

El libro *De la teoría a la praxis: Procesos Complejos De Enseñanza Aprendizaje Para Una Formación Jurídica Multidimensional*, tiene el objetivo de mostrar los productos de investigaciones sobre procesos de enseñanza en el contexto de formación jurídica desde el nivel de básica primaria hasta el nivel universitario. El libro está compuesto por ocho capítulos que abordan temáticas como la inclusión, contextos afectados por el conflicto armado en Colombia, exclusión, rechazo e inclusión en instituciones de carácter técnico y tecnológico, formación y certificación de competencias profesionales para la educación inclusiva, Política Pública Colombiana para la educación de niños sordos, formación de líderes sociales, inclusión social de estudiantes talentosos, inclusión de estudiantes con epilepsia y primera infancia.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

Procesos complejos de enseñanza-aprendizaje
para una formación jurídica multidimensional

Compiladores

Oona Hernández Palma - Diego Higuera Jiménez

Reinaldo Mora Mora - Porfirio Bayuelo Schoonewolff

DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

Procesos complejos de enseñanza-aprendizaje
para una formación jurídica multidimensional

Compiladores

Oona Hernández Palma - Diego Higuera Jiménez
Reinaldo Mora Mora - Porfirio Bayuelo Schoonewolff

**DE LA TEORÍA A LA PRAXIS: PROCESOS
COMPLEJOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
PARA UNA FORMACIÓN JURÍDICA
MULTIDIMENSIONAL**

© Nayibe Jiménez Rodríguez • Astelio Silvera Sarmiento • Nadia Mejía
Correa • Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff • Inés Rodríguez Lara •
Reinaldo Mora Mora • Omar Huertas Díaz • Cecilia Correa de Molina •
Jhoanna Caterine Prieto Moreno

Compiladores: Oona Hernández Palma • Diego Higuera Jiménez •
Reinaldo Mora Mora • Porfirio Bayuelo Schoonewolff

COLECCIÓN LIBROS RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Comité Editorial

PhD. Carlos Calvo Muñoz

PhD. Miguel Martínez Miguélez

PhD. Francisco Menchén Bellón

PhD. Nancy Chacón Arteaga

Pares Evaluadores

PhD. Carlos Calvo Muñoz

PhD. Rafael Sánchez Anillo

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero de 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Junio de 2018

Correcciones de autor: Agosto de 2018

Aprobación: Octubre de 2018

DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

Procesos complejos de enseñanza-aprendizaje
para una formación jurídica multidimensional

Compiladores

Oona Hernández Palma - Diego Higuera Jiménez
Reinaldo Mora Mora - Porfirio Bayuelo Schoonewolff

Nayibe Jiménez Rodríguez - Astelo Silvera Sarmiento - Nadia Mejía Correa
Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff - Inés Rodríguez Lara - Reinaldo Mora Mora
Omar Huertas Díaz - Cecilia Correa de Molina
Jhoanna Caterine Prieto Moreno

De la Teoría a la praxis: Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional/ Compiladores, Oona Hernandez Palma [y otros 3]; Prólogo, -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

90 páginas; cuadros a blanco y negro
ISBN: 978-958-5533-71-4

1. Formación profesional 2. Métodos de enseñanza I. Hernández Palma, Oona-compilador II. Higuera Jiménez, Diego, compilador III Mora Mora, Reinaldo, compilador IV. Bayuelo Schoonewolff, Porfirio, compilador V. Título

378.125 T314 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

O. Hernandez Palma, D. Higuera Jimenez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff, Comps. (2018). *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Acciones pedagógicas sociales para la eliminación, prevención y disminución del fenómeno de feminicidio en Bogotá	7
Nayibe Jiménez Rodríguez	
Astelio Silvera Sarmiento	
 Formación de abogados en derechos humanos, premisa para la defensa de comunidades vulnerables	 25
Nadia Mejía Correa	
 La enseñanza narrativa en los programas de Derecho	 35
Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff	
 La formación investigativa de cara al escenario de la formación de abogados.....	 47
Inés Rodríguez Lara,	
Reinaldo Mora Mora	
 Realidades educativas en el marco del Estado Social de Derecho en Colombia: complejidad de la educación ciudadana	 57
Omar Huertas Díaz	
Cecilia Correa de Molina	
Astelio Silvera Sarmiento	
 Realidades educativas en la normatividad penal frente al delito de feminicidio.....	 75
Jhoanna Caterine Prieto Moreno	

Acciones pedagógicas sociales para la eliminación, prevención y disminución del fenómeno de feminicidio en Bogotá*

Nayibe Jiménez Rodríguez¹,

Astelio Silvera Sarmiento²

RESUMEN

El problema que pretende abordar la presente investigación gira en torno a tres puntos esenciales: a) el aumento continuo y notorio de la violencia en contra de las mujeres; b) la ubicación de Colombia como el primer país en Latinoamérica y el segundo en el mundo en comisión de delitos y ejercicio de violencia en contra de las mujeres y c) la poca efectividad de las políticas públicas locales frente a la prevención y reducción de delitos en contra de los derechos de las mujeres.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Abogada y Especialista en Derecho Público. Especialista y Máster en Docencia e Investigación Universitaria.

Correo: npjimenezr@unal.edu.co

² Abogado. Magíster en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Posdoctor en Derecho.

Correo: asilvera@coruniamericana.edu.co

INTRODUCCIÓN

La violencia en contra de las mujeres y las niñas ha tomado grandes dimensiones, al punto que una de cada tres mujeres en todo el mundo ha sido golpeada, forzada sexualmente o abusada de algún modo a lo largo de su vida según lo describe Unifem (2006). Se considera que para las mujeres entre 15 y 44 años de edad, la violencia constituye una importante causa de muerte y discapacidad (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 2002), según lo sustentado por la investigación ejecutada por el Banco Mundial acerca de las principales causas de riesgo que enfrentan las mujeres, ubicando la violación y la violencia doméstica primero que el cáncer, los accidentes de tránsito, la guerra y la malaria (Banco Mundial, 1993).

El primer estudio global sobre la violencia física o sexual contra la población femenina de la Organización mundial de la salud (2013) revela que un tercio de las mujeres de todo el mundo ha sufrido o sufrirá violencia a manos de su compañero sentimental en algún momento de su vida.

En Colombia, según informe del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses 2002-2009, se estableció que las principales víctimas de la violencia de pareja son las mujeres con un total de 312.928 mujeres agredidas por sus esposos, compañeros o exesposos, con un marcado ascenso pasando de 36.460 en 2002 a 54.192 en 2009; es decir que en el 2002 diariamente 99 mujeres fueron víctimas de violencia de pareja y en el 2009, 148 (Instituto Nacional de Medicina Legal,

2009), cifra de la cual Bogotá presenta 12.171 casos en 2002, aumentando a 17.368 en 2009. En lo que respecta a lesiones personales en contra de las mujeres en 2004 se presentaron 12.187 casos, aumentando en 2009 a 41.889; sobre violencia sexual en el año 2004 se registraron 3.179 casos; pasando a 2009 a 4.293 casos, sobre violencia homicida, en el periodo comprendido entre 2002 y 2009 se establecieron 11.976 asesinatos. De acuerdo con la Alta Consejería Presidencial de Equidad para la Mujer se muestra que para el año 2010, de un total de 57.875 casos por maltrato de pareja, 51.182 corresponden a mujeres, y que para este mismo año sobre violencia sexual se reportan 16.916 dictámenes sexológicos en mujeres que fueron abusadas sexualmente.

De esta forma Colombia de acuerdo al III Informe Internacional de Violencia contra la Mujer en las Relaciones de Pareja, elaborado por el Centro Reina Sofía, –el cual realizó un estudio en 135 países del mundo–, presenta uno de los índices más altos de Suramérica en comisión de delitos de feminicidio especialmente en el ámbito de la pareja, y se situó dentro de los primeros países, al igual que Puerto Rico, como los lugares donde aproximadamente la mitad de los asesinatos de mujeres se ejecutan con armas de fuego.

Colombia ocupa la segunda posición en Latinoamérica con un porcentaje de 71,27 por ciento de comisión de delitos contra las mujeres en el hogar, la primera posición es ocupada por México; también ocupa Colombia la tercera posición a nivel mundial, ranking que inicia Chipre con un 303,15 por ciento. En cuanto a los delitos en el ámbito de la pareja o expareja,

el país registró uno de los mayores incrementos entre 2000 y 2006, ocupando el segundo puesto con un 51,28 por ciento, de nuevo detrás de Chipre.

En esta línea también advierte la Organización Mundial de la Salud (2013) que:

El porcentaje de hombres muertos a manos de sus parejas es de 6%, contrasta con el caso contrario, el de mujeres que son víctimas mortales de sus compañeros sentimentales: un 38%. En algunas regiones, como el Sudeste asiático, más de la mitad de los crímenes contra mujeres (el 55%) son cometidos por sus cónyuges. (párr. 8)

Lo anterior permite inferir, que el aumento de la comisión de homicidios y actos violentos en contra de las mujeres obedece en gran parte a la poca eficacia y efectividad de las acciones estatales que no realizan actos de prevención en la ejecución de estas conductas delictivas, ni la promoción sobre la protección de los derechos de las mujeres, ni la visibilidad en centros educativos y de trabajo del alto porcentaje de violencia cometida en contra de las mujeres, y por supuesto, del no acatamiento de los mandatos legales por parte de las instituciones gubernamentales de registrar de manera clara los casos de violencia a la población femenina.

Teniendo en cuenta la argumentación descrita, se puede formular como la pregunta de investigación siguiente: ¿Qué medidas pedagógicas pueden formularse para la disminución y eliminación del fenómeno de feminicidio en la ciudad de Bogotá?

Para dar respuesta a la pregunta planteada, se describirán las acciones estatales dirigidas a combatir el fenómeno de feminicidio, para así formular algunas recomendaciones para sus posibles soluciones desde lo pedagógico, lo cual tiene como fundamento las políticas públicas distritales.

Se desarrolla la temática iniciando con la conceptualización del fenómeno de feminicidio, seguida de la descripción de las acciones ejecutadas por parte del Estado para combatirlo, terminando en la proposición de acciones desde las políticas públicas como herramientas pedagógicas para la eliminación y prevención.

FEMINICIDIO

Este concepto hace referencia a la muerte y ejecución de violencia extrema en contra de las mujeres por el hecho de serlo y se trata de una categoría política que ha sido acuñada por movimientos feministas y organizaciones internacionales para nombrar y reconocer los maltratos y daños ocasionados a las mujeres en un sistema de dominación masculina y desigualdad en las esferas públicas y privadas de las mujeres.

El Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas (2008) establece que antiguamente se empleaba el término uxoricidio para denominar las muertes de mujeres efectuadas por sus esposos, que tenían como fundamento los celos, reacción considerada adecuada para el esposo en caso de adulterio. Luego con el tiempo, se reemplazó con el nombre conyugicidio para referirse al crimen del cónyuge,

sin importar si fuese hombre o mujer, para terminar con el concepto de homicidio o muerte no natural de un hombre, término que incluía a hombres y mujeres.

Ante este grave suceso y con urgente necesidad de poner en evidencia la muerte de mujeres por razones de su género, autoras feministas crearon una concreta categoría para denominar este hecho, utilizando el vocablo femicidio-feminicidio

Ahora, el vocablo femicidio, proviene de las autoras Diana Russell y Jill Radford de su texto *Femicide. The politics of woman killing*. y luego utilizado por la autora Mary Anne Warren en 1985 en su libro *Bendecida: The Implications of Sex Selection*, concepto que cambió a feminicidio por parte de la antropóloga, feminista y diputada mexicana Marcela Lagarde frente a los sistemáticos homicidios en México de las mujeres de Juárez, refiriéndose a la impunidad generada de estos delitos.

La feminista Russell (1990) utilizó el término Femicidio, para describir los hechos violentos cometidos en contra de las mujeres, empleado al testimoniar ante el Tribunal Internacional sobre crímenes contra las mujeres, en Bruselas en 1976.

El femicidio lo definen como el asesinato u homicidio de niñas (infanticidio), fetos femeninos (feticidio), las adolescentes, y de las mujeres, por el solo hecho de serlo, es decir por razones de género, y es ejecutado por hombres como por mujeres.

Las escritoras Jill Radford y Diana Russell en el año 1992, en su obra *Femicide*, determinan que el femicidio es:

Una de las situaciones ...más desgarradoras y sensitivas de la violencia masculina... “y está en “...el extremo final del terror contra las mujeres, el cual incluye una gran variedad de abusos verbales y físicos, como la violación, la tortura, la esclavitud sexual, el incesto y el abuso sexual infantil extrafamiliar, al igual que la agresión psicológica”. (Consejo Centroamericano de Procuradores de Derechos Humanos, 2006).

Por su parte, Lagarde (2006 p.281) tratándose de América Latina eligió feminicidio para nombrar los delitos de lesa humanidad que contienen los crímenes, sucedidos en un colapso institucional , igualmente Julia Monárrez usando el concepto feminicidio, argumenta que “...*el término debe aplicarse por la necesidad de hacer visibles a las mujeres, tanto desde la óptica de la palabra, como del crimen que se ha cometido en contra de ellas*” (Monárrez, 2002, p.13).

ACCIONES ESTATALES DESARROLLADAS PARA COMBATIR EL FENÓMENO DE FEMINICIDIO

En primera medida se encuentra un desarrollo legal estatal enfocado a la sanción de la violencia intrafamiliar, así como la prevención y erradicación de toda forma de violencia en contra de las mujeres y lo ha hecho resaltando la violencia que padecen las mujeres en el ámbito familiar, por lo que la mayoría de leyes que sancionan las conductas delictivas en contra de los derechos de las mujeres se ubican en la violencia intrafamiliar, entre estas se encuentran:

La Ley 294 de 1996, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, re-

mediar y sancionar la violencia intrafamiliar; Ley 360 de 1997, por medio de la cual se modifican algunas normas del título XI del Libro II del Decreto-Ley 100 de 1980 (Código Penal), relativo a los delitos contra la libertad y pudor sexuales y se adiciona el artículo 417 del Decreto 2700 de 1991 (Código de Procedimiento Penal) y se dictan otras disposiciones; Ley 497 de 1999, en donde entregó competencia a la jurisdicción especial de jueces de paz, al ser este un mecanismo alternativo de solución de conflictos, la resolución de los problemas nacidos de la violencia intrafamiliar.

Ley 575 de 2000, norma que congregó reformas a la ya mencionada Ley 294 de 1996. En esta ley se otorga competencia en materia de violencia intrafamiliar ya no a los jueces de familia sino a los comisarios de familia y a falta de estos a los Inspectores de Policía. Genera medidas de asistencia a las víctimas de maltrato.

Un tiempo después, entró a regir la Ley 640 de 2001, norma dirigida a la regulación del mecanismo alternativo de solución de conflictos denominado conciliación. El Capítulo VII es exclusivo a la conciliación extrajudicial en materia de familia.

Ley 742 de 2002, por medio de la cual se aprueba el Estatuto de Roma (Corte Penal Internacional) e incluye delitos relacionados con violencia basada en el género.

Ley 882 de 2004, aumenta la pena para el delito de violencia intrafamiliar. Realiza la descripción de Violencia Intrafamiliar, como el que maltrate física o psicológicamente a cualquier miembro de su núcleo familiar, y establece que incurrirá,

siempre que la conducta no constituya delito sancionado con pena mayor, en prisión de uno (1) a tres (3) años.

Ley 1257 de 2008, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

De igual forma se crea el CAVIF, como unidad de la Fiscalía que combate los delitos contra la armonía y la unidad familiar, así que funciona como un centro de recepción de denuncias por la violencia que se genera en el seno de la familia, y como un ente que promueve acciones y recursos físicos, humanos, técnicos y científicos para fortalecer la prestación de servicios en la atención a las personas involucradas con conductas que atentan contra la armonía y la unidad familiar.

Políticas públicas para la prevención del fenómeno de feminicidio: Herramientas pedagógicas

Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición (Velásquez, 2009), pues es fundamental del quehacer del gobierno el diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas, que no atienden a mecanismos de carácter represivo.

Las políticas públicas encierran las discusiones políticas, la diferenciación de problemas y soluciones, determinan diferencias, establecen esfuerzos, y participación de entidades responsables.

En el desarrollo del tema, se deben articular los partidos, grupos sociales y personas, bien sea que estén en el gobierno o en la oposición.

Tanto el desarrollo de la política, como las políticas públicas tienen que ver con el poder social (Velásquez, 2009) diferenciando que la política es un concepto amplio, y las políticas públicas son soluciones específicas sobre determinados temas, o para influir en ellas.

Ahora, en lo que respecta a la incorporación de una nueva comprensión de la categoría de género en las políticas públicas se han integrado nuevos discursos dentro de las instituciones estatales, creando acciones en las agendas institucionales contra la violencia contra la mujer, evolución de la autonomía del cuerpo reproductivo, la dependencia económica de las mujeres, la autoridad del jefe de familia y los derechos individuales.

Este mismo impulso, ha permitido visibilizar las desigualdades de género en la esfera pública como lo son los ambientes de trabajo, en la educación y por supuesto, de la representación política.

Las políticas públicas que se dirigen a las mujeres, son consecuencia de una constante lucha por el reconocimiento de los derechos humanos, la no violencia, la equidad y la justicia, de las mujeres en distintos ámbitos, en donde el movimiento feminista y de mujeres ha jugado un papel destacado.

Se entienden estas políticas públicas, como los mecanismos y herramientas que inciden en los planes y programas, en las leyes, acciones públicas, con el propósito de excluir inequidades, subordinación y dominio entre los sexos.

Incidir en las políticas públicas, con perspectiva de género, hace alusión a la modificación de los contenidos sexistas, e introducción de contenidos sobre la igualdad, la no discriminación, el reconocimiento de los derechos y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, desarrollo de acciones positivas, afirmativas o de discriminación positiva.

A partir de la década de 1990, en gran parte de los países de América Latina, se incluyeron a nivel del Ejecutivo, mecanismos responsables para el adelanto de las mujeres, órganos pensados como instancias normativas y responsables de la coordinación de políticas de género inspiradas en los acuerdos alcanzados en la Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz. Nairobi, 1985.

En Colombia, en los años noventa, paralelo a la implantación de las reformas neoliberales, los asuntos de las mujeres y la planificación desde una perspectiva de género llegaron a la agenda pública, y fueron dos hechos los que permitieron su materialización, el primero fue la creación en 1990 de la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, y el segundo por supuesto, la promulgación de la Constitución Política de 1991, en la que intervino el movimiento feminista

en la Asamblea Nacional Constituyente, sumado a que en ella se consagró la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y se proscribieron las discriminaciones frente a la mujer.

El concepto de equidad de género se introdujo en los planes de desarrollo del Distrito aproximadamente, en los años noventa, y de forma simultánea con el establecimiento de las reformas neoliberales, los asuntos de las mujeres, junto a la planificación gubernamental desde una perspectiva de género se integraron a la agenda pública. El primer paso dado fue la creación en el año 1990 de la Consejería residencial para la Juventud, la Mujer y la Familia.

En Bogotá el desarrollo de las políticas, la inclusión del tema de mujeres se desarrolló de forma lenta, en las agendas distritales aparece con el gobierno de Jaime Castro de 1992 a 1994, se propusieron programas para la educación sexual y la prevención del Sida y las infecciones de Transmisión Sexual, atención y prevención del cáncer cérvico-uterino, y atención inmunológica materno-infantil, así como protección a las mujeres gestantes y lactantes.

CONCLUSIÓN

Según la información recolectada sobre las herramientas que desarrollan las políticas públicas actuales para contrarrestar el feminicidio, se halló que no existen acciones para ello, haciendo evidente las siguientes falencias:

- Las acciones de la política pública tienen que ver con la tolerancia social a la violencia contra las mujeres atada a los imaginarios culturales, pero también el desconocimiento que aún tiene la gran mayoría de las mujeres sobre sus derechos y los mecanismos de protección.
- Una gran falencia evidente en la política pública es la falta de acciones dirigidas a los administradores de justicia, en lo que tiene que ver con la comprensión de la perspectiva de género, y por supuesto, de su aplicación, ya que ni siquiera ellos saben diferenciar un delito de homicidio y una comisión de feminicidio, y más simple aún, no analizan las situaciones propias de las mujeres, que permitan crear los enfoques diferenciales.
- Puede notarse de forma general en el análisis de las acciones contenidas en la política pública que, aunque el Estado conoce del fenómeno de feminicidio, y su afectación a los derechos de las mujeres, este no lo ha consagrado e integrado a un plan de gobierno, se considera como un problema, pero no como un problema de carácter público que necesite ser atendido e incluido en las políticas públicas.

Seguido a ello, sin negar el carácter pedagógico del uso de las políticas públicas se realizan las siguientes recomendaciones para tener en cuenta en el desarrollo de futuras políticas públicas dirigidas a las mujeres y por supuesto, que permitan combatir el fenómeno de feminicidio:

- Incluir de forma concreta y particular en la política pública distrital de mujer y género acciones eficientes para la prevención, tratamiento y eliminación del feminicidio, pues

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

estas no son visibles, debido a que las acciones por parte del Distrito promueven un eje denominado una vida libre de violencias, pero no se tienen en cuenta las particularidades propias del feminicidio.

- Para la formulación de la política pública debe comprenderse que la mujer se desenvuelve en diferentes campos de su vida, y de esta forma plantear acciones para la prevención de las diferentes formas de violencia, no solo (como logra plantearlo la política pública) en un campo doméstico.
- El fenómeno de feminicidio debe ser incluido en las agendas de gobierno, pues ha llegado a convertirse en un problema de salud para las mujeres y niñas del Distrito.
- La política pública de mujer y género debe incluir en sus planes de acción una perspectiva de género, que comprenda las diferentes esferas en las que las mujeres se desarrollan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Antony, C. (2011). *Compartiendo criterios y opiniones sobre femicidio*. S. Chiarotti Boero (comp.), Contribuciones al debate sobre la tipificación penal del feminicidio/femicidio, Lima, CLADEM.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. (2002). *Recommendation 1582 on Domestic Violence against Women*. Recuperado de: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17055&>

- Banco Mundial (1993). *World Development Report: Investing in Health*. New York, USA: Oxford University Press. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5976>
- Carcedo, A., & Sagot, M. (2000). *Femicidio en Costa Rica 1990-1999*. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD PROGRAMA MUJER, SALUD Y DESARROLLO. San José, Costa Rica
- Caputi, Jane, and Diana E. Russell. 1990. "Femicide: speaking the unspeakable." Ms.: 34-7
- Chaib, F., Orton, J., Steels, K., & Ratsela, K. (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Ginebra: Organización Mundial de la Salud
- Congreso de la República de Colombia (1996, julio 16). *Ley 294, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0294_1996.htm
- Congreso de la República de Colombia (1997, febrero 7). *Ley 360, por medio de la cual se modifican algunas normas del título XI del Libro II del Decreto ley 100 de 1980 (Código Penal), relativo a los delitos contra la libertad y pudor sexuales, y se adiciona el artículo 417 del Decreto 2700 de 1991 (Código de Procedimiento Penal) y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/1997_col_ley360.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1999, Febrero 10). LEY 497 DE 1999. "Por la cual se crean los jueces de paz y se reglamenta su organización y funcionamiento." Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0497_1999.html#:~:text=La%20justicia%20de%20paz%20es,en%20mala%20conducta%2C%20sancionable%20disciplinariamente.

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

Congreso de la República de Colombia (2000, febrero 9).

Ley 575, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_.html/Normas/Ley_575_2000.pdf

Congreso de la República de Colombia (2001, enero 5).

Ley 640, por la cual se modifican normas relativas a la conciliación y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <https://secretariageneral.gov.co/transparencia/marco-legal/normatividad/ley-640-2001>

Congreso de la República de Colombia (2002, junio 5).

Ley 742, por medio de la cual se aprueba el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, hecho en Roma, el día diecisiete (17) de julio de mil novecientos noventa y ocho (1998). Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5964>

Congreso de la República de Colombia (2004, junio 2).

Ley 882, por medio de la cual se modifica el artículo 229 de la Ley 599 de 2000. Recuperado de: <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/05/Ley-882-del-2-de-junio-de-2004.pdf>

Congreso de la República de Colombia (2008).

Ley 1257, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://oig.cepal.org/sites/default/files/2008_col_ley1257.pdf

Consejo Centroamericano de Procuradores de Derechos

Humanos (2006). *I Informe Regional: Situación y Análisis del feminicidio en la región Centroamericana.* Recupe-

- ado de: <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1837/i-informe-regional-femicidio-esp%C3%B1ol-2006.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2001). *Mecanismos de control contra la violencia intrafamiliar*. Bogotá, Colombia: Defensoría del Pueblo.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Forensis). (2002). *Herramienta para la Interpretación del hecho violento en Colombia*. Bogotá, Colombia: Centro de Referencia Nacional sobre la Violencia.
- Lagarde, M. (1992). El feminicidio, delito contra la humanidad. En Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios o la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres en su deseo de obtener poder, dominación o control. *Feminicidio, Justicia y Derecho*.
- Lagarde, M. (2005) Por la vida y la libertad de las mujeres: Primer informe sustantivo de las actividades de la Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios en la República Mexicana y a la Procuración de Justicia Vinculada. Mexico City: Cámara de Diputados, Congreso de la Unión, LIX Legislatura
- Maqueda, M., Laurenzo, P. y Rubio, A. (2008). *Género, violencia y derecho*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Monárrez, J. (2000). La cultura del feminicidio en Ciudad Juárez, 1993-1999. *Frontera Norte*, 12(23).
- Monárrez, J.. (2002). Feminicidio sexual serial en Ciudad Juárez, 1993-2001. *Debate Feminista*, 13(25), 279-305.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10742.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de dis-*

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

- criminación contra la mujer*. Recuperado de: https://www2.ohchr.org/english/bodies/cedaw/docs/CEDAW.SP.2008.3_sp.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (1985). Contribución de la OMS a la Conferencia Mundial para el examen y la evaluación de los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz. Nairobi, Kenia.
- Presidencia de la República de Colombia. (1991, noviembre 30). Decreto 2700, por el cual se expiden las normas de Procedimiento Penal. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1774206>
- Presidencia de la República de Colombia (2017, julio 28). Decreto 1270. Por el cual se modifica la estructura del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=82882>
- Russell, D., & Radford, J. (1992). *Femicide: The politics of woman killing*. Open University Press. New York.
- Velasco, V. & Lozano, N. (2012). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar, Colombia*. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. Bogotá, Colombia.
- Velásquez, R. (2009). *Hacia una nueva definición del concepto “política pública”*. Recuperado de: <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>
- Ward, J., & Marsh, M. (2006). Sexual violence against women and girls in war and its aftermath: Realities, responses and required resources. In *Symposium on Sexual Violence in Conflict and Beyond* (Vol. 21, p. 23).

Cómo citar este libro:

Jiménez Rodríguez, N., & Silvera Sarmiento, A. (2018). Acciones pedagógicas sociales para la eliminación, prevención y disminución del fenómeno de feminicidio en Bogotá. Hernández Palma, D. Higuera Jiménez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff (Comps.), *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional* (págs. 7-24). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Formación de abogados en derechos humanos, premisa para la defensa de comunidades vulnerables*

Nadia Mejía Correa¹

RESUMEN

Los Derechos Humanos, con reflejo en normas fundantes y bloques de constitucionalidad, fincan su fuerza en la formación holística, integral e integrada a contextos de vulnerabilidad y eficacia normativa garantizada por el Estado y sus operadores de justicia.

La labor docente con orígenes axiológicos, se expresa en las promesas del PEI y los programas, que ofrece formación desde la universidad hasta la vida y el trabajo digno. La universidad como institución social, tiene la misión de formar profesionales que se reconozcan en la diversidad, haciendo prevalecer principios normativos en contextos de vulnerabilidad y exclusión. El horizonte investigativo y sus objetos de estudio tienen como premisa una educación ciudadana que valore la convivencia en la democracia del siglo XXI, que, para Sartori, (2009, pp.26,27) se evidencia en: ejercicio del poder del pueblo; derechos, como ideales y realidades sociales; participación e inclusión; y las mayorías moderadas por compromisos y normas, y respeto por la cultura.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Abogada. Magister en Derecho. Doctora en Ciencias de la Educación.

DERECHOS HUMANOS Y SU EFECTIVIDAD EN LA PRÁCTICA

Para la Corte Constitucional un grupo marginado está compuesto por personas que por su condición económica, física o mental, se hallan en circunstancias de debilidad manifiesta, y los desarrollos del artículo 13 inciso 3, señalan como marginados: I. los que se encuentran en situación de desventaja, II. tienen limitado el ejercicio y el goce de derechos fundamentales como los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, III. son históricamente incomprendidos, excluidos y puestos en aislamiento y discriminados, IV. son víctimas de estigmatización, maltrato y exclusión social, y no solo por estas causas, sino por v. razones de sexo, edad, condición sexual, social, religiosa, e incluso pensamientos y opiniones. Las estructuras con formas de funcionamiento e interacción con entornos de vida, vulnerabilidad y práctica profesional. En contextos de vulnerabilidad entendida como sensibilidad, exposición o riesgo de personas o grupos. En Sentencia T-386 de 2013, la Corte Constitucional señala que el ordenamiento jurídico colombiano reconoce y autoriza medidas tendientes a evitar la discriminación y encuentra que la igualdad, como principio, valor y derecho fundamental, y la no discriminación, son pilares del Estado Social de Derecho; “está prohibido dar tratos que fomenten las desigualdades sociales existentes y agraven la condición de pobreza y marginalidad de los ciudadanos” (Sentencia T-386, 2013, párr. 1).

Para Haberle (2016) el Estado Constitucional “*está fundamentado en la dignidad humana como premisa antropológico-cultural y conduce a la democracia como consecuencia orgáni-*

ca” (p.161). Las teorías constitucionales constituyen una RED pública con la Constitución, que vive de que todos los ciudadanos y los grupos intenten comportarse de modo adecuado, se soporten mutuamente y busquen su desarrollo. Así, la Constitución de un Estado Constitucional consagra derechos del hombre y el ciudadano, los fines de la cultura y el Estado Social de Derecho, la democracia representativa en sus diversas manifestaciones, el pluralismo, la división de poderes para el Estado y la sociedad en sus diversas manifestaciones, jurisdicciones independientes, federalismo y autonomía local.

Haberle (2016) considera que la Constitución no es solo texto sino contexto cultural; no solo orden jurídico para los juristas que lo interpretan y aplican, sino guías para los ciudadanos y los grupos. Es una expresión cultural dinámica, mecanismo de autorrepresentación de un pueblo, espejo de un legado cultural y fundamento de sus aspiraciones y esperanzas (Ridola, citado en Haberle, 2016). Habrá que enfrentar entonces con creatividad y dinamismo el reto de la formación de nuevos ciudadanos, profesionales dispuestos a tributar a los valores de ese Estado Constitucional, en el que los sujetos sin distinción se defienden y sean defendidos.

Las tensiones entre el derecho humano a la educación, la educación como servicio cultural, los presupuestos de ciudadanía, convivencia y vida digna, y la profesionalización para el empleo, se dirimen en la necesidad de saberse capaz de construir espacios de concertación por los derechos, los deberes y las facultades a fin de contribuir con el desarrollo y el progreso de empresas particulares y públicas y crear escenarios de diálogo y consenso en torno a lo fundamental.

La formación en Derechos Humanos constituye referente obligado en todo programa universitario por mandato constitucional e institucional. Qué no decir entonces de las facultades de Derecho de las universidades públicas del Caribe, en las que muchos de sus estudiantes no solo provienen de contextos de marginalidad, exclusión y desplazamiento, sino que viven por circunstancias de proximidad y cercanía con zonas de conflicto, como el sur de Bolívar y Montes de María, lo que induce a reflexiones sobre el desconocimiento de derechos otorgados por el derecho convencional y derechos fundantes que determinan la eficacia del ordenamiento jurídico, y por ende, de las herramientas con las que cuenta el sujeto vulnerable para su garantía y reclamo; así lo establece la justicia y paz respecto de los sujetos de especial protección.

MÉTODO

Esta investigación se desarrolló bajo un método Cualitativo y Mixto, descriptivo y experiencial. Se trató de una investigación de tipo mixto con análisis documental y encuestas a actores universitarios, directivos, docentes, estudiantes y expertos involucrados en el proceso educativo que comprometidos con normas y documentos institucionales plantean propuestas de formación que pocas veces se efectivizan en sentido material.

RESULTADOS

Resultados para propuestas, confirmación o refutación de supuestos a partir de la revisión de antecedentes y referentes teóricos.

Las facultades de Derecho de las universidades del Caribe no obstante reconocer la fortaleza de su PEI como reflejo de mandatos constitucionales y legales, de sus políticas de proyección, extensión e internacionalización, y sus proyectos docentes como promesa institucional y personal no cuentan con pedagogías didácticas y estrategias claramente dirigidas a hacer efectivas las promesas de una educación integral con miras a la eficacia normativa en los contextos de vulnerabilidad y mandatos del Estado constitucional, educación integral y ciudadanía democrática y respeto por los derechos humanos.

CONCLUSIÓN

Los derechos humanos no nacen de meras teorías humanísticas o de reivindicación de los sujetos, de declaraciones o convenciones universales, o de meros principios éticos y deontológicos, ellos surgen de la integración entre normas y principios, de las necesarias relaciones entre el ser de las realidades sociales y el deber ser del derecho, entre el quehacer del operador de justicia y su integración a los escenarios de marginalidad, entre normas que los reconocen y promueven y las políticas públicas y las decisiones jurisprudenciales que los fortalecen, entre el *ethos* constitucional y personal de los sujetos que aprenden y los reclamos por una vida social en la plenitud de los derechos humanos, como su expresión axiológica. Es por ello, que todas las facultades de Derecho y no solo de las universidades públicas, conforme mandatos constitucionales, principios éticos y legales, responsabilidad social universitaria, deben fortalecer a sus abogados en la formación en derechos humanos como sustento de una vida plena en dignidad y justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amnistía Internacional (2005). *Derechos Humanos para la dignidad humana*. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/download/Documents/88000/pol340092005es.pdf>
- Ander-Egg, E. (2006). *Métodos y técnicas de investigación social III*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Bauman, Z. (2013). *La educación en un mundo líquido*. España: Paidós.
- Bedmar, M. y Añaños, F. (2006). *Introducción a la pedagogía/Educación Social*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Beltrán, M. (2007). La importancia de la educación en Derechos Humanos: especial referencia a América Latina. *Dehuidela, Revista de Derechos Humanos*, (15), 37-48.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid, España: Sistema.
- Camargo, P. (2002). *Derecho Internacional Humanitario*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Camargo, P. (2002). *La Corte Penal Internacional (CPI) en la represión de los delitos del Derecho Internacional Humanitario*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Camps, V. (2012). *El declive de la ciudadanía*. España: Trotta.
- Chust, J. (2007). *La necesidad de una educación en derechos humanos*.
- Comité Nacional en Educación en Derechos Humanos. (2006). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. México: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Conde, S. (2006). La Educación en Derechos Humanos: Huellas del Camino Andado. En Organización de Na-

- ciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (ed.), *Educación en Derechos Humanos* (pp. 147-178). México: Secretaría de Relaciones Exteriores-Comisión Europea.
- Corte Constitucional de Colombia (2013). *Sentencia T-386/13. Perspectiva de Género-Obligación de autoridades de proteger a sujetos de especial protección constitucional*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-386-13.htm>
- De Souza, M., Goncleves, S. y Ramos, E. (2008). *Evaluación por Triangulación de métodos, abordaje de programas sociales*. Buenos Aires, Argentina.
- Del Basto, L. (2005, jul-dic). Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3). Recuperado de: <http://revista.iered.org/vin3/pdf/lmdelbasto.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.
- Ferrajoli, L. (2014). *La democracia a través de los derechos*. España: Trotta.
- Fromm, E. (2013). *La condición humana actual*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- González, C. (2008). *Educación Superior, TLC y Derechos Humanos. Cátedra Abierta Estanislao Zuleta*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-152210.html>

- Haberle, P. (2016). *El Estado Constitucional* (2da. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Habermas, J. (1975). *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid, España: Taurus.
- Herrera, J. (septiembre de 2002). Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia. En Molina, B., Muñoz, F. y Jiménez, F. (coords.), *I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 117-131). Granada, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6268>
- Levinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence*. Traslated by Michael B. Smith. United Kingdom, UK: The Athlone Press.
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los Derechos Humanos*. Uruguay: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto". Recuperado de: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/pedagogia.pdf>
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía Crítica y educación en derechos humanos. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2(2), pp.19-27.
- Magendzo, A. (2004). *Formación Ciudadana*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Enfoques Pedagógicos.
- Mestre, J. (2007). La necesidad de la educación en Derechos Humanos (Vol. 85). Barcelona, España. Editorial UOC
- Minayo, M C.; SG. Assis; and E R. Souza. "Evaluación por Triangulación de Métodos. Abordaje de Programas Sociales." (2008). https://digitalrepository.unm.edu/lasm_cucs_es/146

- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Defensoría del Pueblo y Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (s.f.). *PLANEDH Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Bogotá, Colombia: Buenos y Creativos S.A.S. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Educación para los derechos humanos*. Recuperado de: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/ddu/resources/Local-Content/143/1/Lectura%2010.pdf
- Perdomo, R. (2004). *Los abogados en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Pérez Luño, A.E. (1999). *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. España: Tecnos.
- Ramírez, G. (2007). El Saber de los Derechos Humanos y la Democracia en la Universidad. *La Educación Superior en Derechos Humanos: Una Contribución a la Democracia* (pp.23-38). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salvioli, F. (2009). La universidad y la educación en el siglo XXI. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos (ed.), *Los Derechos Humanos como Pilares de la Nueva Reforma Universitaria*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Sartori, G. (2009). *La democracia en 30 lecciones*. México: Taurus.

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

Twining, W. (2003). *Derecho y Globalización*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Vidal, L. (2003). *Fundamentos Teóricos del "Día Escolar de la NO Violencia y la Paz"(DENIP)*. Educación XX1, 6(1). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/352>

Yuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, España: Graó.

Cómo citar este artículo:

Mejía Correa, N. (2018). Formación de abogados en derechos humanos, premisa para la defensa de comunidades vulnerables. En Hernández Palma, D. Higuera Jiménez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff (Comps.), *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza-Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional* (págs. 25-34). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La enseñanza narrativa en los programas de Derecho*

Porfirio Andrés Bayuelo Schoonewolff¹

RESUMEN

Desde hace mucho tiempo la educación en Latinoamérica se encuentra en crisis, por ello las Instituciones de Educación Superior, entidades del Estado y Organismos Internacionales han tomado la responsabilidad de establecer una cultura de educar en y para lo superior en términos de calidad. Lo cual ha permitido que se lleven a cabo programas, proyectos, convenciones, y demás, que contribuyan al mejoramiento de la educación.

Igualmente, en las Facultades de Derecho, también se observa latente esta situación, evidenciándose, en su gran mayoría, en los profesionales que al salir de la academia se encuentran con un mundo diferente al aprendido. Es por esto que se han determinado los principales inconvenientes y se plantea un nuevo currículo para la enseñanza narrativa del Derecho.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Abogado. Especialista en Derecho Administrativo. Especialización en Gestión de Proyectos Educativos. Magíster en Educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. Doctorado en Filosofía con Orientación en Ciencias Políticas. Universidad Simón Bolívar. Correo: pbayuelo@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

La disciplina jurídica y su objeto de estudio, el Derecho, están ligados al desarrollo de la humanidad, a las grandes transformaciones que la dinámica social ha impulsado a lo largo de la historia. Ha jugado un papel trascendente en la organización social y en la reivindicación de comunidades desprotegidas, posibilitando el mejoramiento de la calidad de vida en los diversos grupos a partir del reconocimiento de sus derechos y a la regulación de nuevas situaciones generadas por cambios políticos, socioeconómicos, culturales y las consecuencias que de ello se originan. Esto ha constituido una nueva forma de comprensión que ha generado un gran impacto sobre el pensamiento humano, las ideas políticas y la historia general de las ideas gestoras, además de grandes cambios sociales, políticos y económicos. El derecho es entonces, una obra humana (invención y construcción) con reglas (leyes) de conductas que se institucionalizan para organizar una sociedad civil ordenada, lo cual lo ha llevado a expandir su corpus teórico.

La enseñanza del Derecho se ha mostrado básicamente teórica con desconocimiento del aprendizaje activo en el que el estudiante pone en práctica lo aprendido, sin hacer un análisis de la realidad social, insuficiente investigación, predominio de la cátedra magistral, retención memorística debido a la repetición de códigos y de leyes, currículos poco flexibles, ausencia de estrategias pedagógicas renovadoras, incapacidad del estudiante para comunicarse y argumentar sus ideas, lo que no permite que se desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante y futuro abogado. Así mismo, lo re-

conoce Tarazona (2008), cuando afirma: “Como al estudiante del derecho no se le enseña a interpretar para que aprenda a aplicar la norma legal, termina memorizándola y recitándola” (p.82).

Así mismo, este abogado ideal debe disponer de atributos críticos y analíticos para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, al igual que acerca del impacto de las normas frente a la realidad, lo que deriva en un énfasis que apunta al trabajo interdisciplinario (Silva, 2006, p.63). No obstante, las crecientes diferencias en la formación jurídica, sus especializaciones y las divisiones en cuestiones laborales, no son los únicos factores de la crisis educativa, debido a que se presenta un factor que puede verse como principal y es la desjerarquización de algunas Instituciones de Educación Superior de América Latina, lo que ha afectado en gran medida a la educación y con esta a la enseñanza del Derecho (Bergoglio, 2006).

Por otra parte, en la enseñanza del Derecho, como ocurre en general con todo el sistema educativo, se ha perdido la noción de formar al hombre para que potencie a la sociedad a partir de su ética, responsabilidad y justicia, consciente de la necesidad de salir del atraso, de repensar y rehacer la cultura, a fin de emprender la búsqueda del bienestar que conduzca a la consolidación del Estado Social de Derecho.

También, se puede estimar que una de las formas en que la educación y el Derecho del futuro se puede transformar es que los docentes, estudiantes y directivos de las instituciones

educativas asuman diferentes roles, mediante lo cual se iniciará el desarrollo y las dificultades presentadas empezarán a desvanecerse, encontrando maravillosos frutos en la futura enseñanza del Derecho.

Por otra parte, para Jesús Martínez García el Derecho aparece como un mediador entre un objeto y un significado donde el primero es llamado referente de pensamiento que pretende representar situaciones de un mundo real o posible y el significado consiste en relaciones dentro de un sistema particular de consideraciones (Martínez, 1992).

A pesar de los esfuerzos que hacen las universidades para establecer horizontes y tendencias pedagógicas que enfoquen la educación hacia un aspecto renovador, aún se hallan muchas inconsistencias que para superarlas se puede formular una nueva corriente educativa en el Derecho, dicha corriente se encamina con la narrativa, que son modelos mediante los cuales se estudia y experimentan las transformaciones que ocurren cuando se hace pasar un cierto estado de cosas simplificado a través del campo de fuerza de un conjunto de normas complejas, teniendo como ventaja la reinención perpetua de la narrativa, aprovechando la particularidad del lenguaje para transmitir hechos con la finalidad que sean creídos y, sobre todo, que sean asumidos por una conciencia receptora que analice su consistencia y coherencia, buscando en la narración los estados intencionales que hay detrás de las acciones para juzgar y valorar las razones (no causas) que se dan en el esquema narrativo de las cosas.

La narración, está inmersa en todos los campos de la vida, por ejemplo, los investigadores, los científicos connotados, los premios Nobel, los escritores notables, los profesores reconocidos, y los artistas geniales, al igual que los profesores sencillos transitan por la vida narrando y contando sus peripecias estéticas y pedagógicas tanto como sus experiencias científicas. La creencia de que solo se narra al contar un cuento, al relatar un hecho o al novelar un acontecimiento, se deshace al comprobar que también se narra al evidenciar un experimento, al detallar un adelanto científico o, sencillamente, al dibujar la realidad. Con un parangón entre la narrativa, la ciencia y el currículo, sustentado con ejemplos filosóficos, científicos, estéticos y del diario acontecer se trata de demostrar que la narración se da desde un cuadro de algún pintor y desde el habla cotidiana, hasta los intrincados vericuetos de la ciencia y la técnica, pasando por la profesión que cumple una necesidad básica en la sobrevivencia humana: la educación (Parra, 2013).

En la actualidad la narrativa como comprensión de la realidad, se ha adentrado a la disciplina jurídica y específicamente en el Derecho, por ejemplo: algunos autores como Jan M. Broekman, Richard Posner y Jacob Israel de Haan, han sido grandes referentes teórico-conceptuales, donde el método y la teoría necesarios para concebir el Derecho están explicados en los estudios sobre las formas y estructuras de las obras literarias, así mismo, la semiótica jurídica pretende aclarar el lenguaje del Derecho mediante un análisis científico y estructuras profundas del Derecho. Estas teorías narrativas, a

menudo, se solapan entre sí o se complementan (Broekman, 1997).

La adopción del pensamiento narrativo en la enseñanza del Derecho ha sido planteada por varios autores en diferentes momentos, pero hasta ahora no ha dejado de ser una sugerencia, una expectativa, un intento, debido al escollo que representa la persistencia de la mayoría de los juristas a una normatividad que encasilla y no deja espacio para considerar los preceptos legales desde otra perspectiva diferente a la tradicional, con lo que se desestima la utilidad que la narración aportaría en la disminución del poder destructivo y el aumento del poder constructivo en la interpretación judicial.

La narración logra que la relación entre hecho y derecho se aparte del formalismo y jerarquismo jurídico y se sitúe, hecho y derecho, en el mismo nivel. El estudiante adquirirá la habilidad para construir y entender narraciones que lo llevarían a captar los signos más que atenerse a la semántica de las palabras en la confrontación de esquemas narrativos. La narración es un instrumento de la razón que lleva al entendimiento de las realidades humanas, decisivo en el ámbito jurídico (Alzate, 2000).

De lo mucho que se puede decir a favor de la inserción del pensamiento narrativo en la enseñanza del Derecho se tiene que, para replantear las nociones de objetividad y evidencia con el propósito de convencer que la historia que se cuenta es verdadera, se debe hacer uso de esquemas narrativos. De allí que el aspirante a jurista debe adquirir una competencia

narrativa. Por otra parte, según Bruner (citado por Alzate, 2000), “sin una idea de las narrativas de problemas comunes que la ley transcribe en sus mandatos legales comunes, se vuelva árida” (p.37); también se dice que solamente en una modalidad narrativa el individuo puede construir una identidad y encontrar un lugar en la cultura propia.

“Solo la construcción narrativa de la realidad (jurídica) “instituye” artificialmente el derecho. Este pensamiento resulta extraño para el jurista, ya que articula la seguridad del derecho sobre una base ontológica que, por así decirlo, le viene dada “desde afuera”” (Broekman, 1997).

Se propone romper ese formalismo con un pensamiento anti-formalista como sería el narrativo. Construir narrativamente la realidad jurídica, ya que el Derecho no es simplemente un esquema de organización de la sociedad, sería arquitectura proyectiva, ingeniería constructiva dotada de gran poder y autonomía.

El interpretar y comprender jurídico se desarrollan en un campo de signo, texto, intuición, lenguaje y mensaje. Siendo la narración uno de los componentes semánticos necesarios para construir la realidad el significado jurídico encuentra mucho apoyo en ella en cuanto le permite desvincularse, en parte, de una descripción absoluta del Derecho. Y puesto que el Derecho se construye y ejerce narrativamente, acopla a sus propios conceptos e interpretaciones jurídicos los relatos de acontecimientos, tradiciones, normas, evaluaciones, realidades y hechos contenidos en el interior de historias que construyen

el mundo y la realidad que viene a ser, como relato, el discurso de primer orden en la teoría del discurso.

El mundo y la realidad son concebidos como el tema que narra, de tal manera que el narrador lo que hace es presentar ese mundo y esa realidad, lo cual, en una cultura como la nuestra, concede prioridad al Ser del mundo y de la realidad sobre el relato. No es una simple prioridad que emana de sí mismo concediéndole jerarquía.

En este orden de ideas, aceptando el Ser como cuestión ontológica, si la narración y el Derecho narran hechos que no derivan del relato mismo, entonces su realidad debe hallarse en otro lugar, como último, en el Ser mismo.

Se atreve de esta manera a definir la enseñanza narrativa del Derecho como la utilización de estrategias de la narrativa en la enseñanza del Derecho con el objeto de estimular el pensamiento narrativo en el alumno, esto es, que pueda darle significado a las categorías, instituciones y figuras jurídicas permitiendo la construcción de sentido por parte de este.

Paralelamente se puede retomar de Mendoza (2002), “el Derecho, ahora más que nunca y contra toda una corriente secular de pensamiento, enseñanza y práctica, se descubre universal en situaciones, instituciones y principios, no encerrado y acabado en las leyes nacionales, que son solo su instrumento de manejo” (p.35), con lo que se parte para referir que el pensamiento narrativo posee atributos y particularidades que son soportes de la enseñanza del Derecho, en los que se guía a una construcción de significados, a la descripción de

la realidad y a los diversos conceptos, explicaciones e interpretaciones que se dan de un mismo hecho, usando contextos y disciplinas diferentes con la finalidad de obtener una nueva forma de conocimiento.

Más allá de la narración se trata de generar un currículo más profundo para la enseñanza del Derecho donde se pueda innovar en el modelo educativo para que generen mayor calidad y motivación hacia el aprendizaje del derecho, abriendo una puerta a que la enseñanza de este se estudie a partir de una variedad de puntos de vista desde los cuales se puede dar respuesta a una problemática real o ajustada, así como lo expuso al público Manuel Serrano, “En un mundo tan competitivo y tecnológico, donde hoy la movilidad es clave, quienes intervienen en el mercado de los servicios legales requieren implementar estrategias que les permitan establecer ventajas competitivas” (Serrano, 2014, parr.1). Por lo que cabe anotar lo afirmado por Alfred North Whitehead, “La universidad es imaginación o no es nada; su tarea es la creación del futuro” (Whitehead, 1925)

De lo anterior se desprende que se debe estimular la construcción de una nueva visión del mundo, de esta forma las universidades cumplirán con lo anotado por Alfred Whitehead, serán creadoras del futuro, ahora, si se organizan estos modelos y teorías en torno a la enseñanza del Derecho, se edificarán las bases de un nuevo currículo en Derecho que transformará lo que hasta hoy se ha conocido en la enseñanza y la profesión, dando al mundo, no un abogado, sino un profesio-

nal íntegro, capaz de interpretar, expresar con sentido crítico lo que se desea, e idóneo para trabajar en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, P. (2000). Cultura y Pedagogía: Una Aproximación a Jerome Bruner. *Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira*, Vol 24, Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev24/alzate.htm>.
- Bergoglio, M. (2006). Las Facultades de Derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio. En Pérez, P.R. y Rodríguez, T.J. (ed.), *La formación Jurídica en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Broekman, J. (1997). *Derecho, Filosofía de Derecho y Teoría del Derecho*. Bogotá, Colombia: Temis.
- Martínez, G. (1992). *La Imaginación Jurídica*. Madrid, España: Debates, S.A.
- Mendoza, Á. (2002). *El reto del Derecho de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación. Derecho y Sociedad: Posibilidad de las Facultades de Derecho para transformar y ser Transformadas*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Parra, R. (2013). Narrativa, ciencia y currículo. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 116-126.
- Serrano, M. (2014). *¿Cómo pueden los abogados aprovechar más la tecnología? Ámbito Jurídico*. Recuperado de: <https://www.ambitojuridico.com/noticias/informe/educacion-y-cultura/como-pueden-los-abogados-aprovechar-mas-la-tecnologia>

- Silva, G. (2006). Prospectivas sobre la Educación Jurídica. En Pérez, R. y Rodríguez, J. (ed.), *La formación jurídica en América Latina* (pp.29-100). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Tarazona, N. (2008). *Enseñar el Derecho qué es, una propuesta para las Facultades de Derecho*. Bogotá, Colombia: Ediciones Doctrina y Ley Ltda.
- Whitehead, A. N. (1925). *Science and the Modern World*. New York: Free Press.

Cómo citar este artículo:

Bayuelo Schoonewolff, P. A. (2018). La enseñanza narrativa en los programas de Derecho. En Hernández Palma, D. Higuera Jiménez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff (Comps.), *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza-Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional* (págs. 35-45). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La formación investigativa de cara al escenario de la formación de abogados*

Inés Rodríguez Lara¹,

Reinaldo Mora Mora²

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito presentar la Formación investigativa desde una mirada interdisciplinar que permita formar al futuro abogado para el análisis crítico y reflexivo de la realidad social e interpretar las leyes, producir habilidades investigativas orientadas a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación en la realidad social, situándolo como actor y facilitador de los procesos de desarrollo y cambio social.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

1 Docente, Abogada, Especialista en Derecho Procesal- Laboral, Magister en Educación, Doctoranda en Ciencias de la Educación.

Correo: irodriguez1@unisimonbolivar.edu.co

2 Docente, Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Administración y Supervisión Educativa, Doctor en Derecho y Ciencias de la Educación, Posdoctor en Gerencia de la Educación Superior y Gestión de la Ciencia y la Tecnología.

Correo: rmora@unisimonbolivar.edu.co

INTRODUCCIÓN

A partir de la Constitución de 1991 la Educación Superior se ha caracterizado por una cultura a la desconfianza reconociendo que no es solo la transmisión de conocimientos y por tal razón, le ha apuntado a la formación integral, a lo ético, a interacción en el mundo, a las nuevas tecnologías y a la investigación. En este último aspecto la UNESCO (1995) ha expresado que la Educación Superior debe dedicarse plenamente a la investigación ya sea en el sentido estricto o en la formación para la investigación.

Es así que los programas y/o Facultades de Derecho que tienen por objeto la Formación de abogados, partiendo de que el abogado tiene funciones muy relevantes en la sociedad tales como administrador de Justicia, operador de Justicia, Consultor, asesor e investigador de las problemáticas jurídicas y sociojurídicas y de ahí su especial lugar entre las profesiones han iniciado un análisis de la situación actual de la formación.

Por consiguiente, en esta primera década se ha iniciado una revisión y análisis de la situación de los programas de Derecho y por ende, de la formación de abogados. Se conoce los estudios recientes realizados por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y el Derecho y la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho en lo atinente a la formación de abogados y el Estado Social de Derecho, la formación de abogados y la democracia, la formación del abogado y la oralidad, entre otros.

Este trabajo tiene como propósito proponer la Formación investigativa desde una mirada interdisciplinar que permita formar al futuro abogado para el análisis crítico y reflexivo de la realidad social e interpretar las leyes, producir habilidades investigativas orientadas a la elaboración crítica del sistema jurídico y su aplicación en la realidad social, situándolo como actor y facilitador de los procesos de desarrollo y cambio social.

En un primer momento, hacer una caracterización y análisis de lo que ha sido el proceso de formación para la investigación en los programas de Derecho, para en un segundo momento develar los fundamentos de una didáctica con una visión interdisciplinar de saberes que fortalezca y resignifique la formación investigativa de los abogados.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El reconocimiento de la realidad del problema de investigación nos muestra que la formación para la investigación se ha caracterizado por una enseñanza, memorística y repetitiva de los aspectos de investigación. Una incorporación de asignaturas dentro del plan de estudios de los programas de unas epistemologías y seminarios de investigación; lo cual hemos denominado la asignaturalización de la formación para la investigación.

Con la misma finalidad, la existencia de unos semilleros de investigación que alcanzan a convocar a un número mínimo de estudiantes de cada programa de Derecho, tal y cual como se presenta en la siguiente tabla:

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

Tabla 1

Relación de estudiantes matriculados con el número de estudiantes vinculados en semilleros de Investigación

Universidades Programa de Derecho	Total 2013-2	Número de estudiantes que Participan en el Semillero
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO	1.713	56
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE -	714	31
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA	573	18
UNIVERSIDAD LIBRE	955	21
UNIVERSIDAD DE LA COSTA-CUC	739	11
CORPORACIÓN RAFAEL NÚÑEZ	663	12
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR.	1802	20
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	2156	72
UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA	580	11
UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR	1316	42
UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA	1786	48

Fuente: SNIES, julio 2014

Luego el problema de investigación se describe en el desconocimiento del papel de la formación investigativa en los abogados, la asignaturalización de epistemologías y seminarios de investigación, la disciplinariedad que ha caracterizado las prácticas investigativas en los programas de Derecho, los estudiantes pasivos y receptivos y la falta de docentes investigadores. Para finalmente formular el problema jurídico de la siguiente manera: ¿Cómo generar una didáctica que resigne que la formación investigativa en los abogados?

Ahora bien, el problema de investigación del trabajo de tesis doctoral que se presenta en este texto, no es nuevo, si se tiene en cuenta que la tesis a favor de la enseñanza en investiga-

ción para los abogados fue acogida por el Primer Seminario de Facultades de Derecho realizado en Lima, Perú, en el año de 1961. No obstante, es después de la Constitución Política de 1991, con la Ley 30 de 1992, es decir a finales de siglo XX y comienzos de este siglo, que se inicia el desarrollo de la formación investigativa en los programas de Derecho.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al abordar los aportes teóricos del problema es relevante señalar a González (2003), quien afirma que: *“el papel de la formación para la investigación en los programas de Derecho tiene un rol destacado e incentiva al alumno a pensar el Derecho”*, a pesar que no se refiere a la manera como se ha desarrollado este proceso, sí destaca la importancia y el rol de la formación investigativa para el abogado. En el mismo sentido no se podrá dejar de traer a colación los aportes de Pérez (2002), cada caso para el abogado debe ser un problema que ha de investigar y el aporte, el método y la técnica jurídica debe enseñarse a la par del Sistema Jurídico vigente (Bascuñán, 1971).

En lo atinente a lo que ha sido el desarrollo de este proceso, Witker (1995) expreso: *“la formación para la investigación es una de las áreas menos consideradas en la formación de abogados en América Latina”*, es decir, se ha mostrado interés por el área básica profesional, básica disciplinar, la socio-humanística, entre otras; lo que podría observarse en el escaso número o distribución de créditos académicos asignados para el área de formación en investigación.

Posteriormente el profesor Witker (2008) establece un diagnóstico del estado actual de la investigación jurídica en América Latina, señalando que *“La investigación jurídica se encuentra en una crisis generalizada en América Latina”*, de ahí es que es necesario abrir espacios para estudiar la relevancia de la relación entre los elementos formación de abogados, formación investigativa y la didáctica.

En el mismo sentido, Orler (2009) afirma: *“el problema de cómo enseñar a investigar atraviesa a todas las instituciones académicas y proyectos pedagógicos de enseñanza de Educación Superior en Ciencias Sociales de América Latina”*, a pesar que la temática no es nueva, el devenir de su problemática es una generalidad de las realidades.

Añádase a este, *“que la formación para la investigación en los abogados ha tenido un carácter documental”* (Hernández, 1993), lo que ha indicado que se encuentra apartada de la realidad y de los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Luego, Álvarez (2003) ha precisado que:

La investigación en las ciencias del Derecho significa una actitud indagadora del estudiante, construyendo sus propios conceptos a partir de las diferentes posiciones conceptuales que deberá estudiar; por lo tanto, supone una actividad creativa, sistemática e interdisciplinaria en la cual existe una interacción entre el sujeto (investigador) y su objeto (el conocimiento) que se intenta aprehender.

Entonces la formación para la investigación en la formación de abogados debe tener una función interdisciplinaria entre los diversos saberes y la realidad, lo que exigirá un trabajo en equipo.

Así mismo, Mora (2002) resalta la importancia de la investigación socio-jurídica en la formación de abogados considerándola de plena relevancia dada la importancia central que se le asigna a la justicia en la sociedad contemporánea, especialmente en este nuevo milenio, destaca en su obra los problemas de la investigación socio-jurídica tales como: el ¿para qué? ¿El cómo hacer investigación desde otras áreas?, la relación entre teoría y práctica en la investigación socio-jurídica, entre otros.

CONCLUSIÓN

Por todo lo anterior se colige que el común denominador de lo que ha sido la formación investigativa en el proceso de formación de abogados es una práctica que ha estado regulada por una racionalidad empírica y objetual, que se ha venido desarrollando en el mundo de las epistemologías, de las asignaturas y de la consideración de las instituciones.

Es relevante, en este momento el análisis de la situación actual de la formación investigativa en los programas de Derecho fundamentando su importancia en la formación del abogado intérprete, crítico y reflexivo de la realidad jurídica, actor y facilitador de procesos de desarrollo y cambio social.

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

Por consiguiente, es inminente fundamentar una didáctica que replantee y transforme las prácticas investigativas en la formación de abogados, una propuesta con carácter transformativo en procura de superar la crisis y que permita dar un salto de la práctica a la praxis. Que asuma que la formación investigativa es un proceso de elaboración de saberes que emana de la reflexión sistemática, producto de la relación entre la teoría y la práctica pedagógica, tanto por parte del estudiante investigador, como del docente investigador, de las instituciones y de la comunidad general.

Hay nuevas formas de leerse el Derecho, nuevas exigencias en la enseñanza del Derecho y de pensar el Derecho. El papel relevante en el contexto social, Político, jurídico del Estado colombiano del profesional abogado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2003). Importancia de la metodología de la investigación jurídica en la formación del abogado. *La Semana Jurídica*, 3(139), 14.
- Artunduaga, L. (2000). *Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Documento Marco, Serie documentos formación de maestros. Bogotá, Colombia: Enlace Editores Ltda. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89942_archivo_pdf.pdf
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

- Bascuñán, Aníbal. (1971). *Manual de técnica de la investigación jurídica*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica
- Carreño, M. (2012). La investigación, una competencia para el estudiante de derecho. *Revista Estudios Jurídicos de la Universidad de Caldas*, 8(2), 107-118.
- Congreso de la República (diciembre 28, 1992). *Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. México: McGraw-Hill.
- González J. (2010). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 5. Reflexiones 05-r1. Recuperado de <http://criminnet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>
- Hernández, S. (1993). *Técnicas de Investigación Jurídica y Metodología Jurídica*. México: Oxford Press.
- Mayor, F. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. UNESCO, París (Francia)
- Mora, R. (2002). Currículo, docencia e investigación en la formación de abogados. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

- Orler, J. (2009) Una aproximación a las prácticas educativas: la asignatura “epistemología y metodología de la investigación”. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 7(14), 133-146.
- Pérez, J. (2002). *Metodología y técnicas de la investigación jurídica*. Colombia: Temis.
- Sánchez, J.O. (2008). *Hacia un paradigma emergente de la planeación: Resignificación desde las Instituciones universitarias* (Tesis Doctoral, no publicada). Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Witker, J. (1995). *La investigación jurídica*. México: McGraw Hill
- Witker, J. (2008). Hacia una investigación jurídica integrativa. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 61(122). 943-964.

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Lara, I., & Mora Mora, R. (2018). La formación investigativa de cara al escenario de la formación de abogados. En Hernández Palma, D. Higuera Jiménez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff (Comps.), *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza-Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional* (págs. 47-56). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Realidades educativas en el marco del Estado Social de Derecho en Colombia: complejidad de la educación ciudadana*

Omar Huertas Díaz¹,

Cecilia Correa de Molina²,

Astelio Silvera Sarmiento³,

RESUMEN

El problema que se analiza en la investigación que a continuación se describe, aborda la poca materialización de la cultura ciudadana por parte de la sociedad y comunidad educativa, entendida esta desde la perspectiva del compromiso que se tiene con el mundo de educar personas que tomen decisiones en pro del bien común y la justicia, que tengan capacidades para llevar a cabo iniciativas que mejoren la calidad de su ambiente, en la comprensión de la complejidad social, la ausencia del entendimiento y la aceptación de la diferencia, y por supuesto, la ausencia de comprensión de que nuestro entorno no puede retrotraerse a una ley o una simple idea, ya que existe diversidad individual y singular, lo que hace que las identidades no puedan ser simples y cerradas.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

1 Abogado. Máster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica. Magíster en Derecho Penal. Magíster en Educación.

2 Socióloga, Licenciada en Educación especialidad Psicopedagogía, Maestría en Administración y Supervisión Educativa diplomatura en Pedagogía de la Complejidad. Doctorado en Ciencias Pedagógicas, estudios postdoctorales en Currículo, Ciudadanía y Gobernabilidad Social.

Correo: ceciliacorreaphd@gmail.com

3 Licenciatura en Educación Infantil, Abogado, Especialización en Derecho Administrativo, Especialización en Derecho Constitucional, Maestría en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación y Posdoctorado en Derecho.

Correo: asilvera@coruniamericana.edu.co

INTRODUCCIÓN

De Igual forma se tiene en cuenta en la formulación del problema el reclamo colectivo e individual por la construcción de nuevas formas de sentir, pensar, apreciar y actuar de los individuos y de las colectividades posibilitando a toda la ciudadanía alcanzar una vida digna, y con ello encontrar nuevas formas de tomar y abordar las relaciones entre las personas en todos los campos humanos: en el económico, en el político, en el ecológico, en el social (Bonil, 2004).

Así, el problema de investigación surge del análisis hermenéutico de los cuestionamientos investigativos acerca de las múltiples manifestaciones de la complejidad social en pro de las necesidades educativas, contempladas en el planeador máximo de todo sistema educativo como lo es el currículo y las características especiales de cada sujeto en su contexto específico.

De acuerdo al análisis del tema, uno de los factores que repercuten en la formación de la ciudadanía y de los ciudadanos es tu poca participación en el planteamiento del currículo y mucho más en la forma que son contempladas sus necesidades educativas y de formación en una sociedad. Con lo anterior, se busca centrarse en la forma que deben reformularse los planes de estudio propuestos por los administradores de cualquier sistema educativo, los métodos empleados, los postulados pedagógicos establecidos, fomentado en palabras de Arroyave (2003):

...La adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.

De igual forma, debe redefinirse el propósito de la educación, analizando si esta se ajusta y es pertinente a las características del tiempo contemporáneo, como de las nuevas luchas que a futuro deben enfrentarse.

¿Por qué sería importante un currículo que impacte en la formación de los ciudadanos? Pues son dos razones las que motivan la respuesta, la primera recae sobre la obligación de las personas de regenerar la sociedad y su cultura, relación que posee la característica de ser recíproca, pues como lo argumenta (Morin, 1994) *“cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua”* y en esta relación no podemos olvidar las interacciones entre individuos, puesto que son, ellos mismos, portadores-transmisores de cultura; estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura.

Y en segundo lugar, se encuentra la necesidad de reconstruir las condiciones que nos convierten en seres humanos como lo explica Arendt (1958), pues estas se vuelven indispensables con base en sistemas de organización social, en nuestro caso la democracia, capaz de fomentar la paz y los derechos humanos, y de asegurar el acceso a la educación del futuro, para todas las personas ciudadanas, con una educación consciente de su contexto social y político a través de las continuas

incertidumbres que se originan en la necesidad y deseo de conocimiento.

Y es que en el marco de las necesidades contextuales del ser humano y de una formación integral deben articularse los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética, estética, comunicativa, se trata entonces no de una capacitación profesional, sino de una forma de educar que gira en torno a la persona humana y a su posibilidad de cualificar su socialización en una comunidad, aunado al compromiso de transformación.

Es deber de la educación integrar a sus métodos y planes de trabajo la categoría de *complexus* del ser humano como eje transversal a su desarrollo, incluyendo un pensamiento que una y cohesione, no un pensamiento reductor prominente del siglo XIX, sino complejo que tiene en cuenta conjuntos organizados, que procura no solo explicaciones causales, sino la comprensión humana.

A partir de lo anterior, se infiere el siguiente problema científico: ¿Cuál es la importancia de la inclusión y formación de ciudadanos en valores democráticos como mecanismos de convivencia, con base en el currículo como dispositivo de fundamentación y aplicación de las nuevas políticas del sistema educativo?

Ahora, para dar respuesta a la pregunta problema planteada, se abordarán tres categorías primordiales, postulados del pensamiento complejo, educación en el Estado Social de Derecho y ciudadanía. Entiéndase que el pensamiento com-

plejo será tratado como la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de la simplificación y la reducción, que eventualmente podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no pretende autopredicarse como el nuevo paradigma alternativo, su perspectiva no solo sirve para entender la complejidad de la naturaleza, sino que especialmente, a diferencia de otras perspectivas, se concentra en la complejidad humana y social, realidad en la que se encuentra el mayor grado de complejidad (Moreno, 2002).

¿Por qué desde la complejidad? Porque se trata de un desafío frente a una nueva concepción de abordar el conocimiento, en la cual la práctica, los sujetos y el ecosistema no están alejados, razón que permite que el paradigma de la complejidad repercuta en “las prácticas sociales, en nuestro modo de conocer, de legitimar y compartir el saber, es decir, de enriquecer nuestros territorios existenciales en múltiples dimensiones” (Najmanovich, 2008, p.21), y aunque el paradigma de lo complejo no es un problema nuevo, pues el pensamiento humano continuamente se ha enfrentado a este, su aplicación ha sido reducida y presenta algunos desafíos.

PENSAMIENTO COMPLEJO

Las características del pensamiento, complejo que se emplean en la investigación se fundamentan en los avances logrados por el precursor del pensamiento Edgar Morin, de la siguiente forma, las cuales se religan al problema de investigación planteado ya que a partir de dichos avances se recrean las nuevas

visiones del ser humano, del mundo circundante y de las nuevas perspectivas que se abordan en materia de educación.

Debe entenderse el pensamiento complejo como la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de la simplificación y la reducción, que eventualmente podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no pretende autopredicarse como el nuevo paradigma alternativo, su perspectiva no solo sirve para entender la complejidad de la naturaleza, sino que especialmente, a diferencia de otras perspectivas, se concentra en la complejidad humana y social, realidad en la que se encuentra el mayor grado de complejidad (Moreno, 2002).

Morin (1994), precursor del pensamiento complejo argumenta que esta clase de pensamiento debe construirse y añade:

No hay receta, filtro mágico, ni aplicación; no hay programa. Hay una estrategia para enfrentar el mundo con el conocimiento y con la acción. Entonces, el pensamiento complejo no es la solución, es una vía que no está trazada y que debemos hacer para caminar hacia el arte de la vida, para ver las cualidades de la vida, esto será el fin del comienzo. (p.37)

El pensamiento complejo es un modo de pensar que intenta asumir el desafío, proponiendo la incertidumbre y la contradicción. Es decir, el pensamiento complejo debe complementar y confrontar el modo de pensar que separa con un modo de pensar apoyado en unos principios de conocimiento tales que devenga capaz de concebir la organización, que religue, contextualice y globalice (Gómez y Jiménez, 2002).

Entonces el paradigma de la complejidad se establece como un marco integrador de las perspectivas ética y cognitiva, constituye una opción filosófica e ideológica que promueve diferentes caminos capaces de revolucionar el mundo, que se ubique en valores de acción y de la ética (González, 2010, p.51), y que impacte en la formación de los educandos.

El problema de la complejidad se ha centrado en el problema de la vida y el vivir, en el utópico desarrollo del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas actuales. Como sostiene Edgar Morin “*Se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir*” (Morin & Le Moigne, 1999)

En el marco de la educación, la complejidad nace a partir de las revoluciones científicas sobre los aspectos del caos, y la microfísica, y se dedica a cuestionar el orden de las cosas, la separación del conocimiento y el reduccionismo, junto a la lógica clásica desarrollada como “deductiva-inductiva-identitaria” otorgando valor absoluto a la inducción y a la deducción (González, 2010, p.51), y que elimina la contradicción en los términos ya descritos.

Por razón de la simplificación del pensamiento y del conocimiento, que ha repercutido en la división de las ciencias, la complejidad también ha abordado la necesidad de unir las diferentes ciencias, ahondando en el tema de la transdisciplinariedad.

Entonces, en este contexto de completud en la formación de los seres humanos capaces de fomentar su ciudadanía, se halla la transdisciplinariedad, que se fundamenta según lo

acordado en 1994 en el Convento da Arrábida, en Portugal, en los siguientes fundamentos o lineamientos desde los cuales se puede partir para su desarrollo:

No se reduce al ser humano a estructuras formales; se plantean diversas realidades y diferentes clases de lógica; no tiene el propósito de reemplazar o eliminar las disciplinas tradicionalmente realizadas, sino su complementariedad; proporciona una visión integradora de la naturaleza; busca una relación dialógica entre las Ciencias Sociales y las Humanísticas; se plantea diferente y en un nivel mayor a la interdisciplina y multidisciplina por ser multidimensional; abre su comprensión hacia mitos y religiones; sitúa la dignidad humana del ser humano en virtud a su calidad de habitante del planeta, no en razón a su ubicación geográfica; la transdisciplina es transcultural; recupera el valor de la intuición, la imaginación, la sensibilidad y de lo corporal; reclama que el desarrollo de la economía debe servir al ser humano y no de forma contraria; se caracteriza por la tolerancia; y propugna por el diálogo y la discusión, rechazando todo aquello que lo contraríe.

EDUCACIÓN EN EL MARCO DEL ESTADO SOCIAL DE DERECHO

Para análisis de esta categoría, se pretende caracterizar el Estado social de Derecho, así como el contenido de derecho a la educación, empleando las nociones construidas por las Corte Constitucional como máximo ente encargado de la guarda de la Constitución Política.

El Estado de derecho, introduce una categoría en la que ha sido introducida otra característica importante del Estado moderno, pues se trata de la introducción del gobierno de las leyes, en contraposición al gobierno de los hombres. Se pasa de un gobierno de individuos, a un gobierno de los seres humanos, que lo hacen por medio de una normatividad acordada a la que también se someten las autoridades y gobernantes.

Se denomina social porque es intervencionista, porque no se interesa solo por el individuo, sino también por la colectividad y sus contenidos y acciones en los distintos campos de la vida social, representado en la primacía del interés general sobre el particular, marcado por el principio de razonabilidad que alude a la integración y no estratificación de la sociedad, y por el principio de equidad.

El Estado Social es democrático y pluralista, así como benefactor que es social y democrático, allí la participación ciudadana es indispensable para hacer efectivos los derechos sociales y el control frente a los órganos de poder.

El Estado Social de Derecho, tiene según la Corte Constitucional (Sentencia T-406 de 1992) dos dimensiones, una cualitativa y una cuantitativa. La cuantitativa define el Estado Social de Derecho que garantiza estándares mínimos para los ciudadanos, bajo la idea de derecho y no por caridad; la dimensión cualitativa, se manifiesta a través de la creación de mecanismos de democracia participativa, de control político, y jurídico.

Por su parte, la Constitución Política establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. La finalidad atribuida a ella por la Carta Fundamental, es la de acceder al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La misma disposición superior prescribe que la educación formará a los colombianos “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Asamblea Nacional Constituyente 1991. Constitución política de Colombia, art. 67). Señala la Constitución, que le corresponde al Estado “regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Sentencia C-1093/03, parr.26). Esa facultad de inspección y vigilancia le corresponde al Presidente de la República, según lo dispuesto por el artículo 189, quien podrá delegar estas funciones en el Ministerio de Educación Nacional

En el año de 2007 la Corte reiteró que la educación es un derecho y un servicio de vital importancia para sociedades como la nuestra, por su relación con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y la construcción de una sociedad democrática. Es por ello que la Corte ha indicado que este derecho, en particular, es

(I) una herramienta necesaria para hacer efectivo el mandato de igualdad del artículo 13 superior, en tanto potencia la igualdad de oportunidades; (II) es un instrumento que permite la proyección social del ser humano y la realización de sus demás derechos fundamentales; (III) es un elemento dignificador de las personas; (IV) es un factor esencial para el desarrollo humano, social y económico; (V) es un instrumento para la construcción de equidad social, y (VI) es una herramienta para el desarrollo de la comunidad, entre otras características”. (Sentencia T-734/11, parr. 131)

Así las cosas, posee el derecho a la educación una interpretación inmediata de derecho fundamental y derecho social, pues se entiende que el Estado, en relación con el derecho fundamental a la educación, debe propender por su prestación en adecuada forma, no solo por tratarse de un derecho fundamental que está obligado a garantizar, sino también, porque su obligación se encamina a crear y desarrollar mecanismos que garanticen este derecho, además de fomentar y permitir el acceso a los mismos (Sentencia T-734/11)

CIUDADANÍA

Como tercer elemento, se encuentra un apartado dedicado a la categoría de ciudadanía, pues sobre ella recae la propuesta educativa. Se pretende entonces, generar una claridad conceptual acerca de la evolución teórica de la ciudadanía, para comprender las transformaciones de dicho elemento a lo largo de la historia, y las diferentes perspectivas de su contenido, empleando las disertaciones de diferentes autores, para concluir en caracterización de la postura del autor.

Ser ciudadano o ciudadana significa, según Cortina (1997), dos cosas: una, poseer un sentimiento de pertenencia a una comunidad política; otra, obtener un reconocimiento de esa comunidad política a la que se pertenece.

La ciudadanía es un largo proceso de aprendizaje en donde se combinan factores cognitivos, factores motivacionales y factores conativos (se llega a ser ciudadano ejerciendo la ciudadanía), no se trata de un adoctrinamiento (Rubio, 2007). Posee exigencias de lealtad y veracidad, colaboración y reciprocidad mutua.

La ciudadanía no se utiliza solo para significar la pertenencia a la organización que es el Estado, sino que también permite significar la definición de los derechos y deberes ciudadanos, convirtiendo los derechos de participación y comunicación políticas en núcleo fundamental de la ciudadanía, y de los cuales el ciudadano puede hacer uso reflexivo para cambiar su situación, posición o condición jurídica material, e influir en quienes toman las decisiones.

Para la investigación, la perspectiva de ciudadanía integrada es aquella que presupone la construcción de una identidad reflexiva, pues como afirma Habermas (1976) para ejercer la ciudadanía hay que conocer el alcance de los derechos y de los deberes de cada ciudadano, como de las instituciones y del Estado.

La ciudadanía también es un concepto integrador y mediador como lo aduce Cortina (1997) entre justicia y pertenencia,

una noción capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos.

Pero es la sociedad civil la auténtica escuela de la ciudadanía, pues es allí donde los grupos de la sociedad civil que se generan de forma libre y espontánea, aprenden a participar y a interesarse en cuestiones públicas, cabe recordar que a este concepto Michael Walzer (citado en Cortina, 1997) denomina ciudadanía compleja.

La ciudadanía es una propiedad humana, que se obtiene como resultado del proceso de la educación formal como la escuela e informal, que se obtiene de las familias, amigos, medios de comunicación y contexto social en general, “porque se aprende a ser ciudadano, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser en sí mismo” (Cortina, 1997).

La ciudadanía encuentra su identidad no en rasgos comunes de tipo étnico-cultural sino en la praxis de ciudadanos que ejercen sus derechos democráticos de participación y comunicación, disociando del concepto de ciudadanía de la pertenencia a una comunidad pre-política integrada por descendencia, tradición compartida y lengua común (Habermas, 1998).

CONCLUSIÓN

La pérdida de la mira común de la educación poniendo énfasis en la enseñanza del conocimiento y de las técnicas y no en los factores humanos ha proporcionado a la sociedad

un individuo sin cerebro y deshumanizado de la civilización material (Seek, 1993), que tiene al hombre por esclavo. Lo que demanda a la sociedad entonces, es el surgimiento de una sociedad humana, humanista de la vida, de la nación y del mundo, con patrones de ciudadanía mundial.

Se obliga a incluir bajo esta perspectiva, como lo sustenta Seek (1993), en los currículos una educación de la ética, con conciencia de la necesidad de crear patrones morales para la ciudadanía mundial, un desarrollo de espíritu democrático, con énfasis en sus ideales y funciones de modo que se fomente una conciencia democrática y la capacidad de ser ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Como ejemplo de ello, se puede citar el proceso de educación de Finlandia, en el que la ciudadanía activa impregna todas las materias escolares que pueden considerarse como tradicionales, esperando que independientemente de la materia que se enseñe, la ciudadanía sea un desafío para el profesorado, y además se ejecuta teniendo en cuenta las dimensiones sociales y políticas de todas las disciplinas, y es que asegura su modelo que no hay otra forma de que los jóvenes piensen en la democracia si no a través de su real vivencia desde la escuela (Jakku y Niemi, 2006).

Es necesario ejecutar una educación dinámica inseparable de proyecciones sociales, culturales y políticas, que tenga como objetivo principal la formación de personas responsables, críticas e interculturales, que adopten posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica, lo que denomina

Bartolomé (2004) como “desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad política” (p.51). Un buen ejemplo de ello es la pedagogía de Freire, para quien el proceso de concienciación significa un cambio de mentalidad que implica comprender correctamente la situación de uno mismo en la naturaleza y en la sociedad, a fin de ejercer una acción transformadora sobre la misma (Freire, 1974).

Respecto a la participación ciudadana desde la escuela, se apunta a la promoción del empoderamiento, y fortalecimiento de las capacidades de toda la comunidad educativa, para su consolidación como sujetos capacitados para la toma de decisiones en favor de su vida enmarcada en la calidad, para cumplir dicho propósito, es obligatorio desarrollar procesos pedagógicos que favorezcan el empoderamiento de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia.

Dentro de ese proceso de empoderamiento es necesaria la adquisición de capacidades de reflexión crítica conjunta a la conciencia transitiva crítica, como lo nombra Vera (2011), a través de reflexiones dialógicas y activas, orientada hacia la responsabilidad social y política, caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas y la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1958). *The human condition*. London. The University of Chicago Press, Ltd.
- Arroyave, D. (2002). *La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pen-*

- samiento moriniano y la pedagogía. En: UNESCO. Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo. Quito, Ecuador Publicaciones UNESCO, (2003), Pag 330-361.
- Arroyave, D. (2002). La educación planteada desde una estrategia de pensamiento complejo: una apuesta pedagógica para re-pensar la Universidad XXI. En: Seminario Internacional Universidad XXI. Brasilia, Noviembre 23-25 de 2003. Eje temático: “producción, repartición y apropiación del conocimiento”
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Bartolomé, M. (2004) “Diálogo entre las diferencias: aportes de la educación crítica a la formación de sujetos democráticos”, en: Centro Cultural Poveda. Anuario Pedagógico, n.º 8. Educación Crítica: Retos y Aportes para que otro Mundo sea Posible. Santo Domingo.
- Bonil, J. (2004). *Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad*. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/paradigma.pdf
- Correa, C. (2012). Ecología educativa emergente: currículo inclusivo y construcción de ciudadanía. En González, J. (ed.), *Conciencia educativa, investigación, educación, complejidad y transdisciplinariedad*. Bolivia: Escuela Militar de Ingeniería.
- Corte Constitucional (1992). *Sentencia No. T-406/92, Estado Social de Derecho/Juez de Tutela*. Recuperado de: <http://>

- www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-406-92.htm
- Corte Constitucional. (2003). *Sentencia C-1093/03, Facultad de la Corte Constitucional para fijar la interpretación de una norma legal cuando de la misma se desprenda un problema constitucional*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/C-1093-03.htm>
- Corte Constitucional. (2011). *Sentencia T-734/11, Derecho a la Educación-Servicio público con función social*. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-734-11.htm>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2005). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Buenos Aires, Argentina: El Búho.
- Freire, P. (1974) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Gómez, R. y Jiménez, J. (2002). De los principios del pensamiento complejo. En Velilla, M. (ed.), *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (pp. 24-35). Bogotá, Colombia: ICFES-UNESCO.
- González, L. y Marquinez, G. (2007). *Valores éticos para la convivencia*. Bogotá, Colombia: El Búho.
- Habermas, J. (1976), *Moralentwicklung und Ich-Identität, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez, sobre el Estado democrático de Derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, España: Trotta.

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

- Jakku, R. y Niemi, H. (2006). *Aprender de Finlandia, una apuesta por un profesorado investigador*. Colombia: Magisterio.
- Moreno, J. (2002). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. En Velilla, M. (ed.), *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (pp. 116-120). Bogotá, Colombia: ICFES-UNESCO.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Morin, E., & Le Moigne, J. L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. París. L'Harmattan.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid, España: Trotta.
- Seek, Y. (1993). La lucha por la paz, la paz mundial por la educación. En Cardona, A. y Seek, Y. (ed.), *La ciudadanía mundial*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Vera, J. & Yas, L. (2011). "(+) Respeto (-) infracción" proyecto para disminuir la reincidencia en el SRPA. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá

Cómo citar este artículo:

Huertas Díaz, O., Correa de Molina, C., & Silvera Sarmiento, A., (2018). Realidades educativas en el marco del estado social de derecho en Colombia: complejidad de la educación ciudadana. En Hernández Palma, D. Higuera Jiménez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff (Comps.), *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza-Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional* (págs. 57-74). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Realidades educativas en la normatividad penal frente al delito de feminicidio*

Jhoanna Catherine Prieto Moreno¹

RESUMEN

A lo largo de la historia no solo a nivel nacional sino a nivel mundial ha existido la violencia en contra de la mujer, y se ha manifestado a través de diversas formas, existe la violencia psicológica, la violencia física, la violencia económica y hasta la violencia extrema consumida en el asesinato de mujeres, conocida hoy como feminicidio. En la Ley 599 de 2000 encontramos tipificado el homicidio, y así mismo existen dentro del artículo 104 las circunstancias de agravación, y dentro de ellas, el numeral 11, modificado por el artículo 27 de la ley 1257 de 2008, en donde se plasma que será un homicidio agravado cuando se cometiere contra una mujer por el hecho de ser mujer.

* Capítulo de libro resultado de investigación. Producto Colaborativo del grupo de investigación Religación Educativa Compleja (Releduc).

¹ Abogada. Magíster en Derecho Penal. Corporación Universitaria Republicana.
Correo: jhoannaprieto@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Para abordar este trabajo empezaremos diciendo que al agravante contenido en el 11 del artículo 104 de la Ley 599 de 2000 se hará referencia, y para ello tendrá en cuenta la Ley 1257 de 2008, en donde 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.

Ley 1257 de 2008

El objeto de esta ley lo encontramos en su artículo primero. Se sostiene que su objeto es la adopción de normas que permitan garantizar para todas las mujeres una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, el ejercicio de los derechos reconocidos en el ordenamiento jurídico interno e internacional, el acceso a los procedimientos administrativos y judiciales para su protección y atención, y la adopción de las políticas públicas necesarias para su realización.

Así mismo, en el artículo segundo, se define violencia contra la mujer como cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado.

Por su parte, el artículo tercero, otorga el concepto de daño contra la mujer, y explica que existen diferentes clases de daños:

- a. Daño psicológico:** Consecuencia proveniente de la acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal.
- b. Daño o sufrimiento físico:** Riesgo o disminución de la integridad corporal de una persona.
- c. Daño o sufrimiento sexual:** Consecuencias que provienen de la acción consistente en obligar a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal.

Igualmente, se considerará daño o sufrimiento sexual el hecho de que la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas.

- d. Daño patrimonial:** Pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores, derechos o económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer.

Y, en el artículo 26 se encuentra la adición al numeral 11 del artículo 104 del Código Penal, en donde se plasma que si el homicidio se cometiere contra una mujer por el hecho de ser mujer será homicidio agravado (Ley 1257 de 2008). Hasta este punto, no existiría mayor complicación, pues se encuentra tipificada la violencia contra la mujer, y así mismo el agravante cuando existe un homicidio en contra de la mujer, pero para mi criterio el inconveniente surge cuando nos preguntamos qué se entiende “por el hecho de ser mujer”, que características debe tener este delito, cuando existen razones de género que impliquen someter determinada conducta punible a esta sanción.

Para esto, es importante definir feminicidio, que sería la conceptualización de esa muerte a mujeres su condición de mujer. Diana Russell utilizó el término feminicidio, cuando sirvió de testigo en el Tribunal Internacional de Crímenes contra Mujeres en Bruselas en el año 1976. En este tiempo, Russell no brindó una definición exacta sobre la palabra. Fue en el año de 1990 cuando, al lado de Jane Caputi, se da a conocer una conceptualización del término en el artículo “Speaking the Unspeakable”, publicado originalmente en la revista Ms (1990). En esta ocasión mencionó que al hablar de feminicidio estaríamos en presencia del “asesinato de mujeres realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres” (Russell y Radford, 2006, p.77). Y fue en 1992, cuando Russell (2006) al lado Radford, definieron al feminicidio como “el asesinato misógino de mujeres cometido por hombres” (p.77).

De esta manera, Lagarde (2008, p.216) equipara las acciones constitutivas de feminicidio con los elementos que compone el genocidio, en el entendido que se dirige a la exterminación total o parcial de un género, la mujer, de manera sistemática y que sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales que permiten atentados violentos contra la integridad, la salud, las libertades y la vida de niñas y mujeres.

Por su parte, Monárrez (2000, p.89), al igual que Lagarde, toma como base de su estudio sobre el feminicidio, la teorización de Russell y Radford, entendiendo que la violencia contra la mujer se convierte en extrema cuando se comete la muerte de una de ellas por su condición de género, derivado de la misoginia y la rivalidad sexista del hombre hacia la mujer. Su aporte más importante se adecúa a los estudios de caso referidos a las condiciones socioculturales de las víctimas, las cuales deben ser tenidas en cuenta, ya que se estima que la falta de poder socio-político que sufre la mujer, hace que exista una mayor posibilidad de que las mujeres sean victimizadas.

Así mismo, Marcela Lagarde De los Ríos, quien ha dedicado parte de su investigación al estudio de las muertes de mujeres en Ciudad Juárez, en México y América Latina, reconoce que su teorización sobre el feminicidio lo toma de los argumentos presentado por Russell y Radford (2006, p.20), en “Femicide: The Politics of Woman Killing”. El feminicidio es un problema de base general que no puede ni debe ser restringido a casos particulares y menos ser tenido en cuenta solamente en casos especiales, sino que es una problemática estruc-

tural que implica un riesgo de género que afecta a todas las mujeres. De esta manera, el hecho de no centrar el debate en esta dirección concibe que la comprensión de los homicidios de las mujeres sean “aislados” y solo se aborde el tema cuando la realidad es tan visible que resulta imposible seguir negándola u ocultándola (Lagarde, 2008, p.12)

Entonces podría decirse que existe homicidio agravado de acuerdo al numeral 11 del artículo 104 cuando se compruebe que existe asesinato misógino o con odio contra mujeres cometido por hombres, pero, ¿de qué manera se puede probar este odio?, y peor aún si este concepto de feminicidio NO se encuentra tipificado dentro de nuestro ordenamiento adjetivo penal, ¿cómo puede imputarse este cargo y en dónde quedaría la legalidad penal?

Principio de legalidad penal

Es un mandato de certeza, quiere decir, que el legislador debe escribir los tipos penales de manera clara y precisa para que así el mensaje encerrado en ellos sea comprendido con facilidad para sus destinatarios. Esta deducción junto con aquellas situaciones que demandan que la ley debe ser previa, escrita y estricta, constituyen también un límite para la actividad de los jueces. No obstante, el panorama jurídico actual nos ejemplifica día a día la abundancia y el aumento de tipos penales redactados con fórmulas ininteligibles e interpretaciones de las leyes apartadas de aquel objetivo ilustrado que intentaba enlazar al juez a la ley como un resultado natural de la división de poderes (Sarrabayrouse, 2012).

Teniendo en cuenta la Sentencia C-133/99, emanada por la Honorable Corte Constitucional Colombiana, Magistrado ponente, Doctor Carlos Gaviria Díaz, se explica cómo en materia penal y dentro de nuestro ordenamiento jurídico se encuentra incorporado el principio de legalidad: “...en el artículo 29 de la Constitución, así: Nadie podrá ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio. Precepto que guarda íntima relación con lo dispuesto en los artículos 6 que consagra la responsabilidad de los particulares y de los servidores públicos por infringir la Constitución y la ley; y el 28 del mismo ordenamiento, que prescribe:

Toda persona es libre. Nadie puede ser molestado en su persona o familia, ni reducido a prisión o arresto, ni detenido, ni su domicilio registrado, sino en virtud de mandamiento escrito de autoridad judicial competente, con las formalidades legales y por motivo previamente definido por la ley.

Teniendo en cuenta nuestro ordenamiento constitucional únicamente el legislador puede instituir hechos punibles e indicar las sanciones a que se hacen merecedores quienes incurran en ellos. Un hecho no puede considerarse delito ni ser objeto de sanción si no existe una ley que así lo señale. Ley, que inevitablemente debe ser anterior al hecho o comportamiento punible, es decir, “preexistente.”

El artículo 1 del Código Penal contiene este principio dentro de las normas rectoras del proceso penal, en estos términos: “Nadie podrá ser juzgado por un hecho que no esté expre-

samente previsto como punible por la ley penal vigente al tiempo en que se cometió ni sometido a pena o medida de seguridad que no se encuentre establecida en ella”. Y en el artículo 3 del mismo estatuto sostiene: “La ley penal definirá el hecho punible de manera inequívoca” (Sentencia C-739, 2000. Parr.61).

Así las cosas, en esta sentencia se dice que: “El principio de legalidad garantiza la seguridad jurídica de los ciudadanos por cuanto les permite conocer cuándo y por qué motivos pueden ser objeto de penas ya sea privativas de la libertad o de otra índole evitando de esta forma toda clase de arbitrariedad o intervención indebida por parte de las autoridades penales respectivas” (Sentencia C-739 de 2000)

Del principio de legalidad se deriva el de la tipicidad, al cual se ha referido la Corte en varios pronunciamientos. Cabe destacar el siguiente:

La dogmática tradicional ha considerado que el tipo penal debe contener en sí mismo todos los elementos que lo determinan y lo hacen diferente a otros tipos penales que pueden llegar a ser parecidos. Así lo fundamentan los artículos 28 y 6 de la Constitución, reiterados por el artículo 3 del Código Penal que establece: “La ley penal definirá el hecho punible de manera inequívoca”

Este principio busca que las personas a quienes las normas van dirigidas, conozcan hasta dónde va la protección jurídica de sus actos. Con la tipicidad se desarrolla el principio fundamental *nullum crimen, nulla poena sine lege*, es decir, la

abstracta descripción que tipifica el legislador con su correspondiente sanción debe ser de tal claridad que permita que su destinatario conozca exactamente la conducta punitiva; en principio se debe evitar pues la indeterminación para no caer en una decisión subjetiva y arbitraria.

No obstante, este principio general, el propio Código Penal ha consagrado tipos penales abiertos en los que no existe total precisión de las circunstancias en que la conducta debe realizarse (...), en determinadas circunstancias el legislador no plasma en el tipo penal la descripción perfecta de la conducta por ser imposible y sin embargo, históricamente se ha considerado que con ello no se vulnera el principio de tipicidad.

(...) la tipicidad

es la abstracción que el legislador hace de una conducta humana reprochable y punible. La abstracción se refiere al contenido general y amplio de la conducta normada para que dentro de su marco quepa el singular y concreto comportamiento; la connotación descriptiva puntualiza el carácter preferentemente objetivo del tipo, y dicese preferentemente, porque algunas veces aparecen en él referencias normativas subjetivas; quiere decir lo anterior, que cuando el legislador redacta un tipo penal está obligado a definir de manera precisa el acto, el hecho o la omisión que constituye el delito, y que si no lo hace propicia un atentado contra la libertad individual, pues deja al arbitrio de la autoridad que deba aplicarlo la calificación de los actos, vulnerando la libertad y la seguridad individuales consagradas como derechos fundamentales en el ordenamiento superior (Sentencia C-133 de 1999).

Ahora bien, la ley tiene la misión de especificar con exactitud razonable los componentes generales del delito, es decir, los diferentes tipos penales con su invariable sanción. La Constitución suprime la vaguedad o ambigüedad de las normas penales. (Sentencia C-133/99).

Por su lado, en la Sentencia C-200 de 2002, la Corte reitera: Que el principio de legalidad penal forma una de las más importantes conquistas del constitucionalismo, ya que constituye una protección de la seguridad jurídica de los ciudadanos, pues les permite conocer previamente cuándo y por qué *“motivos pueden ser objeto de penas ya sea privativas de la libertad o de otra índole evitando de esta forma toda clase de arbitrariedad o intervención indebida por parte de las autoridades penales respectivas”*.

Por consiguiente, ese principio defiende la libertad individual, gobierna la arbitrariedad judicial y asegura la igualdad de todas las personas ante la potestad penal estatal. Por eso es normal que los tratados de derechos humanos y nuestra Constitución lo agreguen explícitamente cuando fundan que nadie puede ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa (Asamblea Nacional Constituyente, 1991. Constitución Política, Art. 29).

La reserva legal es la más natural dimensión del principio de legalidad, así que las conductas punibles son definidas por el legislador, y no por los jueces ni por la administración de justicia, con ello lo que se pretende es que la imposición de las penas provenga de criterios dados por los representantes del pueblo,

y no de la voluntad individual y personal del poder ejecutivo o de los jueces.

Esta reserva es por ende, una trascendental garantía para los asociados. Pero no es suficiente, pues si la decisión legislativa de penalizar una conducta puede ser utilizada a hechos acontecidos en el pasado, entonces el principio de legalidad no cumpliría su función garantista. Así, entonces, un resultado indiscutible del principio de legalidad es la prohibición de la aplicación retroactiva de las leyes que crean delitos o aumentan las penas.

Educación

Dentro del marco jurídico colombiano existen diferentes políticas públicas que buscan minimizar y erradicar la violencia contra la mujer y los homicidios en contra de ellas, estas políticas son vitales para la prevención de estos delitos, además también se cuenta con distintas normatividades, como:

1. **Ley 294 de 1996**, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar.
2. **Ley 360 de 1997**, por medio de la cual se modifican algunas normas del título XI del Libro II del Decreto-Ley 100 de 1980 (Código Penal), relativo a los delitos contra la libertad y pudor sexuales y se adiciona el artículo 417 del Decreto 2700 de 1991 (Código y Procedimiento Penal) y se dictan otras disposiciones.
3. **Ley 497 de 1999**, en donde entregó competencia a la jurisdicción especial de jueces de paz, al ser este un mecanismo alternativo de solución de conflictos, la resolución de los problemas nacidos de la violencia intrafamiliar.

4. **Ley 575 de 2000**, norma que congregó reformas a la ya mencionada Ley 294 de 1996. En esta ley se otorga competencia en materia de violencia intrafamiliar ya no a los jueces de familia sino a los comisarios de familia y a falta de estos a los Inspectores de Policía. Genera medidas de asistencia a las víctimas de maltrato.
5. **Ley 640 de 2001**, norma dirigida a la regulación del mecanismo alternativo de solución de conflictos denominado conciliación. El Capítulo VII es exclusivo a la conciliación extrajudicial en materia de familia.
6. **Ley 742 de 2002**, por medio de la cual se aprueba el Estatuto de Roma (Corte Penal Internacional) e incluye delitos relacionados con violencia basada en el género.
7. **Ley 599 de 2000**, se formuló un nuevo Código Penal. Sanciona las conductas delictivas que afectan la libertad individual, libertad sexual y la dignidad humana de las mujeres.
8. **Ley 882 de 2004**, aumenta la pena para el delito de violencia intrafamiliar.
9. **Ley 1257 de 2008**, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones.

CONCLUSIONES

Es claro, que ni las normas adjetivas, ni los incrementos a las penas han brindado mayor seguridad ni extinción de conductas que dañen a las mujeres, el Estado colombiano no cuenta

con alternativas serias que promuevan la erradicación del feminicidio ni la violencia contra la mujer.

Así mismo, debo señalar que no existe seguridad jurídica para el agresor dentro de esta clase de conductas punibles, pues no hay una claridad con respecto a la redacción del tipo penal que permita inferir en qué circunstancias hay feminicidio y en qué circunstancias no.

La solución no es generar un delito autónomo de feminicidio, sino establecer dentro de la tipificación actual, las causas, y lo que significa este tipo penal. Para evitar de esta manera una posible vulneración al principio de legalidad.

Adicional a lo anterior hay que enfatizar que son realmente importantes las políticas públicas que el Estado colombiano pueda generar para la prevención, disminución y eliminación de la violencia contra la mujer, y que así mismo se deben buscar soluciones dentro del ámbito del desarrollo jurídico del derecho penal, utilizándolo como última ratio, y desarrollando los tipos penales existentes para también disminuir las mutilaciones a los derechos de los imputados y condenados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Congreso de la República de Colombia (julio 26 de 1996). *Ley 294, por la cual se desarrolla el artículo 42 de la Constitución Política y se dictan normas para prevenir, remediar y sancionar la violencia intrafamiliar*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5387>

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

Congreso de la República de Colombia (febrero 7 de 1997).

Ley 360, por medio de la cual se modifican algunas normas del título XI del libro II del Decreto-ley 100 de 1980 (Código Penal), relativo a los delitos contra la libertad y pudor sexuales, y se adiciona el artículo 417 del decreto 2700 de 1991 (Código de Procedimiento Penal) y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0360_1997.html

Congreso de la República de Colombia (febrero 10 de 1999).

Ley 497, por la cual se crean los jueces de paz y se reglamenta su organización y funcionamiento. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0497_1999.html

Congreso de la República de Colombia (febrero 9 de 2000). *Ley*

575, por medio de la cual se reforma parcialmente la ley 294 de 1996. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0575_2000.htm

Congreso de la República de Colombia (julio 24 de 2000). *Ley*

599, por la cual se expide el Código Penal. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6388>

Congreso de la República de Colombia (2001, Enero 24). *Ley*

640 Por la cual se modifican normas relativas a la conciliación y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0640_2001.html

Congreso de la República de Colombia (junio 5 de 2002). *Ley*

742, por medio de la cual se aprueba el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, hecho en Roma, el día diecisiete (17) de julio de mil novecientos noventa y ocho (1998). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5964>

Congreso de la República de Colombia (junio 2 de 2004).

Ley 882, por medio de la cual se modifica el artículo 229

- de la Ley 599 de 2000. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/05/Ley-882-del-2-de-junio-de-2004.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (diciembre 4 de 2008). *Ley 1257, por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.oas.org/dil/esp/ley_1257_de_2008_colombia.pdf
- Corte Constitucional de Colombia (1999, Marzo). C-133/1999, C-133
- Corte Constitucional (2000). *Sentencia C-739, Principio de legalidad en Estado Democrático de Derecho-Garantía/Principio de legalidad Penal-Garantía Constitucional*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6970>
- Corte constitucional (2002). *Sentencia C-200/02, Proposición jurídica completa-Integración. Unidad Normativa-Procedencia. Control de Constitucionalidad-Disposiciones frente a las cuales debe realizarse/Bloque de constitucionalidad Estrictu Sensu/Lato Sensu*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/C-200-02.htm>
- Corte Constitucional (2009). *Sentencia C-133/09, Mercado Público de Valores-Inconstitucionalidad de norma que faculta a las sociedades anónimas para readquirir acciones de socios que omiten ejercer sus derechos*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2009/C-133-09.htm>
- Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: Violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. In: Bullen, M. , Mintegui, Diez, Lagarde, M. (Coords.). Retos teóricos y nuevas prácticas. España (209-240). Ankulegipp.

De la Teoría a la Praxis:

Procesos Complejos de Enseñanza. Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional

Monárrez, J. (2000). La cultura del feminicidio en Ciudad Juárez, 1993-1999. *Frontera norte*, 12(23), 87-117.

Russell, D. y Radford, J. (2006). *Feminicidio: una perspectiva global*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Sarrabayrouse, E. (2012). La crisis de la legalidad, la teoría de la legislación y el principio in dubio pro reo: una propuesta de integración. Aa. Vv., *La crisis del principio de legalidad en el nuevo derecho penal ¿Decadencia o evolución?* 27-54.

Cómo citar este artículo:

Prieto Moreno, J. C. (2018). Realidades educativas en la normatividad penal frente al delito de feminicidio. En Hernández Palma, D. Higuera Jiménez, R. Mora Mora, & P. Bayuelo Schoonewolff (Comps.), *De la Teoría a la Praxis: Procesos Complejos de Enseñanza-Aprendizaje para una Formación Jurídica Multidimensional* (págs. 75-90). Barranquilla: EdicionesUniversidad Simón Bolívar