siglos como una profesión de varones y para quienes detentaban cierta posición social. La idea de la formación de abogadas no cabía en cabeza de muchos. "El problema de fondo ..., es la masculinidad del derecho" (Valpuesta, 2007, p. 157). Eso se reflejaba en los contenidos y la formas como se impartía la enseñanza jurídica.



Bajo ese contexto, el currículo gestionado en las facultades de derecho estaba en contravía con los valores y principios practicados por sus miembros. En aras de ilustrar lo dicho, en las asignaturas de derecho civil, comercial y procesal se transferían conocimientos vigentes pero retrógrados que iban en contrapelo de la propia mentalidad de la época, de los docentes y algunos estudiantes del grupo. Es probable que el discurso jurídico fuera contrario a las convicciones de muchos de sus participantes pero así transmitían.

Para el derecho civil, la mujer había de atenerse a un estado civil caracterizado por la sumisión a la autoridad familiar, paternal o marital. Para el derecho mercantil, como solía actuar con independencia en el comercio al detalle, la mujer por sí misma tenía algún acceso al ejercicio de una capacidad o autonomía. El derecho procesal, en particular civil, prácticamente la ignoraba, pues lo que contemplaba era un universo de hombres, hombres los jueces, hombres otros funcionarios de la justicia, hombres los abogados, hombres los fiscales, hombres los procuradores, hombres los familiares con la potestad de otorgar licencia para completar la capacidad de las sombras remotas que entonces resultaban las mujeres... Según la rama del derecho, así la condición de la mujer (Clavero, 2009, p. 207).

Se evidencia la paradoja entre edad moderna, principio de igualdad por una parte, y exclusión de la mujer de la vida pública por otra; la estimación y tratamiento en las normas jurídicas a las mujeres como menores de edad, incapaces, mercancías y demás así lo demuestra.

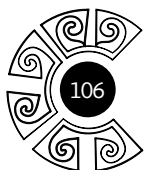
Subyace en todos estos puntos agudamente referidos por Clavero que con la irrupción de la Edad Moderna, por vía del proceso histórico conocido como la Revolución Francesa, la cual desembocó en la Ilustración como un movimiento ideológicamente renovador y vanguardista, trae el concepto de ciudadano y no el de ciudadana. Esta etapa de la humanidad es considerada por muchos como un avance extraordinario en términos de derechos y garantías para la sociedad, pues al pregonar principios de libertad, igualdad y fraternidad, instala en el imaginario colectivo la idea de que estos prin-

cipios eran para todos y todas los que integrasen la sociedad en términos absolutos. Ello de la mano del establecimiento de un Estado Liberal de Derecho que si bien supera con creces los presupuestos opresivos del Estado Monárquico, hace una presentación retórica y eminentemente formal de lo que ha de entenderse esencialmente por igualdad. Con el paso de los años, las décadas y los siglos la promesa para los oprimidos política y socialmente no se cumplió.

En definitiva todo parecía confirmar que la igualdad proclamada en las constituciones liberales de los Estados nacionales es la del ciudadano blanco y burgués, no para las mujeres que tienen el derecho propio de serlo. El derecho entonces, no está acorde con el modelo que él mismo organiza y orienta (Valpuesta, 2007).

Las preguntas emergen casi que espontáneamente. Esto por cuanto a finales del siglo XVII se sientan las bases de un modelo de Estado que con buenas intenciones y amplios idearios sencillamente deja inconcluso el proyecto de igualdad. El interrogante podría proponerse en los siguientes términos: ¿Qué tipo de igualdad planteó la Ilustración como proceso político, jurídico y social? Y a su turno, ¿Cuál fue la influencia de la Ilustración en la educación? y ¿por qué un movimiento de tal dimensión es el mismo que prolonga la discriminación de género en el sistema educativo?

Lo cierto es que así transcurrieron los siglos XVIII, XIX y gran parte del XX. No cabe duda que el Estado y por esa vía la sociedad que este intenta organizar, se considera moderna, lo que implica la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos y en el devenir histórico que transforme positivamente su realidad, pero para el mundo femenino - entre otros grupos tradicionalmente marginados - las cosas no habían cambiado. Debieron pasar algo más de dos siglos para que se vislumbren los cambios. El siglo XX viene así a modificar el concepto de igualdad del siglo XVIII, cuyo fundamento es la noción de ciudadanos como individuos abstractos. Los movimientos sociales, las teorías feministas y los cambios normativos serían las estrategias e instrumentos para hacer de las mujeres verdaderas ciudadanas.



EVOLUCIÓN POLÍTICA, SOCIAL Y NORMATIVA DE LOS DERECHOS DE LA MUJER EN COLOMBIA: FRACTURA CON EL DISCURSO JURÍDICO TRADICIONAL

Descendiendo a otras particularidades se puede encontrar que paralelamente a esto, se construye todo un discurso de corte político, social y jurídico orientado a reivindicar el papel que las mujeres juegan en la sociedad, pero específicamente en el ámbito de lo público, entendido como el espacio natural, apto e idóneo donde todos y todas deben tener la posibilidad de actuar como ciudadanos y ciudadanas de primera clase. Vistas así las cosas, tenemos que las mujeres al reclamar sus espacios en paridad masculina, no lo hacen como una cuestión de mera dignidad, sino por las posibilidades reales de ser en lo público y desde lo público²⁵. Valpuesta enfatiza que ello empieza a ser posible después de 1950, cuando las mujeres alcanzan sus derechos en diversos ámbitos como la educación superior y los espacios laborales por su condición de ciudadanas (2007, p.146).

Ciertamente, la segunda mitad del siglo XX se puede recordar como un espacio trascendental para la reivindicación de los derechos de las mujeres que no fueron materializados en el pasado, pues los espacios en el terreno de la vida pública, conquistados por las mujeres en esas décadas no tienen precedente. Acaece, no obstante, que la creciente cualificación de las mujeres como grupo históricamente discriminado propicia condiciones para interactuar, relacionarse, ser reconocidas e intervenir en un mundo de hombres y pensado para hombres.

Precisamente, las mujeres como grupo, reclaman la diferenciación no en función de paternalismos por parte del Estado, sino en la generación de leyes que parten de las mujeres

25 "La figura abstracta del individuo poseedor de derechos, que se convirtió en el centro del debate político liberal en los siglos XVII y XVIII, por alguna razón se encarnó en la figura masculina y es esa historia (history o la "historia de ellos") las que los historiadores han contado con toda suerte de detalles. Los estudios académicos feministas reiteradamente enfrentan la dificultad de incluir a las mujeres en esta representación universal puesto que, como sus trabajos lo muestran, el contraste entre la particularidad femenina sirve para asegurar la universalidad de la representación femenina" (Scott, p. 45).

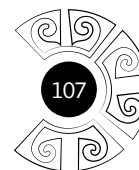
y que se reflejan en satisfacer las necesidades que se desprenden del género como la maternidad, el trabajo remunerado y la decisión sobre el propio cuerpo, entre otros. No se trata de renunciar a las características propias femeninas. Por el contrario, se parte de la necesidad de generar un marco legal en el que las diferencias sean valoradas como tales y en el cual las leyes contengan en sí mismas la perspectiva de género (Echeverri, 2004 p. 13).

Resulta pertinente reseñar que los pasos a nivel internacional para elevar los derechos de las mujeres al rango de derechos humanos se dieron desde 1948 con la Convención sobre Derechos Políticos de la Mujer, pasando por 1967 con la declaración de la eliminación de toda discriminación contra la mujer, avanzando a 1975 proclamado como el Año Internacional de la Mujer y 1979 en el cual se pregona la histórica Convención para la Eliminación de todas las Formas de Violencia contra la Mujer—CEDAW— que entra a regir en Colombia dos años después, en 1981, mediante la Ley 51.

Es menester advertir que aunque estos avances fueron trascendentales por establecer un piso normativo internacional y un amplio referente sobre derechos de la mujer, no se aplicaban efectivamente en el caso colombiano por las dificultades que presentaba la Constitución de 1886 al acoger la teoría dual en la aplicación de los tratados y convenios internacionales. Fue con la entrada en rigor de la Constitución Política de Colombia de 1991 y especialmente el artículo 93 superior -bloque de constitucionalidad- con el cual no solo se ratifican los convenios y tratados internacionales sino que se dispone de un contexto constitucional para el cumplimiento del derecho convencional²⁶.

El núcleo central de la convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer—CEDAW—, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979, lo constituye el reforzamiento y la confirmación en la fe en los derechos humanos, la dignidad y el valor

26 Al respecto se puede revisar la sentencia C- 191 de 1998, de la Corte Constitucional Colombiana en la cual el alto tribunal realiza importantes precisiones conceptuales sobre la institución jurídica denominada por los constitucionalistas como el bloque de constitucionalidad.



de la persona humana e igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

La CEDAW declara los derechos para la mujer y establece un programa de acción para que los Estados se comprometan efectivamente y se responsabilicen frente a la afectación o vulneración de los derechos humanos a las mujeres por su acción, omisión o tolerancia. Se puede decir que con la CEDAW en asocio con la declaración de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing y la Convención Interamericana Belem Do Pará de 2004, entrada en vigencia en Colombia mediante la Ley 248 de 1995, se establece un sistema de protección y realización de los derechos de las mujeres. Al ser desarrolladas estas disposiciones internacionales, en el orden normativo colombiano, como quiera que se expida la Ley 1257 de diciembre 4 de 2008, se refuerza el sistema jurídico nacional a favor de los derechos femeninos.

Se comprende así que toda esta oleada progresista a favor de las mujeres propiciada gracias al desarrollo que en materia de derechos de género adquiere el orden jurídico colombiano en sintonía con las tendencias que orienta el sistema normativo internacional en la materia. Pero es preciso advertir que dichas tendencias son retomadas gradualmente en Colombia por presiones de grupos de interés y la creciente exigencia extranjera, cuyo fundamento es la Gran Teoría de los Derechos Humanos, la cual obliga a incorporar en la legislación nacional derechos como el voto popular femenino, la facultad de las mujeres para administrar sus bienes sin injerencia de sus padres, hermanos o esposos y la cesación de los efectos civiles en el matrimonio²⁷ católico, entre otros.

No de otro modo se pudieron dar las cosas, por cuanto al margen estaba una sociedad que no había asumido a las mujeres como protagonistas activas de su destino, con un ordenamiento jurídico que reflejaba esta situación en el tratamiento discriminatorio que les dispensaba. "Las mujeres

27 "El matrimonio es la institución, por antonomasia, en la que se concretan las prohibiciones para la mujer, ya que la conducta de ésta debe ocurrir de una manera predeterminada, donde la ideología denunciada tiene su registro, y en la cual, al igual que en la familia, se aplica siempre una ley: el hombre da en todo tiempo menos de lo que recibe" (Aponte, 1999, p. 65).

ya podían votar, pero la política era cosa de hombres; las mujeres eran sujetos de derecho, pero el derecho lo hacía el hombre" (Valpuesta, 2007, p. 143). Pues bien, en el siguiente apartado se intentará puntualmente abordar una reflexión sobre la presencia de las mujeres²⁸ en el ámbito público, específicamente en la educación superior en Colombia e inserción en la vida laboral; no obstante, se mantiene la discriminación sistemática en contra de las mujeres por razones de género.

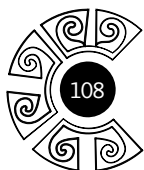
PRESENCIA DE LA MUJER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA E INSERCIÓN EN LA VIDA LABORAL

Merced a los antecedentes se logró establecer que la mujer tradicionalmente fue relegada a ejecutar actividades físicas, domésticas y en el ámbito privado. La educación y especialmente la superior no era vista por la sociedad como un requisito para las mujeres al estar restringida su intervención en la dinámica económica del país (Castro B, 2008, p. 19). Conviene, sin embargo, anotar en este punto que el escrito no persigue realizar una retrospectiva sobre el acceso gradual de la mujer a la educación, pues sobre el particular se ha gastado suficiente papel y tinta.

En las aulas universitarias, hasta los años setenta, ... era evidente la presencia del concepto sexista y poco se tenía en cuenta una perspectiva diferente; era común entonces, que las profesiones de estudio elegidas por las mujeres debían obedecer a las características apropiadas para ser adelantadas para, y por mujeres; programas de estudio, que por lo general, eran diferentes a las escogidas por los varones, situación que solo comenzará a cambiar en las últimas décadas del siglo XX (Castro B, 2008, p. 45).

Frente a esta tradición debe tomarse como un paso importante el hecho que el Estado, la sociedad y las familias permitieran que sus hijas

28 Joan Scott al referirse a la necesidad que todo estudio o investigación que pretenda indagar por la categoría género o contemple el concepto para desarrollarlo deberá hacerlo teniendo presente que "todo indica la necesidad no sólo de mirar a la mujer sino de analizar su situación en relación con los hombres, de introducir en los estudios generales de la historia del trabajo cuestiones sobre la organización familiar y de los mercados del trabajo que sufren segregación sexual" (2008, p. 41).



ingresaran al mundo educativo. El Instituto Pedagógico Nacional Femenino de Bogotá, las escuelas normales femeninas y las facultades de educación²⁹ asumieron la misión de instruir a las que a su vez serían educadoras para los niveles de educación primaria, bajo los lineamientos y campos del saber estrictamente determinados por la política pública educativa de la época y la intervención de la Iglesia; es decir, se educaba a la mujer en el nivel escolar, primario y secundario para que a su vez esta formara a las nuevas generaciones bajo las bases de un currículo de corte político y confesional. Desde esta perspectiva, “la escuela es una institución reproductora de los patrones de conducta predominantes en cada momento histórico, lo que demuestra su papel determinante en la formación de la cultura” (Goyes & Uscátegui, 2004, p. 144).

La universidad entonces, será el próximo escenario por conquistar. Esos templos del saber, de evolución, donde solo es aceptado el individuo capaz de demostrar desde la razón, la verdad y el respaldo del método científico, que su conocimiento es producto de una inteligencia masculina connotada e ilustre empezarán a verse poblado gradualmente por mujeres en calidad de estudiantes y más tarde en el rol de docentes, investigadoras y directivas.

Allí, en principio y en correspondencia con la óptica patriarcal y la lógica del androcentrismo, una mujer como estudiante universitaria no tenía nada que hacer ni nada que aportar. Bien se sabe que con el tiempo ellas se encargarían de demostrar todo lo contrario, pues el talento reflejado en su práctica profesional y en numerosas investigaciones y estudios rigurosos, de los cuales dan cuenta las diversas producciones intelectuales, se constituyen en el aporte evidente de la mujer en

su rol de estudiante. Ahora cabe puntualizar que la realidad descrita era la de las mujeres de clases alta y media porque las mujeres en situación de pobreza debieron ingresar al mundo laboral, como maestras e institutrices –entre otros oficios–.

Desde este ángulo queda en evidencia que la participación de la mujer ya no solo como estudiante – pues en esta posición está limitada para expresarse y actuar libremente – sino como docente adquiere posicionamiento en la esfera de lo público, para desarrollar, y lo que es más importante, explicitar una estructura lógica y relacional de pensamiento capaz de cuestionar el comportamiento sexista de la comunidad académica y en esa línea, investigar el tema, escribir y publicar sobre estos acontecimientos, con lo cual es posible sacudir los pilares machistas en los cuales todavía se sentaba la sociedad y el Estado.

Si lo expresado es así, aquello que ha de cuestionarse es la tardía llegada de la mujer a las aulas universitarias, considerada la universidad como el claustro del pensamiento superior, destinado a generar conocimiento científico y transformar la sociedad; amén a ello, la universidad se constituye en una institución social³⁰. Pensando en términos históricos, la incursión de la mujer a las aulas universitarias es relativamente reciente. El alumnado – y obviamente el profesorado – de los centros educativos de este nivel estaba conformado por hombres, de nivel socioeconómico alto y medio para el caso de las universidades privadas o de excepcionales capacidades intelectuales para las universidades públicas³¹.

Merece entonces justo análisis el cuestionarse por el tipo de mujeres que llegan a las universidades por primera vez en Colombia³². Ellas provendrían

29 El artículo de la investigadora Claudia Figueroa (2006) cuyo eje central es evidenciar desde la historia social los “*orígenes, formación y proyección de la Facultades de Educación en Colombia en la primera mitad del siglo XX (1930 – 1957)*” trabaja entre otros aspectos, la decisión de los gobiernos del momento por formar a las mujeres para la educación primaria y básica. Figueroa (2006) hace referencia sobre la importancia del Instituto Pedagógico Nacional Femenino, la Escuela Normal Superior de Bogotá y las Facultades de Educación de Bogotá y Tunja como instituciones de formación de maestras de todo el país y su papel para lograr que las mujeres superen la exclusión del mundo masculino. En articulación a este trabajo, Gabriela Hernández (2004) indagó sobre la “*Instrucción Pública y educación de la mujer en Pasto durante el período liberal radical*”. En el escrito, la autora expone el contexto socio político de provincia en el cual las mujeres ingresan al mundo de la educación en una sociedad pastusa conservadora y católica del siglo XIX.

30 Según Ciro Parra “*En su origen, la universidad como institución social no nace de un querer del Estado o de las clases dominantes*” (2005, p. 146).

31 Para ahondar sobre lo expuesto resulta de gran importancia sobre el tema el escrito de Lucy M. Cohen titulado: “*El bachillerato y la mujeres en Colombia*” (s. d.).

32 Sobre el particular Lucy M. Cohen (1971) publicó la obra “*las colombianas ante la renovación universitaria. Primeras universitarias en el país*” obra a la cual hace referencia (López, 2002) en el artículo “*La universidad femenina, ideología de género y acceso de las colombianas a la educación superior 1940 – 1958*”. Asimismo vale resaltar el interesante trabajo realizado por Gabriela Hernández Vega titulado “*La condena a la equidad: el ingreso de la mujeres a la Universidad de Nariño*”. En Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 8, pp. 219 – 236.



de capas privilegiadas, contaban con un gran talento intelectual, con una subjetividad construida desde el auto reconocimiento como seres pensantes y vinculadas activamente en su contexto. Perteneían a familias que prodigaban un trato equitativo tanto a hijos como a hijas, y bajo ese pensamiento, con la convicción de que sus descendientes, independientemente de su género, debían tener las mismas oportunidades para forjar y desarrollar su opción vital sin interferencias infundadas e imposiciones sociales absurdas³³.

El resultado de esta dinámica social será entonces, el hecho de que las mujeres desde los años cuarenta de siglo pasado, aproximadamente, hasta la fecha, han permeado casi todos los espacios posibles en la vida pública, pues su presencia es innegable en el sector productivo y de servicios de la economía, entre ellos, la educación, incluida la de nivel superior.

Pero lo que en este momento se pretende subrayar es que aún quedaban asuntos pendientes. Uno de ellos es posicionar a la mujer como docente o directiva docente en la universidad. Evidentemente, es en este espacio donde auténticamente se puede desarrollar un discurso de corte académico fundamentado en problemas sociales y políticos capaz de influenciar y, por ese medio, transformar el pensamiento machista de la sociedad, para que la comunidad educativa universitaria, y particularmente los docentes, reorienten su quehacer como maestros re-construyendo su discurso en muchos tópicos. Si la universidad tiene esa misión clásica de iluminar el derrotero social que provoque los cambios de mentalidad, resulta, por decir lo menos, contrastante que la misma universidad instalada en la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI conserve prácticas discriminatorias desde el discurso de enseñanza a ciertos sectores de la población, incluyendo a las mujeres, por supuesto.

33 Sandoval & Moreno (2008) realizaron un trabajo de tipo biográfico al cual titularon: *Virginia Gutiérrez de Pineda: contribuciones al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de la nación colombiana*, en el cual registran la decisión e interés de la antropóloga por continuar sus estudios superiores para lo cual se desplazó a la ciudad de Bogotá, siendo acogida como becaria del Instituto Pedagógico Nacional la Capital, su posterior ingreso como en 1956 como profesora titular de la Universidad Nacional, posición desde la cual se preocupó por indagar sobre la familia y dentro de ella el rol de la mujer como reproductora biológica y transmisora de la cultura.

No obstante que es el derecho un construcción masculina y su ejercicio un asunto de hombres, las abogadas como profesionales fueron tomadas en serio rápidamente, pues al egresar de las pocas facultades en la cuales les otorgaron un cupo, demostrarían vertiginosamente que en este campo laboral tendrían mucho que aportar. Pero esto no fue fácil, pues el comportamiento machistas que cuestionaba su actuación siempre estaba a la orden del día, porque "El discurso adquiere formas explícitas como los documentos y expresiones concretas; pero también posee formas implícitas y subyacentes veladas a través de los silencios, actitudes, comportamientos, prácticas, rutinas y acciones" (Castro, 2008, p. 137).

Estas actitudes, probablemente, se extrapolaron intactas al mundo público de la enseñanza del derecho llevado a cabo por los abogados. La intuición lleva a pensar que es posible que los estudiantes rechazaran o menospreciaran a una docente por el solo hecho de ser mujer³⁴. Una situación de discriminación más profunda sobre el particular debió ser para ellas, enfrentarse a los compañeros que desde la facultad las habían visto con sentimiento de inferioridad y que no satisfechas con obtener el título de abogadas, se aventuraban, ahora, a presentarse como maestras, en una profesión en la cual aún no tenían aceptación plena.

Consecuentemente, la mujer como sujeto histórico³⁵ lo que la convierte en sujeto político, social y cultural, debe empezar a construir su propio horizonte vital sin alejarse de la realidad en la cual se encuentra inmersa, que la afecta desde diferentes dimensiones, pero diseñada no a partir de cómo

34 La autora Celia Amorós en su artículo denominado *Políticas de reconocimiento y colectivo bivalentes* expresa: "El interés del varón en subyugar a la fémina no es tanto un interés económico –aunque tenga intereses beneficiosos para él- como un interés, si se nos permite decirlo así, ontológico" (1998, p. 44).

35 Gómez (2001) plantea, el sujeto histórico es "(...)el hombre en su totalidad, libre –y a la vez condicionado-, en un marco de sociabilidad variable, pero no autónomo ni aleatorio, sino *regularizado*; y en un escenario determinado por la relación con la naturaleza como reto universal y por la limitación del tiempo –única determinación, único *fatum*-, entendido como una categoría obligatoriamente mesurable y susceptible de racionalización: el *tempo* histórico" (p. 273). De otro lado conviene "Reflexionar sobre el sujeto histórico nos lleva a recordar los orígenes. Platón decía que el sujeto histórico es aquel que realiza el arte mayor: la política. A partir de ahí pensar en el sujeto histórico nos condena a circunscribirnos al mundo occidental y cristiano; por lo tanto, el ser histórico es el ser político. Todo nuestro accionar es político" (Rossi, 2010, p. 37).



otros la perciben, sino desde el cultivo de sus propias cualidades. Es probable que la sociedad en su afán por otorgarles forzosamente un sitio a las mujeres, las muestre como seres que todavía son vulnerables, débiles y dignas de consideraciones. Algunos escépticos y retrógrados pensarán que los avances de las mujeres en la postrimería del siglo XX y albores del siglo XXI, no se deban a que ellas han esculpido sus dotes naturales, sino a concesiones generosas del mundo masculino.

La mujer formada y más aún profesionalizada, se abre espacios en diversos campos y puestos de trabajo desde diferentes ocupaciones. De igual forma, participa de procesos democráticos, pues el reconocimiento de su plena ciudadanía, la posibilidad de votar y ser votada afianza sus aspiraciones de ejercer cargos de corte político y no solo en el ámbito privado o de empresa, ampliando su espectro de intervención.

Lenta pero paulatinamente la sociedad acepta, aunque de dientes para afuera, a la mujer en el espacio público lo cual es un gran avance. Pero hoy no podemos detenernos, ni conformarnos y mucho menos creer que en materia de derechos a favor de la mujer todo está logrado, como aparentemente se cree. Como resultado de la educación equitativa, la nación colombiana empieza a superar las barreras impuestas por la diferencia cultural de los sexos e inaugura una etapa en que las mujeres son recibidas en las universidades para adelantar cualquier tipo de carrera profesional. Pero se advierte que esta igualdad fomentada en la educación superior sostiene ciertas restricciones en la vida laboral de las mujeres tal como queda demostrado con la teoría del *techo de cristal*³⁶ (Castro B., 2009, p. 60).

En efecto, las mujeres han debido combinar su necesidad de participación en el espacio público alternativamente con las labores domésticas a las cuales no pueden renunciar. Pero la sociedad colombiana trata el tema de la inserción de la mujer al ámbito público con indiferencia, negación y ar-

36 Se ha denominado techo de cristal a las barreras invisibles que deben soportar y superar las mujeres para acceder a cargos o posiciones de alto nivel jerárquico en las organizaciones. Sobre la percepción de este fenómeno en el ámbito educativo es pertinente revisar el trabajo de Díez, Terrón & Anguita (2009).

tificiales justificaciones³⁷. Las relaciones laborales están fundadas en la idea de que el trabajo para los hombres es propio de su naturaleza mientras que para las mujeres es una irregularidad que debe ser justificada (Tbébaud, citado en Duby & Perrot, 2000).

Contemplar la historia con aires de triunfo absoluto, puede llevar a la sociedad a dormirse en sus laureles y, lo que sería aún más peligroso, robustece el mito sobre la superación de la discriminación por razones de género y el logro total de los derechos de las mujeres; el mismo imaginario social se encargará de imponer la idea de la cristalización de sus garantías, pues en la realidad se ubican poquísimas mujeres en las posiciones que aún están reservadas para los hombres. La creencia del conglomerado social sobre los asuntos de discriminación fundados en la diferencia de género es: las mujeres actualmente lo han alcanzado todo. No hay peor arma que la de doble filo, no hay peor situación que aquella que encara una doble verdad o quiza, una doble falsedad.

Ahora bien, la educadora María Luzdelia Castro recuerda que “los procesos educativos están mediados por el discurso; pues en la palabra es donde circulan ideologías, intencionalidades, concepciones y creencias que, consciente o inconscientemente, van dejando su impronta significativa en cada encuentro –que a veces es desencuentro–” (2008, 137). Frente a esta innegable realidad de la presencia e inserción al mundo público y con él al universitario y al laboral, no se evidencia un desplazamiento del discurso tradicional que guarde mayor coherencia con los avances políticos, sociales y normativos de los derechos de la mujer.

37 “la proliferación de los estudios de casos en la historia de las mujeres parece apelar a una perspectiva sintetizadora que podría explicar las continuidades y discontinuidades, la constitución de desigualdades persistentes y las experiencias sociales radicalmente diferentes” (Scott, 2008, p. 51). La autora se refiere al nivel descriptivo en el que aún se encuentran las investigaciones sobre la historia de las mujeres. Y agrega: “La diferencia existente entre la alta calidad de los recientes trabajos en historia de las mujeres y su continuo estatus marginal en el conjunto de este campo (tal como lo confirman los libros de texto, los programas y el trabajo monográfico) señalan las limitaciones de los enfoques descriptivos los cuales no manejan los conceptos dominantes de la disciplina o, al menos, no los manejan de forma que puedan debilitar el poder de éstos y así, quizá, puedan transformarlos”. (Scott, 2008, p. 51).



¿LOS PROFESORES DE DERECHO DEBEN REORIENTAR SU DISCURSO JURÍDICO?

Antes de entrar en materia, conviene reflexionar sobre los intereses y motivaciones para ser profesor de derecho cuando no se ha recibido formación para ejercer la docencia³⁸, como ocurre, con algunas excepciones, en el caso de los abogados, pues las invitaciones de las universidades en muchas ocasiones o el deseo de transmitir los conocimientos obtenidos en la experiencia de largos años en la magistratura, el litigio o la consultoría legal, inducen a que los profesionales del derecho retornen a las aulas universitarias en calidad de profesores. Ahora bien, “el camino para garantizar el desarrollo de la enseñanza del derecho en nuestras facultades, debe pasar necesariamente por la racionalización de la práctica que venimos desarrollando y a la cual llegamos por los azares de la vida y no propiamente como producto de la formación pedagógica” (Gómez, 2008, p. 106).

De otro lado, los estudiantes de abogacía reciben a sus docentes con grandes expectativas e inmensos deseos de aprender, en ese momento, docentes y estudiantes trenzan una relación personal y pedagógica trascendental.

No debemos olvidar que los jóvenes que se matriculan en una escuela de derecho tienen un horizonte vital y axiológico muy amplio por delante. De la seriedad con que la enseñanza del derecho se imparta y del nivel de compromiso ético que tengan los profesores dependerá en buena medida la representación que los alumnos tendrán del fenómeno jurídico (Carbonell, 2008, p. 103).

El proceso enseñanza– aprendizaje es una experiencia única y, en la mayoría de oportunidades, grata pero no por esto puede resultar en algunos momentos azarosa e incómoda porque lo cierto es que los docentes por medio de su discurso ju-

rídico³⁹ –intencionadamente o no- revelan, entre otras cosas, el imaginario del cual son portadores (Koulianou & Fernández, 2008).

El derecho se ha usado como un dispositivo con el cual se pretende superar la discriminación sexual pero su teoría y discurso no es una muestra de esto. Aponte (1999) al realizar un análisis de los contenidos que se imparten en las facultades de derecho identifica tres posturas disímiles. Un sector considera que el análisis teórico debe limitarse a los contenidos de los cursos que se imparten en las distintas facultades o escuelas de derecho de las universidades. Otro sector pone en duda que la teoría, específicamente la feminista, sea relevante en el campo del conocimiento jurídico, ya que el derecho ha superado la discriminación sexual, entendida la discriminación desde el punto de vista negativo; este sector es conocido como el sector liberal, y al cual, curiosamente, se encuentran afiliados casi todos los filósofos, dogmáticos y operadores del derecho. Y un tercer sector cree que la respuesta en el campo jurídico no debe ser teórica sino práctica, sobre todo porque hacer teoría es hacer algo masculino.

Una de las preocupaciones que surgen en la enseñanza del derecho es que el aula puede convertirse en un espacio de reproducción del sistema de imaginarios sociales por parte de los docentes a través del discurso jurídico edificado por la modernidad y que cada quien ha perfilado en su transcurrir profesional. Mediante los discursos jurídicos de la enseñanza⁴⁰ se transmiten estereotipos y prejuicios reveladores de un pensamiento sesgado y discriminatorio –por lo general inconsciente- hacia ciertos grupos de la población. Esta

³⁹ Elida Aponte (1999) se refiere en su artículo: *Las mujeres y el discurso jurídico* a los diversas influencias desde la cultura patriarcal en el derecho y de qué manera instituciones jurídicas como el matrimonio son marcadamente discriminatorias contra la mujer, dejando notar que el derecho ha sido pensado desde la lógica androcéntrica. Alternativamente, se destaca el trabajo de la profesora de derecho y jueza argentina Alicia Ruiz (2011), en el escrito *Cuestiones acerca de mujeres y derecho* logra articular los dos conceptos, mujer y derecho, tomando como enlace el análisis del discurso jurídico.

⁴⁰ “Además del discurso político y de los medios, el discurso de la enseñanza y la investigación es el más influyente, ideológicamente hablando, en la sociedad. Una vez más es necesario efectuar un análisis de las estructuras y las estrategias de los numerosos géneros discursivos de la enseñanza (programas, libros de texto, clases, interacción en el aula... Más que cualquier otro discurso, los discursos de la enseñanza definen las ideologías oficiales y dominantes. Sin suscribir demasiados debates o controversias, afirman el Conocimiento y la Opinión Oficial” (Van Dijk, 2007, p. 32).

³⁸ (...) la docencia constituye uno de los fines esenciales de la universidad desde su mismo origen. Es el modo privilegiado para difundir el saber superior, tanto aquel que se considera teórico por estar orientado a la contemplación de la verdad, como el saber práctico que pretende no sólo contemplar la verdad sino “obrar la verdad” (Parra, 2005, p. 159).



reflexión anima la discusión en torno al discurso jurídico y su influencia en la enseñanza del derecho y cómo en él van implícitos intereses preestablecidos por la sociedad hegemónica occidental que han hecho suyos, a su vez, los profesores de derecho en su condición de académicos e intelectuales⁴¹.

Se ha puesto al descubierto entonces, la urgencia de redimensionar el rol de la mujer en la academia, no para imponer postulados basados en un feminismo radical, sino para contextualizar su quehacer, para aprovechar este escenario de la vida comunitaria y reorientar los discursos contaminados en contra de las mujeres, en los cuales no se descubren los intereses de género.

El derecho, como ciencia cultural, debe afrontar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los retos que impone no sólo la disciplina en sí misma considerada sino aquellos que surgen del contexto en que se desenvuelven: una época, una país, un momento histórico, una realidad nacional y local (Gómez, 2004, p. 241)

Ello para que la enseñanza del derecho⁴² y los actores directos que en esta labor intervienen, renazcan al ejercicio una práctica más intencionada, reflexiva y coherente con las tendencias legitimadoras de derechos de las mujeres. Ya lo advierte Gómez Agudelo:

Enseñamos derecho, de forma abstracta y sin una lectura detenida del contexto socio-cultural del país, del mundo, de los avances de la disciplina, como si el mundo no cambiara, o el derecho reducido a norma, tuviera el papel de servir de muro de contención a la convulsión historia que vivimos (2008, p. 106).

El hecho educativo se puede entender desde diferentes dimensiones: como una vocación, como un deber, como una responsabilidad o

41 Roa (2004) al referirse al liderazgo intelectual universitario señala que es “la capacidad públicamente reconocida al rector, decano, director, educando, egresado o maestro de su fundado prestigio y sólida formación académica, investigativa o extensiva” (p. 900).

42 Para profundizar desde la historia la enseñanza del derecho en Colombia es pertinente revisar las referencias teóricas realizadas por Goyes (2008) en su tesis doctoral, titulada: *La enseñanza del derecho en Colombia 1886 – 1930*.

como un trabajo por medio del cual ciertas personas acceden a unos recursos para propiciar su supervivencia; pero independientemente desde la perspectiva que esta actividad se asuma, debe obedecer a un compromiso real y consciente por parte de las personas que en él intervienen.

Porque educar significa asumir la realidad de las personas, del mundo y de la educación reconociendo su estado de desarrollo, sus dinámicas y tradición, el rumbo hacia el cual se están proyectando, identificar su intimidad donde habitan las creencias culturales y los paradigmas del momento sobre los cuales se construyen y le dan sentido a dichos fenómenos (Castro, M. L., 2008, p. 143).

De esta forma, los textos legales, las coyunturas políticas y los fenómenos sociales tendrán sindéresis con los contenidos jurídicos de las mallas curriculares y los microcurrículos organizados por las facultades de derecho y el cuerpo profesoral. Este escrito le apuesta a que los profesores de derecho se impliquen en el reconocimiento de los desfases, desajustes e incoherencias que están implícitas en los textos legales. En las clases y los encuentros con los estudiantes se debe denunciar los sesgos que desde los códigos, las decisiones judiciales, la doctrina y demás producciones jurídicas se presentan.

Es pertinente orientar la mirada hacia las facultades de derecho de Colombia,⁴³ tanto de las grandes ciudades colombianas como Bogotá, Medellín o Cali, como de ciudades intermedias como Manizales, Ibagué, Popayán o Pasto⁴⁴ para desenrañar el contenido del discurso jurídico⁴⁵ de los docentes abogados y analizar en este la ascendente de la perspectiva de género. Esto sería posible haciendo un análisis de los currículos⁴⁶, microcu-

43 La Asociación Colombiana de Facultades de Derecho registran 58 facultades de derecho inscritas a ese organismo.

44 En la ciudad de Pasto actualmente ofrecen el programa de Derecho en modalidad presencial las siguientes instituciones: Universidad de Nariño, Institución Universitaria Cesmag, Universidad Mariana y Universidad Cooperativa de Colombia.

45 Alda Facio en su ensayo titulado *Con lentes de género se ve otra justicia* hace clara alusión a que “Un análisis con perspectiva de género requiere que se parte de que toda acción humana impacta a hombres y mujeres de manera particular por la forma como se construyeron los géneros y que, por ende, ese tipo de análisis debe hacerse al estudiar cualquier fenómeno o grupo social, aunque en él no haya mujeres” (2002, 89).

46 Sobre el tema se puede revisar la obra de Kemmis *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Particularmente, el capítulo 2,



rrículos, material de apoyo, textos sugeridos y las estrategias de enseñanza del derecho en asignaturas medulares como: derecho constitucional, civil personas, civil bienes, propiedades, familia, laboral, penal, asignaturas electivas y todas aquellas en las que sea la teoría de derechos humanos el eje fundamental, sin descartar otras áreas o subárea del derecho.

No es difícil entender que los campos del derecho aludidos y en las correspondientes asignaturas, los docentes probablemente deban hacer un esfuerzo adicional desde su discurso jurídico en el aula para enfatizar y poner de relieve en sus productos intelectuales y prácticas sociales, el aprendizaje del derecho con perspectiva de género. Así el ejercicio profesional del abogado/a posmoderno estará permeado por esta tendencia mundial.

De esta manera se pueden estructurar verdades facultades de derecho que cuenten con maestros que asuman el hecho educativo con altos niveles de conciencia, profundidad ética y responsabilidad para señalar los cuestionamientos que la perversa realidad obliga a enfrentar y suscitar los cambios en la aplicación de la norma. En palabras de Carbonell (2008) "La educación jurídica con demasiada frecuencia suele ser 'interna' al mundo de lo jurídico de modo que los estudiantes no son capaces de determinar las consecuencias extra-jurídicas que tienen las instituciones que estudian en las aulas" (p. 36). Los docentes de derecho deben reconocer la urgencia de matizar las ideas, cambiar las prácticas y reorientar los discursos jurídicos con los cuales se está formando a los abogados de hoy.

titulado "Enfoques curriculares" ofrece un análisis contextualizado a la realidad de la enseñanza universitaria colombiana y regional sobre la evolución del concepto de currículo en el cual se retoman autores reconocidos en el tema como Grundy y Stenhouse. Las autoras Goyes y Uscátegui (2000) añaden que: "en sentido general podría decirse que en un currículo se concreta un proyecto educativo determinado y que contiene explícita o implícitamente, un conjunto de elementos básicos que responden al por qué, qué, para qué, cómo, quién, cuándo y dónde del proceso educativo" (p. 44).

CONCLUSIONES

Teniendo presente que la discriminación por razones de género es un fenómeno construido culturalmente, el tema debe ser abordado desde el ámbito educativo, pues la educación como producto cultural encierra en sus procesos gran parte de las respuestas y nuevas preguntas para comprender la problemática más allá de las respuestas reduccionistas y construidas desde una perspectiva descriptiva.

Contemplado este panorama y en búsqueda de salidas a las preguntas propuestas en el texto, corresponde cuestionar a los formadores de las próximas generaciones de abogados y abogadas, pues el tránsito reflexionado e intencionado de los profesores y estudiantes de derecho en las aulas debe estar dotado de una decidida postura crítica frente al proceso enseñanza – aprendizaje del derecho. Así los docentes están en la obligación ética⁴⁷ de cuestionar los puntos álgidos de cada asignatura, ello para que el futuro profesional del derecho imbrique su práctica legal de la gran teoría de los derechos humanos con la cual posteriormente impartirá justicia, decidirá situaciones administrativas, gestionará conflictos encomendados por los usuarios de sus servicios. Así, el ejercicio del derecho estará reforzado por una fundada y razonada sensibilización en los principios de la igualdad, de no discriminación y en general por todas las garantías constitucionales y legales. Como se pudo demostrar, los logros y las transformaciones a nivel político y social frente a los derechos de las mujeres no han logrado desmasculinizar el derecho por lo cual corresponde a los profesores hacer el giro del discurso jurídico tradicional al discurso jurídico con enfoque de género.

47 El educador debe entender la ética como una forma, como una cultura, en donde su vida y su profesión sean testimonios y reflejos de su comportamiento; debe comprender la realidad y tener fe en que las instituciones están sujetas a cambio; debe amarse a sí mismo y amar a los estudiantes; debe comprender el valor de la dialéctica; debe ser crítico consigo mismo para conocer sus limitaciones y talentos (Giacometto & García, 2000, p. 82).



REFERENCIAS

- Amorós, C. (1998). Política del reconocimiento y colectivos bivalentes. *Revista Logos. Anales del seminario de metafísica*, 32. Recuperado el 5 de septiembre de 2010, de <http://Revistas.Ucm.Es/Fsl/15756866/Articulos/Asem9899110039a.Pdf>
- Añón, M.J. (2001). *Igualdad, diferencias y desigualdades*. México D.F.: Fontagrama, S.A.
- Aponte, E. (1999). Las mujeres del discurso jurídico. *Revista frónesis*, 3, (6). Recuperado el 10 de enero de 2011, de <http://Docs.Google.Com/Viewer?A=V&Q=Cache:V9f662dja6aj:Www.Revistas.Luz.Edu.Ve/Index.Php/Frone/Article/View/1926/1861+Elida+Aponte+Las+Mujeres+Del+Discurso+Juridico>
- Araya, D. (2004). *Pensamiento político: Aplicaciones didácticas*. Bogotá: Colección Alma Mater, Magisterio.
- Asociación Colombiana de Facultades de Derecho. (2012). Recuperado el 2 de noviembre de 2012, de <http://acofade.org/>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción Social de la realidad*. Madrid, (3). Amorrortu –Murguía.
- Bicecci, M. (1993, abril- junio). Transmisión del Saber. Discurso Universitario. Discurso pedagógico. *Revista Perfiles Educativos*, 6, (s. d.).
- Borrero, G. M. (2007, mayo). *La importancia de la enseñanza del derecho en la aplicación de la justicia*. Recuperado el 4 de noviembre de 2012, de <http://www.acofade.org/documentos/digitales/enseñanza-derecho-aplicacion-justicia.pdf>
- Carbonell, M. (2008). *La enseñanza del derecho*. México: Porrúa. 733780 121
- Clavero, B. (2009). Reflexiones sobre la docencia del derecho en España. *Revista Cian*, 12, (2). Recuperado el 8 de diciembre de 2009, 203 - 216 de <http://E-Revistas.Uc3m.Es/Index.Php/Cian/Issue/View/292>
- Castro, M. L. (2008). *Silencios y palabras. El currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Ediciones Universidad de La Salle.
- Castro, S. M. (2008). *La mujer docente universitaria en Colombia. Proceso de formación académica e inserción laboral en la Universidad (1935-1975)*. [Tesis Doctoral]. Tunja, Red de Universidades Estatales de Colombia – Rudecolombia-, Cade Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia –UPTC-, Doctorado en Educación.
- Cohen, L. (s.f.). *El bachillerato y las mujeres en Colombia: Acción y Reacción*. Recuperado el 3 de diciembre de 2010, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_04ensa.pdf



- Asamblea Nacional Constituyente (2010). *Constitución Política*. Bogotá: Legis.
- Congreso Nacional de la República (1981, 2 de junio). *Ley 51 de 1981 por medio de la cual se aprueba la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 y firmada el 17 de julio de 1980*, en Diario Oficial, núm. 35.794, 7 de julio de 1981, Bogotá.
- Congreso Nacional de la República (1995, 29 de diciembre). *Ley 248 del 29 de diciembre de 1995, por medio de la cual se aprueba la Convención Internacional para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en la ciudad de Belem Do Para, Brasil, el 9 de junio de 1994*, en Diario Oficial, núm. 42.171, 29 de diciembre de 1995, Bogotá.
- Congreso Nacional de la República (2008, 4 de diciembre). *Ley 1257 del 4 de diciembre de 2008, por medio de 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*, en Diario Oficial, núm. 47.197, 4 de junio de 2008, Bogotá.
- Corte Constitucional (1998, mayo), Sentencias. *Sentencia C- 191*, M.P.: Cifuentes Muñoz, E., Bogotá.
- Díez, E.J., Terrón, E. & Angarita, R. (2009). Percepción de las Mujeres Sobre el "Techo De Cristal". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23, (1), 27 – 40.
- Duby, G. & Perrot, M. (2000). *Historia de las mujeres en Occidente*, 5, Santa fe de Bogotá: Alfaguara S.A.
- Echeverri, A.M. (2004). Comentario. *En La discriminación contra la mujer en el Derecho Mexicano*. México D.F.: editorial Porrúa.
- Escobar, A. (2003, enero – diciembre). Mundos y conocimientos de otro modo. *Revista Tabula Rasa*, 1, 51 – 86.
- Escuela Metodológica Nacional. (2012). *Hechos educativo y procesos de conocimiento*. Recuperado el 15 de junio de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/18348621/Reflexiones-Sobre-El-Hecho-Educativo>
- Faccio, A. (2002). *Con los lentes de género se ve otra justicia*. Recuperado de 3 de septiembre de 2011, de <http://ilsa.org.co:81/biblioteca/dwnlds/od/elotrdr028/elotrdr028-04.pdf>
- Ferrajoli, L. (2010). *Igualdad, diferencias y desigualdades*. En: debates constitucionales sobre derechos humanos de las mujeres. (pp. 1- 26). México: Fontagrama S.A.
- Figuroa, C. (2006). Orígenes, proyección y formación de las facultades de educación en Colombia 1930 – 1954. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 201 – 220.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Fries L. & Matus, V. (1999). *El derecho. Trama y conjetura*. Colección Contraseña, estudios de Género. Santiago de Chile: La Morada.
- García Máñez, E. (2003). *Introducción al estudio del derecho*. Bogotá: Esquilo.



- Germana, C. (2010). Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Revista Nómada*, 32, 211 – 221.
- Giacometto, A. & García, A. (2000). *Crisis en la enseñanza del derecho. Alternativas de solución*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.
- Guerrero, G. (s. f.). La educación en el contexto de la colonialidad del poder y del saber. El papel de las ciencias sociales en América Latina.
- Gómez, G. (2008,). La pedagogía tradicional en las facultades de derecho en Colombia. *Revista Vía Iuris*, 5, 105 – 109.
- Gómez, L. (2004). Reforma al plan de estudios del programa de derecho de la Universidad del Norte (Colombia). Una experiencia liberadora. *Revista de Derecho*, 022, 238 – 253.
- González, M. C. (2008). La ética patriarcal o la historia de la sumisión de la mujer. *Revista Educación en valores*, 2(10), 103 – 116.
- Goyes, I. & Uscátegui, M. (2000). *Teoría curricular y universidad*. Pasto: Ediciones Unariño.
- Goyes, I. & Uscátegui, M. (2004). Evolución y normatividad de la condición de mujer. Estrategias teórico – metodológicas para su estudio a través de la imagen. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 6 (7), 133 – 159.
- Goyes, I. (2008). La enseñanza del derecho en Colombia 1886 – 1930. [Tesis Doctoral], Pasto, Red de Universidades Estatales de Colombia – Rudecolombia -, Cade Universidad de Nariño, Doctorado en Educación.
- Hernández, G. (2004). Instrucción pública y educación de la mujer en pasto durante el período liberal radical. *Revista historia de la educación Colombiana*, 6 – 7, 99 – 117.
- Hernández, G. (2006). La condena a la equidad. El ingreso de las mujeres a la universidad de Nariño. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 8, 221 – 238.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- Koulianou-Manolopoulou, P. & Fernández, C. (2008). *Relatos culturales y discursos jurídicos sobre la violación*. Recuperado el 3 de julio de 2012, de <http://Psicologiasocial.Uab.es/Athenea/Index.Php/Atheneadigital/Article/View/470>
- Lampert, E. (2008). *Posmodernidad y universidad. ¿Una reflexión necesaria?* *Revista Perfiles Educativos*, XXX, (120), 79 -93.
- López, R. (2002). La universidad femenina, las ideologías de género y el acceso de las colombianas a la educación superior 1940 – 1958. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 4, 67 – 90.
- Meersohn, C. (2005,). Introducción a Teun van Dijk: análisis del discurso. *Revista Cinta de Moebio*, 24.



- Murcia-Peña, N., Pintos J.L., & Ospina-Serna, H. (2009,). Función versus institución. Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12, (1), 63 – 91.
- Murcia, N. & Jaramillo, L.G. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad. Una guía para abordar estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Organización de los Estados Americanos, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (1994, 9 de junio). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer adoptada el 9 de junio de 1994 en el vigésimo cuarto período ordinario de sesiones de la Asamblea General*. Recuperado: 17 de septiembre de 2012, de http://www.oas.org/es/cidh/mandato/documentos_basicos.asp
- Organización de Naciones Unidas -ONU MUJERES-, (1979, 18 de diciembre). *Convención para la eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer-Cedaw-*. Recuperado: el 17 de septiembre de 2012, de http://www.oas.org/es/cidh/mandato/documentos_basicos.asp
- Parra, C. (2005). La universidad, institución social. *Revista Estudios sobre Educación*, 9, 145 – 165.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. México D.F.: Instituto Politécnico Nacional e Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina –Ipecal.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*. México D.F.: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina – Ipecal.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22a. ed., 2 tomos. Madrid: Espasa.
- Roa, H. (2004). El liderazgo del maestro y la construcción de la paz. *Revista Universitas*, 108, 891 – 920.
- Rousseau, J.J. 2000 *Emilio, ó la educación*. (2000). (Viñas Trad.). Editorial elAleph.com. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de <http://www.educ.ar>
- Rossi, S. (2010). El sujeto histórico al sur del sur. En Ávila, A. (Ed.). *Los movimientos sociales y el sujeto histórico* (35 – 41). Quito: secretaría de los pueblos, movimientos sociales y participación ciudadana.
- Ruiz, A. (2011). *Cuestiones acerca de mujeres y derecho*. Recuperado el 17 de febrero 2011, de <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/25/08.pdf>
- Sandoval, M.L. & Moreno, C. (2008,). Virginia Gutiérrez de Pineda: Aportes al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de la nación colombiana. *Revista Antropología Social*, 10, 107 – 154.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Soto, D. (2009). El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética-científico-social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 166-188.



- Valpuesta, R. (2007). La ciudadanía de las mujeres. Una conquista femenina. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 10, 133 - 182.
- Van Dijk, T. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2011). Introducción. En: (re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. Recuperado el 12 diciembre de 2011, de <http://Www.Ram-Wan.Net/Restrepo/Decolonial/19-Walsh-Repensamiento%20critico.Pdf>, pp. 13 – 35.
- Yehia, E. (2007). *Descolonización del conocimiento y la práctica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad /decolonialidad latinoamericana y la teoría actor – red*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, en http://www.Revistatabularasa.Org/Numero_Seis/Yehia.Pdf
- Zuluaga, O. L. (1997). *El pasado presente de la pedagogía y la didáctica*. En García, N. (Comp.), *Objeto y Método de la pedagogía* (pp. 119 – 125). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía.