

ENSEÑAR DERECHO DE FAMILIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN COLOMBIA: HACIA UNA PRÁCTICA DOCENTE HUMANIZADA POR EL TACTO PEDAGÓGICO Y EL PENSAMIENTO SITUADO¹

Mónica Cecilia Montoya Escobar*, Elvigia Cardona-Zuleta**

Resumen

En este capítulo reflexionamos en torno a la responsabilidad docente al transversalizar la perspectiva de género en las prácticas de enseñanza del derecho de familia en Colombia desde el tacto pedagógico y un pensamiento situado. El diseño de la investigación es cualitativo, enmarcado en el paradigma posestructuralista con enfoque de género. La recolección de datos se hizo mediante revisión documental. Los hallazgos indican que avanzar en incorporar la perspectiva de género en la práctica de la enseñanza del derecho de familia le impone a los y las educadoras situar su pensamiento y desplegar el raciocinio pedagógico para resignificar, adaptar y modular los contenidos curriculares sobre el derecho de familia; además, deben esforzarse por desarrollar sensibilidad y tacto pedagógico en las interacciones con los y las estudiantes y con los contenidos, en aras de propiciar encuentros pedagógicos humanizados que faciliten a los y las estudiantes aprendizajes más críticos y reflexivos. En suma, como docentes nos hacemos responsables de nuestra propia transformación, aprovechando de manera positiva la subjetividad y el poder simbólico que ostentamos con respecto a los y las estudiantes y en el escenario de la práctica pedagógica.

Palabras clave:

¹ Capítulos de investigación

Este capítulo es una cocreación producto del proyecto doctoral “Contribuciones de los feminismos jurídicos latinoamericanos a la enseñanza del derecho de familia(s) con perspectiva de género(s) en Colombia” que se ejecuta en el doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó; de la investigación terminada “Estado del arte de los feminismos jurídicos en América Latina 2019-2023”, ejecutada entre febrero - noviembre de 2024, financiada por la Universidad Católica Luis Amigó; y del proyecto doctoral “El tacto pedagógico en las interacciones docente-estudiante-usuario en los consultorios jurídicos de los programas de derecho de Medellín a partir de la implementación de la Ley 2113 de 2021: un estudio de caso múltiple”, patrocinado por la Universidad Autónoma Latinoamericana, que se ejecuta en el doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Asimismo, incluye desarrollos del programa de investigación “Centro de estudios con poblaciones, movilizaciones y territorios – segunda fase”, ejecutado entre el 1 de febrero al 5 de diciembre de 2025, con código 37-0000023, adscrito al grupo de investigación Pluriverso de la Universidad Autónoma Latinoamericana.

* Abogada, especialista en Derecho de Familia y magíster en Derecho de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Adscrita al grupo de investigación Pluriverso de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Correo electrónico: monica.montoyaes@unaula.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8429-4656>

** Abogada y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, profesora Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Luis Amigó, adscrita al grupo de investigación Jurídicas y Sociales. Correo electrónico: elvigia.cardonazu@amigo.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2486-6867>

Enseñanza del derecho de familia, investigación feminista, pedagogía feminista, perspectiva de género, tacto pedagógico, pensamiento situado, pedagogía humanizada.

Introducción

"Ningún abogadx 'nace' machista, patriarcal y 'machirulo'; ahí [radica] una fuerte responsabilidad por parte de las instituciones y lxs docentes"

(Herrera, 2020, p. 111).

La enseñanza del derecho en Colombia concuerda por tradición con la de América Latina, cuyas características dan cuenta de prácticas pedagógicas transmisionistas y replicadoras de la norma jurídica, mediante actividades de corte memorístico (Duque Quintero & González, 2008; Fix-Fierro & López-Ayllon, 2003; Montero, 2005; Pérez Perdomo, 2006; Fergusson Talero, 2008; Bocanegra Acosta, 2012; Delgado Ramírez, 2020), orientadas por el discurso unidireccional de la docencia, quien representaba la autoridad irrefutable (Peña Jumpa, 2006) frente a estudiantes en posición deficitaria.

Las características enunciadas son propias de un modelo de enseñanza tradicional en el que, según Tovar (2011), se formaron muchos de los que hoy son docentes de derecho; los mismos que se convirtieron en “reproductores de las construcciones teóricas formales, y perpetuadores no solo de la ley como dogma, sino de un enfoque estrecho de pensamiento al negarse a considerar otras apuestas teóricas y extra teóricas” (Montoya, 2024, p. 4) en relación con el mismo tema, lo cual exige reconocer la diversidad en el ‘nosotros’ y aceptar que la sociedad está compuesta por múltiples identidades y capacidades (Said, 2011).

Esta mirada monista del derecho y su instrumentalización es propia del positivismo formalista del siglo XIX, cuya fuente fue la corriente romano-germánica (René & Camille, 2010) expandida a Europa continental y América Latina. Y aunque emergieron posturas antiformalistas para recuperar el sentido de justicia como aspecto sustancial del derecho, no lograron desmontar el positivismo formal como paradigma jurídico predominante; al menos, no en América Latina, según lo declaran Duque et al. (2014) y Rodríguez (2000), este último afirma que “la experiencia en América Latina mostró que los abogados[as] estaban mucho menos comprometidos con el cambio social de lo que se había creído en un principio y que el derecho podía ser un poderoso multiplicador del *statu quo*” (p. 25). Es decir, en la práctica docente se continuó perpetuando la norma como dispositivo de control, y en estricto sentido, la ley, como marco epistemológico del conocimiento jurídico sin contexto situado (Montoya Vargas, 2009; Tovar, 2011).

Los antecedentes expuestos no son ajenos al derecho de familia, cuya enseñanza se ha dado a partir de los dictámenes del modelo de corte formalista, con un componente adicional para este estudio como lo es el arquetipo patriarcal del que bebió el legislador

para su promulgación. Así pues, en lo atinente al ordenamiento jurídico familiar y de las personas en Colombia, la principal fuente para su creación fue el derecho romano puro (Ochoa, 1987).

Lo relevante de esta acotación es que en el sistema romanista las dinámicas familiares estaban ancladas en estereotipos de género donde el hombre ostentaba una posición de privilegio, siendo el supremo director del hogar como padre o marido, en ocasión de la falta de capacidad e indefensión que se le endilgaba a la descendencia y a la mujer como pareja (Corte Constitucional de Colombia, 2019). En este sentido, la descendencia y la mujer estaban sometidas y subordinadas a la autoridad del *pater familias*. Lo dicho, es expuesto por la Corte Constitucional, así: “el paradigma de lo humano, se construía alrededor del varón, y la mujer sencillamente era vista como un elemento de adorno cuya función en la vida era servir y hacer feliz al hombre” (Sentencia C-101 de 2005).

El problema radica en que la norma jurídica positiva legitimó este arquetipo de desigualdad y discriminación al interior de la familia; el ejercicio legítimo de la fuerza facilitó su acatamiento, y se alcanzó mayor validez a partir de la filosofía del mundo que propuso, determinada por relaciones asimétricas de poder en el contexto familiar, y un desbalance en el acceso a los derechos individuales y familiares tendiente a proteger más al hombre que a la mujer. Esta panorámica facilitó la expansión del *statu quo*, y las aulas se convirtieron en canales para perpetuarlo, no solo porque la norma jurídica patriarcal se constituyó en el marco epistemológico del derecho familiar, también porque aquellos docentes adeptos(as) a la ideología dominante, la fueron reproduciendo en las aulas y desde la práctica pedagógica, gracias al poder simbólico que han ejercido sobre los y las estudiantes (Duque Quintero et al., 2012).

Esta visión patriarcal en la enseñanza del derecho de familia, y en específico de las leyes que regulan las relaciones familiares en Colombia, se adaptó fielmente en algunas formulaciones del Código Civil de 1887, y se ha venido modulando, en buena parte, gracias a la corrección constitucional y a la convencionalidad del derecho familiar —cuyo horizonte axiológico es el desmonte de la perspectiva patriarcal, heteronormativa y nuclear de la familia, según Cardona y Uribe (2020)—, en busca de la igualdad material y efectiva entre las personas en el contexto familiar.

No obstante, en Colombia la enseñanza del derecho de familia sigue estando influenciada por el patrón formalista, y ha sido resistente a la propuesta de dejarse permear por otras posturas, más democráticas e incluyentes, como las que devienen de los saberes de las ciencias sociales con corte crítico, constructivista (Coll, 2001; Serrano & Pons, 2008) o feminista (Facio, 1992; Huaita, 1999; Jaramillo Sierra, 2013; Herrera & Salturi, 2017; Ronconi & Ramallo, 2020; Herrera, 2020; Salazar Benítez, 2021; Andriola, 2021).

Esta continuidad del modelo tradicional obedece, en parte, al quehacer y al pensamiento de los y las docentes que orientan las materias, en cuya práctica de enseñanza —integrada por las directrices del currículo oficial, el modelo pedagógico en el cual están inscritos, el estilo pedagógico que han construido y las intencionalidades o convicciones con las que expresan fondos de conocimiento e identidad— se evidencia el poco interés que tienen en “dejarse permear por otras perspectivas que propone el mundo contemporáneo” (Tovar, 2011, p. 18), en el ámbito pedagógico, entre ellas, la perspectiva de género.

En este orden de ideas, la pregunta que guía esta reflexión es: ¿cuál es la responsabilidad que asume quien ejerce la docencia para transversalizar la perspectiva de género desde sus prácticas de enseñanza del derecho de familia en Colombia? Para darle respuesta a esta cuestión expondremos las manifestaciones de género en la enseñanza del derecho de familia a través de las reflexiones de dos docentes universitarias; luego, describiremos los elementos que se requieren para transversalizar la perspectiva de género desde la práctica docente y al final, identificaremos las características de una práctica docente humanizada mediada por el tacto pedagógico, el pensamiento situado y la perspectiva de género.

Metodología

En una visión de cinco paradigmas para la investigación cualitativa se parte de las teorías críticas que permiten un acercamiento dialógico, reflexivo e intersubjetivo en torno a contextos marcados por su complejidad (Guba & Lincoln, 2012). Se asume el enfoque feminista en el que los valores, principios y sexo de las investigadoras influyen en la investigación (Schongut Grollmus, 2015), es decir, las personas que conocen están situadas en un contexto particular de producción del conocimiento y tienen trayectorias personales y profesionales que moldean sus formas de pensamiento.

Las mujeres investigan desde las experiencias, las intuiciones y los afectos, “el estilo cognitivo femenino es concreto, práctico, comprometido emocionalmente, sintético, intuitivo, cualitativo, relacional y orientado hacia valores de cuidado” (Blázquez Graf, 2010, p. 31). Se parte del autocuidado ejercido como estudiantes de doctorados en Educación, que conecta la generación de intercambios y conversaciones sobre nuestro quehacer profesional y cotidiano. Para encontrar puntos de fuga y coincidencias: como abogadas, apasionadas por la enseñanza del derecho de familia y comprometidas con la despatriarcalización del currículo en la formación jurídica y la transformación de la cultura jurídica.

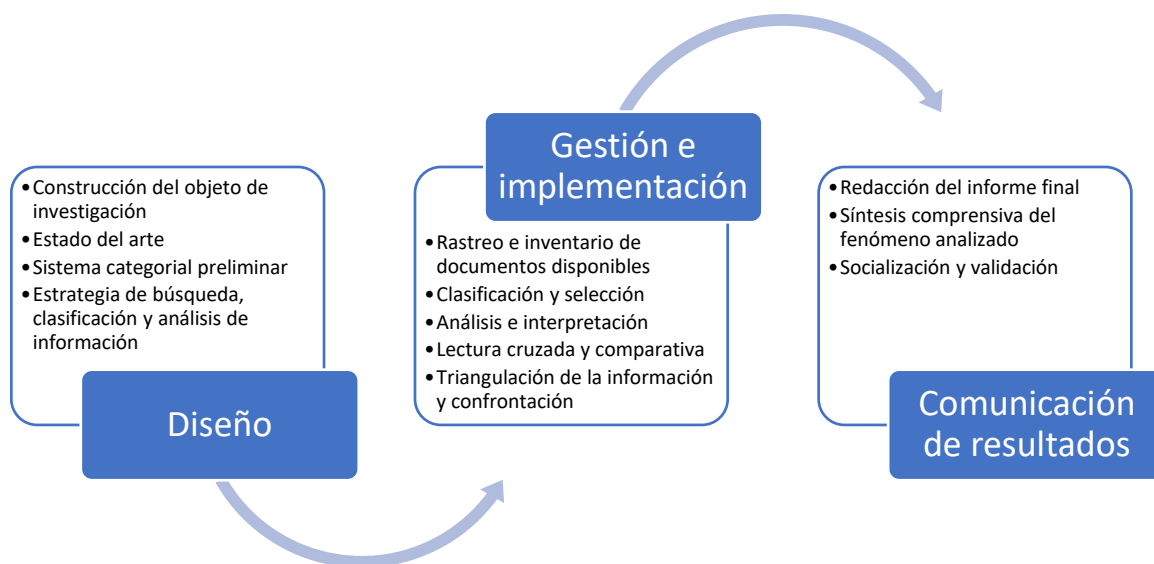
En cuanto a la estrategia de revisión documental, se retoman de cada proyecto doctoral las revisiones de literatura respecto a las categorías “enseñanza del derecho de familia”, “enseñanza con perspectiva de género”, “pensamiento situado” y “tacto pedagógico”. Las cuales se analizan acudiendo a la hermenéutica en una espiral que surge entre la comprensión de

los textos a la luz de la experiencia situada, el diálogo, el relacionamiento respetuoso, el intercambio de saberes y la escritura compartida, que dan como resultado la coconstrucción de conocimiento, como expresiones específicas del ser y hacer, reflexivas, autocríticas, constructivas de temas y teorías que se entrelazan, comparten, fortalecen y complementan mutuamente.

Implementar la estrategia de revisión sistemática documental con criterios hermenéuticos nos permitió analizar el material seleccionado a partir de su contexto histórico y dialógico (Galeano, 2018; Gadamer, 1981). El pensamiento de Gadamer nos instala como investigadoras en el rol de entrevistadoras de los textos, y en ese orden de ideas, debemos formular las preguntas que guían la investigación y cuyas respuestas emergen de la lectura, y de la observación, como acontece con un fenómeno social. Así: “la lectura de documentos es una mezcla de entrevista y observación” (Galeano, 2018, p. 15).

El proceso metodológico que conllevó la revisión documental fue el que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. *Proceso metodológico de revisión documental*



Nota. Galeano (2018).

Con respecto a las técnicas de recolección de información, estas son un conjunto de formas o procedimientos, elegidos de acuerdo con el enfoque de la investigación, para obtener datos o información (Arias, 2012). En tanto los instrumentos son medios materiales a modo de “recursos, dispositivos o formatos, que se utilizan para obtener, registrar o almacenar información recolectada” (Arias, 2012, p. 68). En este sentido, Se usaron el *análisis documental* y el *análisis de contenido* como técnicas necesarias, porque con el análisis documental se alcanzó la “representación condensada de la información para su almacenamiento y consulta” (Abela, 2002, p. 9) con respecto a los documentos y textos analizados; en tanto

que con el análisis de contenido “el investigador establece inferencias o explicaciones en una realidad dada a través de los mensajes comunicativos” (Abela, 2002, p. 9). Los aspectos metodológicos se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Aspectos metodológicos

Estrategia	Técnica	Instrumento
Revisión documental	Análisis documental	Ficha de análisis documental
	Análisis de contenido	Ficha de análisis de contenido/cuadro registro y clasificación de categorías

Nota. Elaboración propia.

La enseñanza del derecho de familia con perspectiva de género

Las voces de los autores consultados que nutren esta reflexión en torno a las categorías “enseñanza del derecho de familia” y “enseñanza con perspectiva de género” coinciden en afirmar que la enseñanza del derecho de familia en Colombia se ha regido por un modelo pedagógico tradicional de corte patriarcal (Álvarez, 2011; Herrera & Salturi, 2017; Herrera, 2020; Beltrán y Puga, 2022; Zaikoski, 2024), caracterizado, según Herrera (2020), por su mirada “singular, verticalista y fundado en principio[s] rígidos como el binarismo” (p. 110), en el que prima la subordinación intelectual de los aprendices, la falta de pensamiento situado y autorreflexivo de quien enseña (Álvarez, 2018) y unos contenidos curriculares no renovados ni contextualizados frente a los fenómenos y situaciones emergentes que hoy en día atañen al derecho familiar, en clave de género.

Ejemplos de situaciones y fenómenos emergentes son los que se enuncian a continuación: la reestructuración de los roles parentales a partir de la incorporación de las mujeres al mercado laboral; la redistribución de las labores de cuidado y sostenimiento del hogar común; los avances tecnológicos para procurar la progenitura; los movimientos sociales y políticos en defensa de los derechos humanos de la familia y de las mujeres como sujetos de especial protección constitucional; el activismo judicial desde la perspectiva de género; la planificación familiar; la interrupción lícita del embarazo; la entrada al debate de teorías sobre derechos individuales que ponen en tensión los intereses colectivos de la familia (deber de procreación, sentido personal del debido conyugal, autonomía privada de la voluntad, normas de orden público), entre otros asuntos que hay que incluir en los currículos de las instituciones de educación superior y debatir en el aula de clase (Cardozo et al., 2022), en favor de una práctica docente en contexto, crítica, reflexiva y humanizada.

Esta falta de integralidad curricular es concebida por Daniela Zaikoski (2024) como violencia epistémica, cuyas características son “la invisibilización, ausencia de contenidos curriculares y materiales de estudio sobre problemas que los afectan desproporcionadamente en comparación con otros grupos, un modelo de enseñanza legal basado en la neutralidad valorativa” (p. 223). Por lo tanto, es urgente la incorporación de la perspectiva de género en el aula (Salazar Benítez, 2021), al igual que los debates derivados de las críticas feministas que invitan a cuestionar la concepción y relaciones que se han tejido entre hombres y mujeres, la influencia del sexo y el género en la promulgación, aplicación e interpretación normativa que ponen en situación de subordinación a las mujeres (Facio, 1992). Finalmente, se invita a develar las construcciones patriarcales sobre el lugar dado a la mujer en la familia y la sociedad, que han contado con respaldo legal, y en general, del sistema jurídico colombiano para legitimar y perpetuar la invisibilización y violencias contra las mujeres y los cuerpos feminizados (Cardona Zuleta, 2024).

Otro aspecto que dificulta la renovación del modelo tradicionalista de enseñar el derecho de familia es la ausencia de estrategias que promuevan la articulación entre la investigación jurídica y sociojurídica, y en general, con otras apuestas teóricas de las ciencias sociales que, de ser incluidas, permitirían remover de la periferia saberes, conocimientos y disposiciones con los que se promueva la integralidad y la multidisciplinariedad curricular, necesarias para situar el currículo en la realidad actual de las familias y del derecho familiar en Colombia. Ejemplo de ello son las teorías críticas que aportan elementos para esclarecer la influencia de los debates alrededor del género y la sexualidad como categorías de análisis útiles, para enseñar el derecho de familia (Beltrán y Puga, 2022), en el marco de una pedagogía feminista (Andriola, 2021).

Mercedes Robba confirma la ausencia de este enfoque crítico e integral en la enseñanza del derecho de familia y manifiesta no haber tenido la oportunidad de aproximarse a las teorías feministas mientras adelantaba su pregrado de derecho. Ahora como docente de la Universidad de Buenos Aires, expone que “son pocas las cátedras que abordan la enseñanza del derecho desde teorías críticas del derecho y teorías críticas feministas” (Robba, 2020, p. 115), pese a que resulta indispensable para Stolz y Nogueira (2023) en ocasión del mandato sobre igualdad de género que establece el objetivo 5 de desarrollo sostenible.

Este carácter de obligatoriedad de incluir en la agenda de las instituciones de educación superior y en las aulas donde se enseña derecho de familia, la perspectiva de género, obedece a disposiciones de carácter sociopolítico, educativo y jurídico de orden nacional e internacional, cuyas políticas y preceptos fuerzan a la deconstrucción de asimetrías de poder entre hombres y mujeres sustentadas en hechos biológicos, a través de las cuales, se ha legitimado la subordinación de las mujeres y cuerpos feminizados, y se las ha instalado en una situación de “dueñidad” (Segato, 2016, p. 34) con respecto a sus parejas hombres en el contexto familiar.

Aspectos a tener en cuenta para transversalizar la perspectiva de género en la práctica docente

La transversalización de la perspectiva de género es un objetivo internacional de la Plataforma de Acción de Beijing (Lerussi & Costa, 2018), e implica no solo comprender la jerarquización sexo-género en todos los ámbitos de la vida (familiar, económico, social, cultural, político y educativo), sino también volver sobre la práctica docente desde un pensamiento autorreflexivo y situado que nos permita resignificar los fines de formación de las personas.

El pensamiento situado le exige a quien ejerce la docencia deconstruir teorías preelaboradas, desaprender conceptos y modificar aquellas convicciones que suelen influenciar el proceso interactivo entre docentes, estudiantes y los contenidos del currículo (Coll, 2001), en tanto los dos primeros expresan fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart, 2012) que aportan subjetividad al encuentro pedagógico. En este orden de ideas, quien orienta, guía y cuida a sus estudiantes —enfoque constructivista de la educación propuesto por Coll (2001)— debe abstenerse de reproducir estigmatizaciones y esforzarse por “ser competente para realizar una crítica constante *in situ* y un trabajo de-constructivo de retóricas que proyectan imágenes distorsionadas” (Álvarez, 2018, p. 88), en este caso de la familia y de la sociedad, fundadas en estereotipos de género, asimetrías de poder y violencias por prejuicio, que suelen desembocar en la exclusión o en la extinción de las mujeres.

Resignificar las respuestas a los siguientes interrogantes en procura de una práctica de enseñanza en perspectiva de género, constituye una manera de situar el pensamiento y agenciarlo desde la autorreflexión:

Con respecto a *¿qué enseñar en el derecho de familia?*, quien ejerce la docencia debe inicialmente situar su pensamiento en contenidos que promuevan la dignidad humana desde la convencionalidad y la constitucionalización, pero también desde la multidisciplinariedad. Ello le implica, en principio, erradicar a partir del discurso, reproducciones legales y normativas violatorias y revictimizantes entre hombres y mujeres en el ámbito familiar, para dar paso a la armonización texto-contexto en perspectiva de género. El hecho de que el derecho de familia sea una materia que facilite comprensiones en los y las estudiantes —por desarrollar aspectos de la cotidianidad y cercanía con las experiencias personales— es una oportunidad para resignificar y cargar de sentido la práctica docente. Entonces, pese a la obsolescencia y sesgos de discriminación que reportan algunas fuentes materiales y formales del derecho de familia, se requiere adaptación y modulación para cerrar las brechas

existentes entre estas y la realidad. Esta labor es, inicialmente, responsabilidad de los y las docentes por estar llamada a orientar, guiar y cuidar del aprendizaje autónomo de los y las estudiantes (Coll, 2001).

Para responder a la pregunta: *¿qué se espera que los y las estudiantes aprendan?*, no se puede perder de vista los múltiples factores que están ligados a los aprendizajes de los y las estudiantes; entre ellos, que estos expresan fondos de conocimiento e identidad, considerados por Moll (1997) como ese conjunto de recursos de carácter cultural, histórico, intelectual y empírico que forma parte de la esencia de las personas y, por ende, condiciona sus aprendizajes en los y las estudiantes. Es así que los y las docentes tienen la responsabilidad de reconocer los fondos particulares de identidad y de conocimiento que expresan los y las estudiantes para propiciar un aprendizaje situado y eficiente —movido por la motivación que generan sus intereses particulares, necesidades y creencias hacia su propio proceso de aprendizaje— (Volman, 2021). Ello, sin descartar la existencia de factores exógenos a los y las estudiantes, como las creencias, convicciones e ideologías del educador, con las cuales se puede afectar el equilibrio del encuentro pedagógico, si estas resultan limitativas, restrictivas, sesgadas y violentas.

En este orden de ideas, si el acervo de creencias que traen consigo los y las docentes obedece a una cultura patriarcal, estos deberán esforzarse por desarrollar un pensamiento autorreflexivo, crítico y situado en el aula, no solo con respecto a los contenidos curriculares del derecho familiar con los que interactúan docente-estudiante (Coll, 2001), sino también, con respecto al trato digno que debe mediar el encuentro pedagógico, para propiciar una influencia positiva que pueda ser expandida por los y las estudiantes en su ejercicio profesional y en su vida cotidiana.

Como ejemplo de su rol activo en el ejercicio docente, está llamado a imprimir racionalidad pedagógica desde una postura ético-política, al concepto de familia que se representa en nuestra Constitución Política (1991, art. 42); adaptarla y modularla de acuerdo con los postulados internacionales aplicando el control de convencionalidad², los pronunciamientos de la Corte Constitucional colombiana mediante el control de constitucionalidad³, o, la corrección judicial que ha desplegado la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado en beneficio de los derechos de las familias y sus miembros en los últimos treinta años. Estamentos que en la actualidad reconocen otras formas de ser y estar de las familias plurales, diversas y complejas, rompiendo con las concepciones jurídicas clásicas de la familia, los roles y prejuicios que se tejen en torno a sus integrantes (Cardona Zuleta, 2024).

² Aplicar la convencionalidad implica conocer la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre los “No. 4. Derechos Humanos y Mujeres” (2021a) y “No. 19. Derechos Humanos de las Personas LGBTI” (2021b), que sin duda son referentes para los Estados, operadores jurídicos, jueces y docentes, en tanto ratifican los tratados internacionales que buscan alcanzar la igualdad material entre hombres, mujeres y personas con orientaciones sexuales diversas, que rompen con la idea patriarcal, heteronormativa y nuclear de la familia (Cardona & Uribe, 2020).

³ Aplicar la constitucionalización del derecho exige conocer la jurisprudencia de la Corte Constitucional y la manera en que paulatinamente se han reconsiderado los derechos, deberes y garantías a la institución jurídica denominada familia, en reflexiones tan potentes que rompen con las viejas tradiciones teóricas sobre las tipologías de familia y sus formas de constitución, a modo de ejemplo: la Sentencia C-107 de 2017 reconoce derechos constitucionales al patrimonio inembargable a familias unipersonales, de crianza y extensa, que ponen sobre la mesa las reflexiones sobre el número de integrantes y los lazos socioafectivos que son más fuertes que los consanguíneos y admiten protección especial.

Son ejemplo de las posturas progresistas de la Corte Constitucional, las Sentencias T-344 de 2020 y T-023 de 2023, que instan a que se apliquen miradas multidimensionales a las problemáticas desde la perspectiva de género, para abogar por la erradicación de violencias y prácticas discriminatorias en razón del sexo de las personas.

Por último, abordar *¿cómo enseñar derecho de familia?* O *¿cuáles herramientas didácticas resultan idóneas para enseñar el derecho de familia en perspectiva de género?*, supone para los y las docentes superar las lógicas verticales y magistrales, que aún permanecen en el aula; construir sus propios materiales didácticos a partir de los casos paradigmáticos de las cortes internacionales y nacionales; incorporar sus propias experiencias y modos de hacer litigio en el área del derecho de familia e incluir debates y discusiones que posibiliten la toma de conciencia sobre el carácter estructural de la subordinación y las violencias frente a las mujeres, y, sobre el efecto de las cuestiones sexo-género en la definición de las normas —su ausencia o permanencia—, así como los prejuicios de los operadores jurídicos.

Características de una práctica docente humanizada mediada por el tacto pedagógico, el pensamiento situado y la perspectiva de género

Hemos identificado la responsabilidad docente de desarrollar un pensamiento situado, crítico y reflexivo para enseñar el derecho de familia con perspectiva de género, desde donde le resulte viable propiciar en los y las estudiantes interacciones libres de imperativos categóricos y preconceptos, máxime si quiere dejar de perpetuar prácticas de violencia y discriminación al impartir los contenidos curriculares que desconocen la influencia sexo-género.

Ahora bien, para que este aprendizaje transversalizado por la perspectiva de género sea sostenible en el tiempo, es necesario sumarle al pensamiento situado cualidades de relacionamiento y sensibilidad, tales como: la solicitud, la empatía, el respeto por la diferencia, el cuidado del otro, la capacidad de escucha y la atención presente. Pues no resulta coherente pretender desmontar las violencias estructurales desde el derecho de familia a través de unos contenidos renovados —propios de los currículos oficiales—, si se eternizan por falta de tono y tacto pedagógico en el discurso verbal o el lenguaje no verbal del sujeto que enseña.

Recordemos que el currículo no solo comprende los lineamientos, políticas, programas y planes de formación de cada institución, sino también, el *habitus* que se va creando con la cotidianidad y las rutinas de aula a partir de las creencias, los valores y las costumbres

de estudiantes y docentes. Entonces, si el repertorio de creencias que traen consigo los y las docentes obedece a las desiguales u obsoletas nociones de familia, es probable que desde ese mismo patrón sean transmitidas a sus estudiantes, aún sin proponérselo. Pero si quien ejerce la docencia sabe actuar con criterio pedagógico, es factible que influya en los y las estudiantes positivamente y esto le permita a estos últimos desarrollar confianza en sus docentes y en su proceso de aprendizaje.

Autores como Van Manen (2010), Subirats (2016) y Rivera (2013) difunden la importancia del tacto pedagógico para promover un aprendizaje situado y eficiente (Volman, 2021), mejorar en las interacciones con los y las estudiantes (Esteban-Guitart & Llopart, 2017) y afianzar su empoderamiento cognitivo y actitudinal (Ordóñez et al., 2021); también coinciden en que el contacto con tacto (Álvarez, 2018) genera una influencia pedagógica positiva. Es así como a partir de la puesta en escena de este binomio, se puede hablar de una práctica pedagógica humanizada.

Dicho esto, es valioso enfatizar en que la perspectiva de género es una expresión del tacto pedagógico —como lo es la promoción de los derechos humanos, la inclusión, el respeto por la diferencia y la dignidad humana— que requiere un abordaje en dos sentidos: el primero nos lleva a valorar el tacto pedagógico como un ejercicio de autorreflexión constante que hace quien ejerce la docencia sobre los contenidos curriculares y el entorno, con el propósito de resignificar y cargar de sentido humanizado las relaciones familiares en Colombia, sobre todo las que se suceden entre los hombres y las mujeres o las diversidades. El segundo, responde al tono y al modo en que quien enseña interactúa con los y las estudiantes para favorecer aprendizajes más comprensibles y transformativos; dichos atributos están mediados por el trato digno y el cuidado del otro.

En este sentido, en nuestra revisión bibliográfica encontramos tres propuestas metodológicas y didácticas en las que confluyen el tacto pedagógico y el pensamiento situado para favorecer aprendizajes de mayor duración, contextualizados y críticos, que puedan extenderse al campo profesional y personal de estudiantes y docentes:

Alda Facio (1992) propone una metodología de seis pasos para el análisis del fenómeno legal desde el enfoque de género, que requiere reconocer la relación entre los componentes del derecho: formal-normativo, estructural y político-cultural. Los pasos son:

1. Tomar conciencia de la subordinación del sexo femenino en forma personal ...
2. Identificar las distintas formas en que se manifiesta el sexismo en el texto ...
3. Identificar cuál es la mujer que en forma visible o invisible está en el texto ...
4. Identificar cuál es la concepción de mujer que sirve de sustento al texto ...
5. Analizar el texto tomando en cuenta la influencia de y los efectos en los otros componentes del fenómeno legal ...
6. Ampliar la toma de conciencia de lo que es el sexismo y colectivizarla. (Facio, 1992, pp. 12-13)

Obsérvese que la propuesta de Alda Facio (1992) se construye sobre las bases de la autorreflexión docente y la toma de conciencia de sí, para luego hacer una lectura del contexto y modular el texto, desinstalando de la periferia saberes diversos al derecho para alcanzar una interpretación multinivel de aquellos fenómenos sociales y familiares donde ha primado la desigualdad, la discriminación, el sometimiento y el borramiento respecto al lugar de las mujeres por sí mismas, pero también como madres, como hijas y como parejas.

Otra propuesta que vale la pena mencionar, por estar enmarcada en el pensamiento situado, crítico y autorreflexivo, es la de Concepción Torres Díaz (2019) para analizar jurisprudencia desde una visión crítica que incorpore la perspectiva de género y la relación sociedad-sexo. En esta propuesta, la autora sugiere realizar una lectura crítica de los pronunciamientos de los altos tribunales en clave de (i) la desigualdad advertida en términos sexuales, (ii) la finalidad constitucional de las medidas o decisiones de los tribunales, (iii) la congruencia de las medidas con las posiciones situadas de las partes, (iv) los hechos que justifican las medidas diferenciadas y (v) la finalidad de las medidas.

Para el tipo de análisis que propone Torres Díaz (2019), quien ejerce la docencia debe estar dispuesto a resignificar las convicciones e ideologías en que fue formado, si estas van en contravía de la igualdad real y efectiva, sexual y de género en el ámbito familiar. Estas disposiciones forman parte de los componentes actitudinal y socioemocional “que orientan y encauzan a los alumnos a inclinarse, preferir, elegir o actuar de manera determinada sobre aspectos específicos de la realidad” (Serrano & Pons, 2008, p. 690).

El componente actitudinal al que hacen referencia Serrano y Pons (2008) es llamado conocimiento empático por Van Manen (2010), para quien la formación de los y las estudiantes implica

mucho más que la enseñanza de los conocimientos y las habilidades, más incluso que un código ético profesional o un oficio moral. Convertirse en docente supone algo más que no se puede enseñar formalmente: la asimilación de una solicitud pedagógica. (p. 24)

El conocimiento empático depende de la atención presente del sujeto que enseña, de la percepción relacional, de su tacto y tono para saber decir y hacer, en situaciones imprevistas, o rutinarias; de sus costumbres solícitas (Van Manen, 2002).

De igual modo, la Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial cuenta con dos cartillas: *Lista de verificación. Herramienta virtual de apoyo para la identificación e incorporación de la perspectiva de género desde el enfoque diferencial en las sentencias judiciales* (2024) y *Criterios de equidad para una administración de justicia con perspectiva de género* (2011), en las que establece orientaciones para situar el debate en torno al género, la valoración de las pruebas, procedimientos y diez preguntas que guían el análisis completo del caso. Por ejemplo, en la Sentencia T-344 de 2020 la Corte Constitucional resalta la importancia

de estos documentos, “por tratarse de una herramienta pedagógica de gran utilidad en la búsqueda de hacer efectivos los principios de igualdad y de no discriminación a través del quehacer jurisdiccional”.

Podríamos darles a estas cartillas y demás material disponible en los repositorios de la Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial la categoría de proyecto educativo de la rama judicial, por el horizonte axiológico y ontológico que plantean para llevar a cabo la interpretación de las normas en perspectiva de género; advirtiendo que el contenido de la norma no es neutro, sino que siempre va a tener un alcance social y un entorno en el cual debe ser situado. Alcanzar la equidad de género no es solamente un tema de regulación, es “un hábito de pensamiento que debe tenerse como referente del trabajo del día a día” (Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial, 2011, p. 31).

Reconoce la Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial que los operadores jurídicos no tienen un pensamiento con perspectiva de género, pero que están aprendiendo a pensar en la lógica de la equidad y la igualdad material; tal y como lo deben hacer los y las docentes en el aula, pues el tacto pedagógico tampoco es un conjunto de atributos inherentes al conjunto de docentes. De hecho, estos deben esforzarse por desarrollarlo conforme lo indica Álvarez (2018): “estas cualidades no constituyen una condición previa para el relacionamiento con el otro, y no son siempre, una disposición natural” (p. 88); por el contrario, son producto de la autorreflexión que debería movilizar a los sujetos de la práctica pedagógica, considerando que las temáticas propias del derecho familiar revisten una subjetividad excepcional, probablemente porque sus miembros, sobre todo las mujeres, han cargado históricamente con los efectos de la desigualdad, la violencia y la inequidad social (Gómez Sánchez, 2016) y familiar.

Todas las propuestas pedagógicas descritas buscan propiciar una práctica docente humanizada por el tacto pedagógico y el pensamiento situado, no solo en el ámbito de la enseñanza del derecho en la educación superior como una “manera de conocer, de ser y de obrar” (Subirats, 2016, p. 15) desde la formación integral, sino también al momento de interpretar las normas jurídicas por parte de los académicos en las aulas y de los operadores jurídicos y judiciales del derecho familiar en sus despachos, en procura de la equidad de género.

En las diversas esferas están generadas las condiciones para que emerja una pedagogía humanizada, sea desde el ámbito formal (interacción docente-contenidos-estudiantes en el aula de clase) o desde un escenario orgánico (agentes representantes del Estado y de la justicia encargados de materializar el Estado social de derecho). De hecho, no resulta para nada indiferente que en el relato de la cartilla sobre *Criterios de equidad para una*

administración de justicia con perspectiva de género de la Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial se recalque el juicio crítico de los jueces y se les dé estatus de los máximos pedagogos del derecho.

Conclusiones

Avanzar en la transversalización de la perspectiva de género en la práctica de la enseñanza del derecho de familia le implica a los y las docentes situar su pensamiento y desplegar el raciocinio pedagógico para resignificar, adaptar y modular los contenidos curriculares sobre el derecho de familia; además, deben esforzarse por desarrollar sensibilidad y tacto pedagógico en las interacciones con los y las estudiantes y con los contenidos, en aras de propiciar encuentros pedagógicos humanizados que faciliten a los y las estudiantes aprendizajes más críticos y reflexivos. En suma, los educadores deben hacerse responsables de su propia transformación como docentes e investigadores, aprovechando de manera positiva la subjetividad y el poder simbólico que representan en el aula de clases.

En este sentido, quienes ejercemos la docencia nos hacemos responsables de dominar los componentes cognitivos y lógicos del derecho familiar, así como los métodos y estrategias de enseñanza en perspectiva de género; además de disponernos a intencionar una transformación de sí y de los otros, a través del pensamiento situado y el tacto pedagógico. Esta misionalidad de la práctica de enseñanza se materializa a través de:

1. La aproximación a los contextos situacionales de los y las estudiantes, en tanto fondos particulares de identidad y conocimiento, con el fin de enriquecer la práctica pedagógica por el acervo social, cultural, histórico, familiar y personal aportado por los educandos, respecto a sus propias relaciones, conflictos, estereotipos y prejuicios en torno a la familia y a los roles de género.
2. Una relectura del derecho de familia en clave de derechos humanos, que supere la idea romántica de la familia y su concepción monogámica, heterosexual, religiosa y nuclear; y la ponga al descubierto como el lugar en el que se moldean los roles, estereotipos, prejuicios y violencias de género.
3. La adecuación urgente de los materiales pedagógicos y didácticos con los que se cuenta para la enseñanza del derecho desde posturas críticas, progresistas, democráticas y contextualizadas, mediadas por el tacto pedagógico y el pensamiento situado.

En este sentido, transversalizar la perspectiva de género en la enseñanza del derecho de familia invita a revisar en términos pedagógicos las preguntas por el para qué se enseña, qué se enseña y cómo se enseña en perspectiva de género. Reflexiones y responsabilidades

que debemos asumir sobre nuestros lugares de poder y privilegio que no son absolutamente neutrales, puesto que finalmente enseñamos con lo que somos y con los valores que aprendimos y reproducimos. Los cuales necesariamente para el campo jurídico, tendrían que coincidir con lo que dice la ley, la Constitución, la jurisprudencia constitucional y las tendencias internacionales por el respeto de los derechos humanos, en clave de armonización del ordenamiento jurídico.

Desde esta armonización pretendemos insistir en la resignificación, adaptación y modulación de los contenidos curriculares del derecho familiar que tiene que llevar a cabo quien ejerce la docencia, desde la articulación del derecho con otras apuestas teóricas de las ciencias sociales con las que se puedan remover de la periferia saberes, conocimientos y disposiciones que formen parte de los contenidos de las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de clase, y no sean propias de teorías preconcebidas estrictamente legales o normativas.

Referencias

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Álvarez, J. C. E. (2018). Doctorados en educación: formación de maestros con imaginación pedagógica para construir la paz en Colombia. *Boletín Redipe*, 7(10), 80-95. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/587>
- Álvarez, R. C. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 45-64.
- Andriola, K. A. (2021). ¿Una pedagogía feminista para la enseñanza del derecho? *Trayectorias Universitarias*, 7(13), e083. <https://doi.org/10.24215/24690090e083>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6 ed.). Fidas G. Arias Odón.
- Beltrán y Puga, A. (2022). Debates contemporáneos sobre derecho de familia, género y sexualidad. En C. Cardozo, K. Martínez-Muñoz & F. Ternera-Barrios (Eds.), *Retos del derecho de familia contemporáneo* (pp. 119-148). Universidad el Rosario.

- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemologías feministas: temas centrales. En N. Blázquez, F. Flores & M. Ríos (Comps.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México, Clacso.
- Bocanegra Acosta, H. (2012). La enseñanza del derecho y la formación de abogados. *Revista Republicana*, 12, 323-347.
- Cardona Zuleta, E. (2024). Aportes de los feminismos jurídicos latinoamericanos a la enseñanza del derecho. *Revista Punto Género*, 21, 182-210. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2024.75179>
- Cardona, E., & Uribe, M. I. (2020). Algunas consideraciones sobre el concepto de familia a partir de pronunciamientos de la Corte Constitucional. Ponencia. XXIII Encuentro Nacional de Investigaciones. Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/centroinvestigaciones/645_Encuentro_Nacional_de_Investigacion-2020.pdf
- Cardozo Roa, C. C., Martínez Muñoz, K. X., & Ternera Barrios, F. (Eds.). (2022). *Retos del derecho de familia contemporáneo*. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/urosario9789587848663>
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza Editorial.
- Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial. (2011). *Criterios de equidad para una administración de justicia con perspectiva de género*. Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial.
- Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial. (2024). *Lista de verificación. Herramienta virtual de apoyo para la identificación e incorporación de la perspectiva de género desde el enfoque diferencial en las sentencias judiciales*. Comisión Nacional de Género de la Rama Judicial.
- Corte Constitucional de Colombia. (2005). *Sentencia C-101 de 2005* [MP Alfredo Beltrán Sierra]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/C-101-05.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2017). *Sentencia T-735 de 2017* [MP Antonio José Lizarazo Ocampo]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-735-17.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2019). *Sentencia C-203 de 2019* [MP Cristina Pardo Schlesinger]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/C-203-19.htm>

- Corte Constitucional de Colombia. (2020). *Sentencia T-344 de 2020* [MP Luis Guillermo Guerrero Pérez]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2020/T-344-20.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2023). *Sentencia T-028 de 2023* [MP José Fernando Reyes Cuartas]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/T-028-23.htm>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2021a). *Cuadernillo de jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos No. 4: derechos humanos y mujeres*. Corte Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo4.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2021b). *Cuadernillo de jurisprudencia No. 19: Derechos humanos de las personas LGBTI*. Corte Interamericana de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/sitios/libros/todos/docs/cuadernillo19_2021.pdf
- Delgado Ramírez, P. A. (2020). La educación jurídica en Colombia. Transformaciones y tendencias recientes. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 23, 83-99. <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca>
- Duque Quintero, S. P., & González, E. M. (2008). Los consultorios jurídicos y la popularización del derecho. *Prisma Jurídico*, 7(2), 341-358.
- Duque Quintero, S. P., González Agudelo, E. M., & Quintero, M. L. (2012). La popularización del derecho en el consultorio jurídico: una apuesta por una educación jurídica con relevancia social. *Estudios de Derecho*, 69(154), 287-300.
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., & Rodríguez, J. C. (2014). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2017). La inclusión educativa a través de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Facio, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. Ilanud. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/16_DiplomadoMujeres/lecturas/modulo2/1_Alda%20facio_Cuando_el_gen_suena_cambios_trae.pdf

- Fergusson Talero, A. M. (2008). La enseñanza del derecho en Colombia. En L. Correa Montoya (Comp.), *La enseñanza clínica del derecho* (pp. 21-66). Fundación Universitaria Luis Amigó, Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco.
- Fix-Fierro, H., & López-Ayllon, S. (2003). La educación jurídica en México: un panorama general. Seminario de Educación Jurídica, Itaipava, Brasil.
- Gadamer, H. (1981). *Reason in the age of science*. MIT Press.
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Fondo Editorial FCSH.
- Gómez Sánchez, G. I. (2016). ¿Abogados para la democracia o para el mercado?: repensar la educación jurídica. *Revista de Derecho*, 46, 225-256. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7866/1/GomezGabriel_2016_AbogadosDemocraciaMercado.pdf
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas. Contradicciones y confluencias emergentes. En E. G. Guba (Coord.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 38-78). Gedisa.
- Herrera, M. (2020). El enfoque de género en el derecho de familia. En L. Ronconi & M. de los A. Ramallo (Coords.), *Enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización* (pp. 110-114). Universidad de Buenos Aires.
- Herrera, M., & Salturi, M. (2017). El derecho de las familias desde y en perspectiva de géneros. *Revista de Derecho*, 49(1), 42-75.
- Huaita, M. (1999). Desigualdades de género en las consecuencias económico-financieras del divorcio. En A. Facio & L. Fries (Eds.), *Género y derecho* (pp. 323-363). LOM.
- Jaramillo Sierra, I. C. (2013). *Derecho y familia en Colombia: historias de raza, género y propiedad (1540-1980)*. Ediciones Uniandes.
- Lerussi, C. R., & Costa, M. (2018). Los feminismos jurídicos en Argentina. Notas para pensar un campo emergente a partir de la década de 1990. *Revista de Estudios Feministas*, 26(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n141972>
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Montero, M. (2005). El discurso de la crisis de la profesión legal en Chile: consideraciones analíticas. <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/4960/cl-monteros-profesion-legal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montoya Vargas, J. (2009). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. En *La educación legal y la garantía de los derechos en América Latina* (pp. 29-42). <https://redclinicasjuridicas.ar/wp-content/uploads/2021/12/MONTOYA-VARGAS.-Educacion-juridica-en-AL.pdf>
- Ochoa, R. (1987). Meditaciones sobre el C. C. de Andrés Bello en sus 100 años de recepción en Colombia. *Estudios de Derecho*, 46(111-2), 20-36.
- Ordóñez, D., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2021). La mejor manera de aprender lengua es no haciéndola. Incorporando fondos de identidad para el aprendizaje del español en una unidad educativa compartida. *Revista Internacional de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, 24(9), 1259-1270.
- Peña Jumpa, A. (2006). *Proyección social del derecho y las clínicas jurídicas en las universidades de América del siglo XXI*. Dykinson.
- Pérez Perdomo, R. (2006). Characteristics and challenges of Latin American legal education. Conference of International Legal Educators, Florence, Italy.
- René, D., & Camille, D. (2010). *Los grandes sistemas jurídicos contemporáneos*. Universidad Autónoma de México.
- Rivera, J. F. (2013). El tacto pedagógico: una experiencia más allá de utopía. En G. Londoño Orozco (Ed.), *Didácticas específicas en la docencia universitaria* (pp. 72-81). Ediciones Unisalle.
- Robba, M. (2020). El enfoque de género en el derecho de familia. En L. Ronconi & M. de los A. Ramallo (Coords.), *Enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización* (pp. 115-118). Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez, C. (2000). El regreso de los programas de derecho y desarrollo. *Quo Vadis, Justitia. Nuevos Rumbos en la Administración de Justicia, el Otro Derecho*, 25, 13-49.
- Ronconi, L., & Ramallo, M. de los A. (2020). *Enseñanza del derecho con perspectiva de género. Herramientas para su profundización*. Universidad de Buenos Aires.
- Said, E. (2011). *Humanismo y crítica democrática: la responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate.

- Salazar Benítez, O. (2021). La necesaria perspectiva feminista en la enseñanza, interpretación y aplicación del derecho. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 359-369. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/72045/4564456558407>
- Schongut Grollmus, N. (2015). Perspectiva narrativa e investigación feminista: posibilidades y desafíos metodológicos. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(1), 110-148.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Serrano, J. M. P., & Pons, R. M. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712.
- Stolz, S., & Nogueira, L. (2023). Educación jurídica con perspectiva de género e interseccionalidades: una visión educativa fundamental para el alcance del objetivo de desarrollo sostenible 5 de la Agenda 2030 de la ONU. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.69409>
- Subirats, P. (2016). Elephant in the Room. [Blog]. <https://pedrosubirats.blogspot.com/2016/12/elephant-in-room.html>
- Torres Díaz, C. (2019). Mujeres y derechos. La categoría “género” como garantía constitucional y la perspectiva de género como metodología jurídica. *Ius Inkarrri. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política*, 8, 35-67. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/101813/1/Mujeres_y_Derechos_Revista_Ius_Inkarri.pdf
- Tovar, L. F. (2023). El derecho y su enseñabilidad –sobre la necesidad de una reflexión académico-jurídica–. *Criterio Jurídico*, 1(7), 33-58.
- Van Manen, M. (2002). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Volman, M. (2021). Los efectos del uso de los fondos de conocimiento de los estudiantes en los resultados educativos en el ámbito social y personal. *Aprendizaje, Cultura e Interacción Social*, 1-14.
- Zaikoski, D. (2024). Docencia e investigación en derecho con perspectiva de género y diversidad en Argentina. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 58, 221-249. <https://doi.org/10.30827/acfs.v58i.28128>