



Universidad
Rey Juan Carlos

TESIS DOCTORAL

*Educación para la paz con perspectiva de género en la Colombia del siglo XXI:
Diseño de una propuesta de formación integral, para la autonomía y empoderamiento de
las mujeres y de las nuevas masculinidades.*

Autora:

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Directoras:

Ana de Miguel Álvarez

María Concepción Roldán Panadero

Programa de Doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género

(Interuniversitario)

2022

Dedicatoria

A mi madre y a mi padre, quienes desde mi niñez cultivaron en mí el valor del liderazgo y el compromiso para no desfallecer cuando de defender las causas se trata.

A mi hija, a mi hijo y a mi esposo con quienes aprendí sobre el poder del amor, la esperanza, la igualdad y la conciliación.

A mis hermanas y hermanos, con quienes aprendí en el camino de la vida que sí hay horizontes posibles para ser personas capaces de llenar de esperanza la propia vida y la de los demás.

A todas las mujeres, a los educadores y educadoras que hoy acompañan la consolidación de proyectos de vida personales y colectivos, para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria.

Agradecimientos

Hay muchas cosas en la vida por las que estoy agradecida, y una de ellas tiene que ver con el poder transformador que ha tenido para mí esta experiencia en el Doctorado. Por esa razón agradezco a Dios y a la vida por haber conspirado para que yo fuera parte de este programa de formación tan importante y vital para la sociedad y el mundo. Cuando digo que ha sido significativo por su poder transformador, es porque he vivido momentos muy edificantes a nivel personal y profesional durante el desarrollo de esta tesis doctoral; he podido visualizar horizontes de esperanza en medio de tanta incertidumbre, en ese camino he estado acompañada de dos mujeres que han sido mi faro en la aventura de la investigación, ellas son mis directoras Ana de Miguel Álvarez y Concepción Roldán Panadero, a quienes les agradezco sobre todo porque me fortalecieron como investigadora autónoma, me ayudaron a comprender el sentido y significado de lo que estaba co-construyendo en esta tesis, y al leerlas compartieron conmigo parte de sí mismas para que yo pudiese avanzar en ese camino de esperanza.

Allí, en ese horizonte, he encontrado a personas muy especiales y comprometidas con la causa de las mujeres, con un fuerte liderazgo a través de los grupos de mujeres y movimientos feministas que han trabajado tanto por la paz como por la perspectiva de género, doy gracias a la vida por su existencia.

Tener la oportunidad de dar gracias, también me pone en un camino de apertura y en la posibilidad de expresar lo importante que ha sido para mí contar con la visión compartida de algunos líderes que participaron en esta tesis doctoral con el ánimo de aportar y sumarse a las oportunidades de cambio social surgidas de preocupaciones sentidas en las instituciones del sector educativo, preocupaciones generativas gracias a esta experiencia de investigación, generativas porque nos pusieron en el escenario de crear, de proponer para cambiar y evolucionar. Fue necesaria la práctica de la conciencia crítica en los diferentes diálogos de

construcción realizados en el ejercicio de la investigación acción, pese al momento histórico de pandemia que vivimos; en ese sentido, agradezco profundamente a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, a su Rector, el Doctor Jaime Alberto Leal Afanador, a los Directores de Programa a quienes nos referimos institucionalmente como líderes; igualmente, a la líder del componente práctico de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD y sus equipos docentes; a mis amigas y coequiperos en la UNAD, quienes hicieron eco de la invitación a la convocatoria de esta experiencia de investigación doctoral en sus Escuelas y Programas.

En esa conexión con las realidades de nuestra ruralidad colombiana, también doy mi agradecimiento al Doctor Luis Alejandro Jiménez Castellanos, presidente de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos - ANUC, por la experiencia de interacción con las mujeres campesinas líderes de muchos proyectos que en Colombia movilizan posibilidades de empoderamiento. Sin duda alguna, mi agradecimiento a la Secretaría de Educación de Soacha y las Instituciones Educativas que nos acompañaron y generosamente compartieron sus percepciones, experiencias y preocupaciones generativas en relación con la consolidación de sus proyectos educativos en el enfoque de educación para la paz con perspectiva de género, dadas las diversas situaciones que afrontan desde las realidades sociales que se revelan en los contextos escolares.

Contenido

Introducción, objetivos y metodología	15
<i>Justificación</i>	28
<i>Objetivo general:.....</i>	46
<i>Objetivos específicos:</i>	46
<i>Hipótesis de trabajo: preguntas orientadoras:</i>	47
<i>Hipótesis preliminares</i>	47
<i>Metodología.....</i>	48
Capítulo I. Marco teórico	53
1. <i>Violencia, mujeres y guerra</i>	53
1.1. <i>La violencia y sus causas</i>	53
1.2. <i>Violencia de género y violencia contra las mujeres</i>	61
1.2.1. <i>El concepto de género.</i>	61
1.2.2. <i>Los conceptos de violencia de género y de violencia contra las mujeres desde la ONU.....</i>	65
1.3. <i>La violencia contra las mujeres</i>	69
1.3.1. <i>Una mirada desde los organismos internacionales.</i>	69
1.3.2. <i>Movimientos sociales y deslegitimación de la violencia contra las mujeres.</i>	70
1.3.3. <i>Violencia contra las mujeres y cultura patriarcal.</i>	75
1.3.4. <i>La violencia física y sexual, cultural y estructural.</i>	78
1.3.5. <i>Violencia cultural.</i>	79
1.3.6. <i>Violencia física y sexual.</i>	82
1.3.7. <i>La violencia estructural contra las mujeres.</i>	83
1.4. <i>Violencia física, sexual, cultural y estructural contra las mujeres en Colombia</i>	84
2. <i>Las mujeres en el contexto de la guerra</i>	89
2.1. <i>La mujer como instigadora de guerras</i>	89
2.2. <i>Vinculación entre mujer y guerra desde la violencia sexual</i>	90
2.3. <i>Mujeres y guerra desde los debates antropológicos</i>	93
2.4. <i>Mujeres y economía de guerra</i>	94
2.5. <i>Mujeres y relaciones de género en contextos de guerra.....</i>	95
2.6. <i>La violencia en contextos de guerra</i>	98
2.7. <i>La violencia contra las mujeres en el conflicto armado colombiano</i>	101
3. <i>Mujeres y paz</i>	106
3.1. <i>Las mujeres y la paz una mirada desde la normatividad internacional</i>	106
3.2. <i>Las mujeres y la paz una mirada desde las experiencias propias y las organizaciones de mujeres....</i>	108
3.2.1. <i>Iniciativas de mujeres por la paz</i>	110
3.3. <i>Perspectiva de género en el Proceso de Paz colombiano.....</i>	115
3.3.1. <i>La transversalización del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz.</i>	115
3.3.2. <i>Participación de las mujeres en el proceso de paz colombiano.</i>	118
4. <i>Hacia masculinidades más igualitarias en educación</i>	124
5. <i>Educación género y paz.....</i>	132
5.1. <i>La construcción de paz.....</i>	132
5.2. <i>Educación para la paz.....</i>	136
5.3. <i>Educación para la paz con perspectiva de género</i>	141
5.4. <i>Aportes de la pedagogía crítica a una educación para la paz con perspectiva de género.....</i>	143
5.4.1. <i>Una educación problematizadora.</i>	144

5.4.2. Una educación política.....	145
Capítulo II. Ruta metodológica para la construcción de una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género	148
1. <i>Investigación exploratoria: una aproximación al problema de investigación</i>	148
1.1. La percepción de los excombatientes sobre la transversalización del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz.....	153
1.2. La percepción de una mujer excombatiente de las FARC-EP ahora integrante del Partido Político FARC	159
2. <i>Educación para la paz con perspectiva de género en educación básica y media. Caracterización de instituciones</i>	165
2.1. Indagación autorreflexiva sobre la educación para la paz con perspectiva de género en las instituciones educativas.....	167
2.1.1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado.	167
2.1.2. Caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género.	169
2.1.3. Promoción de los derechos con perspectiva de género.....	170
2.1.4. La perspectiva de género en el manual de convivencia.	171
2.1.5. Procesos de coeducación.	173
2.1.6. Formación para la autonomía de las mujeres.	176
2.1.7. Masculinidades.....	178
3. <i>El abordaje de la educación para la paz con perspectiva de género en educación de adultos vulnerables y víctimas del conflicto armado</i>	182
3.1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado.....	184
3.2. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género: sexo, identidad de género y orientación sexual.....	186
3.3. Promoción de los derechos con perspectiva de género	188
3.4. La perspectiva de género en el manual de convivencia.....	190
3.5. Procesos de coeducación	191
3.6. Formación para la autonomía de las mujeres.....	192
3.7. Masculinidades	193
4. <i>El abordaje de educación para la paz con perspectiva de género en la formación inicial de docentes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).....</i>	194
4.1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado.....	196
4.2. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género: sexo, identidad de género y orientación sexual.....	198
4.3. Promoción de los derechos con perspectiva de género	200
4.4. La perspectiva de género en el proyecto educativo del programa.....	202
4.5. Procesos de coeducación	204
4.6. Formación para la autonomía de las mujeres.....	207
4.7. Masculinidades	210
Capítulo III. Una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género. Una propuesta de formación emancipadora para el caso colombiano.....	215
1. <i>Hacia un modelo de educación para la paz con perspectiva de género.....</i>	215
2. <i>Sentido y significado.....</i>	216
2.1. Propósitos	218
2.2. Principios.....	219

<i>3. Rutas de construcción e implementación participativa de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género</i>	220
3.1. Puntos de partida para iniciar la ruta.....	220
3.1.1. La historia de las personas de la comunidad educativa y de sus entornos.	221
3.1.2. Los procesos identitarios.	221
3.1.3. Las tensiones entre educación, género y paz.	222
3.1.4. Las alianzas y las redes.	222
3.1.5. La investigación y la práctica de la conciencia colectiva.	223
3.1.6. Puentes de conciliación.	223
3.2. Investigación acción como ruta metodológica	223
3.2.1. Inmersión en la problemática.....	224
3.2.2. Problematicar el hecho educativo.	229
3.2.3. Reflexión acción desde la interacción y para la transformación.	233
3.2.4. Evaluación y validación.....	235
<i>4. Apuestas de formación en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género</i>	237
4.1. Caracterización de la comunidad educativa	237
4.2. La educación para la paz con perspectiva de género desde las coherencias en los proyectos educativos.....	241
4.2.1. La resignificación de los proyectos educativos.....	241
4.2.2. Un currículo alternativo y coeducativo.	245
4.3. Del contexto educativo y del ambiente de aprendizaje.....	258
4.4. Formación para la autonomía de las mujeres.....	264
4.5. Masculinidades	272
4.6. El nexo entre educación y familia	278
Conclusiones	280
Referencias	327

Listado de figuras, tablas e imágenes

Listado de Figuras

Figura 1. Ejes de implementación de los acuerdos de la Agenda Regional de Género.

Figura 2. Tasa cobertura ruralidad e incidencia conflicto armado, 2016.

Figura 3. Estrategias de educación rural.

Figura 4. Características de la investigación-acción en la escuela.

Figura 5. Principios Investigación Acción Participativa.

Figura 6. Tipos de violencia según Galtung.

Figura 7. Teorías de violencia a partir de los planteamientos de Lujan en Violencia y maltrato en las ecologías relacionales.

Figura 8. Enfoque ecológico de factores relacionados con la violencia basada en el género.

Figura 9. Tipos de violencia de género y contra las mujeres según ONU Mujeres.

Figura 10. Instrumentalización normativa sobre género desde la ONU.

Figura 11. Esquema elaborado a partir de los planteamientos de De Miguel sobre “La consolidación académica del marco feminista: los estudios de género”.

Figura 12. Representación gráfica de actos de violencia contra las mujeres.

Figura 13. Preguntas orientadoras para la reconstrucción de casos emblemáticos de género.

Figura 14. Normatividad ONU, mujeres y conflicto armado.

Figura 15. Ejes de género en el Acuerdo Final de Paz colombiano.

Figura 16. Etapas del trabajo de campo.

Figura 17. Representación gráfica de la simulación de descarte de ítem.

Figura 18. Las seis percepciones más destacadas de los excombatientes.

Figura 19. Percepción de las instituciones educativas sobre caracterización desde la perspectiva de género.

Figura 20. Percepciones de los docentes sobre el enfoque de género en el manual de convivencia.

Figura 21. Percepciones de los docentes sobre los procesos de coeducación en la institución.

Figura 22. Percepciones de los docentes de las licenciaturas en Educación de la UNAD sobre caracterización de población vulnerable y víctima del conflicto armado en Colombia.

Figura 23. Percepciones de los docentes de las licenciaturas en Educación de la UNAD sobre la caracterización desde la perspectiva de género.

Figura 24. Percepciones de los docentes sobre la promoción de los derechos con perspectiva de género.

Figura 25. Percepciones de los docentes sobre la perspectiva de género en el programa.

Figura 26. Percepciones sobre los procesos de coeducación.

Figura 27. Percepciones de los docentes frente a la formación para la autonomía de las mujeres.

Figura 28. Percepciones de los docentes sobre el abordaje de las masculinidades en el programa.

Figura 29. Ejes para una ruta participativa de construcción de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género.

Figura 30. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en Matemáticas.

Figura 31. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en Filosofía.

Figura 32. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Figura 33. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en Etnoeducación

Figura 34. Ejes de análisis desde el modelo de Bronfenbrenner.

Figura 35. Presupuestos teóricos para una educación para la paz con perspectiva de género.

Figura 36. Objetivos de la formación en virtudes públicas según Camps.

Figura 37. Qué aprender en educación para la paz con perspectiva de género.

Figura 38. Principios de una educación para la paz con perspectiva de género.

Figura 39. Planteamientos para empoderar a las mujeres.

Figura 40. Ejes de formación en masculinidades no violentas y equitativas.

Figura 41. Percepción del enfoque de género en los acuerdos de paz en Colombia.

Listado de Tablas

Tabla 1. Tipos de violencia de género según ONU Mujeres.

Tabla 2. Ámbitos de violencia contra las mujeres según ONU Mujeres.

Tabla 3. Las siete P's de la violencia de los hombres.

Tabla 4. Participación de hombres y mujeres en cargos de toma de decisión en el gabinete presidencial (2016-2018).

Tabla 5. Comparativo de inscripciones de candidaturas a elecciones para el Congreso de la República por sexo.

Tabla 6. Agresiones contra defensoras de DD.HH. (2014-2018).

Tabla 7. Defensoras de DD.HH. asesinadas (2012-2018).

Tabla 8. Tasa global de participación laboral, según sexo (2012-2018*).

Tabla 9. Tasa de ocupación, según sexo (2012-2018*).

Tabla 10. Víctimas del conflicto armado.

Tabla 11. Red de grupos de Mujeres de Negro.

Tabla 12. Mujeres por la paz conflicto de Israel y Palestina.

Tabla 13. Movimientos de mujeres por la solución de conflictos con actores armados.

Tabla 14. Organizaciones y redes de mujeres que trabajan por la paz en Colombia.

Tabla 15. Significados posibles de construcción de paz. Espectros de significado en la terminología de construcción de la paz.

Tabla 16. Etapas en la construcción del concepto de educación para la paz.

Tabla 17. Simulación de descarte.

Tabla 18. Cuestionario aplicado.

Tabla 19. Componentes del diagnóstico participativo con programas e instituciones de educación.

Tabla 20. Matrícula de estudiante licenciaturas, UNAD.

Tabla 21. Escenarios académicos y de participación sobre educación, género y paz.

Tabla 22. Dimensiones de un problema desde los planteamientos de Roth Deubel.

Tabla 23. Apuestas curriculares desde los propósitos de formación de los programas de licenciatura en la UNAD.

Listado de imágenes

Imagen 1. Campesinos ANUC dialogando sobre violencia y género año 2019.

Imagen 2. Conversatorio sobre la perspectiva de género en el currículo.

Imagen 3. Biografías.

Imagen 4. Percepciones sobre la educación y la ruralidad en Colombia.

Imagen 5. Percepciones sobre ser mujer o ser hombre.

Introducción, objetivos y metodología

*La educación no solo es
un derecho humano fundamental,
sino que es un derecho habilitante
con repercusiones directas
en el ejercicio de
todos los demás derechos humanos.*

(UNICEF, 2020, p. 3)

Colombia es un país diverso en el que dialogan diferentes realidades, en ese sentido se identifican problemas con una alta complejidad porque son multicausales y estructurales e involucran factores diferenciales según los contextos. Uno de los problemas más graves es el de la violencia, una violencia que tiene muchos rostros, visibles e invisibles, expresada de diversas formas y además cambiante, exigiendo comprensiones que no pueden ser dadas desde una sola arista.

En ese diálogo de realidades se entretajan problemas conexos con otros tales como los derivados de la cultura patriarcal; la radicalización violenta de las personas, que en Colombia se presenta de manera especial en los jóvenes; la inequidad y la desigualdad; la violación de los derechos humanos, el narcotráfico y el conflicto armado. Así las cosas, todo esto termina dinamizándose en una espiral de violencia que involucra a todas las personas y afecta de manera especial a las mujeres, niños y niñas, llevando a la sociedad a una debacle que para muchos no tiene retorno ni posibilidades de reparación, una pérdida total de la esperanza.

Lo anterior, es una realidad histórica y multifactorial, sin embargo, en la última década se ha concentrado la atención en el conflicto armado como el mayor factor determinante de los problemas sociales en Colombia y de manera particular de la violencia, esto porque muchas personas han sido víctimas de diferentes eventos tales como: actos terroristas, atentados, combates, enfrentamientos, hostigamientos, amenazas, delitos contra la libertad y la integridad

sexual, en desarrollo del conflicto armado, desaparición forzada, desplazamiento forzado, de igual forma con hechos victimizantes tales como: homicidio, minas antipersonal, munición sin explotar y artefacto explosivo improvisado, secuestro, tortura, vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades relacionadas con grupos armados, abandono o despojo forzado de tierras, pérdida de bienes muebles o inmuebles, lesiones personales físicas, lesiones personales psicológicas, confinamiento entre otros.

En relación con las situaciones antes referidas se encuentra que 9.165.126 personas a corte de 31 de julio de 2021 son reconocidas como víctimas e incluidas en el Registro Único de Víctimas (RUV), identificadas de manera única ya sea por su número de identificación, por su nombre completo o por una combinación de ellos. De esta cifra se encuentra que son: Hombres 4.683.908 el 51,1%, mujeres 4.476.658 el 48,8%, LGBTI 3.765, no Informa 370, Intersexual 425 (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, s.f.).

Como se observa, el porcentaje de mujeres reconocidas como víctimas es bastante alto (48,8%). Todo esto ha agudizado los problemas de pobreza y de inequidad de las mujeres, además, teniendo en cuenta que este es apenas un factor entre tantos otros.

Frente a este panorama surge la pregunta sobre cuál es el sentido y el valor de la educación y por qué razón a veces se percibe tan desconectada, tan impotente frente a estas situaciones complejas. ¿De qué manera se abordan estas situaciones en los diferentes contextos educativos, en los currículos, en las políticas educativas?

Siempre hay esperanza en la educación razón por la que vale la pena referir oportunidades de acercamiento a estas realidades como la que se comenta a continuación, y que dio curso a una fase exploratoria para definir los objetivos de esta tesis:

Cuando surge el Proceso de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) en el imaginario colectivo se cree firmemente que con los

acuerdos de paz se pondría fin a estos problemas y que la ruta estaría clara hacia el alcance de la paz. Esta decisión trae esperanza para las mujeres teniendo en cuenta la transversalización de los acuerdos de paz con el enfoque de género. Una expectativa amplia se genera y se movilizan diferentes acciones en favor de la igualdad de género, quizá no con los alcances esperados en el menor tiempo, pues según informe de seguimiento al año 2020 el 50% de las medidas de género del Acuerdo de Paz a las que se hace seguimiento (109) presentan avances que no son por completo satisfactorios, desarrollos parciales que no responden a la integralidad con la que fueron establecidas (Grupo de Género en la Paz, 2021, p. 69). Podría decirse que se da un primer paso importante, no obstante, surge la inquietud frente a si el alcance de ese propósito resulta ser verdaderamente un escenario para caminar hacia cambios estructurales, y allí aparece un primer interés que impulsa esta investigación desde la reflexión sobre la relación entre género y paz.

Justo en esa coyuntura en que surgen los acuerdos de paz y comienza su implementación, algunos actores, quienes fungieron como combatientes en las FARC-EP y quienes además en ese momento se dispusieron a dejar las armas, se encontraban trazando nuevas rutas para resignificar su proyecto de vida, en esa ruta estaba justo la educación. Emerge entonces una oportunidad de acercamiento a las percepciones acerca de la transversalización del enfoque de género en los acuerdos por parte de estos excombatientes, ahora estudiantes. Ellos se encontraban estudiando en un programa diseñado para jóvenes y adultos en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), lo que permitió adelantar una fase exploratoria en donde se consultó sobre la percepción que tenían 134 hombres y mujeres excombatientes de las FARC, en Colombia, en el año 2018, con relación a la transversalización de la perspectiva de género en el Acuerdo Final de Paz y de allí surgieron aportes interesantes para la reflexión e ir definiendo el problema de investigación.

Sin embargo, esta fase exploratoria no fue fácil, en ese entonces los antiguos guerrilleros que se adherían al Proceso de Paz se ubicaron en zonas denominadas Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), en diferentes departamentos de Colombia. Existían dificultades de acceso a estos espacios para estas personas, para lo que fue necesario dialogar con sus líderes y contar con el aval de la entidad que apoyaba el proceso de formación que estaban recibiendo y así, poder recoger esas percepciones acerca de la transversalización del enfoque de género en los acuerdos de paz. Se aplicó un instrumento que abordaba los siguientes aspectos: beneficio sin discriminación, igualdad de género, autonomía y organización, acceso a elección popular, fortalecimiento de organizaciones, incorporación sustitución de cultivos, disminución violencia sexual, acceso sin discriminación a la educación. Los participantes destacaron elementos relevantes, que se detallan más adelante pero que por ahora son importantes para tener en cuenta tales como: “la confianza en el Acuerdo de Paz, el derecho a la igualdad, la capacidad de independencia y autonomía de las mujeres, la participación, la seguridad y la educación” (Pedraza, 2020, p. 45).

Adicionalmente a lo anterior, es importante acotar que en los procesos de reincorporación de personas que han estado en grupos al margen de la ley se han planteado también estrategias conducentes a incorporar en ellos la perspectiva de género, en donde entre sus objetivos está el de identificar y trabajar en la transformación de las relaciones de género, con especial énfasis en identidades de género: masculinidades, feminidades, LGBTI; roles y estereotipos tradicionales de género e igualdad y equidad (Agencia Colombiana para la Reintegración, s.f., p. 17).

Sin duda, al respecto en relación con las mujeres que han participado en el conflicto armado como combatientes, hoy excombatientes que pertenecían a las FARC, y quienes han decidido tomar la ruta de la educación como un primer paso para resignificar sus proyectos de vida,

tenemos una tarea desde la educación en la contribución a procesos de resiliencia y de empoderamiento, como se expresa en este testimonio:

Mi experiencia ha sido muy buena, realmente yo no esperaba superarme tanto como lo que he logrado, terminando la primaria, primero que todo, después el bachillerato y ahora voy a hacer un curso de peluquería... la verdad que sí lo tienen en cuenta a uno, para escoger programas caminos... se tratan de poner en mi situación, entender la que vivo y lo que siento... siendo mamá, superándome... (Agencia Colombiana para la Reintegración, testimonio Ana PPR desmovilizada FARC, s.f., p. 3).

De igual forma en esta fase de exploración se tuvo la oportunidad de entrevistar a Manuela Marín una líder de las FARC, hoy excombatiente y quien al narrar su experiencia devela aspectos igualmente importantes para la reflexión, sobre todo porque desde que era estudiante en el bachillerato su liderazgo estuvo presente en muchas de las actividades de su vida académica, no obstante, encuentra en la lucha armada el camino para alcanzar sus ideales. Es así como Manuela Marín cuenta lo siguiente:

Ingresé a las FARC hace dieciséis años, justamente, la motivación mayor fue esa militancia de izquierda que hice desde niña que me llevó a confrontarme con esa realidad del país y me llevó también a confrontarme en función de qué podemos hacer para transformar esa realidad, si basta con angustiarnos o basta con organizarnos o basta con la protesta, sino que, podíamos también acudir a otras herramientas para esa lucha y necesariamente para una militante joven en Colombia de izquierda, ese tema de la lucha armada y ese tema de la inquietud por las personas que están allí, que estaban allí en ese momento, en el monte dando esa pelea, dando esa lucha, necesariamente esa inquietud está en nuestro ser y resolver esa inquietud nos lleva conocer y a estar allí y a conocer a esas personas valiosas, que estaban allí con una justa causa y eso sumado

también a la represión muy fuerte del Estado a quienes queremos hacer oposición en Colombia, pues necesariamente nos lleva a tomar esa decisión y esa decisión la tomé hace dieciséis años.

Esta entrevista permite desde ese ángulo reflexionar sobre la manera en que las mujeres podrían aportar a la solución de los problemas estructurales que se viven en el país, lejos de la radicalización violenta, desde acciones educativas oportunas y pertinentes, así como de impacto, esperanzadoras, por supuesto, también actuando de manera decidida por la construcción de paz entendiéndola desde la solución a los problemas estructurales del país.

De esta fase exploratoria surge la inquietud sobre la pertinencia de la educación desde la relación entre educación, género y paz, hasta dónde realmente la educación en todos sus niveles de formación sí corresponde con los propósitos de una paz con enfoque de género, cómo se conectan, y, de manera particular, si las mujeres en realidad sí encuentran los escenarios educativos propicios para prepararse, pero no solo ellas también los hombres, sobre todo si con ello se busca transformar la cultura violenta por una cultura de paz sobre la base de la igualdad. Así mismo, surge la importancia de trazar rutas que muestren de qué manera la educación podría revelarse a sus estudiantes como un proceso emancipador lejos de los escenarios de la radicalización violenta.

Ahora bien, desde el comienzo se ha planteado que los problemas de violencia son multifactoriales y que sin duda un factor relevante y de alta incidencia es el conflicto armado que se ha vivido en Colombia por alrededor de cincuenta años. Sin embargo, es importante considerar que existen otras situaciones que no están directamente relacionadas con el conflicto armado, pero que se suman a la cultura de la violencia. Es así como por ejemplo el informe sobre seguimiento a la implementación en Colombia de la Resolución 1325 sobre mujeres, paz y seguridad de la ONU plantea entre otras cifras relacionadas con la violencia y la inequidad

que el 61,8 % de las mujeres que hoy tienen entre dieciocho y veinticuatro años y viven en municipios no expuestos al conflicto manifestaron haber sido víctimas de más de un evento de violencia sexual, porcentaje menor del que informaron las que habitan municipios expuestos al conflicto (54,5 %) (Bermúdez, Albarracín Gutiérrez, Baca et al., 2020, p. 46).

Por otro lado, también se encuentran situaciones con niños, niñas y adolescentes a quienes la educación no puede dar la espalda, por ejemplo, el hecho de que, en Colombia, según un boletín de prensa del Ministerio de Salud, el porcentaje de jóvenes entre los dieciocho y veinticuatro años que sufrieron violencia sexual, física o psicológica antes de los dieciocho años fue de 40,8% en mujeres y 42,1% en hombres. La violencia física antes de los dieciocho años afecta más a los hombres (37,5%) que a las mujeres (26,5%). La violencia psicológica por parte de padres, cuidadores, parientes o adultos antes de la mayoría de edad se ejerce más sobre las mujeres (21,2%) que sobre los hombres (9,5%). Las personas que han estado expuestas a la violencia psicológica reportan más problemas de salud mental como estrés, conductas de auto daño e ideas suicidas. Así mismo, la encuesta señala que existe elevado consumo problemático de alcohol, tanto en mayores como en menores de edad (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019).

Situaciones como las anteriores, exigen acciones interinstitucionales en donde la educación juega un papel preponderante y debe incorporar estas situaciones a las reflexiones sobre su impacto, desde los proyectos educativos institucionales demostrando coherencia, de manera que sus apuestas por una transformación social se conecten junto con sus horizontes institucionales a las necesidades no solo de acceso y permanencia en el sistema educativo, sino también a los demás derechos, con urgencia a uno de ellos como lo es el de acceso a la justicia.

Sumado a lo anterior, es relevante traer a la reflexión lo planteado por Sánchez Muñoz (2013) en cuanto a que:

En la actualidad, las injusticias que reproducen viejas desigualdades y crean otras nuevas no han dejado de aumentar, y han creado más y más clases de sujetos privados de sus derechos que quedan arrojados a la más absoluta vulnerabilidad: los migrantes trabajando en condiciones de semiesclavitud, la deslocalización de fábricas que persiguen mayores beneficios empresariales a costa de los derechos laborales de los trabajadores, los desplazados por los conflictos armados o las mujeres objeto de violencia patriarcal (p. 62).

Es necesario que desde las instituciones educativas se reflejen sus acciones en favor de la integridad y seguridad de las mujeres, del disfrute de sus derechos, toda vez que alrededor de estas se congregan no solo estudiantes per se sino personas y familias de múltiples tipologías, quienes se encuentran en diversas circunstancias y en donde se reflejan gran parte de las problemáticas que debieran ser abordadas desde las instituciones educativas, ya que le apuestan en el discurso a la transformación social.

De hecho, existen esfuerzos desde el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional, plasmados en políticas tales como Ley 1620 de 2013, con la que se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar así como proyectos educativos institucionales en todos los niveles de formación en donde los discursos apuestan por una sociedad mejor y nobles e importantes propósitos como el que el Ministerio de Educación reitera así:

Como sociedad debemos tener presente la importancia de trabajar para que las instituciones educativas sean entornos para la vida, la paz, la formación en valores democráticos y la sana convivencia y justamente los educadores y directivos como servidores públicos trabajan con las niñas, niños, jóvenes y la comunidad educativa para

garantizar el derecho a la educación y promover bajo principios éticos la construcción de equidad en la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Sin embargo, en las instituciones educativas los problemas de violencia y desigualdad prevalecen. La experiencia de vida personal y profesional desde diversos roles, en todos los niveles de formación del sistema educativo, a lo largo y ancho del país con diferentes actores, entretejiendo proyectos educativos en medio de la diversidad, en un recorrido de treinta años, han sido detonantes de reflexión sobre la forma en que la sociedad se refleja en la vida de las instituciones educativas y ha sido posible leer el contexto de los estudiantes e identificar problemas de violencia, discriminación, desigualdad, exclusión, pobreza, incompreensión frente a la diversidad y formas distintas de ver el mundo.

En el día a día de las instituciones educativas es factible y frecuente conocer, historias de vida marcadas entre otros por la violencia intrafamiliar, por el *bullying*, por la radicalización violenta, por el embarazo adolescente, por la violencia sexual y física, por la discriminación, por la orfandad de la guerra, el desplazamiento forzado, en donde estos problemas se agudizan en gran medida porque los maestros no se sienten preparados para afrontar las necesidades educativas que de allí se derivan ni para actuar adecuadamente cuando tienen conocimiento de las diferentes situaciones. Más aún, volviendo a la educación desconectada, es necesario comentar que en muchos casos la vida en la institución educativa se separa drásticamente de la vida social como si se viviera en dos mundos paralelos, a tal punto que directivos de las instituciones educativas determinan que el manual de convivencia o el reglamento estudiantil aplica solamente para lo que suceda puertas adentro en una institución que se encierra en los muros que ignoran lo que verdaderamente requiere la sociedad de ella.

Acerca de lo anterior vale la pena preguntarse, ¿de qué se adolece en las instituciones educativas?, ¿podría pensarse quizá que lo antes mencionado sucede porque es una forma que

tienen las instituciones educativas de eludir disimuladamente la tarea de afrontar la realidad, con el mejor de los pretextos: las disciplinas, los contenidos asignaturistas, la carrera por las competencias disciplinares descontextualizadas de lo que verdaderamente es urgente para lograr los nobles propósitos que en el papel o en el medio digital están consignados en la famosa carta de navegación que se expresa en el proyecto educativo que orienta a la institución? Tanto así que, como es sabido, tradicionalmente las asignaturas relacionadas con las competencias ciudadanas por ejemplo y las competencias para la vida debiendo estar en el primer lugar de importancia, terminan siendo las electivas o en segundo plano de importancia y eso no ha cambiado.

Sin embargo, siempre se ha creído firmemente en la educación como vector de paz y en la educación como escenario de gestación de procesos emancipadores que conduzcan a la generación de una sociedad más igualitaria, pero de la misma manera, se ha creído que hay que conectar a la educación con la paz, una paz que debe considerar seriamente, de manera transparente y evidente la igualdad de género todo esto planteando desde su impacto respuestas y alternativas de solución a los problemas estructurales de la sociedad que además subyacen a una cultura patriarcal.

En ese sentido, no es suficiente pensar una educación para la paz con perspectiva de género solo desde indicadores sobre el acceso a la educación, se trata de reinventar la educación para caminar hacia soluciones estructurales, se encuentra relevante la necesidad de plantear acciones que faciliten el empoderamiento de las mujeres en relación con el liderazgo político, social y económico, el emprendimiento, la desmitificación de creencias que subyacen al sistema patriarcal, su propia seguridad, la promoción de masculinidades más igualitarias. En este escenario la educación puede constituirse en un cimiento y facilitador relevante para lograrlo, pero implica para las instituciones educativas reinventarse, no deja de ser preocupante que el

mundo aparentemente cambie muy rápido pero que los problemas persistan y se agudicen, de manera que reflexiones como la siguiente develen quizás en qué estamos distraídos:

Para estar a la altura del mundo del 2050, necesitamos no solo inventar nuevas ideas y productos, sobre todo necesitamos reinventarnos una y otra vez. Porque a medida que la velocidad del cambio aumente, es probable que no solo mute la economía, sino también los que significa el ser humano (Harari, 2018, p. 288).

Reinventar la educación implica incidir profundamente en los proyectos educativos y allí hay una carencia que tiene que ver con el cómo y con qué herramientas, lo que forma parte de las preguntas de esta investigación.

Por todas las razones expuestas, esta investigación surge con la intención de plantear una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género articulando todos los niveles del sistema educativo en donde se logre permear los proyectos educativos institucionales para encaminar el paso del discurso a la acción y el rompimiento de los paradigmas disciplinares que no permiten movilizar sus acciones hacia una sociedad más justa e igualitaria. En cuanto a sus objetivos específicos se propone:

- Identificar las herramientas de gestión académico administrativo que dinamicen el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales desde la perspectiva de género y en el marco del desarrollo de una cultura de paz.
- Formular estrategias de orden curricular y metodológico que contribuyan a la creación de escenarios de paz desde la perspectiva de género y en el marco del posconflicto.
- Plantear estrategias para el diseño de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva de género, que favorezcan el desarrollo masculinidades que contribuyan con la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas.

- Construir participativamente lineamientos para el desarrollo de la autonomía de la mujer, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras en contextos educativos en el marco del posconflicto.
- Validar una propuesta de formación desde la perspectiva de género en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, para contribuir en la construcción de una paz sostenible y en el escenario del posconflicto.

Para el desarrollo de los objetivos propuestos, esta investigación encontró una oportunidad importante en la investigación social, de manera que tal y como se observará más adelante específicamente en la investigación acción, toda vez que una apuesta de formación en educación para la paz con perspectiva de género implica la reflexión acción de quienes se encuentran involucrados en ella, como lo plantea Fals Borda: “La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia”... (1983, citado en Calderón y López Cardona, s.f., p. 5).

Dentro del trabajo de campo se realizaron varias fases una de ellas exploratoria, buscando identificar los desafíos educativos a partir de la transversalización del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz y luego un diagnóstico participativo con directivos y docentes de diez colegios de educación básica y media, un programa de educación para jóvenes y adultos con dificultades de acceso a la educación y cinco programas de formación de docentes en educación superior. Lo que caracterizó a estas instituciones y programas de formación fue precisamente su población estudiantil ya que en todos los casos atendían población víctima del conflicto armado y población diversa.

El diagnóstico se realizó apoyado en un instrumento de caracterización que abordó siete aspectos: población vulnerable y víctima del conflicto armado, caracterización de la población

estudiantil teniendo en cuenta su orientación e identidad sexual, promoción de los derechos con perspectiva de género, la perspectiva de género en el manual de convivencia o reglamentos estudiantiles, procesos de coeducación, formación para la autonomía de las mujeres y masculinidades.

Entre los aportes teóricos que acompañaron el desarrollo de la investigación se encuentran los relacionados con: los estudios de género desde donde se busca comprender la incidencia de la educación en la superación de los problemas sobre los cuales subyace la cultura patriarcal, el modelo ecológico a partir de la teoría de desarrollo humano de Bronfenbrenner, teniendo en cuenta factores relacionados con la violencia de género a nivel de la sociedad, la comunidad, la familia y el individuo; los estudios de Galtung sobre las implicaciones que trae pasar de los acuerdos a la consolidación de paz y desde allí el papel de la educación expresado en los proyectos educativos institucionales; desde la teoría crítica del currículum, la reflexión participativa sobre el propio currículum para la incorporación de la perspectiva de género y desde la pedagogía crítica los procesos de formación desde la perspectiva emancipadora.

A continuación, se profundiza en la justificación tratando de develar la importancia de la investigación desde la reflexión frente al impacto que la educación puede tener en la superación de los problemas de violencia y consecuentemente de desigualdad que además están permeados por los efectos históricos de la cultura patriarcal, así como desde la importancia del diálogo entre la triada educación, género y paz.

Seguidamente se presentan aspectos relacionados con la metodología desde la investigación acción de cara a las posibilidades que pueden surgir en cuanto al cambio de paradigmas, así como la resignificación de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas y programas involucrados. Posteriormente se encuentra el documento estructurado por tres capítulos y las conclusiones, así:

El capítulo I se orienta al desarrollo de un marco teórico que posibilita la inmersión en los ejes temáticos, conceptuales y de contexto que facilitan la comprensión de la problemática a tratar. Comienza con el abordaje de la violencia y sus causas adentrándose poco a poco en el análisis de la violencia de género y violencia contra las mujeres, las mujeres en el contexto de la guerra, las mujeres y la paz, la relación entre educación género y paz.

El capítulo II, presenta el diseño y desarrollo metodológico, así como los resultados del trabajo de campo de la investigación, planteado a la vez como una ruta metodológica para la construcción de una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género.

El capítulo III, hace referencia a la propuesta como tal de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, en el que se plantea su sentido y significado, rutas de construcción y apuestas de formación.

Finalmente, se presentan las conclusiones en donde se destacan los aspectos relevantes de la experiencia de investigación, así como una propuesta de las apuestas de la educación a partir de investigaciones futuras que surgen de nuevas oportunidades identificadas.

Justificación

Históricamente la relación entre las mujeres y la paz, en el mundo, ha marcado hitos relevantes de su papel en la sociedad, especialmente en contextos de guerra o de conflicto armado, aun cuando hayan prevalecido sociedades patriarcales y excluyentes en relación con las oportunidades a las que las mujeres deben tener derecho en los aspectos políticos y de toma de decisiones de todo orden (Pedraza, 2020, p. 35).

Estas sociedades patriarcales han prevalecido, quizás en razón a concepciones que han sido aceptadas de un rol que, desde lo que Mirón Pérez et al. (2017) explican cuando definen a la mujer en esa sociedad patriarcal y que

en consideración de los hombres como *seres-para-sí*, es decir, individuos con plena capacidad de decisión, dueños de sí mismos y de los bienes materiales y simbólicos, con sus propios intereses y deseos, creadores de cultura. En cambio, las mujeres han sido conceptualizadas, a partir de la apropiación de sus cuerpos, su sexualidad y su reproducción, como *seres-para-otros*, en tanto no tienen entidad en sí mismas, sino en cuanto a sus vínculos con los *otros* (p. 79).

De igual forma, esas sociedades patriarcales han justificado la violencia contra las mujeres basados en conceptualizaciones sobre la mujer, tal y como lo refiere de Miguel (2005):

La violencia contra las mujeres, aún en medio de un universo de violencia presenta claves específicas. Es decir, formas específicas de legitimación, basadas no en su condición de personas sino de mujeres. Esta legitimación procede de la conceptualización de las mujeres como inferiores y como propiedades de los varones, a los que deben respeto y obediencia (P. 9).

La violencia contra las mujeres ha estado presente en muchos de sus ámbitos de actuación de diferentes formas, en su ámbito familiar, académico, laboral, profesional y político. Las mujeres también han sido sujeto de violencia en los contextos de la guerra, en donde se observan problemas propios del conflicto armado tales como:

Violencia armada continua y su impacto diferencial en hombres, mujeres, niños y niñas; Creciente incidencia de la violencia sexual y otras formas de violencia de género (VSG) durante y después de la violencia armada; el desplazamiento y la separación de los individuos y las familias; riesgos para la salud de la mujer; limitaciones a los medios de sustento y superación económica de la mujer; restricciones en el acceso de mujeres y niñas a la educación; y cambios en los roles de género (Entidad de Naciones Unidas para

la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer [ONU Mujeres] y Peace Operations Training Institute, 2013, citado en Pedraza, 2020, p. 35).

Frente a estos problemas se han venido planteando alternativas, muchas provenientes de acuerdos, alianzas, normas y movimientos feministas.

Con respecto a lo anterior se han planteado en el mundo diversas alternativas por parte de organismos internacionales en el ámbito global, regional y local que implican desafíos para una educación para la paz con perspectiva de género especialmente en cuanto a la resignificación del papel de la educación.

A nivel global, los desafíos por una educación en igualdad de género y además orientada a la construcción de paz se expresan en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En ese contexto, se encuentra que todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se plantearon con perspectiva de género, siendo más claramente expresada esta perspectiva en los objetivos de: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas y el de Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible; facilitar el acceso a la justicia para todos y construir en todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas (Organización para las Naciones Unidas, s.f.), contribuyendo más claramente a establecer nexos entre educación, paz y género, lo que implica además, acciones para establecer cohesión entre ellos.

El objetivo de lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas trae consigo el compromiso de asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública lo que convoca a la educación a incorporar la perspectiva de género como elemento estructural para lograr tal propósito. En este sentido, este objetivo implica no solo

generar condiciones de orden normativo, económico o político, sino también procesos de formación a partir del redimensionamiento en los países de sus sistemas educativos a través de planes de desarrollo consecuentes con esos objetivos, pues cuando se vincula la educación con género, se hace mayor énfasis en la cobertura educativa en términos de metas frente al número de hombres y mujeres que acceden a la educación en los diferentes niveles de formación, pero no se revisa a profundidad si esa educación realmente contribuye al fortalecimiento y desarrollo de competencias que favorezcan la autonomía y el empoderamiento de la mujer con relación a su participación en la construcción de una paz perdurable ni al desarrollo de masculinidades con capacidad de establecer relaciones saludables, equitativas y pacíficas de género, no dejando de ser por supuesto importante y vital el acceso a la educación.

¿Qué es entonces una educación con perspectiva de género?, ¿qué objetivos deberían plantearse para superar, desde la educación con perspectiva de género, los problemas mundiales que nos atañen?, ¿cuál es el valor de la educación desde esta perspectiva?, ¿qué papel juega la educación en el logro de los objetivos de desarrollo sostenible orientados a lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas y a promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas?, y, ¿cómo dialogan entre sí la educación, la igualdad de género, la justicia y la paz?

A Nivel Regional, en América Latina, a través de la Estrategia de Montevideo aprobada en la XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en octubre de 2016, se establecen los ejes para la implementación de la agenda regional de género en el marco del desarrollo sostenible hacia 2030 (Pedraza, 2020, p. 36), así:

Figura 1. Ejes de implementación de los acuerdos de la Agenda Regional de Género

Ejes de implementación de los acuerdos de la agenda regional de género



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Fuente: *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible*. XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, Bárcena, A, Prado, A., Nieves Rico, M. y Pérez, R., 25 a 28 de octubre de 2016, p. 27.

(<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40633-autonomia-mujeres-igualdad-la-agenda-desarrollo-sostenible>).

De acuerdo con la agenda referida, en ese escenario se destaca la necesidad de fortalecer la promoción de la autonomía de las mujeres en tres expresiones: Física, económica y en la toma de decisiones, describiéndolas así:

“i) la autonomía económica, que se vincula con la posibilidad de controlar los activos y recursos; ii) la autonomía física, que refiere a la capacidad para decidir libremente acerca de la sexualidad, la reproducción y el derecho a vivir una vida libre de violencia, y iii) la autonomía en la toma de decisiones, que implica la plena participación en las

decisiones que afectan la vida de las mujeres, sus familias, sus comunidades y la sociedad en su conjunto” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2016, citado en Pedraza, 2020, p. 36),

Es importante desde esta perspectiva igualmente vincular la educación con la autonomía de las mujeres, en este caso la CEPAL establece la relación entre el acceso a la educación de las mujeres y la brecha salarial de género, siendo por supuesto un criterio de análisis relevante en relación con la autonomía. Sin embargo, a propósito de autonomía y en esa relación de género, paz y educación surge el interrogante: ¿hasta dónde las mujeres, que tienen acceso a la educación, encuentran en ella oportunidades de formación que realmente potencialicen el desarrollo de su autonomía de manera integral y su fortalecimiento como sujeto político, de manera que puedan participar en la toma de decisiones, en relación con uno de los factores cruciales para la región en el avance de sus propósitos como es el de la igualdad, la paz, la democracia y el desarrollo?

A nivel local, Colombia, incorpora la equidad de género a los propósitos de construcción de paz. Por un lado, el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia (2014-2018) se basa en tres pilares: la paz, la equidad y la educación. Para su logro se plantean cinco estrategias transversales: i) competitividad e infraestructura estratégicas; ii) transformación del campo; iii) movilidad social; iv) seguridad, justicia y democracia para la construcción de la paz, y, v) buen gobierno. En los tres últimos se incluye expresamente la cuestión de género, junto con la discapacidad, la etnia y la edad. En relación con el objetivo de seguridad, justicia y democracia para la construcción de la paz, se reconoce la discriminación de género y las inequidades en todos los ámbitos de la vida de las mujeres (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2017, p. 50). Avanza en el siguiente Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022) con la creación del Sistema Nacional de las Mujeres, como un conjunto de políticas, instrumentos, componentes y procesos con el fin de incluir en la agenda de las diferentes ramas

del poder público los temas prioritarios en materia de avance y garantía de los derechos humanos de las mujeres, con especial énfasis en el impulso de la transversalidad del enfoque de género y étnico para las mujeres en las entidades del orden nacional y en la definición de políticas públicas sobre equidad de género para las mujeres (Congreso de la República de Colombia, 2019).

En Colombia se articula género y educación, es así como en el Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) declara como desafío construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, estableciendo así la relación paz, género y educación, de hecho en 2015 se compromete a fortalecer las instituciones y las políticas de equidad de género para la promoción, respeto, protección y garantía de los derechos de todas las mujeres, con especial atención a las más vulnerables, incluyendo las víctimas del conflicto y las mujeres rurales y seguir trabajando por eliminar las disparidades de género en la educación y por garantizar el acceso en condiciones de igualdad para las mujeres a todos los niveles de enseñanza y formación (República de Colombia, 2015).

Al respecto, es importante considerar las metas que en Colombia se han planteado frente a los ODS, a partir de los resultados de los objetivos para el milenio. Por ejemplo, de acuerdo con el documento CONPES 3918 sobre “Estrategia para la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia”, del 15 de marzo de 2018 se encuentra lo siguiente: Frente al Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) 2. Lograr la enseñanza primaria universal y su objetivo específico: “hay que asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria” (Programa de las Naciones Unidas, 2015), Colombia muestra avances significativos con la tasa de cobertura en educación preescolar y básica del 101,52% en el alcance de la meta superándola a 2015 y en 77% para el

caso de educación media aun cuando la meta estaba al 93%. Ahora, en relación con los ODS, la meta se redefine así:

De aquí a 2030, hay que asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. Tasa de cobertura bruta en educación media al 83% para 2018 y al 100% para 2030. De igual forma los esfuerzos se orientan hacia la educación superior planteando la siguiente meta: Meta ODS 4 Educación de Calidad Indicador nacional: tasa de cobertura en educación superior (%) línea base (2015): 49,4% meta nacional a 2018: 57,0 % meta nacional a 2030: 80,0 % (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2018, p. 33).

El documento CONPES 3918 en sus anexos presenta en detalle los indicadores relacionados con educación y tal y como se observa en la tabla de indicadores de ODM y ODS, a continuación, la mayoría de los indicadores están orientados al incremento de la cobertura en atención a la primera infancia y en educación preescolar, siendo esto muy importante y realmente necesario. No obstante, la preocupación por la cobertura debe estar de la mano con la preocupación por la calidad y en el contexto del Acuerdo de Paz quizá la necesidad de hacer explícita en los indicadores lo establecido en este acuerdo, aunque el mismo documento CONPES 3819 destaca que los acuerdos de paz apuntan a sesenta y ocho de las metas de los ODS.

En la relación educación y género, encontramos en las metas del ODS 4 que para 2018 se plantea alcanzar una meta intermedia del 57% de acceso igualitario de hombres y mujeres a educación superior de calidad y para 2030 incrementarla al 75%, esto en términos de acceso, aunque siempre en los demás indicadores se hace referencia a niños y niñas. Por otro lado, respecto a la meta de eliminar las disparidades de género el indicador para Colombia se orienta

a la cobertura y mide la brecha de la cobertura bruta en educación preescolar básica y media entre zona rural y urbana.

De igual forma, en Colombia dado el conflicto armado que ha vivido por más de cincuenta años, ha encaminado una ruta hacia la construcción de una paz duradera y sostenible en donde los diálogos de paz con los grupos armados al margen de la ley se convierten, quizás, en la estrategia de gobierno más importante para alcanzar esta meta.

Se ha logrado suscribir un Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP).

El acuerdo incorpora una perspectiva de género sobre los supuestos de encontrar en la participación activa de la mujer una sociedad más democrática, el reconocimiento de la importancia del liderazgo de la mujer en la prevención y solución de los conflictos y en la consolidación de la paz, el análisis de las consecuencias de las graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) y las graves violaciones a los derechos humanos cometidas contra mujeres y niñas o contra la población Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transgénero, Intersexuales (LGBTI), la necesidad de generar condiciones para que la mujer víctima se convierta en constructora de paz. Se crea inicialmente (Pedraza, 2020, pp. 36-37).

la Subcomisión de Género y se le encarga revisar y garantizar con el apoyo de expertas y expertos nacionales e internacionales que los acuerdos alcanzados tengan un adecuado enfoque de género y que este proceso también posibilite bases sólidas que garanticen una paz estable y duradera en la implementación territorial (Fundación Paz y Reconciliación, 2017, p. 229).

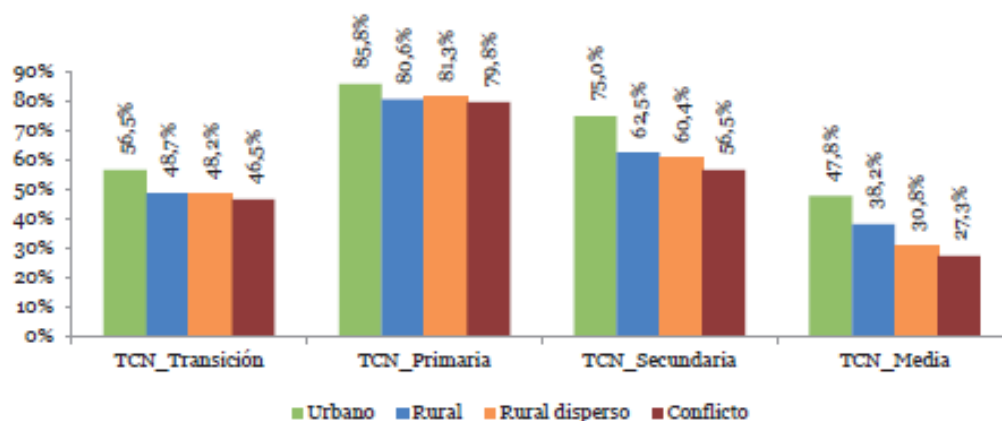
Ahora bien, es importante considerar que en Colombia es preciso establecer la relación educación, género y paz desde el análisis de las implicaciones que trae el Plan Marco de

Implementación del Acuerdo Final de Paz en donde la educación rural protagoniza gran parte de los indicadores a partir de un diagnóstico que arroja que:

En materia de educación, según el Índice de Condiciones de Vida (ICV) se encuentra que el 82,4% de los hogares rurales dispersos tienen bajo logro educativo, siendo aún más marcado en los municipios con altas afectaciones por conflicto armado, pobreza, baja institucionalidad y presencia de cultivos de uso ilícito, en donde el bajo logro educativo es de 84,3% (Departamento Nacional de Planeación, [DNP], s.f.) y se describe gráficamente así:

Figura 2. Tasa cobertura ruralidad e incidencia conflicto armado, 2016

Gráfico 5. Tasa de cobertura neta según nivel educativo por categorías de ruralidad municipal e incidencia de conflicto armado, 2016



Fuente: Ministerio de Educación, (2016). Datos calculados sobre una muestra de 7.168 sedes rurales encuestadas en 2014.

Fuente: Datos calculados sobre una muestra de 7.168 sedes rurales encuestadas en 2014. Plan

Marco de Implementación. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la

Construcción de Paz Estable y Duradera, Gobierno Nacional de Colombia

(<http://www.equidadmujer.gov.co/oag/Documents/Plan-Marco-Implementacion-Acuerdo-Final-Paz.pdf>).

A partir del contexto referido anteriormente, el Plan Marco de Implementación del Acuerdo de Paz, plantea las siguientes estrategias para la educación rural, como parte de la ruta que desde la relevancia que se le da a la educación genera expectativas que conducen a visibilizar a la educación como un escenario oportuno y propicio para lograr el reconocimiento y empoderamiento de las mujeres como ciudadanas autónomas y sujetos de derechos:

Figura 3. Estrategias de educación rural



Fuente: Elaboración propia¹.

¹ Cabe destacar como se observa en el diagrama el carácter que se le otorga a la formación profesional de las mujeres como “formación no tradicional”.

Ahora bien, la transversalización del enfoque de género en el Acuerdo de Paz colombiano, adicionalmente a lo anterior, permite establecer el diálogo entre, educación, género y paz a través de estrategias que, aunque de manera explícita en el Plan Marco para la Implementación del Acuerdo de Paz, no se expresa su relación con la educación, es importante develar que la educación juega un papel muy importante para lograr su implementación, perdurabilidad y alcance de logros a mediano y largo plazo. A manera de ejemplo, a continuación, algunas de las estrategias que se pueden señalar en este contexto de diálogo en la relación educación, género y paz, que forman parte del Plan Marco:

Participación política: apertura democrática para construir la paz. De igual forma, teniendo en cuenta el impacto desproporcionado del conflicto sobre las mujeres, el Acuerdo Final busca crear escenarios de promoción de la convivencia, la tolerancia y no estigmatización, mediante la implementación de estrategias que aseguren condiciones de respeto. Así mismo, busca promover la participación equilibrada en la construcción de nuevos partidos y movimientos políticos que incentiven la participación de las mujeres en la formulación, ejecución, evaluación y control de las políticas gubernamentales. **Producto:** poner en marcha **programas de formación** sobre los derechos políticos y formas de participación política y ciudadana de la mujer (Gobierno de Colombia, s.f., p. 157).

Este propósito en el Plan Marco no está delegado a la responsabilidad del Ministerio de Educación, sino al Ministerio del Interior, si bien la delegación está en este último no es ajeno el propósito señalado, a los procesos educativos con pertinencia que deben ser desarrollados en el sistema educativo colombiano para dar respuesta a lo que se demanda desde una educación para la paz con perspectiva de género, que en el fondo es lo que aquí se está proponiendo, promoviendo la formación de sujetos políticos, éticos y morales con capacidades de liderazgo para avanzar en la tan anhelada paz en Colombia.

Solución al problema de las drogas ilícitas. Fortalecimiento de la participación y las capacidades de las organizaciones campesinas, incluyendo a las organizaciones de mujeres rurales para el apoyo (técnico, financiero, humano, entre otros) de sus proyectos (...) En materia de prevención y atención del consumo, el Acuerdo Final establece que: las acciones que se implementen responderán a las realidades de los consumidores y las consumidoras y serán efectivas y sostenibles; así mismo es necesario identificar factores de vulnerabilidad asociados a edad, sexo, condición de discapacidad, condición socioeconómica y ubicación geográfica o pertenencia a la población LGBTI, entre otros. Dichas acciones deberán prestar especial atención a las necesidades de los y las adolescentes en zonas rurales y urbanas (...) Este enfoque deberá tener en cuenta la relación entre el consumo de las drogas ilícitas y la violencia contra la mujer, especialmente con la violencia intrafamiliar y la violencia sexual. Se preverán medidas para mujeres, niñas, jóvenes y adolescentes (...) avanzar en una cultura basada en valores contra el narcotráfico y el lavado de activos que nos permita erradicar y superar el impacto de este fenómeno, incluidos los estereotipos relacionados con el narcotráfico que incitan la violencia de género (...) **Producto: línea de investigación sobre género** en la cadena del narcotráfico en el Observatorio de Drogas de Colombia, que incluya información sobre cultivos de uso ilícito, producción, comercialización y consumo de drogas ilícitas (Gobierno de Colombia, s.f., p. 160).

Esta estrategia exige la participación de la academia en sí misma, el desarrollo de capacidades emancipadoras a través de la educación está directamente relacionada con los procesos de participación y de organización que desde los proyectos educativos institucionales juegan un papel preponderante en su impacto en la comunidad. Por otro lado, las medidas de prevención para el consumo de drogas ilícitas forman parte de los procesos de formación de las instituciones educativas, máxime cuando se pretende avanzar en una cultura de valores. La

academia está convocada de manera natural a contribuir con los procesos de investigación que en este caso se están planteando desde una línea investigación sobre género.

Lo anterior, conduce a plantearse reflexiones en torno al papel de la educación superior en Colombia desde ese diálogo educación, género y paz puede contribuir con investigación, proyección social y formación específica, así como con acompañamiento de las escuelas y facultades en el alcance de las metas. El papel de la educación superior en Colombia, en el marco de una educación para todos, debe incorporar dentro de sus proyectos educativos su nexos con las regiones y su participación en el empoderamiento de las comunidades para que estén en capacidad de identificar por sí mismas sus necesidades y soluciones y tomar decisiones bajo su propia convicción que reflejen los cambios culturales y sociales que den cuenta del camino hacia la paz, una paz con enfoque de género.

Un ejemplo para la reflexión tiene que ver con el papel que jugarían las escuelas y facultades de Ciencias Jurídicas y Políticas y las escuelas y facultades de Educación frente a la siguiente necesidad expresada en el *IX informe periódico de Colombia* del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (2017) de Colombia en donde a partir de creencias encontradas arraigadas al sistema patriarcal, expresa:

La transformación de estas creencias, actitudes y prácticas culturalmente arraigadas, implican un reto para el Estado, atendiendo la necesidad de apuntar a la construcción de ciudadanos que valoren la diferencia y la pluralidad, capaces de convivir en paz y que respeten los DDHH. En este importante reto, se destacan los procesos implementados desde la escuela, liderados por el MEN y relacionados con: (i). Promoción de los DSR a través de proyectos pedagógicos. (ii) Implementación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. (iii) Incorporación de la perspectiva de

género y la prevención de la violencia contra las niñas en los lineamientos curriculares y los materiales pedagógicos (p. 14).

De igual forma según el IX Informe Periódico de Colombia sobre cumplimiento al CEDAW (2017), la educación aún tiene retos importantes en relación con la incorporación de la perspectiva de género en el marco de una educación para la paz, en este sentido refiere este informe lo siguiente:

Uno de los instrumentos empleados para adelantar seguimiento a la transformación de estereotipos y actitudes discriminatorias, son las pruebas estandarizadas SABER, las cuales, incluyen valoración de competencias ciudadanas. Al comparar los resultados con relación a las actitudes frente a los roles de género, entre 2012 a 2015, se evidencia que: en 2012, el 90% de niñas y el 86% de niños de grado 5°, manifestaban desacuerdo frente a roles estereotipados de género. En 2015, el porcentaje aumentó en 93 y 90 respectivamente. Disminución de 11,9 puntos en el porcentaje de las niñas de grado 9° que manifestaron ser víctimas de algún tipo de violencia o intimidación en la escuela, pasando de 32,5% a 20,6%. 67. Si bien, los anteriores resultados sugieren avances en la transformación de actitudes patriarcales y estereotipos, se hace necesario fortalecer los procesos pedagógicos que involucran a estudiantes de mayor edad para avanzar de forma consistente en la remoción de barreras, en atención a los contenidos de la Convención (p. 14).

Por otro lado, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se han emitido lineamientos y algunas herramientas que permiten percibir la relación entre educación, género y paz desde instrumentos normativos y mecanismos de implementación en el sector educativo, entre ellos se encuentran los siguientes:

- El *Plan Nacional Decenal de Educación (2016–2026)* es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias con el propósito de construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).
- Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013 (MEN). Reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013).
- Decreto 4798. Normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Por el cual se reglamenta parcialmente la 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” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011).
- Lineamientos de política de educación superior inclusiva (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013). Su objetivo es orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos

que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo (MEN, 2013).

- Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado Interno (MEN, 2014). Aportar orientaciones, herramientas y referentes conceptuales en clave de protección integral y atención diferencial para que la comunidad educativa vincule en su quehacer ejercicios incluyentes en el ámbito educativo, enfocados en promover y proteger el goce efectivo de los derechos de todos los niños, niñas, adolescentes y otras poblaciones vulnerables, especialmente de aquellos que tienen la calidad de sujetos de especial protección constitucional y víctimas del conflicto armado interno (MEN, 2014, p. 8).

Lo anteriormente planteado induce a la reflexión sobre el papel de las acciones estatales e interinstitucionales respecto a su efecto en la superación de la desigualdad de género, la violencia en todas sus formas y de manera particular contra las mujeres. En este sentido, aportes como los de Sánchez Muñoz (2013) desde los planteamientos de Young, hacen caer en cuenta de la importancia de generar cambios culturales que van más allá de esas acciones:

El mantenimiento del mundo y el reconocimiento de las personas que se insertan en él, y que exigen ese “derecho a tener derechos”, requieren algo más que la acción del Estado y de las instituciones. Como señala Young al respecto: “Nuestra labor a través de las instituciones del Estado suele ser efectiva, como medio de acción colectiva, para cambiar los procesos estructurales, pero los Estados no son los únicos vehículos de una acción colectiva eficaz” Requieren, en este sentido, una intervención activa colectiva por parte de personas conectadas globalmente en una cadena de resultados que pueden incrementar los derechos y las condiciones de otros individuos distantes de nosotros, pero con los que compartimos procesos de interdependencia. Requieren un compromiso

político activo por parte de los espectadores de esas privaciones de derechos (“de las injusticias estructurales”, dirá Young) para cambiar la situación (p. 64).

Frente al análisis efectuado hasta ahora quedan planteadas algunas preguntas problematizadoras, para continuar este ejercicio y orientar la formulación de alternativas en donde los esfuerzos institucionales desde los Estados sean pertinentes y exitosos en la implementación de acciones de política educativa conducentes a la superación de los problemas planteados tales como: ¿qué favorece la integración de la perspectiva de género a una educación que coadyuve con la construcción de la paz en Colombia?, ¿cuáles son las estrategias de incorporación de la perspectiva de género en los procesos de formación, en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano?, ¿qué favorece el desarrollo de la autonomía de la mujer, de su empoderamiento y de capacidades emancipadoras?, y, ¿qué promueve y propicia el desarrollo de masculinidades que contribuyan con la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas para coadyuvar en la construcción de una paz duradera y sostenible?

En el escenario de los contextos de guerra y sus propios procesos de paz en el marco del postconflicto, se demanda de la participación de la mujer como parte de la solución, lo que va más allá de la creación de normas, surge la cuestión sobre: “¿cuál es el rol de la mujer en la construcción de la paz y cuáles las condiciones de formación más apropiadas para potenciar su liderazgo, en el camino hacia una paz perdurable y sostenible?” (Pedraza, 2020, p. 37).

Esta investigación aporta a la generación de alternativas desde la educación con perspectiva de género, para contribuir en la superación de desigualdades agudizadas por el conflicto armado a lo largo de la historia en Colombia, para avanzar en el camino hacia una cultura que no se piense más desde la violencia, sino desde la paz. Contribuye igualmente a la reflexión sobre una educación emancipadora para hombres y mujeres desde la premisa de la promoción de

sujetos sentipensantes de manera que en la sociedad colombiana podamos sentirnos y pensarnos con los otros, orientados hacia la superación de la violencia de género en el marco de la construcción de la paz.

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de formación integral desde la perspectiva de género que, en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, favorezca la autonomía de la mujer, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras, así como masculinidades que contribuyan con la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas, para aportar en la construcción de una paz sostenible en Colombia, en el escenario del posconflicto.

Objetivos específicos:

- Identificar las herramientas de gestión académico administrativo que dinamicen el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales desde la perspectiva de género y en el marco del desarrollo de una cultura de paz.
- Formular estrategias de orden curricular y metodológico que contribuyan a la creación de escenarios de paz desde la perspectiva de género y en el marco del posconflicto.
- Plantear estrategias para el diseño de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva de género, que favorezcan el desarrollo masculinidades que contribuyan con la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas.
- Construir participativamente lineamientos para el desarrollo de la autonomía de la mujer, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras en contextos educativos en el marco del posconflicto.

- Validar una propuesta de formación desde la perspectiva de género en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, para contribuir en la construcción de una paz sostenible y en el escenario del posconflicto.

Hipótesis de trabajo: preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el rol de la mujer en la construcción de la paz y cuáles las condiciones de formación más apropiadas para potenciar su liderazgo, en el camino hacia una paz perdurable y sostenible?
- ¿Qué características tiene una educación orientada a procesos de formación que realmente potencialicen el desarrollo de la autonomía y el fortalecimiento de las mujeres como sujeto político, de manera que puedan participar en la toma de decisiones, en relación con la igualdad, la paz, la democracia y el desarrollo?
- ¿Qué favorece el desarrollo de la autonomía de la mujer, de su empoderamiento y de capacidades emancipadoras, así como el de masculinidades que contribuyan con la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas para coadyuvar en la construcción de una paz duradera y sostenible?

Hipótesis preliminares

- La incorporación de la perspectiva de género a los proyectos educativos de las instituciones educativas en los distintos niveles del sistema educativo colombiano, con la participación de sus estamentos desde la reflexión y auto-reflexión sobre las relaciones de género vividas, favorece la toma de conciencia y práctica de la conciencia así como la generación de estrategias compartidas para la construcción de relaciones de

género saludables, equitativas y pacíficas, para aportar en la construcción de una paz sostenible en Colombia.

- La autonomía de la mujer, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras, así como la promoción de nuevas masculinidades para la superación de la violencia de género y la construcción de paz requiere de una educación emancipadora y de sujetos sentipensantes que se construye desde la práctica de la conciencia colectiva de los miembros de la comunidad educativa.

Metodología

La vida en las instituciones educativas refleja la sociedad misma en las que están inmersas, allí confluyen proyectos de vida individuales y colectivos que traen consigo una historia, unos valores, unos ideales, unas dinámicas propias desde sus cosmovisiones y realidades que no pueden ser ajenas a la educación ni a los proyectos educativos institucionales. Se le atribuye a la educación un papel transformador y por lo general este papel está siendo adelantado a partir de la ejecución de políticas y lineamientos generales que quedan en manos de los docentes y quienes por lo general terminan concentrando sus acciones en la reproducción de contenidos y metodologías de acuerdo con sus vivencias y experiencias de formación, frente a la inminente necesidad de repensar la educación para la transformación social.

No obstante, y por fortuna, se ha pensado en la investigación como una estrategia para mejorar las prácticas educativas, diversos métodos, metodologías y enfoques han sido un camino para favorecer cambios positivos en las instituciones educativas. Entre ellas se encuentra la Investigación Acción que en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: (a) inaceptables en algunos aspectos

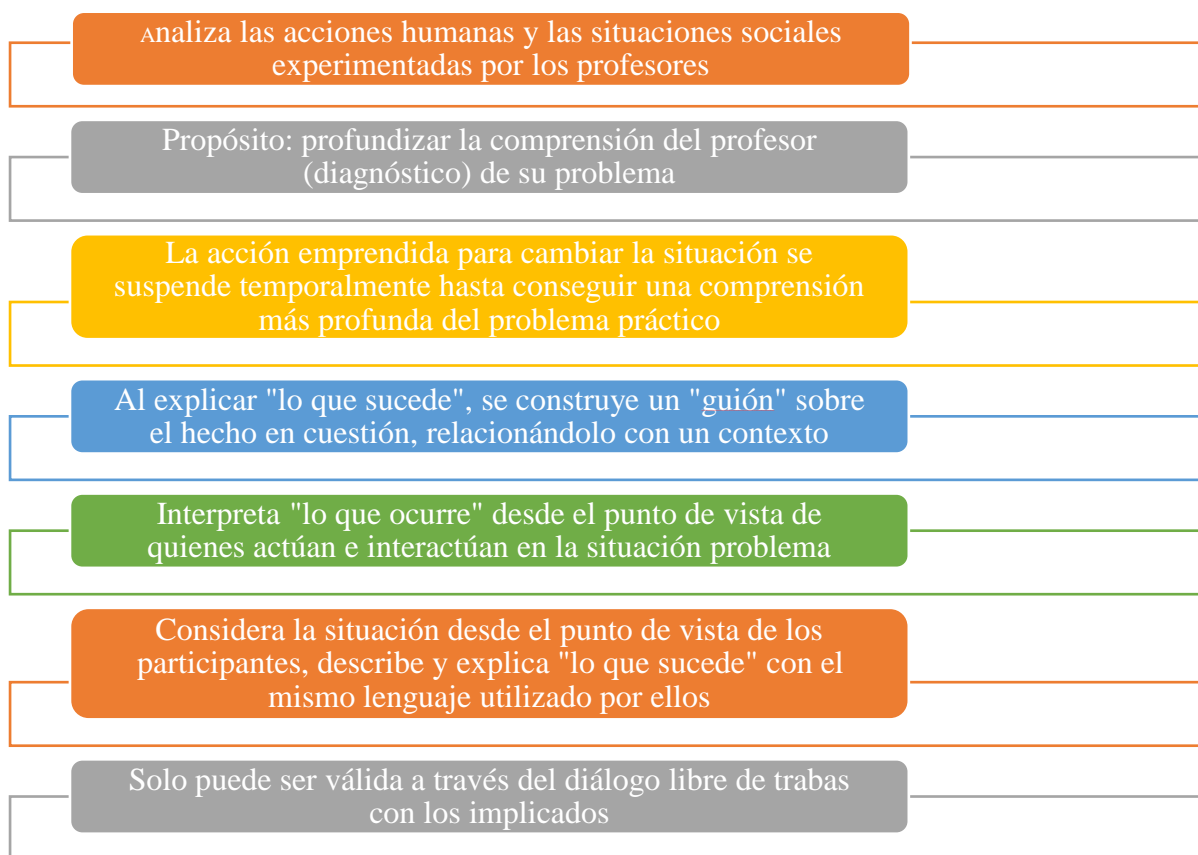
(problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes), y, (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas) (Elliot, 2000, p. 5).

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas implica la necesaria relación de la pertinencia y coherencia de lo que desde los proyectos educativos institucionales se propone y la situación social en la que actúa esa institución educativa, siendo necesario definir el papel de la misma, así como el rol de los miembros de la comunidad educativa desde cada uno de sus estamentos, frente al abordaje de necesidades identificadas, la autonomía y la toma de decisiones, esto conduce a pensar la calidad de la educación desde la pertinencia y el papel del docente desde su capacidad transformadora para el mejoramiento de la calidad de la educación en relación con esa pertinencia.

En ese sentido, la enseñanza se concibe como una actividad investigadora, y la investigación como una actividad auto reflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado (Latorre, 2005, p. 9).

La apuesta por darle sentido y significado a los aprendizajes en una institución educativa desde la acción educativa en su papel transformador pasa por la reflexión acción y en este sentido la Investigación Acción se constituye en una oportunidad para favorecer en las instituciones educativas, dicho proceso a través de la investigación con un propósito, en el que cobra sentido frente a su misión y visión, su razón de ser en la sociedad, como lo plantea Lewin (1947), las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados (Elliot, 2000, p. 15).

Figura 4. Características de la investigación-acción en la escuela



Fuente: Elaboración propia a partir de planteamientos de Elliott (2000, pp. 5-6).

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, la incorporación de la perspectiva de género podría traer consigo, para las instituciones educativas, la redefinición de sus proyectos educativos institucionales los cuales hoy en Colombia son una construcción colectiva con la participación de los actores que forman parte de la comunidad educativa. Implica una reflexión sobre las prácticas y una toma de conciencia frente a la necesidad de actuar para lograr cambios, es reconocerse como sentipensante y comprender como lo planteado por Fals Borda desde la Investigación Acción Participativa:

La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia... Es en la práctica de

donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico (Cardona y Calderón, s.f.).

Figura 5. Principios Investigación Acción Participativa²

La relación sujeto-objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que el investigador es sujeto y los participantes son sujeto
La práctica de la conciencia:	<ul style="list-style-type: none"> • Todo conocimiento reflexivo-auto-reflexivo genera conciencia en el sujeto, más aun cuando dichos procesos son grupales y sus resultados son para los partícipes de las acciones colectivas
Redescubrimiento del saber popular	<ul style="list-style-type: none"> • La IAP ordena y valida conocimientos ancestrales, deconstruye colectivamente prejuicios acerca de la realidad y promueve la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentre la comunidad
La acción como elemento central de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • La praxis política ha de ser el centro de la formación en el ejercicio de ese reconocimiento de los procesos intersubjetivos de conocimiento, puesto que permite la cualificación conciente de la acción del sujeto social
La participación	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia la “libre expresión”, plantea preguntas y cuestiones que desentrañen las reflexiones críticas que tienen los actores sociales

Fuente: Elaboración propia. A partir de “Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”.

Cardona y Calderón, s.f.

<https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

² Siendo muy importante para esta investigación la participación de las comunidades educativas, así como de las autoridades en diferentes niveles en el sistema educativo y de actores sociales involucrados en el conflicto armado desde diferentes realidades, en el diseño pertinente de la propuesta de formación, se proponen los planteamientos de la Investigación Acción y las variaciones expuestas en la Investigación Acción participación.

Se pretende lograr que la propuesta de formación realmente se constituya en un escenario para el cambio de paradigmas así como la resignificación de las prácticas pedagógicas, en donde la incorporación de la perspectiva de género en la educación con miras a la construcción de paz sostenible y duradera, necesariamente debe contar con la voluntad y compromiso de los actores del sistema educativo y en el caso de esta investigación de manera específica de las instituciones involucradas, eso es posible desde la reflexión acción con participación y es lo que esta metodología pretende movilizar, máxime teniendo en cuenta que en cada una de ellas se construyen no solo proyectos de vida personales, sino también familiares y colectivos.

Capítulo I. Marco teórico

1. Violencia, mujeres y guerra

Los cuerpos no son solamente cuerpos orgánicos, sino que estos van más allá de la anatomía y la fisiología: los cuerpos son también las vivencias que somos y nuestro primer archivo de memorias. Se comprende el cuerpo más que como objeto, como un cuerpo vivido, es decir, como un conjunto de experiencias que se registran en la subjetividad. La manera como vivimos y somos nuestro cuerpo y nuestras experiencias en el mundo se llevan en la carne, en los sentimientos, en las emociones y en las consciencias.
(Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2017, p. 22)

1.1. La violencia y sus causas

La violencia ha sido definida y explicada desde diferentes causas multidimensionales y multifactoriales, es así como se encuentran diversos conceptos y perspectivas en su abordaje como las siguientes:

La violencia, según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se define como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Krug, Dahlberg, et.al, 2003, p. 5).

Dando así la connotación de la violencia como un hecho que supone hacerle daño a sí mismo y/o a otro u otros.

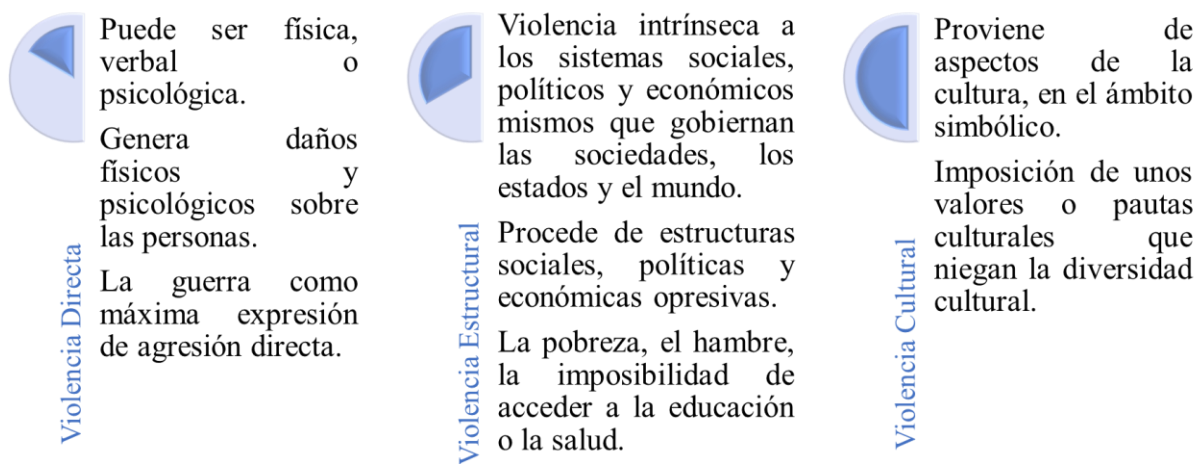
La violencia, por lo general se observa desde la dominación de unos sobre otros especialmente desde la superioridad física, no obstante, son muchas las formas de intervención y de interacción violenta a las que se encuentran sujetos los seres humanos y cada vez más obedecen a relaciones de inequidad que surgen por diversas razones que tienen como hilo conductor, en

relación con las víctimas, su incapacidad o desventaja en relación con quien o quienes quieren ejercer dominio sobre ellas. En ese sentido, Galtung (1995) plantea que

la violencia se presenta en el momento en que los seres humanos se ven intervenidos por otros, de tal forma que sus acciones (cotidianas) bien sean de carácter físico o mental, están por debajo de sus potencialidades (y de sus capacidades) (p. 314).

De manera que se da en una relación de dominio y de inequidad. Galtung, igualmente ubica el estudio de la violencia desde la relación entre una teoría del conflicto y una teoría de la violencia, de manera que al ubicarla en el marco del conflicto visto este como una crisis y una oportunidad, la violencia no necesariamente tiene propósitos destructivos, sino también constructivos. Galtung (2009) plantea tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural, como se observa en la siguiente figura:

Figura 6. Tipos de violencia según Galtung



Fuente. Elaboración propia³. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>

<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52994/mujerespazyseguridad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³ Tomado a partir de lo planteado por Díaz Susa et al., en *Mujeres, paz y seguridad. Destejiendo la guerra, tejiendo la paz*, 2012 y por Calderón en *Teoría de conflictos de Galtung*, 2009

Arendt (2005) por su parte, la explica desde las relaciones de poder, define la violencia como la expresión más contundente del poder y surge de la tradición judeocristiana y de su imperativo conceptual de ley. La violencia se enraíza en lo más profundo y original de nuestra sociedad occidental, esto es, en los principios más antiguos que fundaron nuestro pensamiento (Arendt, 2005, citado en Jiménez-Bautista, 2012, p. 15).

Lo que conduce a comprender que la violencia ha formado parte de la vida y la historia del ser humano, desde las relaciones de poder que, en sus diversas formas de interacción humana ha establecido.

Sin embargo, más allá de las múltiples definiciones que pudiesen encontrarse vale la pena explicarse sus causas y su origen, análisis que ha sido efectuado desde diferentes perspectivas tales como: la violencia inherente al ser humano, la violencia como construcción social, la violencia asociada a factores biológicos y clínicos e incluso se ha estudiado desde su conveniencia o no para el ser humano. tal y como lo plantean algunos autores al afirmar: “La violencia no puede ser catalogada como buena o mala, y se convierte en un factor productivo de identidades sociales y políticas reconocido y tolerado socialmente” (Moriconi Bezerra, 2013, p. 39).

No obstante, es claro que en el abordaje de la violencia independientemente de catalogarla como buena o mala, vale la pena aproximarse a su comprensión, desde distintas miradas.

Naturalistas como Leroi-Gourhan explican la violencia desde la perspectiva de inherente al ser humano, definiéndola como:

El comportamiento agresivo que pertenece a la realidad humana por lo menos desde los australopitecos y la evolución acelerada del dispositivo social no ha introducido ningún cambio en el lento desarrollo de la maduración filogenética (Clastres, 1987, p. 189). La

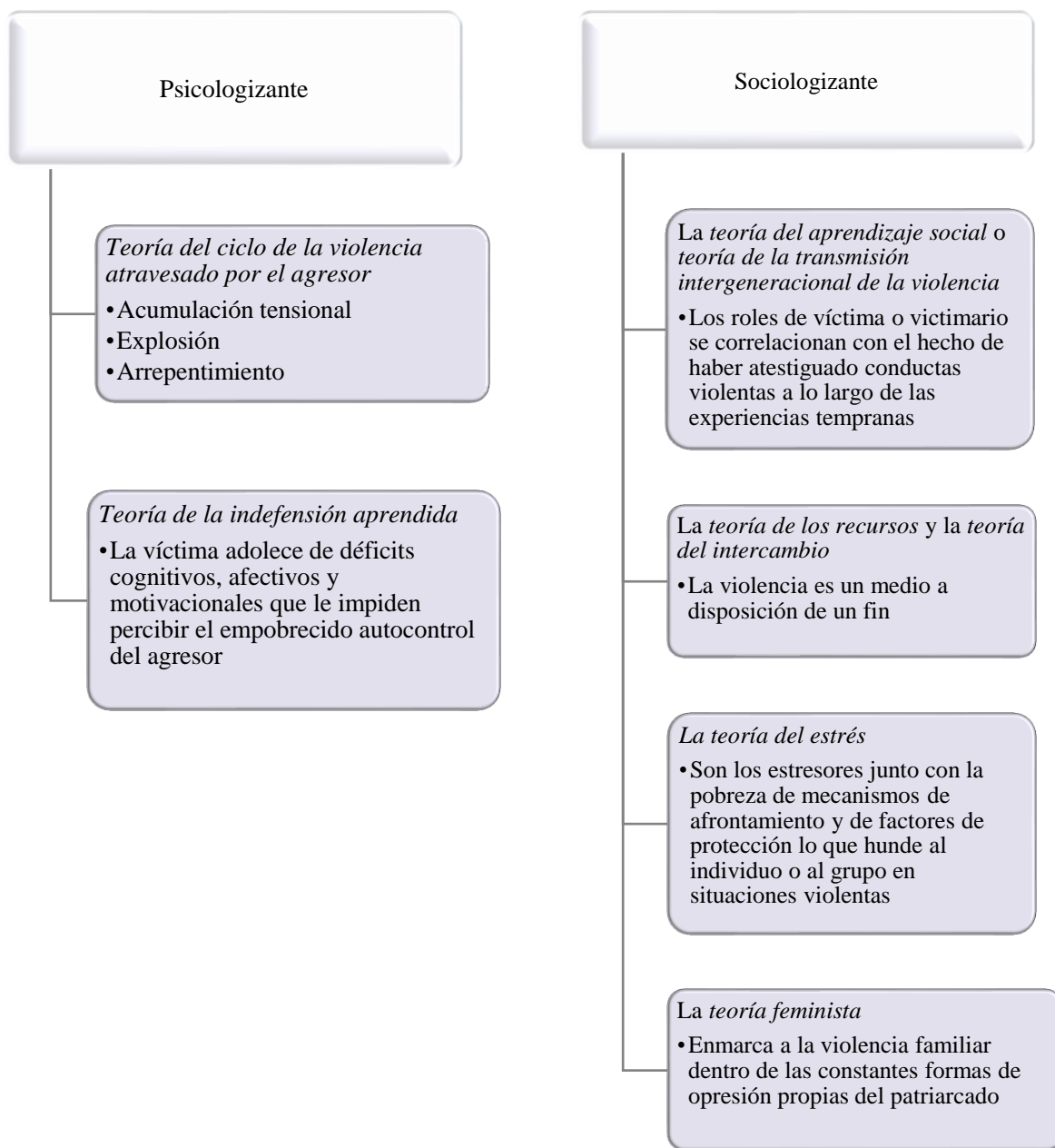
violencia es, según este autor, inherente al hombre como ser natural, sirviendo de medio de subsistencia. Se manifestaría, en primer lugar, a través de la caza, primera forma económica del hombre primitivo, y pasaría posteriormente a exteriorizarse por medio de la guerra (los cazadores se irían convirtiendo en guerreros para defender sus intereses) (Jiménez-Bautista, 2012, p. 20).

Desde esta perspectiva, cabe considerar que una explicación, entre tantas, podría estar en que, en los procesos de supervivencia del ser humano, en su transitar en el mundo, desde su relación con la naturaleza y el medio ambiente, su adaptación y formas de afrontar condiciones agrestes, le han conducido a resolver situaciones relacionadas con la defensa de la vida y de su territorio, dando rienda suelta a la agresividad en su instinto por la supervivencia, aprendiendo en todo caso a canalizar sus niveles de violencia. En este escenario resulta importante encontrar que entre agresividad y violencia algunos autores plantean que hay diferencias que están dadas por la intencionalidad de hacer o no daño a otro.

Es relevante de la misma manera, considerar que el origen y causas de la violencia ha sido otorgado a diferentes motivos que han hecho que se analicen desde diversas escalas y ámbitos de actuación del individuo, los grupos, instituciones, la familia las civilizaciones, en los escenarios de la guerra, el Ejército, la economía, la política, la ideología, la enseñanza y la cultura (Jiménez-Bautista, 2012).

De igual forma la violencia ha sido estudiada desde los procesos psicológicos del ser humano y los fenómenos sociales, siendo el abordaje del ciclo de la violencia desde teorías clasificadas como sicologizantes y sociologizantes, parte importante de la reflexión para su comprensión, dentro de estas teorías se encuentran las referidas en el siguiente diagrama:

Figura 7. Teorías de violencia a partir de los planteamientos de Lujan en Violencia y maltrato en las ecologías relacionales



Fuente. Elaboración Propia.

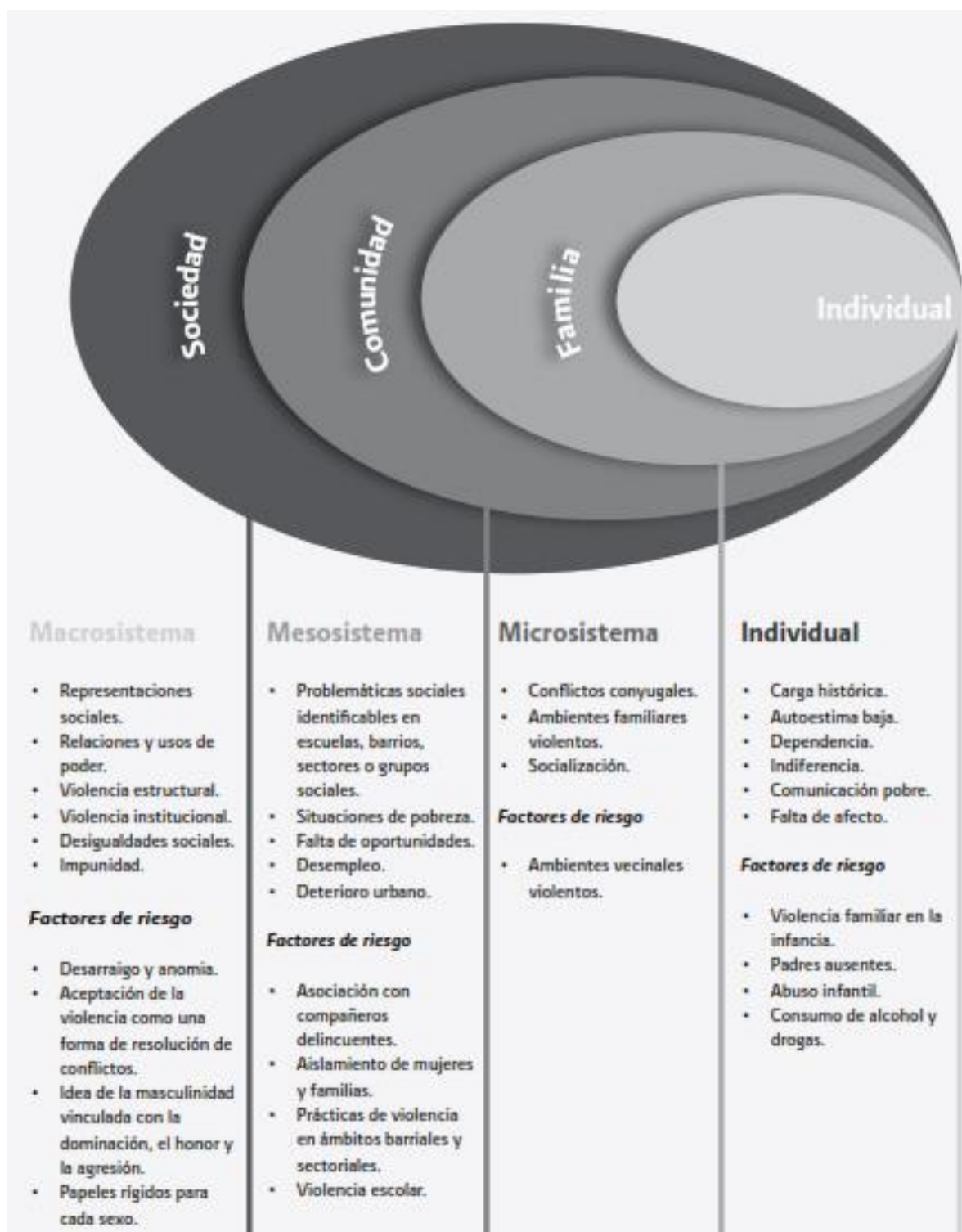
Tomado de: Violencias y maltrato en las ecologías relacionales: hacia una epistemología, Lujan, 2013.

En todo caso, desde cualquiera de las dimensiones y teorías de análisis sobre la violencia, se vincula al individuo y a la sociedad, el comportamiento violento se asocia a razones que provienen de aspectos biológicos, genéticos, de personalidad del individuo y su relación con el entorno en donde este último, recoge factores culturales y sociales que inciden en la historia de vida del individuo y que se conjugan para dar explicación a la violencia, lo cierto es que el maltrato inevitablemente se ha estado asociado a la violencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe destacar lo planteado por Dutton (1985), quien efectúa el análisis desde lo que ha denominado el macrosistema, mesosistema o exosistema y microsistema así:

- El macrosistema, representado en la sociedad, centrando las causas del maltrato en el lugar que se le da a la violencia desde los valores, actitudes y creencias compartidas por la cultura, las relaciones de fuerza y poder, los roles en la organización social y la ideología patriarcal
- El mesosistema o exosistema representado en la comunidad centrando la violencia en las formas de impunidad y revictimización, la laxitud, inexistencia o incumplimiento de leyes
- El microsistema representado en la familia, centrando el análisis en patrones relacionales que se despliegan redundantemente en las familias y el ontosistema representado en el individuo desde donde las causas de la violencia estarían abordadas desde la historia personal del individuo dentro de un plano biosocial (Lujan, 2013).

Figura 8. Enfoque ecológico de factores relacionados con la violencia basada en el género



Fuente: Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género, Olivares Ferreto et al., 2011.

Para efectos de este estudio, resulta relevante que tal y como se observa en el diagrama anterior, la cultura patriarcal se encuentra arraigada en el macrosistema que representa la sociedad y desde allí esta cultura ha sido envolvente, expresándose en los factores de riesgo del mesosistema que representa el entorno social de las personas, siendo importante destacar en este el ámbito educativo, el microsistema representado en la familia y el individuo mismo. En este sentido, lo planteado por Dutton (1985) se articula claramente a los planteamientos de Galtung en tanto los riesgos y problemáticas que caracterizan estos sistemas se relacionan con la expresión de la violencia directa, estructural y cultural descrita por este autor.

Así las cosas, la violencia está relacionada con procesos históricos, culturales que definen las dinámicas de interacción en sistemas tales como la sociedad, la comunidad, la familia y el individuo mismo. La manera en que se asumen las relaciones de poder y de dominio, las características y tradiciones culturales propias de cada sociedad, las problemáticas sociales específicas de cada comunidad, los ambientes familiares y las formas de abordar los conflictos, el afecto, la autoestima, las habilidades socioemocionales de las personas en sí mismas y su propia historia, son elementos de análisis para comprender las distintas formas de violencia.

La violencia desde sus diferentes causas y desde sus diversas expresiones, aunque para algunos no tenga una connotación ni buena ni mala, destructiva o no, se va constituyendo en una espiral, que lamentablemente conduce a la muerte. La espiral de la violencia es cíclica y termina convirtiéndose en una hélice tridimensional que da cuerpo a la agudización de los problemas sociales, alimentando patologías sociales y desdibujando el sentido y significado de la vida de quienes la sufren, así como de la sociedad en general. La espiral de la violencia implica un continuum, que puede darse en las personas desde antes de su nacimiento permeando todos los escenarios de crecimiento y desarrollo de su vida, afectando sus proyectos de vida personal, familiar, colectivo, profesional, laboral, así como las relaciones de género en cualquier cultura y geografía. En la espiral de la violencia hombres y mujeres son actores, ya sea como

perpetradores o como víctimas, ya sea con acciones para superarla o con indiferencia. La espiral de la violencia puede convertir una diferencia entre las partes en un conflicto interminable o en una guerra y devastar a través de ella la dignidad humana.

1.2. Violencia de género y violencia contra las mujeres

1.2.1. El concepto de género.

La reflexión sobre violencia de género y violencia contra las mujeres se abordará iniciando con la conceptualización sobre género, encontrando aportes muy significativos como los de Asunción Oliva Portolés, quien los ha realizado desde la lingüística como categoría analítica, y desde el patriarcado y luego se revisará el concepto desde lo que proponen algunos organismos internacionales.

Desde la lingüística el concepto de género ha sido estudiado en diferentes idiomas en tanto adjetivo como pronombre refiriéndose a lo masculino, femenino y neutro. De acuerdo con Asunción Oliva Portolés en el libro *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización* (2005-2010):

La raíz de los términos *gender*, *genre* y género es el verbo latino *generare*, el sustantivo *genus* y el peñijo latino *gener*, tipo o clase. Tanto en castellano, como en francés, inglés y alemán, el término que designa el “género” se refiere a categorías gramaticales y literarias. Sin embargo, el significado del término inglés *gender* está relacionado estrechamente con los conceptos de sexo, sexualidad y diferencia sexual, cosa que no ocurre con sus equivalentes en idiomas como el francés, italiano y castellano (Amoros y de Miguel (eds.), 2005, 2010, p. 17).

Resulta un tanto revelador encontrar que el significado dado al término inglés *gender*, se ha asociado también a connotaciones sociales que terminan reflejándose en lo que algunas

sociedades asumen como femenino y como masculino de manera que través del lenguaje no solo se logra que las sociedades generen relaciones de comunicación, sino también relaciones de poder, es así como Portolés (2005, 2010), citando a Demonte, señala que en clasificaciones de la gramática se manifiestan significados sociales sobre el término género y se describe esta afirmación con el siguiente ejemplo:

en una gramática inglesa de 1898 su autor recomienda que “el principio general sea el de dar el género masculino a las palabras que sugieren ideas tales como fuerza, fiereza, terror, mientras que el género femenino se asociará a las ideas opuestas de amabilidad, delicadeza y belleza, junto con la fertilidad” (Amoros y Eds., p. 19).

De igual forma, el concepto de género se ha asociado al de sexo, abordando en esa relación dos dimensiones una cultural y otra biológica lo que implica encontrar distintas formas de conexión, entre ellas, Portolés (2005, 2010) cita los planteamientos de Millet en acuerdo con los planteamientos de Stoller, en cuanto a que no existe una relación biunívoca entre sexo y género y que el papel genérico depende de factores adquiridos independientes de la anatomía y fisiología de los órganos genitales, así como los planteamientos de Rubín (2010) en relación con el sistema sexo-género, intentando explicar que

la opresión de la mujer en su “infinita variedad y en su monótona similitud” (...) estarían presentes tanto en las relaciones económicas como sociales y personales entre los varones y las mujeres (...) el “sistema sexo/género” es un término neutro que se refiere a un tipo de sistema sexual y generizadamente desigual (Amorós y de Miguel (eds.), 2005, 2010, p. 22).

Hasta ahora, si desde el significado dado al término inglés *gender* se infieren connotaciones de relaciones de poder, desde el análisis de la relación sexo/género se infieren explicaciones a relaciones de inequidad entre hombres y mujeres. Es así como, la misma autora en sus análisis

sobre el género como categoría analítica cita a Wallach Scott quien afirma que el género como categoría analítica surge a finales del siglo XX y distingue cuatro aspectos del género conectados, tales como: los símbolos culturales disponibles, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad genérica, relacionados a lo largo de la historia con la idea de que “el género es una manera primaria para significar las relaciones de poder”, o quizá sea mejor decir que “el género es un campo primario dentro del cual o por medio del cual el poder se articula” (Amoros y de Miguel (eds.), 2005, 2010, p. 32).

Por otro lado, las tecnologías y los medios de comunicación afianzan sentidos de realidad contruidos socialmente y propios de un sistema patriarcal, desde donde se identifican roles según la representación de hombre o de mujer que estos transmiten. Es así como, desde la perspectiva de género como representación y autorepresentación, Portolés (2010), presenta el concepto de género citando a la feminista De Lauretis: “el género es el producto de diversas tecnologías sociales (como el cine y las tecnologías narrativas), de discursos institucionalizados, epistemologías y prácticas críticas y, por supuesto, de prácticas de la vida cotidiana” (Amorós y de Miguel (eds.), 2005, 2010, p. 34).

Independientemente de los espacios que ha ganado la mujer en el mundo laboral, político o económico, las tecnologías de género, desde los discursos hoy plantean posturas en relación con la igualdad de género, pero a la vez, por ejemplo, aún representan al hombre como proveedor y a la mujer como cuidadora y por lo tanto a la mujer se le hace responsable del éxito o del fracaso tanto de la vida en pareja como de la familia. Otro ejemplo, es la representación que la publicidad, con las tecnologías, hace desde una mirada sexista, de una mujer aparentemente libre, pero en realidad encerrada en un estereotipo de mujer inalcanzable, inexistente, que lesiona la autoestima de muchas mujeres quienes terminan rindiendo culto al cuerpo, viéndose en una dimensión corporal solamente desde lo físico que obedece a los

patrones que la publicidad va imponiendo, desdibujando su relación con sí mismas y el mundo.

En coherencia con lo anterior, es importante destacar lo que Portolés (2010) citando a Amorós plantea en cuanto a que:

La socialización de género tiende en primer lugar a inducir una identidad sexuada, determina un rango distintivo para hombres y mujeres y prescribe un rol sexual. El patriarcado consiste fundamentalmente, en un sistema de dominación que se construye mediante mecanismos de autodesignación que marcan la pertenencia al conjunto de dominadores y, correlativamente, mediante el de la heterodesignación, de las dominadas (Amorós y de Miguel (eds.), 2005, 2010, p. 55).

El concepto de género también ha sido abordado desde diferentes organismos con el ánimo de contribuir desde algunos fundamentos conceptuales a la construcción e implementación de políticas y estrategias que favorezcan la igualdad en el acceso a los derechos tanto a hombres como mujeres. La conceptualización desde estos organismos incide sustancialmente en políticas y decisiones de Estado y de Gobierno en los países miembros de las mismas, se citan a continuación las siguientes:

- De acuerdo con UN Women Training Centre eLearning Campus (ONU Mujeres, s.f.): el género se refiere a los roles, comportamientos, actividades, y atributos que una sociedad determinada y en una época determinada considera apropiados para hombres y mujeres. Además de los atributos sociales y las oportunidades asociadas con la condición de ser hombre y mujer, y las relaciones entre mujeres y hombres, y niñas y niños, el género también se refiere a las relaciones entre mujeres y las relaciones entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones son construidos socialmente y aprendidos a través del proceso de socialización.

- Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018):

El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. A su vez, esas desigualdades pueden crear inequidades entre los hombres y las mujeres con respecto tanto a su estado de salud como a su acceso a la atención sanitaria.

1.2.2. Los conceptos de violencia de género y de violencia contra las mujeres desde la ONU

Organismos de incidencia mundial como la ONU han abordado conceptualmente la problemática sobre la violencia de género y la violencia contra las mujeres y han desarrollado acciones de empoderamiento para que los países adelanten la reflexión y toma de decisiones para su prevención e intervención, articulando esto además a propósitos relacionados con la paz.

ONU Mujeres clasifica la violencia de género en física, verbal, psicológica, sexual y socioeconómica. En este sentido los tipos de violencia de género se definen por el citado organismo como sigue:

Tabla 1. Tipos de violencia de género según ONU Mujeres

Violencia física	La violencia física es un acto que intenta provocar o provoca dolor o daño físico. Incluye golpear, quemar, patear, dar puñetazos, morder, desfigurar, usar objetos o armas, arrancar el cabello. En su forma más extrema, la violencia física lleva al feminicidio o asesinato de una mujer por razón de género. Algunas clasificaciones también incluyen la trata de personas y la esclavitud dentro de la categoría de violencia física porque implica
-------------------------	---

	coerción inicial, y las mujeres u hombres jóvenes que la padecen terminan siendo víctimas de más violencia como resultado de su esclavitud.
Violencia verbal	El abuso verbal puede abarcar: menosprecio en privado o en presencia de otras personas, ridiculización, uso de malas palabras que sean especialmente incómodas para la interlocutora, amenazas de ejercer otras formas de violencia contra la víctima o contra alguien o algo de su aprecio. Otras veces el abuso verbal está relacionado con las raíces de la víctima, insultos o amenazas a causa de su religión, cultura, idioma, orientación sexual (supuesta) o tradiciones.
Violencia sexual	La violencia sexual incluye muchas acciones que hieren a cada víctima de manera similar y que se perpetran tanto en la esfera pública como en la privada. Algunos ejemplos son la violación (violencia sexual que incluye alguna forma de penetración en el cuerpo de la víctima), violación en el matrimonio e intento de violación. Otros tipos de actividad sexual forzada incluyen: ser forzada a mirar a otra persona masturbarse o a masturbarse delante de otras personas, ser forzada a tener sexo sin protección, acoso sexual y, en el caso de las mujeres, abuso en relación con la reproducción (embarazo forzado, aborto forzado, esterilización forzada).
Violencia psicológica	La violencia psicológica puede incluir, por ejemplo, conductas amenazantes que no necesariamente implican violencia física ni abuso verbal. Puede incluir acciones que se refieran a actos de violencia anteriores, o ignorar y descuidar intencionalmente a la otra persona. También se ejerce violencia psicológica cuando se la mantiene en aislamiento o confinamiento, se retiene información, o se la mantiene en la ignorancia, etcétera.
Violencia socioeconómica	La violencia socioeconómica es causa y a la vez efecto de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, predominantes en las sociedades. Algunas de las formas más típicas de violencia socioeconómica incluyen quitarle a la víctima sus ganancias, no permitirle tener un ingreso separado (condición de "ama de casa" forzada, trabajo no remunerado en el negocio familiar), o ejercer violencia física que la incapacita para el trabajo. En la esfera pública puede incluir negarle acceso a la educación o trabajo (igualmente) remunerado (principalmente a las mujeres), negarles acceso a los servicios, excluirla de ciertos trabajos, negarle empleo o el ejercicio de sus derechos civiles, sociales o políticos.

Fuente.: Elaboración propia,

(<https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/print.php?id=150&mode=letter&hook=ALL&sortkey=&sortorder=asc&offset=-10>).

La ONU Mujeres (s.f.) define **la violencia de género** como:

cualquier acto perjudicial incurrido en contra de la voluntad de una persona, y que está basado en diferencias socialmente adjudicadas (género) entre mujeres y hombres. La naturaleza y el alcance de los distintos tipos de VG varían entre las culturas, países y regiones. Algunos ejemplos son la violencia sexual, incluida la explotación/el abuso sexual y la prostitución forzada; violencia doméstica; trata de personas; matrimonio forzado/precoz; prácticas tradicionales perjudiciales tales como mutilación genital femenina; asesinatos por honor; y herencia de viudez.

Por otro lado, este organismo también define **la violencia contra las mujeres** como:

Todo acto de violencia que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (s.f.).

Clasifica la violencia contra las mujeres en violencia física, sexual y psicológica en tres ámbitos, la que se produzca en la familia, perpetrada dentro de la comunidad en general y la perpetrada o tolerada por el Estado.

Tabla 2. Ámbitos de violencia contra las mujeres según ONU Mujeres

La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia	Incluidos el maltrato, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación en el matrimonio, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por la pareja, violencia no conyugal y la violencia relacionada con la explotación.
La violencia física, sexual y psicológica dentro de la	Inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en lugares públicos y en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada.

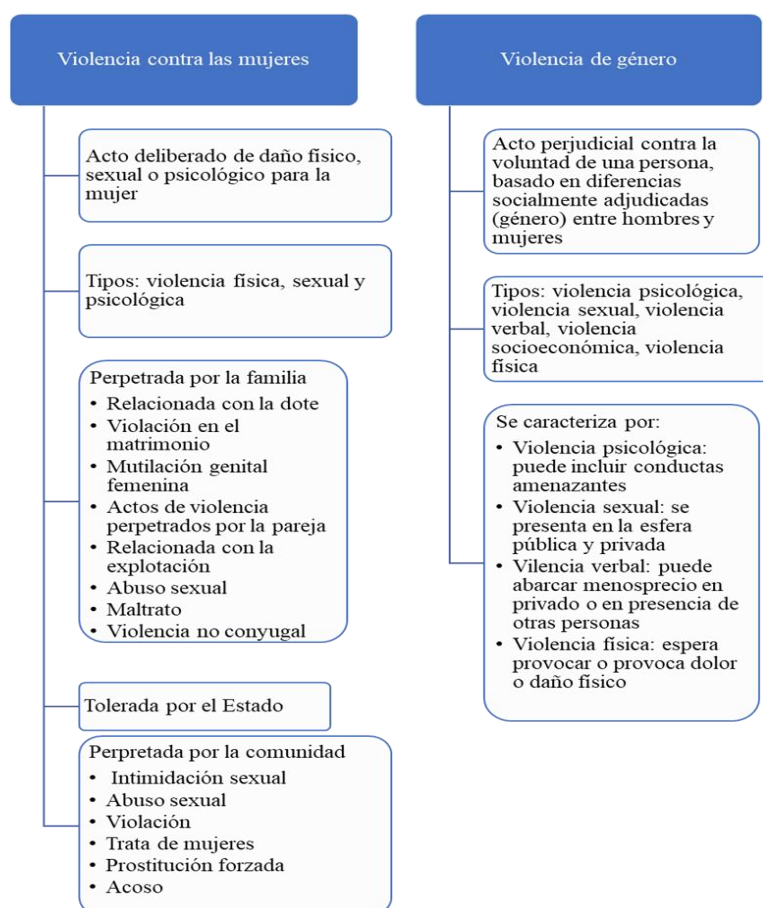
comunidad en general	
La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado	Perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra.

Fuente: Elaboración propia,

(<https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/print.php?id=150&mode=letter&hook=AL>

[L&sortkey=&sortorder=asc&offset=-10](https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/print.php?id=150&mode=letter&hook=AL&sortkey=&sortorder=asc&offset=-10))

Figura 9. Tipos de violencia de género y contra las mujeres según ONU Mujeres



Fuente: Elaboración propia,

(<https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/print.php?id=150&mode=letter&hook=AL>

[L&sortkey=&sortorder=asc&offset=-10](https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/print.php?id=150&mode=letter&hook=AL&sortkey=&sortorder=asc&offset=-10)).

Los anteriores conceptos clasifican la violencia desde las formas en que se expresan y en el espacio en que se perpetran por lo que es además importante tener en cuenta la existencia de violencias cruzadas que se dan tanto en el ámbito público y en el privado, así como en los contextos de guerra y paz. Sobre esto Sánchez Muñoz (2021) refiere que:

Las desigualdades de género, en este sentido, atraviesan nuestras sociedades, mostrándonos continuidades en las distintas violencias que nos interpelan acerca de nuestras actitudes, valores y estereotipos que posibilitan y legitiman severos daños contra las mujeres. En definitiva, sacar a la luz estas violencias supone también cuestionar el alcance tanto de la paz, de las democracias, como de los conflictos o postconflictos en términos de repensar las estructuras políticas sobre las cuales se asientan nuestras sociedades (p. 58).

1.3. La violencia contra las mujeres

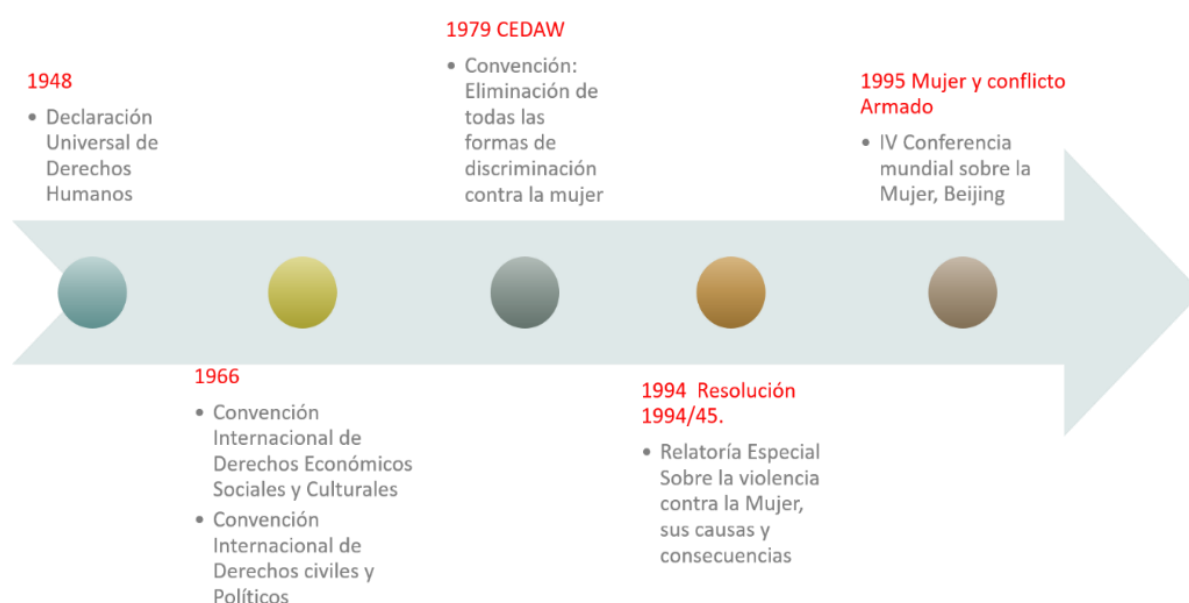
1.3.1. Una mirada desde los organismos internacionales.

La violencia contra las mujeres ha estado presente en muchos de sus ámbitos de actuación de diferentes formas, en su ámbito familiar, académico, laboral, profesional, político. Las mujeres también han sido sujeto de violencia en los contextos de la guerra, en donde se observan problemas propios del conflicto armado tales como:

Violencia armada continua y su impacto diferencial en hombres, mujeres, niños y niñas; Creciente incidencia de la violencia sexual y otras formas de violencia de género (VSG) durante y después de la violencia armada; El desplazamiento y la separación de los individuos y las familias; riesgos para la salud de la mujer; limitaciones a los medios de sustento y superación económica de la mujer; restricciones en el acceso de mujeres y niñas a la educación; y cambios en los roles de género (ONU Mujeres y POTI, 2013).

Frente a estos problemas se han venido planteando alternativas, muchas desde acuerdos, alianzas, normas, así como desde los movimientos feministas. Es así como desde la ONU se ha venido promoviendo un escenario de implementación e instrumentalización normativa a partir de acuerdos establecidos entre sus países miembros, como se observa en la siguiente línea de tiempo:

Figura 10. Instrumentalización normativa sobre género desde la ONU



Fuente: Elaboración propia.

1.3.2. Movimientos sociales y deslegitimación de la violencia contra las mujeres.

La igualdad de género desde la perspectiva del acceso al ejercicio de los derechos humanos ha develado un problema histórico y cultural que le transgrede y es el de la violencia de género, ocupando hoy en el mundo un lugar importante y de urgente análisis en la agenda de muchos países, gracias en buena parte del trabajo fuerte y decidido de los movimientos sociales, de manera que como lo presenta De Miguel Álvarez (2017) citando a Laraña: “Los movimientos

sociales se definen entonces como una forma de acción colectiva capaz de deslegitimar arraigados sistemas normativos y activar valores con capacidad para producir importantes cambios sociales” (p. 250).

Desde esta perspectiva el desafío está en la importancia de lograr incorporar en la mente de las personas que el apoyo a los movimientos sociales y la participación activa en ellos forman parte de la responsabilidad social que logra la cohesión necesaria para incidir en un ámbito muy relevante para transformar la sociedad en virtud de la igualdad de género y es el ámbito político.

En ese sentido, cabe destacar nuevamente los planteamientos de De Miguel (2017) en cuanto a que, desde el feminismo, como teoría y como movimiento social, se ha trabajado en la deslegitimación de la violencia contra las mujeres y en la elaboración de un marco de interpretación de la violencia de género, lo que tiene un escenario político para su abordaje, plantea así que se ha llegado a redefinir la violencia contra las mujeres como:

Un problema social y político. Y es que la visión tradicional, es decir, patriarcal de este tipo de violencia ha oscilado y oscila entre su consideración como algo normal y necesario en el sentido de natural, anclado a la naturaleza diferente de los sexos y en sus relaciones personales y su consideración como problema patológico en los casos más graves (p. 248).

Se observa entonces la necesaria participación política para pasar de acciones de gobierno a políticas de Estado, de manera que se articule la sensibilización social, la formación, los sistemas educativos, la respuesta legal y penal, la coordinación institucional entre otros, para la comprensión y abordaje de la violencia de género y contra las mujeres, lejos de ser tomada como algo normal y desde una postura pasiva, continuar encontrando en la cultura patriarcal el hilo conductor de las decisiones políticas.

Al respecto, desde el marco de interpretación patriarcal De Miguel (2017), refiere que:

en este contexto no es difícil imaginar que la violencia contra las mujeres formaba parte de un marco en el que, salvo en casos realmente graves y generalmente así valorados o bien por el elevado estatus de la víctima o bien por el bajo estatus del agresor, no es ya que fuera tolerada, es que pasaba desapercibida (p. 252).

Desde este punto de vista es necesario igualmente reflexionar sobre la incidencia que la cultura tiene sobre lo que significa ser mujer y lo que significa ser hombre, así como su rol en esa sociedad.

Lo anterior, tiene relación con la legitimación de la violencia contra las mujeres, en cuanto a claves específicas a considerar como el que:

procede de la conceptualización de las mujeres como inferiores y como propiedades de las mujeres a los que deben respeto y obediencia, y encuentra un esfuerzo crucial en los discursos religiosos que las presentan como malas y peligrosas (De Miguel, 2017, p. 253).

De Miguel (2017) nos ubica en los años sesenta, época en la que desde el feminismo radical el concepto de patriarcado hacía explícita la existencia de un sistema de dominación basado en el sexo-género con formas de opresión y legitimación propias y distintas, relacionadas con la desigualdad en la esfera de lo público y lo privado. Refiriendo el marco de interpretación propuesto por Millet: “La violencia tiene una función de refuerzo y reproducción del sistema de desigualdad sexual. Su amenaza doblega la voluntad de las mujeres, cercena sus deseos de autonomía” (p. 259).

Por lo anterior, es necesario, como respuesta a lo expuesto, abordar la reflexión sobre la autonomía de la mujer, lo que implica no desligar su análisis y toma de decisiones frente a la

problemática, de acciones concretas e inminentes y contundentes frente a la violencia contra las mujeres. Su abordaje conlleva a reconocer la autonomía de la mujer desde varias dimensiones relacionadas con el acceso, disfrute y respeto de sus derechos, y a un ambiente libre de discriminación y estigmatización, a un ambiente seguro libre de violencia, en el que la presencia masculina no represente una amenaza, pero en el que tampoco sea una condición primordial para su seguridad.

En ese sentido, de acuerdo con De Miguel (2017), los estudios de Brownmiller, tratan de demostrar cómo el miedo a la violación condiciona el comportamiento cotidiano de todas las mujeres, y cómo en este sentido todas son víctimas de la violación, limitando su autonomía en el espacio público:

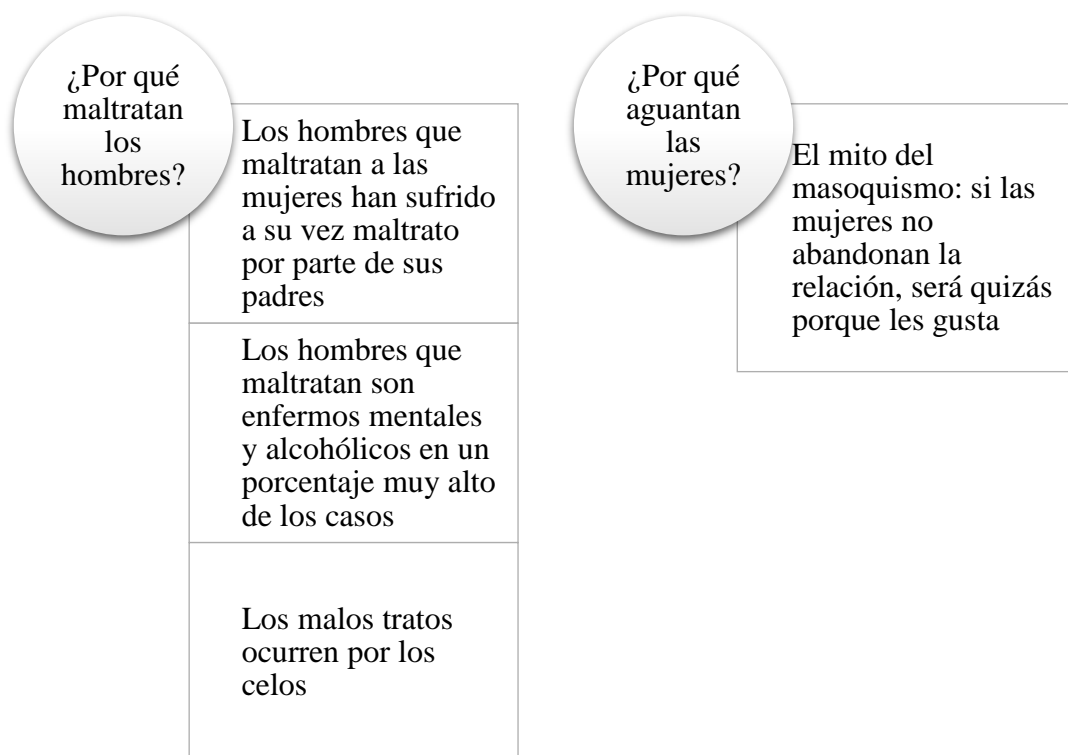
No salir de noche ni por lugares solitarios, no volver tarde del trabajo, no abrir la puerta a desconocidos, no entrar con un varón en un ascensor, si viven solas no escribir el nombre en el buzón. Estos son algunos de los consejos dados por una publicación de la época para minimizar los riesgos de victimización. Pero hay otro que subyace a todos ellos: es posible que una mujer realice tranquilamente todas las actividades anteriores siempre y cuando esté acompañada de un varón (p. 262).

Por otro lado, desde los estudios de género, De Miguel (2017) refiere los trabajos que se han orientado a demostrar que no hay nada natural ni patológico en la violencia contra las mujeres, destaca que aun cuando se establecen diferencias entre la agresión y la violencia se concluye que “el uso de la violencia se aprende, y también se aprende a aceptarla” (p. 267). Desde esta perspectiva cabe anotar que una interpretación podría estar en que el patriarcado se transmite a través de la cultura, la cual se socializa en la familia y se afianza en la escuela, siendo la educación uno de los factores de su enraizamiento al legitimar valores, tradiciones y comportamientos culturales propios del patriarcado en donde las relaciones desiguales de

género están marcadas por relaciones de poder tal y como lo expresa Amorós (2017): “una sociedad igualitaria no produciría la marca de género, por lo que el mismo concepto de género remite al de patriarcado, a que las relaciones entre los géneros son relaciones de poder” (citado en De Miguel, 2017, p. 268).

En consecuencia, de acuerdo con lo anterior, esas relaciones de poder invisibilizan a las mujeres y eso se hace enmascarado en mitos muy arraigados en el seno de las familias que asumen el maltrato de los hombres hacia las mujeres como algo natural: “La voz de las invisibles nos conduce a la conclusión de que el único rasgo común a los maltratadores es el alto nivel de misoginia” (p. 269).

Figura 11. Esquema elaborado a partir de los planteamientos de De Miguel sobre “La consolidación académica del marco feminista: los estudios de género”



Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos en el libro *Neoliberalismo sexual*.

El mito de la libre elección, De Miguel, 2017, p. 269.

1.3.3. Violencia contra las mujeres y cultura patriarcal.

La causa de la violencia contra las mujeres ha sido estudiada desde el análisis de la cultura patriarcal dominante en la mayoría de las geografías en el mundo. Estas sociedades patriarcales han prevalecido, quizás en razón a concepciones que han sido aceptadas de un rol que desde lo que Mirón Pérez y Díez Jorge (2017) explican cuando expresan del que define a la mujer en esa sociedad patriarcal en donde:

en consideración de los hombres como *seres-para-sí*, es decir, individuos con plena capacidad de decisión, dueños de sí mismos y de los bienes materiales y simbólicos, con sus propios intereses y deseos, creadores de cultura. En cambio, las mujeres han sido conceptualizadas, a partir de la apropiación de sus cuerpos, su sexualidad y su reproducción, como *seres-para-otros*, en tanto no tienen entidad en sí mismas sino en cuanto a sus vínculos con los *otros* (p. 78).

De igual forma esas sociedades patriarcales han justificado la violencia contra las mujeres basados en conceptualizaciones sobre la mujer, tal y como lo refiere De Miguel (2005):

La violencia contra las mujeres, aún en medio de un universo de violencia presenta claves específicas. Es decir, formas específicas de legitimación, basadas no en su condición de personas, sino de mujeres. Esta legitimación procede de la conceptualización de las mujeres como inferiores y como propiedades de los varones, a los que deben respeto y obediencia (p. 253).

Desde esta perspectiva, las relaciones de género se han legitimado en un entramado de conexiones, vínculos e interacciones basados en desigualdades que colectivamente, en diferentes sociedades, se han determinado como normales, por experiencias compartidas en el marco de una cultura patriarcal que se ha afianzado por un tipo de organización sociohistórica, en la que los hombres no solo ejercen el poder y la autoridad en condiciones de dominación

sobre mujeres, niñas y niños, sino que también se transmite generacionalmente a través de un sistema familiar, social y político en el que y del que paradójicamente las mujeres participan con o en contra de su voluntad.

En ese sentido, por ejemplo, Kaufman (1999) plantea que hay aspectos psicosociales y culturales propios de una cultura patriarcal que explican la violencia contra las mujeres, y que él ha denominado como “Las siete P’s de la violencia de los hombres”, las cuales clasifica en poder patriarcal, percepción de derecho a los privilegios, permiso, la paradoja del poder de los hombres, la armadura psíquica de la masculinidad, masculinidad como una olla psíquica de presión y pasadas experiencia. Se describen a continuación:

Tabla 3. Las siete P’s de la violencia de los hombres

Poder Patriarcal: la primera “P”	La violencia de los hombres contra las mujeres no ocurre en aislamiento, sino que está vinculada a la violencia de los hombres contra otros hombres y a la interiorización de la violencia; es decir, la violencia de un hombre contra sí mismo... La violencia o la amenaza de violencia entre hombres es un mecanismo utilizado desde la niñez para establecer ese orden jerárquico. Un resultado de ello es que los hombres “interiorizan” la violencia (Kaufman, 1999, Recuperado de www.michaelkaufman.com).
La percepción de derecho a los privilegios: la segunda “P”	No son solo las desigualdades de poder que conducen a la violencia, sino una percepción consciente o a menudo inconsciente del derecho a los privilegios.
Permiso: la tercera “P”	Indiferentemente de las complejas causas sociales y psicológicas de la violencia de los hombres, esta no prevalecería si no existiera en las costumbres sociales, los códigos legales, la aplicación de la ley y ciertas enseñanzas religiosas, un permiso explícito o tácito para ejercerla... La raíz histórica misma de las sociedades patriarcales es el uso de la violencia como un medio clave para resolver disputas y diferencias, ya sea entre individuos, grupos de hombres o, más tarde, naciones.
La paradoja del poder de los hombres: la cuarta “P”	Las formas en que los hombres hemos construido nuestro poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos. Si el poder se construye como una capacidad para dominar y controlar, si la capacidad de actuar en formas “poderosas” requiere de la construcción de una armadura personal y de una temerosa distancia respecto de otros, si el mundo mismo del poder y los privilegios nos aparta del mundo de la crianza infantil y el sustento emocional,

	<p>entonces estamos creando hombres cuya propia experiencia del poder está plagada de problemas incapacitantes... Dentro de tal estado emocional, la violencia se convierte en un mecanismo compensatorio. Es la forma de reestablecer el equilibrio masculino, de afirmarse a sí mismo y afirmarles a otros las credenciales masculinas de uno. Esta expresión de violencia usualmente incluye la selección de un blanco que sea físicamente más débil o más vulnerable. Podría ser un niño, una niña o una mujer, o bien grupos sociales como hombres homosexuales, o una minoría religiosa o social, o inmigrantes, quienes son blancos fáciles de la inseguridad y la ira de hombres individuales, especialmente debido a que tales grupos a menudo no han recibido protección legal adecuada.</p>
<p>La Armadura Psíquica de la masculinidad: la quinta "P"</p>	<p>La violencia de los hombres es también el resultado de una estructura de carácter típicamente basada en la distancia emocional respecto de otros... en aquellas culturas patriarcales donde la presencia del padre es mayor, la masculinidad es codificada como un rechazo a la madre y a la feminidad, es decir, un rechazo a las cualidades asociadas con los cuidados y el sustento emocional. Según han hecho notar varias psicoanalistas feministas, esto crea rígidas barreras del ego o, en términos metafóricos, una fuerte armadura.</p>
<p>Masculinidad como una olla psíquica de presión: la sexta "P"</p>	<p>Muchas de nuestras formas dominantes de masculinidad dependen de la interiorización de una gama de emociones y su transformación en ira... es bastante típico que los niños aprendan, a una temprana edad, a reprimir sentimientos de temor y dolor... la única emoción que goza de alguna validación es la ira. El resultado es que una gama de emociones es canalizada en la ira.</p>
<p>Pasadas Experiencias: la séptima "P"</p>	<p>Demasiados hombres en el mundo crecieron en hogares donde la madre era golpeada por el padre. Crecieron presenciando conductas violentas hacia las mujeres como la norma, como la manera de vivir la vida. Para algunos, esto tiene como consecuencia una repulsión hacia la violencia, mientras en otros produce una respuesta aprendida. En muchos casos ocurren ambas cosas: hombres que utilizan la violencia contra las mujeres a menudo experimentan un profundo repudio por sí mismos y por sus conductas... en algunos casos estas experiencias personales inculcan profundos patrones de confusión y frustración, en los que los niños han aprendido que es posible lastimar a una persona amada y donde solo las manifestaciones de ira pueden eliminar sentimientos de dolor profundamente arraigados.</p>

Fuente: Elaboración propia

(www.michaelkaufman.com. <http://ecbiz194.inmotionhosting.com/~micha383/wp-content/uploads/2013/03/Kaufman-7-Ps-of-Mens-Violence.pdf>).

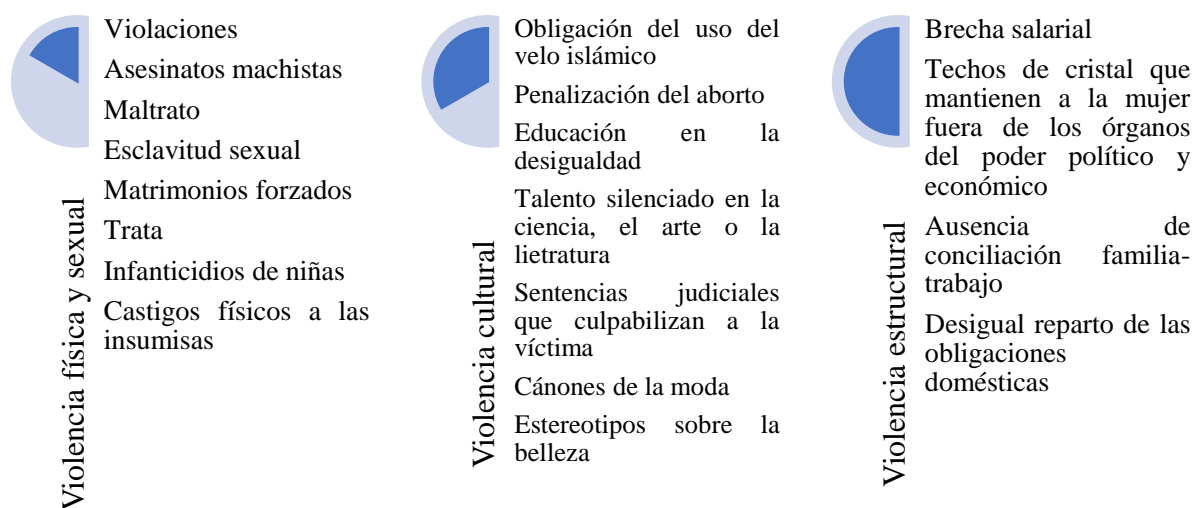
1.3.4. La violencia física y sexual, cultural y estructural.

Autoras como Venegas et.al., (2019) plantean que existen tres tipos de violencia contra las mujeres a saber: violencia física, violencia cultural y violencia estructural, argumentando que los actos de violencia física y sexual son los más visibles, pero expresando cómo los actos de violencia cultural no son de menor alcance siendo

creadora de estereotipos y construida desde la religión, la educación, el lenguaje, la publicidad, el arte, las tradiciones, las leyes, etc... la violencia estructural como la que impide a las niñas y a las mujeres su plena realización limita su desarrollo y genera subordinación y exclusión en ámbitos como la política, el trabajo o la creación artística (pp. 17-18).

En el siguiente esquema, algunos de los actos que representan estos tipos de violencia:

Figura 12. Representación gráfica de actos de violencia contra las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de los planteamientos de Venegas, Reverte y Venegas en el libro *La guerra más larga de la historia* (Venegas, Reverte y Venegas, 2019).

En esta perspectiva, estas formas de violencia han sido legitimadas desde el patriarcado como sistema organizacional común a todas las sociedades, siendo las mujeres educadas para obedecer, servir y someterse a los hombres, con una marcada exclusión a lo largo de la historia en donde las leyes han jugado un papel fundamental en la perpetuación de la violencia llegando a dimensiones tan graves como los feminicidios.

1.3.5. Violencia cultural.

La religión, las tradiciones y costumbres, las leyes, la moda, la publicidad y la misma educación han incidido, según estas autoras, en la justificación de la inferioridad y subordinación de las mujeres.

En relación con la religión, desde el cristianismo y el judaísmo, por ejemplo, a través de la biblia plantean que

dos son las metáforas más poderosas relativas al género que consolida la biblia: el mito de la creación y el mito de la caída... la creación de la mujer a partir de la costilla de Adán es un símbolo que consolida la inferioridad de las mujeres porque el hombre fue creado primero, a imagen de Dios, y porque la mujer fue, según el Génesis, desde el hombre y para el hombre... la de la caída del hombre convierte, a través de Eva, a la mujer en tentadora, en la culpable de arrastrar al hombre a la desgracia tras animarle a comer el fruto prohibido que le ofrece la serpiente: “Y Dios impuso al hombre este mandamiento”. “... de cualquier árbol de jardín puedes comer, más del árbol de la ciencia del bien y del mal no comerás, porque el día que comieres de él, de cierto morirás” (Venegas et al., 2019, pp. 30-32),

y citando a Lerner refieren que en este episodio quedan definidas varias imágenes: “un dios masculino convierte a la diosa de la fertilidad en símbolo del pecado y condena con ello la sexualidad femenina” (p. 32).

Indudablemente la religión forma parte de la cultura, y esta incide en la cosmovisión de las sociedades, por lo tanto, determina de algún modo formas de pensar y de relacionarse entre los individuos según la representación que tengan de sí mismos, en este caso la representación de lo masculino y lo femenino, de lo que implica ser mujer o ser hombre. Según el ejemplo anterior desde la Biblia se ha representado a la mujer como una parte del hombre, que se debe a él, ya que fue creada posteriormente, pero que convierte a ese ser perfecto, el hombre, hecho a imagen de Dios del que proviene, en una víctima ya que lo hace caer en desgracia por pecadora.

La reflexión sobre la violencia cultural, igualmente se plantea desde la intervención del Estado a través de la legislación como en el caso de las decisiones sobre la prohibición del aborto, decisiones que al conducir a abortos inseguros traen consigo consecuencias en relación con la salvaguarda de la vida de las mujeres y su salud física. No obstante, refieren “prohibir el aborto no reduce su número. Sí lo hacen la educación sexual, el uso de anticonceptivos (incluida la anticoncepción de emergencia) y una mayor igualdad de género” (Venegas et al., 2019, p. 46). Así mismo, desde las sentencias judiciales aquellas que promueven la igualdad de género y las que por el contrario no contribuyen ni con el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres y sí agudizan las desigualdades.

El acervo normativo está directamente ligado a las tradiciones, costumbres, valores y cosmovisiones de las sociedades y aun cuando actualmente este acervo normativo es bastante amplio en algunos países en relación con las leyes, que se han generado para favorecer los derechos de las mujeres, algunas prácticas permeadas por la cultura no garantizan su efectividad.

Es así como, desde el análisis de tradiciones y costumbres que resultan lesivas para las mujeres las autoras llaman la atención sobre tradiciones como la ablación que

explicada como un rito de iniciación que simboliza el paso a la vida adulta o como un medio de purificar a la mujer, la mutilación en cualquiera de sus formas busca su sometimiento, su control frente a las relaciones sexuales, su incapacitación para esas relaciones y para el placer (p. 64).

Otras de las formas de violencia desde las tradiciones locales referidas por las autoras son el planchado de pechos, las granjas de engorde de niñas Mauritania, las niñas explotadas por los gurreros samburu en Kenia, la reclusión de mujeres nepalíes durante la menstruación o las vírgenes juradas de Albania.

No menos importante es recalcar las customizaciones, transformaciones que violentan los cuerpos de las mujeres para responder a ideales de belleza al servicio de los intereses de la publicidad y la industria. Como ejemplos de esta violencia cultural refieren las autoras los casos de las mujeres jirafa de Tailandia, los pies de loto en china, los zapatos getas de Japón, tendencias de moda que presentan una imagen de mujeres tristes, apáticas, vulnerables e indolentes, la tiranía de la belleza con la delgadez y la eterna juventud, las cirugías infantiles, la hipersexualización infantil, el burka y el nigab.

Magallón (2006) por su parte, también aporta a esta reflexión desde la mirada a tradiciones culturales que vienen siendo lesivas al expresar formas de violencia contra las mujeres:

A la violencia directa hay que añadir toda una variedad de situaciones ancladas a tradiciones culturales regresivas en las que el ser humano mujer es objeto de trato diferencial, discriminatorio y en determinados casos agresivo para su propio cuerpo; como ejemplos, el aborto o infanticidio selectivo de niñas, la colocación de anillos en el cuello en las llamadas mujeres jirafa, el padecimiento endémico de fístulas obstétricas originadas por los embarazos prematuros y en condiciones precarias, y sobre todo las

prácticas de ablación de clítoris... Parece claro que la defensa de ninguna cultura puede amparar la negación de los derechos del ser humano mujer (p. 40).

Desde esta perspectiva se infiere que el dogmatismo, fanatismo, ideologías políticas y religiosas, así como el machismo encuentran a través del aprendizaje social, a través de diversos medios de comunicación y de promoción de los intereses publicitarios e industriales, un vehículo de transmisión de valores culturales que promueven la violencia contra las mujeres.

1.3.6. Violencia física y sexual.

La violencia física y sexual contra las mujeres se encuentra en escenarios tanto de la vida cotidiana como de la vida laboral, en escenarios relacionados con sus derechos a la participación política y al ejercicio de la ciudadanía y en general en la mayoría de los ámbitos en los que actúa la mujer. “Parejas y exparejas, padres y familiares directos, desconocidos en las calles de cualquier ciudad, maltratan asesinan y violan a las mujeres” (Venegas et al., 2019, p. 179).

La violencia física y sexual contra las mujeres es sistemática, se expresa en insultos, golpes, acoso y ataque sexual, explotación, abuso, intimidación, afecta su integridad llegando incluso a perpetrar la muerte o feminicidio.

El feminicidio, es categorizado como crimen machista. Según la ONU la mitad de las mujeres son asesinadas porque sus parejas o sus parientes masculinos deciden que deben morir. Venegas (2019), citando a Lagarde, llama la atención sobre dos variables que caracterizan el feminicidio: “la impunidad y la responsabilidad del Estado” (p. 181). La reflexión desde esta perspectiva plantea que sobre la ira y el arrebatado de locura en realidad prevalece el deseo de sometimiento por parte de un hombre a la mujer siendo esta realmente la razón por la que ocurre el feminicidio. La legislación en cada país juega un papel crucial en la prevención del feminicidio, no obstante, “según el Banco Mundial, en 2017 había 127 países con legislación

en violencia en el seno de la pareja... todavía hay cerca de 50 países que no la tienen, la mayoría en África, pero también en Oriente” (Venegas et al., 2019, p. 183).

Sin embargo, a pesar de las normas y las instancias judiciales, gran parte de la violencia queda en la impunidad, no solo por las inadecuadas prácticas en el manejo y solución a este grave problema, sino porque culturalmente se oculta especialmente cuando ocurre en el seno de la pareja o del hogar convirtiendo a este último en un lugar peligroso para las mujeres, en tanto allí se perpetran distintas formas de violencia física y sexual que pueden terminar en el episodio del asesinato.

No menos importante es el acoso como una forma de violencia contra la libertad de las mujeres, incluso el acoso cibernético el cual se encuentra en tres tipologías:

Las que buscan obtener favores sexuales, especialmente de niñas y adolescentes; las que usan imágenes de contenido sexual con fines lucrativos, de venganza o de extorsión, y las que castigan a las mujeres que se atreven a opinar y a tomar postura en cuestiones de género (Venegas et al., 2019, p. 217).

Por otro lado, en las sociedades que viven la guerra, la violencia física y sexual contra las mujeres se expresa en la violación, asumida como arma de guerra, y otras sociedades desde sus tradiciones y culturas también la promueven a través de formas de violencia física y sexual normalizadas no percibidas como violencia por ejemplo, los matrimonios infantiles, la prostitución detrás de la cual está la trata de personas, los infanticidios de niñas, el castigo a mujeres por no cumplir cánones de comportamiento sexual.

1.3.7. La violencia estructural contra las mujeres.

Es una violencia que suele ser silenciosa, representada en la inequidad en relación con las horas de dedicación al cuidado del hogar y la jornada laboral, los salarios y jubilaciones, el crecimiento profesional, el derecho a la propiedad. “Se llama violencia estructural, y bajo ese

nombre tan neutro se esconde el hecho de que la mitad de la población se beneficie siempre, en todas las épocas de la posición subordinada de las mujeres” (p. 347).

1.4. Violencia física, sexual, cultural y estructural contra las mujeres en Colombia

En Colombia, la violencia física y sexual, cultural y estructural contra las mujeres ha sido motivo de alta preocupación en diferentes niveles del orden gubernamental e institucional y se han generado acciones para prevenirla y para intervenir desde la educación, la salud y la justicia particularmente. Se han realizado esfuerzos por dar cumplimiento a los compromisos que internacionalmente y en el marco de la ONU se han asumido. Sin embargo, hay mucho camino por recorrer, de acuerdo con el informe de Seguimiento de Cumplimiento por parte del Gobierno colombiano a la Resolución 1325 de diciembre de 2018 se encuentra lo siguiente: en relación con el componente de participación se observa que el porcentaje de presencia de las mujeres en cargos de toma de decisiones entre 2016 y 2018 para el caso del Gabinete de la Presidencia de la República de Colombia y de la participación en el Congreso de la República se identifica lo siguiente:

Tabla 4. Participación de hombres y mujeres en cargos de toma de decisión en el gabinete presidencial (2016-2018)

Gabinete presidencial del periodo 2016-2018											
2016				2017				2018			
M	H	Total	% Mujeres	M	H	Total	% Mujeres	M	H	Total	% Mujeres
6	10	16	37,50%	5	11	16	31,30%	8	8	16	50%

M: Mujeres. H: Hombres

Fuente: Elaboración propia a partir de Presidencia de la República, 2018.

Fuente: *Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución 1325 de 2000*, Corporación Humanas, 2018, p. 8 (<https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf>).

Tabla 5. Comparativo de inscripciones de candidaturas a elecciones para el Congreso de la República por sexo

Congreso de la República	2014-2018			2018-2022		
	Total cargos	Total mujeres	% mujeres	Total Cargos	Total mujeres	% mujeres
Senado	102	23	23%	106	24	23%
Cámara	168	21	13%	170	31	18%
Total	269	37	14%	272	55	20%

Fuente: Elaboración propia a partir de Fajardo, 2016; Consejo Nacional Electoral, 2018; Congreso Visible, 2018.

Fuente: *Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución 1325 de 2000*, Corporación Humanas, 2018, p. 12 (<https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf>).

Por otro lado, según el citado informe, aún hay cifras que generan cuestionamientos en relación con la violencia recibida por mujeres defensoras de derechos humanos en Colombia, como las siguientes:

Tabla 6. Agresiones contra defensoras de DD.HH. (2014-2018)

Año	2014	2015	2016	2017	2018*
Número de mujeres defensoras agredidas	221	271	155	143	34
% de mujeres defensoras agredidas	35%	40%	32%	26%	26%
Total de agresiones a defensores	626	682	481	560	132

*La información para 2018 corresponde al periodo enero-marzo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fajardo, 2017; y Somos Defensores, 2017b.

Fuente: *Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución 1325 de 2000*, Corporación Humanas, 2018, p. 19 (<https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf>)

Tabla 7. Defensoras de DD.HH. asesinadas (2012-2018)

Año	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018*
Número de defensoras asesinadas	7	11	6	10	11	16	22
% de mujeres asesinadas	10%	14%	11%	16%	13%	15%	12%
Total de asesinatos defensores	69	78	55	63	82	106	173

*La información para el 2018 corresponde al periodo enero-septiembre.

Fuente: elaboración propia a partir de Fajardo, 2017; y Somos Defensores (2017b).

Fuente: *Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución 1325 de 2000*, Corporación Humanas, 2018, p. 20 (<https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf>).

Respecto a la brecha de participación laboral de las mujeres en relación con los hombres el informe presenta que:

aumentó en 2018, al registrarse una diferencia de 21,2 puntos porcentuales. Mientras tanto, los datos correspondientes al periodo octubre-diciembre muestran que en 2016 y 2017 se mantiene casi igual, pero se sitúa por debajo de años anteriores. 37 finalmente, al tener en cuenta ambos periodos, se observa que el promedio de la tasa global de participación laboral de las mujeres, desde 2012 hasta 2018, ha sido de 54,6 puntos porcentuales. A su vez, la brecha de esta participación en relación con la de los hombres, desde 2012 hasta 2018, ha tenido un promedio de 20,6% (Salcedo Martínez, 2018, p. 37).

Tabla 8. Tasa global de participación laboral, según sexo (2012-2018*)

Año	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018	
Periodo	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Marzo-mayo	75,5	54,9	74,6	54,3	74,4	53,9	74,6	54,5	74,3	54,1	74,6	54,5	74,8	53,6
Octubre-diciembre	76	54,3	75,7	54,6	76,3	55,1	76,5	55,8	75,8	55,4	75,2	54,9		

H: Hombre. M: Mujer

*Se toman como referencia los periodos marzo-mayo y octubre-diciembre de cada año, en cuanto la información de los demás meses no está disponible para todos los años.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fajardo, 2017; y DANE, 2018a.

Fuente: Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución

1325 de 2000, Corporación Humanas, 2018, p. 37 ([https://humanas.org.co/wp-](https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf)

[content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf](https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf)).

Tabla 9. Tasa de ocupación, según sexo (2012-2018*)

Año	2012		2013		2014		2015		2016		2017		2018	
Periodo	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Marzo-mayo	69,4	47,2	69,1	47,7	69,1	47,6	69,6	48,4	68,9	47,8	69,5	47,8	69,3	46,9
Octubre-diciembre	76	54,3	75,7	54,6	76,3	55,1	76,5	55,8	75,8	55,4	75,2	55,9		

H: Hombre. M: Mujer

* Se toman como referencia los periodos marzo-mayo y octubre-diciembre de cada año, en cuanto a la información de los demás meses no está disponible para todos los años.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fajardo, 2017; y DANE, 2018a.

Fuente: Informe de Seguimiento al Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución

1325 de 2000, Corporación Humanas, 2018 ([\[content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf\]\(https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2020/12/60.R1325informe.pdf\)\).*](https://humanas.org.co/wp-</i></p>
</div>
<div data-bbox=)*

De igual forma en materia de protección es importante señalar datos relacionados en el informe, con casos de violencia sexual y violencia basada en género contra mujeres y niñas. Es así como refiere que en 2016 el Instituto Nacional de Medicina Legal (INML) realizó un total de 21.399 exámenes médico-legales por presunto delito sexual en Colombia. 18.257 fueron practicados a mujeres y niñas (INML, 2017), lo que equivale al 85,3% de los casos. En relación con violencia

intrafamiliar el informe señala que el 77%. La violencia de pareja contra las mujeres es la principal violencia que sufren las mujeres al interior de la familia, representando el 73% de las violencias en su contra, y el 87% de todas las víctimas de violencia de pareja del país. En relación con la cobertura educativa el informe indica que las tasas de cobertura tanto neta como bruta muestran un descenso sostenido ente 2013 y 2016, tanto para mujeres como para hombres, con excepción de la educación media, en ambas tasas y para ambos sexos. Sin embargo, de acuerdo con el mismo informe, en la actualidad las mujeres terminan en mayor medida que los hombres los once grados de la educación básica y media en el país indistintamente de la edad en que los cursen (Corporación Humanas, 2017, p. 37).

Por su lado el informe de seguimiento elaborado a diciembre de 2018 presenta lo siguiente:

en 2017, 85,99% de las mujeres que acudieron a practicarse exámenes médico-legales por presunta violencia sexual en Colombia fueron menores de edad, lo que equivale a 17.554 exámenes realizados... Para el periodo enero-septiembre de 2018, de un total de 19.905 exámenes médico-legales por presunto delito sexual, 85,75% (17.068 casos) fueron practicados a mujeres, y de este total, 87,02% fueron menores de edad (Corporación Humanas, 2018, pp. 46-47).

Es importante adicionalmente plantear la reflexión en relación con el siguiente informe:

La violencia de género es un problema generalizado en Colombia. La falta de capacitación y la implementación deficiente de protocolos de tratamiento impiden el acceso oportuno a servicios médicos y generan obstáculos para las mujeres y niñas que procuran recibir atención o acceso a la justicia luego de hechos de violencia. Los responsables de delitos violentos de género rara vez responden ante la justicia (Human Rights, s.f.).

Frente a este panorama, y contando con una amplia normatividad de género en Colombia, lineamientos y mecanismos participativos orientados en su mayor parte a la prevención de la violencia contra las mujeres, surge la siguiente cuestión: ¿hasta dónde la norma, aunque favorezca el desarrollo de alternativas de solución a los problemas de género del país, conduce a soluciones de largo plazo, cambios de paradigmas y la superación de las problemáticas derivadas de una sociedad patriarcal para dar paso al establecimiento de relaciones de género, saludables, en igualdad y pacíficas que generen las sinergias y capacidades que requiere el país para construir una paz sostenible?, y, ¿qué papel juega la educación en este desafío?

2. Las mujeres en el contexto de la guerra

La relación entre mujeres y guerra está llena de matices, todos relevantes a lo largo de la historia en cuanto su rol, así como en la diversidad que ellas encarnan y en ese sentido desde diferentes contextos, acontecimientos, situaciones vividas y afrontadas, posturas asumidas y acciones que caracterizan la presencia de las mujeres en los escenarios de guerra. Quesada (2014), ha compilado en su obra *Mujeres y Guerra: Cuerpos, territorios y anexiones* reflexiones muy importantes en la voz de diferentes investigadores sobre esta relación entre mujeres y guerra, como las que se presentan a continuación.

2.1. La mujer como instigadora de guerras

Una de las formas de ver la presencia de la mujer en la guerra es como lo ha planteado Amorós utilizando “sin más la misoginia como canon interpretativo: Ya ‘se sabe’ que de ‘la mujer’, cuando interviene de algún modo en la acción no se puede esperar sino el embrollo y el conflicto” (p. 16). Amorós recrea este análisis desde la literatura refiriendo los hechos relatados en el poema de Homero la *Iliada* siendo Helena de Troya sujeto de una leyenda de enamoramiento, mostrándola como instigadora en una guerra que tenía sus causas en el comercio con las costas del mar Negro, señalándose con la expresión: “Helena aparece tan bella como cínica” (Quesada, 2014, p. 16).

Así mismo, nos presenta la figura de Aspasia en la guerra del Peloponeso acusada de medismo e impiedad: “En el caso del conflicto del Peloponeso la intervención de Aspasia se presenta como un deseo de venganza personal, mientras que, en la guerra contra Samos, su motivación adquiere un tinte patriótico” (p. 20). Frente a lo anterior citando a González deja entrever el carácter que según ello se da a la presencia de la mujer en la guerra: “Lo escandaloso era que esta guerra fuese aconsejada por una mujer, con lo que el consejo se sexualiza perdiendo su carácter político y convirtiéndose en asunto de artimaña doméstica” (Quesada, 2014, p. 18). No obstante, también es importante destacar lo que Amorós encuentra en su análisis en tanto es una diferencia en este ámbito y es que al ser concebida Aspasia como una Hetaira tenía la opción de participar en cuestiones políticas y culturales por ser considerada libre: “Las hetairas eran mujeres libres y se caracterizaban por su acceso a los círculos que a las otras féminas les estaban vedados. la connotación de ‘mujer libre’ implicaba disponibilidad sexual” (p. 19). Amorós rescata de Aspasia a la mujer que asume su ciudadanía y expresa desde su reflexión que:

Aspasia no instigó la guerra del Peloponeso por motivos sexuales: la pensó por motivaciones éticas e imperativos políticos transmutando en conceptos la sangre de un conflicto. Porque su ser maestra de oratoria no lo era de mera retórica formal: las formas de sus conceptos eran esculpidas por un trabajo de comunicación ética y política (p. 32).

2.2. Vinculación entre mujer y guerra desde la violencia sexual

Las dinámicas de los conflictos armados pocas veces se analizan en su conexión con el género, se concentran en diferentes formas de violencia alejándose de esta categoría y por lo tanto de las comprensiones necesarias para develar una realidad como la de la violencia sexual siendo

relevante esto para avanzar hacia la garantía del acceso a la justicia, el ejercicio de los derechos y la generación de condiciones para la igualdad.

En este sentido, vale la pena traer a la reflexión los planteamientos de algunas autoras sobre el análisis de esta categoría en el contexto de la guerra, tal es el caso de Sánchez Muñoz (2014) quien en sus palabras refiere que:

En el caso de la violencia sexual las víctimas sí que tienen género concreto: mujeres y niñas que son violadas, esclavizadas, mutiladas y asesinadas por el hecho de serlo, en una ecuación en la que, en gran medida, el género y la etnicidad de la víctima van de la mano (p. 346).

González Suárez (2014), en las guerras de los últimos años del siglo XX frecuentemente aparece mezclado el conflicto étnico y de ahí que destruir la etnia es un elemento fundamental para ganar la guerra. Al ser las mujeres grupo fundamental de conservación de los valores étnicos, representan también el elemento a vencer para conseguir la victoria (p. 35).

Desde la voz de González Suárez, la reflexión se plantea desde la violación como arma de guerra en el escenario de la guerra de Yugoslavia:

Así la violación en masa de las mujeres como estrategia de guerra sería una consecuencia de la sobrecarga de identidad, en palabras de Celia Amorós, que sufren las mujeres. Las mujeres son agentes primordiales en el mantenimiento del honor de la comunidad y en tal mantenimiento desempeña un lugar central la sexualidad de las mujeres (p. 42).

En el escenario de la guerra de Yugoslavia, González Suárez (2014) refiere cuatro razones que oscurecen la auténtica dimensión del problema de las violaciones en la guerra, tales son:

- Las discrepancias en las cifras arrojadas por diferentes estudios, siendo de especial relevancia los casos no registrados:

El modo de conocerlas, en la mayoría de los casos, no es por una denuncia voluntaria de la víctima, sino por motivo de algún indicio más o menos penoso cuántos intentos de suicidio, hemorragias provocadas al término de embarazos no deseados, rupturas familiares trágicas (chicas jóvenes y esposas repudiadas al enterarse los padres o los maridos de los vergonzosos abusos sexuales de que habían sido objeto) han dado lugar a una confesión desgarradora a la médica o a la cooperante extranjera. Si el caso era tratado en el contexto terapéutico, una de las promesas a la víctima que estaba siendo objeto de terapia era el secreto (p. 52).

- Todos los bandos hicieron lo mismo:

Un obstáculo para visibilizar el problema sería la suposición de que todos los bandos hicieron lo mismo, pero se enfatizó en las violaciones del lado serbio, porque era la parte a la que interesaba mantener una Yugoslavia unida, mientras que a la comunidad europea y a Estados Unidos les interesaba más la atomización en pequeños países (p. 53).

- Efecto Praxágora: “Las mujeres siempre fueron botín de guerra y entre sus servicios figuraban los sexuales, luego mientras haya guerra habrá violaciones” (p. 54).
- Dudosa protección de los cascos azules a la población y a las mujeres en particular: “La mayor parte de ellos varones, que no tardaron en convertirse en la clientela principal de los burdeles de Bosnia-Herzegovina” (p. 54).

Por otro lado, González Suárez (2014) citando a Seifert, presenta cinco tesis sobre la violación en épocas de guerra:

La violación forma parte de las reglas de la guerra; en situaciones beligerantes la violación es:

un instrumento de comunicación entre los varones; en occidente la guerra y la masculinidad están unidas; las violaciones en la guerra pretenden destruir la cultura del

oponente y a las mujeres como parte de ella; la base de las orgías de violación está en el desprecio a las mujeres por parte de los varones (p. 66).

Según la forma en que se ejecute la violación sexual en el contexto de guerra también se le han dado las categorías de estratégica y de oportunista. En ese sentido, se explica desde investigaciones publicadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (CNMH) en donde:

Por violación sexual estratégica se entienden aquellos eventos en los que este delito es “parte inherente de repertorios de dominio o de acciones coordinadas o planeadas por la comandancia” (Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación en Colombia [CNRR-GMH], 2011, p. 216, citado en Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2018, p. 69). Tal como lo aclara el CNRR-GMH, la catalogación de estratégico no depende de que exista una orden explícita de la comandancia. En esta línea, la violación sexual constituye un mensaje o táctica para realizar los objetivos de la organización. Generalmente, este tipo de violencia tiene como propósito dañar a alguien más que la víctima directa, ya sea a la comunidad o a un grupo determinado (p. 69).

Por otro lado, el CNMH (2018, p. 71) define la violación oportunista como aquella que sucede fuera de las acciones planeadas por la organización armada: “puede acontecer en contextos/situaciones oportunistas o donde los hombres, aprovechándose del poder que les otorga ser parte de un grupo armado, abusan de mujeres para satisfacer su deseo sexual. (CNRR-GMH, 2011a, p 70, citado en CNMH, 2017, p. 69).

2.3. Mujeres y guerra desde los debates antropológicos

Paz Moreno (2014), desde un análisis antropológico sobre las guerras coloniales y los conflictos étnicos y bélicos en el continente africano plantea la reflexión frente a procesos de

deshumanización que afectan a mujeres y niños y conduce al interés frente a cuestiones tales como

cuál es el significado de la guerra tanto para los combatientes militares, como para civiles, sobre todo mujeres y niños; la omnipresencia y consecuencias de la violencia sexual, así como los largos procesos y negociaciones en el seno de la familia para asimilarla; la percepción que los niños tienen de las matanzas y las dificultades de sobrevivir como desplazados en campos de refugiados (p. 80).

Paz Moreno, presenta el análisis también desde las características de los genocidios, citando a Frigolé quien plantea que:

una de las características de los genocidios, —el ataque o impedir la reproducción— adapta múltiples formas: matanza indiscriminada de hombres y mujeres, de niños e incluso de no nacidos; agresiones a los órganos de reproducción masculinos y femeninos; violaciones de mujeres; escarnio de la procreación; separación forzada y robo de niños; mortalidad elevada a causa de la precariedad impuesta por el agresor, etc (2003, citado en Paz Moreno, 2014, p. 99).

2.4. Mujeres y economía de guerra

Este análisis es planteado por Ketiti (2014) desde el contexto específico del mundo árabe, refiere: “Aprovechando el desmantelamiento de los Estados, el desorden y el caos, prospera y se consolida una ‘economía del tráfico’ que tiene en el comercio y explotación física e ideológica de las mujeres y las niñas uno de sus pilares fundamentales” (p. 110). De otra parte, es importante señalar cómo Ketiti (2014), llama la atención desde sus planteamientos en cuanto al embargo económico como biopoder internacional y lo hace desde la experiencia de la guerra entre Iraq e Irán, “el bloqueo se devela de este modo como un dispositivo internacional de biopoder en el sentido faucoultiano del término, que somete a los cuerpos y les tortura con el

hambre y las enfermedades para lograr objetivos políticos” (p. 118), en esta perspectiva con fundamento en los planteamientos de Negri, da cuenta de que:

Las mujeres representan en este sentido el blanco político privilegiado del biopoder porque su sometimiento a nivel local permite la conservación y reproducción del sistema dominante a nivel global. El mecanismo de biopoder internacional ejercido básicamente sobre las mujeres ha mortificado sus cuerpos, destrozado la estructura familiar y el tejido social y ha engendrado profundas secuelas en la anatomía de la nueva generación. Por otra parte, las sanciones han aniquilado todas las condiciones de conservación de los derechos adquiridos por las mujeres (p. 121).

2.5. Mujeres y relaciones de género en contextos de guerra

Por otro lado, y luego de haber planteado la reflexión frente al vínculo mujer y guerra es importante plantear junto a esta también la reflexión sobre las relaciones de género en los contextos de guerra, las cuales también han sido abordadas en su mayoría desde los roles y formas de asumir a los hombres y a las mujeres de manera diferenciada. No obstante, tanto hombres como mujeres han sido vistos como víctimas, y también en algunos contextos han pasado de víctimas a héroes y a heroínas.

Según Ahmed Ali (2015): “los términos ‘guerra’ y ‘conflicto armado’ se refieren a guerras con violencia étnica, política, nacionalista o interna, a guerras civiles o interestatales, a guerrillas, a insurgencias y luchas de poder, identidad, autonomía o recursos” (p. 20). Desde ese contexto teórico esta autora hace una reflexión sobre la concepción dicotómica mujeres/paz y hombres/guerra, relación que plantea que existe la idea de que las mujeres son víctimas pasivas ante la guerra y los conflictos armados ya que poseen una naturaleza biológica para la paz y la estabilidad y en ese sentido, apoyada en Byrne, refiere que la agresividad se refuerza como algo inherente a los hombres y la “ternura y la crianza” a las mujeres. En esa misma línea,

frente a las consideraciones sobre la forma en que es concebida la mujer en los contextos de guerra y en el entendido que, tanto el hombre como la mujer, son víctimas se les asume distinto, refiere entonces desde Moser y Clark: “A las mujeres se les representa como víctimas indefensas, mientras que, a los hombres, aunque sean víctimas en el campo de batalla, se les otorga el estatus de héroes masculinos omnipotentes” (Ahmed, 2015, p. 43).

La mujer en los contextos de guerra puede ser víctima, pero a la vez puede ser combatiente y luego pasar a ejercer un rol como constructora de paz y tanto en el contexto de paz como de guerra su rol puede estar reconocido y asumido según la comunidad o grupo social, en el que se encuentre y la forma en que estén legitimadas las expresiones propias de sus relaciones de género. En consecuencia, en algunas culturas:

las vivencias en los conflictos armados están claramente marcadas por el género. Por ejemplo, los hombres inician y dirigen las guerras, son heridos y muertos en combate; las mujeres, aunque no toman decisiones políticas o sobre seguridad, son las que más sufren las carencias (Ahmed, 2015, p. 78).

Por otro lado, se encuentra que las relaciones de género pueden cambiar y orientarse a un proceso de democratización que se articula a los procesos de paz luego de la guerra, algunos casos que representan esto son los citados por Demen (2009):

Por ejemplo, en Eritrea los partidarios de la independencia nacional impulsaron un currículum escolar que reflejaba el compromiso con la igualdad social y los derechos de las mujeres. Las clases eran mixtas y se animaba a las chicas a formarse en todos los campos, especialmente en los técnicos. En Liberia, esta práctica condujo a la primera presidenta electa en África. Ellen Johnson Sirleaf se comprometió a apoyar temas que afectarían a las mujeres y a reformar leyes para proteger y promover los derechos

humanos, en concordancia con los tratados internacionales de derechos humanos, en los que Liberia es Signataria (Demen, 2009, citado en Ahmed, 2015, p. 95).

Finalmente, a partir de lo anterior resulta relevante traer como aporte a la reflexión, interrogantes que facilitan el análisis sobre la forma en que se establecen relaciones de género en los contextos de guerra, estos son propuestos por el Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación en Colombia, tales son:

Figura 13. Preguntas orientadoras para la reconstrucción de casos emblemáticos de género

En cuanto a la actuación de los actores armados	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fueron los repertorios de violencia desplegados por ellos? En particular, • ¿Qué tipo de sufrimiento infligieron los actores armados a los cuerpos femeninos y cuál a los cuerpos masculinos? ¿Fue similar? ¿Fue distinto? • ¿El actor armado desplegó violencia sexual? Si sí lo hizo, ¿en qué contextos? ¿Para qué? ¿Qué buscaban? ¿Contra quién la ejercían?
En cuanto a la composición de los actores armados	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo son/fueron los arreglos de género en las filas de los actores armados? ¿Qué tareas desempeñan las mujeres y los hombres en las filas armadas? ¿Son las mismas o, por el contrario, hay una división de tareas? • ¿Ascenden las mujeres en las jerarquías de la organización?
En cuanto a afrontamiento/resistencias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo afrontan las mujeres los eventos traumáticos? ¿Cómo lo hacen los hombres? ¿Hay especificidades por género? • ¿Con qué recursos cuentan los hombres para afrontar los hechos traumáticos? ¿Con qué recursos cuentan las mujeres? ¿Son los mismos recursos? • ¿Las discriminaciones fundadas en criterios de género ponen en posición de desventaja a las mujeres? Si es así, ¿cómo se manifiesta esa desventaja?
En cuanto a memorias	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo y qué recuerdan los hombres? ¿Cómo y qué recuerdan las mujeres? ¿Recuerdan de la misma manera? • ¿Qué nos dicen esas distintas formas de recordar de hombres y mujeres sobre los arreglos de género imperantes?
En cuanto a los arreglos de género de las sociedades locales o de las comunidades	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo eran esos arreglos previa la entrada de los actores armados? • ¿Qué tipo de arreglos surgieron luego de la incursión del grupo armado
La entrada del actor armado	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Profundizó, modificó o transformó las exclusiones y subordinaciones fundadas en criterios de género? • ¿Hizo que los arreglos de género imperantes fuesen más patriarcales o, por el contrario, suscitó dinámicas de democratización de esos arreglos?

Fuente: Elaboración propia⁴

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balances-genero.pdf>

⁴ Los interrogantes permiten incorporar un lente de género en la reconstrucción de un caso a través de algunas preguntas que se constituyen en una metodología y a la vez en un elemento de reflexión respecto a la reconstrucción de los casos emblemáticos desde una mirada sensible a las diferencias de género, 2011

2.6. La violencia en contextos de guerra

La violencia en los contextos de guerra intimida y reprime, institucionaliza la represión e interioriza las relaciones opresivas. “En una sociedad violenta y militarizada en la que predomina el abuso y la victimización se pertenece a la categoría de víctima, a la de abusador o a ambas” (Ahmed, 2015, p. 96).

Es así como, la violencia en los contextos de guerra tiene tan diversas connotaciones como las tienen las mismas guerras. El rol que las mujeres han tenido en la guerra ha estado permeado por procesos históricos, culturales, económicos y políticos entre otros, factores que han establecido diferentes formas de poder y escenarios de negación y violación a los derechos humanos de las mujeres. Magallón (2006), por ejemplo, trae desde su obra *Mujeres en pie de paz* un análisis valioso desde la pluralidad de comportamientos que identifica y describen la violencia y el concepto de víctima. Por un lado, llama la atención frente a las actitudes e iniciativas de mujeres por la paz que no han sido valoradas en su verdadera dimensión por ser asumidas estas como algo natural, por otro lado, el papel de mujeres en la guerra en su rol de militares, pertenecientes a grupos armados, terroristas, suicidas y como víctimas de la violencia:

El comportamiento de las mujeres ante la guerra no permite efectuar afirmaciones de carácter esencialista. No permite decir, por ejemplo, que las mujeres son más pacíficas que los hombres. Tampoco permite decir que los hombres son violentos por naturaleza. Aunque no impide constatar que la decisión de ir a la guerra ha estado y sigue estando salvo contadas excepciones, en manos de los hombres, y que son ellos quienes cometen y han cometido la mayoría de las acciones violentas en el mundo. Tampoco nos impide decir que las mujeres han tenido un importante protagonismo en iniciativas a favor de la paz, tanto en el pasado como en el presente (p. 27).

El planteamiento anterior, retrotrae gran parte de la explicación de la violencia contra las mujeres, desde la incidencia cultural en los contextos de guerra, dado que en el sistema patriarcal como quiera que sea subyace una plataforma política, económica, cultural que permea estos contextos, en donde son víctimas tanto hombres como mujeres y lo son de diversas formas, según las relaciones de subordinación y roles que se establezcan. En ese sentido, es preciso considerar la victimización de la mujer desde diferentes perspectivas:

(...) ambos sexos poseen las mismas habilidades para hacer la guerra o la paz, aunque deberíamos centrarnos en las habilidades pacifistas. Las características compartidas serían entonces el núcleo de las habilidades humanas. Además, deberíamos centrarnos en cómo las mujeres educan a los hombres y crean imágenes bélicas a través de la socialización, dependiendo de la perspectiva cultural. La representación de la sociedad es responsabilidad femenina, pues se les ha construido como las portadoras simbólicas de la identidad y el honor de la comunidad. Es el motivo por el que sufren una victimización triple: como implicadas directas, como víctimas civiles y como constructoras de la paz; el sufrimiento les viene impuesto por su género y por su estado social (Ahmed, 2015, p. 119).

Las mujeres sufren y viven la guerra de diversas formas, no necesariamente entrando en el frente de batalla, sino librando otras que se derivan de la guerra, pero que subyacen igualmente en un sistema patriarcal que aun con los roles modificados en tiempos de paz, trasciende solo y toma connotaciones distintas ya que las consecuencias de la violencia vivida en el contexto de guerra le implican desarrollar estrategias de afrontamiento que de todas formas deberá implementar en un sistema patriarcal que sigue vigente. En esta línea, Moser plantea categorías de análisis y propone:

distinguir entre tres categorías de violencia –económica, política y social– que se manifiesta a diferentes escalas: individual, interpersonal, comunitaria y estructural atravesadas todas ellas por sesgos de género que conforman los modos en que mujeres y hombres se hallan implicados y experimentan la violencia (Miller Restrepo et al., 2013, p. 40).

En el contexto de guerra la violencia cobra formas de expresión que en su mayoría se visibilizan más cuando de la integridad física de las mujeres y de sus familias se trata. Es así como, desde los estudios de Ahmed (2015), se encuentran identificados tres niveles de violencia en los contextos de guerra:

como víctimas de la violencia de la guerra, la opresión y otras formas impuestas específicamente a las mujeres, como es el caso de las llamadas “violaciones de guerra”; como espectadoras desamparadas incapaces de salvar a sus seres queridos de la violencia del conflicto armado y de las estructuras financieras que imponen crueles privaciones; como las que acarrean con la responsabilidad y las que se preocupan sumamente por los aprietos de todas aquellas víctimas del desastre del militarismo y la militarización... Las mujeres temen por su integridad física constantemente. Además de preocuparse por torturas, tiroteos, bombas o minas antipersonas, las mujeres y las niñas están en riesgo de sufrir violencia sexual, cada vez más utilizada como arma de guerra (Jones Demen, 2009, citado en Ahmed, 2015, pp. 68-79).

Históricamente y en diferentes conflictos armados en distintas sociedades y con diversas características culturales, la violación como arma de guerra ha sido un hecho común, un hecho cruel que ha extendido la guerra al cuerpo de las mujeres. Según Brownmiller:

Caballeros y peregrinos violaron [a las mujeres] en su marcha hacia Constantinopla en la Primera Cruzada; en la Segunda Guerra Mundial, los rusos violaron a miles de

mujeres berlinesas cuando entraron en la ciudad; antes, los alemanes habían hecho lo mismo en su avance a través de territorio soviético. Y se estima que unas 200.000 mujeres coreanas fueron convertidas en esclavas sexuales por el Ejército japonés. En Ruanda, en 1995, miles de mujeres —entre 100.000 y 150.000— fueron violadas en los días del genocidio de la minoría tutsi (Venegas et al., 2019, p. 227).

Por otro lado, la violación a las mujeres en los contextos de guerra ha sido lamentablemente impune entre otras por la falta de denuncias y por la falta de eficiencia en el sistema judicial, en algunos países, cuando se denuncia y es que la violación es una de las formas de violencia de la que son víctimas tanto mujeres identificadas o no con las causas de la guerra como si son o no combatientes. “La violación de las mujeres ha acompañado a todas las guerras, pero este hecho ha sido siempre minimizado o abiertamente silenciado, tomado como un mal menor en el conjunto de los horrores” (Magallón, 2006, p. 30). No obstante, destaca frente a esto cómo las mujeres agredidas no se asumen como víctimas, sino que se organizan para cambiar el orden violento.

Sumado a lo anterior, en el fondo de todo prevalece un contínuum histórico de violencia que avanza hasta la normalización de esta, que se devela en los contextos de guerra y que en palabras de Sánchez Muñoz (2014):

se representa como una continuidad entre la violencia sexual en tiempos de paz y la violencia sexual en conflicto bélico, de la misma manera que hay una continuidad entre las políticas y prácticas antisemitas o racistas y el genocidio (p. 355).

2.7. La violencia contra las mujeres en el conflicto armado colombiano

Medio siglo de conflicto armado en Colombia ha contribuido con la agudización de relaciones desiguales de género expresadas en la violencia de género, siendo mayor, de acuerdo con diversos estudios, el índice de violencia contra las mujeres. Según el Auto 092 de 2008, las

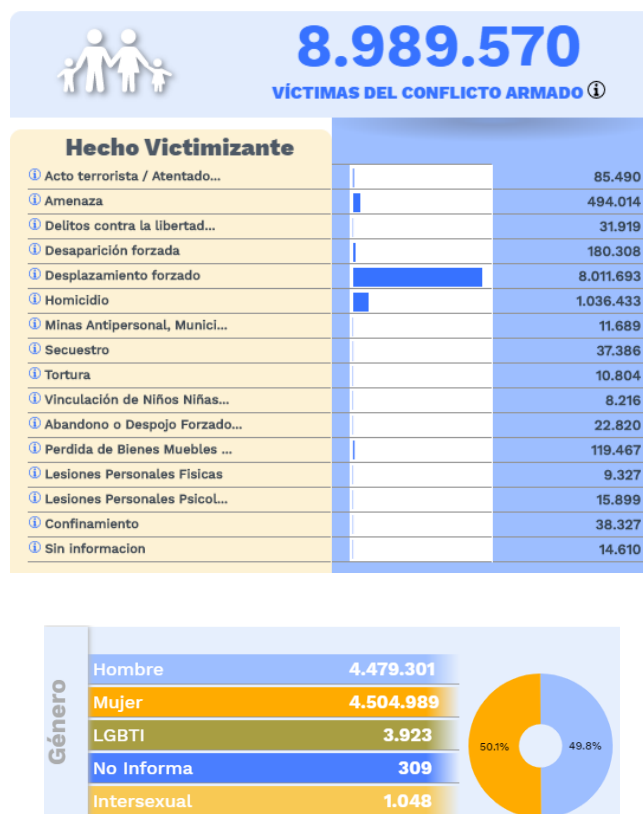
mujeres están expuestas en el marco del conflicto armado a diez (10) riesgos de género que han sido identificados por la Corte Constitucional en el marco del conflicto armado colombiano (Unidad para la atención y reparación integral de las víctimas, 2015). Los cuales son:

- Violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual.
- Explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales.
- Reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley.
- Contacto o de las relaciones familiares o personales —voluntarias, accidentales o presuntas— con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales, o Fuerza Pública.
- Pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos.
- Persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo.
- Asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social.
- Despojo de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales.
- Condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes.
- Pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento.

De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (RUV) de Colombia, a corte de 31 de marzo de 2020, en el siguiente diagrama se muestra la estadística de víctimas y hechos victimizantes en

donde un considerable número de mujeres se registra como víctima del conflicto armado en Colombia:

Tabla 10. Víctimas del conflicto armado⁵



Fuente: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas

(<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>).

⁵ Todos los hechos señalados, tal y como se registran están asociados a formas de violencia contra hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes frente a los que es necesario empoderarlos con estrategias de afrontamiento además de otras acciones del Estado que les permita superar las consecuencias de los hechos señalados y en donde la educación tendría un papel emancipador coadyuvante en la construcción de una paz duradera.

Por otro lado, de acuerdo con el informe de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2015) denominado *Mujeres y conflicto armado*:

las mujeres pueden ser víctimas directas o indirectas de distintos fenómenos y situaciones bajo el marco del conflicto interno armado, por el solo hecho de ser mujeres, o como resultado de sus relaciones afectivas y roles como hijas, madres, esposas, compañeras, hermanas o por el ejercicio mismo de su liderazgo o defensa de su autonomía (p. 4).

Señala igualmente este informe otros factores de riesgo y vulnerabilidad asociados a las áreas de influencia de los grupos armados y por el solo hecho de ser mujer tales como: “amenazas, señalamientos, detenciones, secuestros, raptos, agresiones, discriminaciones y a todo tipo de hechos violentos por causa de su participación social, política, ubicación geográfica o por el hecho de reclamar y defender sus derechos” (p. 4) planteando la resignificación y reestructuración de un estado patriarcal a partir de la adopción de un enfoque diferencial, de género, de derechos y equidad para las mujeres, buscando además eliminar esquemas de discriminación y marginación dentro de los cuales están las violencias basadas en género frente a lo que también se afirma en este informe : “la mayor parte de la evidencia disponible muestra que en este tipo de violencia las víctimas son mayoritariamente mujeres, y los agresores hombres” (p. 6).

El estudio de la violencia de género y la violencia contra las mujeres amerita claramente el análisis del concepto de género no solo desde su significación semántica, sino también desde sus connotaciones sociales lo que permite inferir las relaciones de poder e inequidad que subyacen a la violencia de género y contra las mujeres. No obstante, es claro que un elemento fundamental sobre el que se alimenta la violencia de género y contra las mujeres subyace precisamente en la cultura patriarcal, pero se expresa en diferentes formas de violencia física,

sexual, directa, cultural y estructural, relacionadas también con los problemas particulares y de desarrollo de los países, violencias que se agudizan entre otros con los conflictos sociales, la guerra y la impunidad. Es así como, en los escenarios de conflicto armado y de guerra, se generan y manifiestan expresiones de violencia contra hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes y aun cuando por lo general son más los hombres combatientes que las mujeres, son las mujeres quienes mayoritariamente son víctimas de la violencia, lo que ha incidido en el rol de la mujer en su quehacer personal, familiar, social, político, económico y cultural entre otros.

Al respecto vale la pena señalar que mientras la violencia de género y contra las mujeres en los contextos de guerra y de conflicto armado revelan un reflejo de la sociedad atravesada por la cultura patriarcal, no implica que, con el fin de la guerra y el conflicto, desaparezca. Es así como Sánchez Muñoz (2021) refiriendo a Cohn (2013), plantea que:

La violencia contra las mujeres no termina con el fin declarado del conflicto, con la firma de los tratados de paz. Los marcos culturales que posibilitan que esa violencia siga vigente y, al mismo tiempo, en el posconflicto, persisten la existencia de armas en las calles, de excombatientes, la militarización de la vida cotidiana, la supervivencia económica extrema y los altos niveles de lealtad (Cohn, 2013, citado en Sánchez, 2021 p. 55).

Así las cosas, ¿qué queda después de un conflicto o después de la guerra?, ¿cómo se construye la paz?, ¿cuáles son los desafíos de las nuevas generaciones?, ¿cómo empoderar a hombres y mujeres para superar las consecuencias de la violencia?, y, ¿aporta la educación a la superación de la violencia de género y contra las mujeres?

3. Mujeres y paz

En la implementación se garantizarán las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y se adoptarán medidas afirmativas en favor de grupos discriminados o marginados, teniendo en cuenta el enfoque territorial, diferencial y de género.

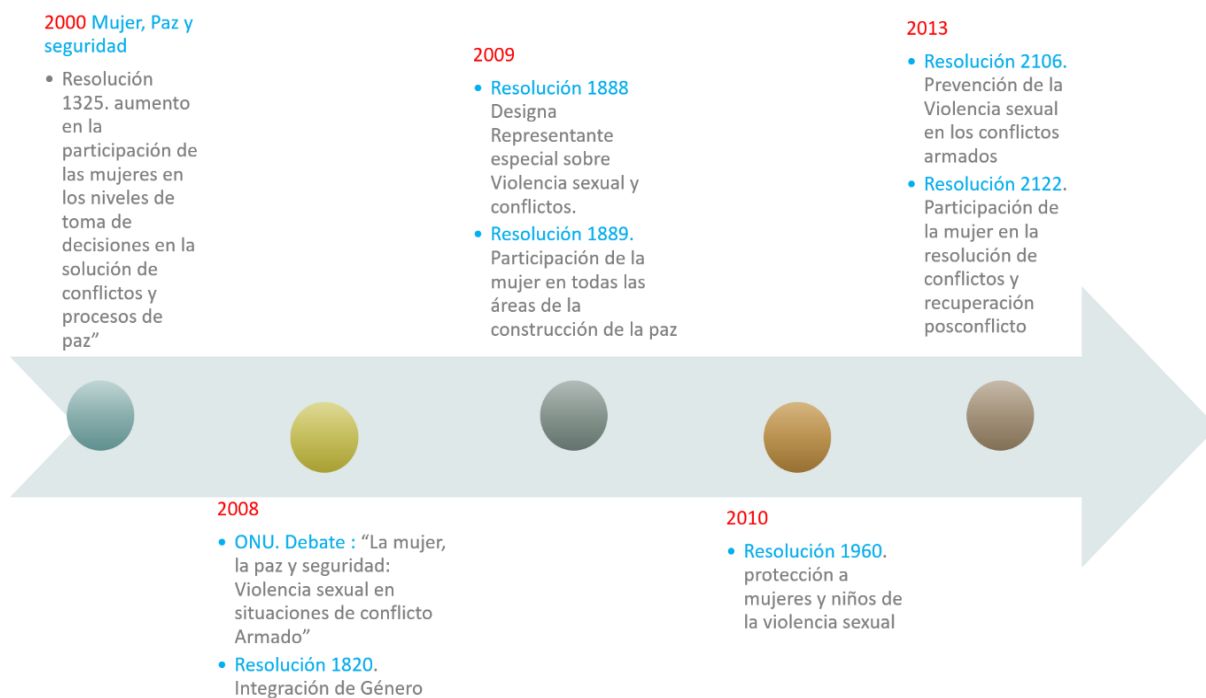
(Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera, 2016)

3.1. Las mujeres y la paz una mirada desde la normatividad internacional

Históricamente la relación entre las mujeres y la paz en el mundo ha marcado hitos relevantes sobre su papel en la sociedad, aun cuando hayan prevalecido sociedades patriarcales y excluyentes especialmente en el escenario políticos y de toma de decisiones de todo orden.

No obstante, de acuerdo con la evolución normativa mundial y el avance, en diversas formas, de integración de la perspectiva de género, las mujeres han sido llamadas a ser sujetos de la paz, en un proceso resiliente y emancipador que subyace a las vivencias propias y particulares de la guerra en cada sociedad.

Es así como desde la ONU se ha venido promoviendo un escenario de implementación e instrumentalización normativa a partir de acuerdos establecidos entre sus países miembros, como se observa en la siguiente línea de tiempo:

Figura 14. Normatividad ONU, mujeres y conflicto armado

Fuente: Elaboración propia.

Pese a que se establece en la Resolución 2122 de Naciones Unidas de 2013 el incremento de la participación de la mujer en la resolución de conflictos y recuperación del posconflicto, no se evidencia una mayor representatividad de la mujer. Sin embargo, algunas investigaciones y estudios dan cuenta de las formas de su participación, tal y como lo refiere la ONU y el POTI (2013):

aunque menos visible que el hombre, [la mujer] está desde hace mucho tiempo involucrada en la búsqueda de soluciones a los problemas intrínsecos de la construcción de la paz, entre ellos el equilibrio ecológico, la desmovilización y la reinserción de ex-niños soldados, la desmilitarización y el desarme, y el desarrollo económico, ambiental y político sostenible. Más aún, las mujeres son administradoras de recursos, defensoras de otras mujeres en situaciones de emergencia y crisis, líderes en procesos políticos y

referentes de la comunidad. (...) Las mujeres a menudo crean grupos y procesos informales o formales que contribuyen a la construcción de la paz y a la forja de sociedades democráticas (p. 52).

3.2. Las mujeres y la paz una mirada desde las experiencias propias y las organizaciones de mujeres

El papel de las mujeres en los procesos de paz es destacable, especialmente desde el trabajo decidido que las organizaciones y movimientos de mujeres históricamente han abanderado. Por ejemplo, Magallón (2006) de manera destacable, desde la experiencia propia a partir de sus vivencias en relación con la guerra civil española y la interacción con diversas organizaciones y movimientos del papel de la mujer en estos procesos como actor político. Destaca en primera instancia el papel de la mujer en el sostenimiento de la vida, dando gran valía a estas acciones en tanto estaban por encima de las diferencias ideológicas, aunque lamentablemente como ella lo expresa “invisible para la cultura política”:

Mi padre, un hombre machadiano, bueno en el buen sentido de la palabra bueno, fue una víctima. Por analogía asimilé como víctimas a muchos de los combatientes, soldados, milicianos, de uno u otro bando, varones todos, a los que yo extendía las circunstancias trágicas (no logadas necesariamente a la muerte, sino a la toma de las armas) de mi padre. Como contrapunto guardo la imagen de la fortaleza de mis abuelas... Nunca identifiqué a mis abuelas como víctimas, sino como mujeres fuertes, imbuidas de valor, capaces de resistir las duras condiciones de la vida cotidiana en una guerra, y protagonistas de una actividad que a mí me parecía, y me parece, realmente importante y básica, a saber: sostener la vida en medio de un enfrentamiento a muerte de dos bandos (p. 6).

Por otro lado, a partir de su experiencia en el Movimiento por la Paz y la incidencia de la Guerra Fría de los años ochenta, destaca la importancia de la no violencia, siendo este un importante aporte a la reflexión:

En el pacifismo antinuclear de los años ochenta aprenderíamos que la realidad tiene múltiples dimensiones entre las que es posible hacer circular la fuerza y la energía. Que ante la razón de la fuerza había que oponer la fuerza de la razón. Que la amenaza nuclear situaba la tensión en un punto tal de desmesura que solo podía desafiarse desde la creatividad simbólica de la No violencia (Magallón, 2006, p. 9).

El papel de las mujeres en los procesos de paz también ha sido relevante a través de su rol en los medios de comunicación en el mundo entero. Los medios de comunicación inciden en los marcos de interpretación de los hechos sociopolíticos y en el caso de la construcción de paz, directa o indirectamente, orientan la controversia, la deliberación e incluso influyen en las formas de expresión de las personas frente a la misma dependiendo de la interpretación que hacen de sus vivencias en el contexto de guerra o del conflicto armado y de las formas en que ha afrontado las secuelas de la violencia.

La experiencia de las mujeres de la *Revista En Pie de Paz* dio voz a las mujeres entre y desde las mujeres con la firme convicción de lograr la libertad y la igualdad, trae relevantes aportes a la reflexión sobre esta conexión entre mujeres y paz. Desde esta experiencia Magallón (2006), aporta a la reflexión algunas cuestiones que surgen de lo que implicaba ser mujer en los tiempos de la dictadura, tales cuestiones son:

Cómo puede una educación y una sociedad del no a todo, de la prohibición, generar esas ganas tan tremendas de libertad..., ¿por qué una mujer tenía que asumir como propias las tareas domésticas? ¿Por qué una mujer no podía administrar sus bienes? ¿Por qué no podía tener una profesión? ¿Por qué en cualquier aspecto social, profesional

y vital, no podía hacer y aspirar a lo que aspiraban y hacían los hombres? La pregunta raíz del pensamiento de igualdad: ¿Por qué yo no? (p. 10).

3.2.1. Iniciativas de mujeres por la paz

El liderazgo de las mujeres por la causa de la paz es muy amplio y tan heterogéneo como los son las mujeres mismas y los contextos en los que ellas actúan. Magallón (2006) destaca algunas iniciativas de movimientos de mujeres planteando que hay diferencias desde posturas dadas en el feminismo, el sufragismo y el movimiento pacifista:

A unas, el trabajo por la paz las lleva a un enfoque centrado en la lucha contra el militarismo, a otras, a poner el énfasis en el desarrollo de actitudes y visiones alternativas en positivo; a unas, a influir en la política internacional, a otras, a centrarse en el trabajo con la comunidad más cercana (p. 43).

De acuerdo con esta autora, las mujeres se organizan alrededor de los siguientes objetivos:

1. Para oponerse a la guerra o a las políticas militaristas y de agresión que llevan a cabo sus gobiernos.
2. Para acercar, a través de la relación y la búsqueda de puntos comunes, a personas de grupos enfrentados, de los que ellas forman parte. Para romper las barreras entre bandos que pelean y acercar comunidades divididas y enfrentadas.
3. Para la búsqueda de soluciones no militares a conflictos estructurales.
4. Contra la impunidad para que no se repitan los genocidios, las desapariciones y las persecuciones sufridas por determinados grupos humanos.
5. Para apoyar a mujeres que viven en situaciones de guerra o de falta de libertad y derechos humanos, en países distintos al suyo.
6. Para lograr que el trabajo de base de las mujeres cuente en la toma de decisiones (p. 71).

A continuación, algunas iniciativas referidas por Magallón (2006) en su obra *Mujeres en pie de paz*. Inicialmente, en un primer grupo se presenta la red de grupos de Mujeres de Negro, quienes:

animan a los ciudadanos y ciudadanas a ser activos y responsables, a superar el victimismo y la complicidad con los regímenes agresores; llevan a cabo un trabajo de base que, a través de la relación y la búsqueda de puntos comunes, busca unir a personas de los grupos enfrentados de los que ellas forman parte. Ellas saltan por encima de las barreras y las divisiones étnicas, simbólica y literalmente, viajando a los países considerados enemigos y rechazando toda forma de homogeneización; condenan todas las guerras; reniegan de los héroes; ayudan a las víctimas, y denuncian, tanto nacional como internacionalmente, a los líderes responsables de la guerra y sus crímenes (p. 97).

Tabla 11. Red de grupos de Mujeres de Negro

Grupo o movimiento de mujeres	Contexto de guerra o conflicto	Hechos relevantes
Mujeres de Negro	Conflicto entre Israel y Palestina	Organizado para discernir de la política y acciones de su gobierno y acercar comunidades enfrentadas. Algunos liderazgos: Hagar Roublev. Apoyaba la creación de un Estado laico binacional que incluyera a todos. Nourit Peled. Recibe el Premio Andrei Sajarov, otorgado a Mujeres de Negro de Israel por su compromiso por la paz.
Movimiento Mujeres de Negro de Belgrado	Guerra de la antigua Yugoslavia. Enfrentamiento de las comunidades serbia, croata y musulmana	Encaminadas a sensibilizar a la opinión pública acerca del verdadero rostro de la guerra y el militarismo a través de diversas publicaciones. La práctica de la sororidad no paternalista. Algunos liderazgos: Staza Sajovic, una de las fundadoras.

Mujeres de Negro en España	Inicia con la interacción con Mujeres de Negro de Belgrado en el contexto de la guerra de la ex Yugoslavia	Les une un propósito: expulsar la guerra de la historia. Algunos liderazgos: Yolanda Rouiller. Organizó y distribuyó a través de la red información en español y en inglés, existente en la Red de Mujeres de Negro de todo el mundo, fortaleciéndola.
Mujeres de Negro de Italia. Inicialmente Mujeres de Asociación por la Paz	Guerra de la antigua Yugoslavia. Conflicto entre Israel y Palestina	Alessandra Bochetti. Luisa Morgantini.
Mujeres de Negro de Tokio	Surge cuando Afganistán es bombardeado por Estados Unidos tras los ataques del 11 de septiembre de 2001	En el año 2000 organizaron el Tribunal Internacional de Mujeres. Dando voz a mujeres agredidas sexualmente en diferentes lugares del mundo, así como a mujeres que sufrieron esclavitud sexual en la Segunda Guerra Mundial. Algunos liderazgos: Miho Tsujii. Mijo Takeshita.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo planteado por Magallón, 2006, en *Mujeres en pie de paz*.

En un segundo grupo, Magallón (2006) presenta dos grupos de mujeres que protagonizan acciones en favor de la paz en el marco de los conflictos Israel-Palestina y el de la isla de Chipre con el propósito de acercar las partes del conflicto. Destaca la autora la importancia de la sociedad civil en el logro de la paz:

Para que la gente vote en favor de los procesos de paz es fundamental incidir en la mente y el corazón de los hombres y mujeres de uno y otro lado, disolver la noción del otro como enemigo, trabajar para el establecimiento de las relaciones de confianza y hacer crecer la convicción de que la convivencia es posible (p. 102).

Tabla 12. Mujeres por la paz conflicto de Israel y Palestina

Grupo o movimiento de mujeres	Contexto de guerra o conflicto	Hechos relevantes
<p>BAT SHALOM.</p> <p>“Mujeres de Israel, judías y árabes, rechazaban ‘contemplar pasivamente la destrucción de la esperanza y el futuro de una reconciliación pacífica’”</p> <p>(Recuperado de www.batshalom.org)</p>	<p>Conflicto entre Israel y Palestina</p>	<p>Bat Shalom Jerusalén:</p> <p>Junio de 1997. Campaña Compartir Jerusalén: dos capitales para dos Estados.</p> <p>Bat Shalom Norte: acercamiento entre mujeres judías y árabes, orientación a la convivencia y trabajo de base de las mujeres.</p> <p>Algunos liderazgos: Hannan Ashrawi: cofundadora de Mujeres de Negro.</p> <p>Ruth Cohen, Galia Golande Peace Now.</p> <p>Samira Khoury. Presidenta del Movimiento Democrático de Mujeres de Israel.</p> <p>Sari Nusseibeh, presidente de la Universidad Al-Quds.</p> <p>Hagar Roublev, pacifista.</p>
<p>Mujeres que Caminan hacia Casa (Women Walk Home)</p> <p>HAD: Hands Across the Divide. Manos que Cruzan la Línea</p> <p>Mujeres de HAD del Norte y del Sur</p>	<p>División de Chipre por la llamada Línea verde</p>	<p>Incidencia con su participación y trabajo por el acercamiento de las partes enfrentadas, en lo que sucedió el 21 de abril de 2003 la TRN abrió la barrera de la línea, en el checkpoint de Ledra Palace.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de lo planteado por Magallón, 2006, en *Mujeres en pie de paz*.

En un tercer grupo, Magallón (2006) destaca la experiencia de grupos y movimientos de mujeres que trabajan por encontrar solución a conflictos con actores armados y en lugares en donde se vive violencia estructural, mostrando las diversas acciones que frente a cada una de

las situaciones derivadas del conflicto y la violencia han venido desarrollando. A continuación, algunas experiencias:

Tabla 13. Movimientos de mujeres por la solución de conflictos con actores armados

Grupo o movimiento de mujeres	Contexto de guerra o conflicto	Hechos relevantes
<p>Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas.</p> <p>315 organizaciones y grupos de mujeres coordinadas en ocho regionales: Santander, Valle del Cauca, Risaralda, Cundinamarca, Putumayo, Antioquia, Chocó y Cauca.</p>	<p>Conflicto armado en Colombia.</p>	<p>Se constituye el movimiento Mujeres Resistiendo por la Vida.</p>
<p>Mujeres contra la Impunidad para que no se Repita</p>	<p>Guatemala</p>	<p>Constitución de la coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala CONAVIGUA, 12 de septiembre de 1988.</p> <p>Su objetivo: trabajar contra el racismo y la discriminación en la defensa por los derechos humanos.</p> <p>Algunos liderazgos:</p> <p>Myrna Mack</p> <p>Helen Mack, Premio Nobel Alternativo 1992</p>
	<p>El Salvador</p>	<p>Comité de Madres de Desaparecidos de El Salvador COMADRES diciembre de 1977.</p> <p>Luchan por la defensa de los derechos humanos y el rescate por la dignidad de la víctima y del familiar que está vivo.</p>

	Argentina: Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983)	Las Madres de Plaza de Mayo. Perseveraron en la búsqueda de los responsables de las desapariciones de sus hijos durante la guerra, por la reivindicación de 30.000 hijos. Se unen las Abuelas de Plaza de Mayo. Dedicadas a la localización y restitución a sus familias legítimas de los niños secuestrados y desaparecidos y exigencia de castigo a los responsables.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de lo planteado por Magallón, 2006, en *Mujeres en pie de paz*.

3.3. Perspectiva de género en el Proceso de Paz colombiano

3.3.1. La transversalización del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz.

Ha encaminado este país una ruta hacia la construcción de una paz duradera y sostenible en donde los Diálogos de Paz con los grupos armados al margen de la ley se convierten quizás en la estrategia de gobierno más importante para alcanzar esta meta. Se ha logrado suscribir un Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera con uno de los grupos armados al margen de la Ley las FARC-EP.

El acuerdo incorpora una perspectiva de género sobre los supuestos de encontrar en la participación activa de la mujer una sociedad más democrática, el reconocimiento de la importancia del liderazgo de la mujer en la prevención y solución de los conflictos y en la consolidación de la paz, el análisis de las consecuencias de las graves infracciones al Derecho Internacional Humanitario y las graves violaciones a los Derechos Humanos cometidas contra mujeres y niñas o contra la población LGBTI, la necesidad de generar condiciones para que la mujer víctima se convierta en constructora de paz.

El Acuerdo Final ha declarado el enfoque de género como:

El reconocimiento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y de las circunstancias especiales de cada uno, especialmente de las mujeres independientemente de su estado civil, ciclo vital y relación familiar y comunitaria, como sujeto de derechos y de especial protección constitucional. Implica en particular la necesidad de garantizar medidas afirmativas para promover esa igualdad, la participación activa de las mujeres y sus organizaciones en la construcción de la paz y el reconocimiento de la victimización de la mujer por causa del conflicto (Presidencia de la República de Colombia, 2016, p. 193).

Los seis puntos en los que se incorporó la perspectiva de género dentro del Acuerdo Final fueron: Reforma Rural Integral; Participación Política: Apertura Democrática para Construir la Paz; Cese al Fuego y de Hostilidades Bilateral y Definitivo y la Dejación de las Armas; Solución al Problema de las Drogas Ilícitas; Víctimas, Implementación, Verificación y Refrendación.

Así mismo se establecieron ocho ejes en el Acuerdo Final:

1. Acceso y formalización de la propiedad rural en igualdad de condiciones con los hombres.
2. Garantía de los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres y personas con orientación sexual e identidad de género diversa del sector rural.
3. Promoción de la participación de las mujeres en espacios de representación y toma de decisiones y resolución de conflictos y participación equilibrada de las mujeres en las instancias de decisión creadas en los acuerdos.
4. Medidas de prevención y protección que atiendan los riesgos específicos de las mujeres.

5. Acceso a la verdad, a la justicia, a la reparación y a las garantías de no repetición, evidenciando las formas diferenciales en que el conflicto afectó a las mujeres.
6. Reconocimiento público, no estigmatización y difusión de la labor realizada por mujeres como sujetas políticas.
7. Gestión institucional para el fortalecimiento de las organizaciones de mujeres para su participación política y social.
8. Sistemas de información desagregados.

Figura 15. Ejes de género en el Acuerdo Final de Paz colombiano



Fuente.: *Terminó la guerra, el postconflicto está en riesgo*, Fundación Paz y Reconciliación, 2017.

A un año de la implementación de los Acuerdos de Paz, el informe de la Fundación Paz y Reconciliación sobre los avances de la misma, recomendó que el enfoque de género se mantuviera como principio de exigibilidad de derechos, que debe sostenerse no solo en la

noción de equidad e igualdad nombrada en las disposiciones normativas, sino que debe consolidar de manera visible y concreta medidas afirmativas que posibiliten dicho ejercicio, velar porque la participación de las mujeres vaya más allá de las instancias de alto nivel del acuerdo y se reflejen progresivamente en los territorios, acompañar desde las organizaciones sociales y las plataformas de seguimiento de la implementación del acuerdo la debida transversalización del enfoque de género en el sistema de justicia transicional.

Se propone igualmente, dentro del acuerdo a la educación como un elemento para lograr el desarrollo social de la mujer, su reincorporación económica y su participación y concentra sus planteamientos en la educación rural para garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación desde la primera infancia hasta la superior y erradicar el analfabetismo en zonas rurales, así mismo otorga a la educación rural un enfoque de género así: Educación rural la promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas. Educación rural Incremento de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad. Se tomarán medidas especiales para el acceso y permanencia de las mujeres rurales (Gobierno de Colombia, s.f.).

3.3.2. Participación de las mujeres en el proceso de paz colombiano.

En relación con la participación de las mujeres en el marco de las negociaciones del Acuerdo de Paz es importante destacar que las organizaciones de mujeres lograron por primera vez en un proceso de paz el establecimiento de una subcomisión de género, y desde la misma la transversalización del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz (2016), lo que también ha posibilitado su protagonismo en la implementación, pese a que en las demás subcomisiones se destacó la participación de los hombres. Se conformaron subcomisiones las cuales se conformaron de la siguiente manera: el grupo de Trabajo/Subcomisión de justicia estuvo integrada en su totalidad por hombres, tres por parte de las FARC-EP y tres por parte del

Gobierno; la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas por once hombres y una mujer; la Subcomisión de Género por ocho mujeres y dos hombres; y la Subcomisión Técnica del Fin del Conflicto estuvo por parte del Gobierno Nacional conformada por diecisiete hombres y una mujer (Fajardo y Vargas, 2016; Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016), en donde la representación de las mujeres es muy baja y se observa en mayor número en la Subcomisión de Género, curiosamente siendo el género un asunto en el que también deben participar activamente los hombres. Ahora bien, si vamos a la implementación este informe refiere:

De acuerdo con el reciente informe del Grupo de Trabajo Género en la Paz (GPaz) (2018) la participación de las mujeres en las instancias creadas para la implementación del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC-EP llegaba tan solo al 13,3% del total de los cargos proveídos hasta junio de 2017 (Martínez Salcedo, 2018, p. 8).

El informe de seguimiento a diciembre de 2018 muestra la tendencia en el aumento de la participación de las mujeres en el Acuerdo de Paz y destaca además la creación de instancias que demuestran su liderazgo en los procesos necesarios para lograr la paz, así:

El informe pasado (2016-2017) revelaba que la participación de las mujeres en las instancias creadas para la implementación del Acuerdo de Paz llegaba solo a 13,3% del total de los cargos provistos hasta junio de 2017 (Grupo de Trabajo Género en la Paz [GPaz], 2017b); y a corte de noviembre de 2017, la participación de las mujeres en dichas instancias era de 39,57% (Grupo de Trabajo Género en la Paz [GPaz], 2017a), para ubicarse 26,27 puntos porcentuales por encima del informe anterior (Corporación Humanas, 2018, p. 16).

Igualmente, frente a los procesos de verdad, justicia y reparación, según informe del Instituto Kroc:

uno de los avances más importantes del Acuerdo de Paz es la conformación de los mecanismos del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de No Repetición, en los que las mujeres representan 45,45% de la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (de once personas, cinco son mujeres) y 54,9% de las personas que integran la Jurisdicción Especial para Paz (de treinta y ocho personas, veinte son mujeres) (Corporación Humanas, 2018, p. 17).

Las mujeres también han protagonizado su papel en la construcción de paz en Colombia a través de diversas organizaciones y redes de mujeres que en unidad de criterio buscan la defensa de la vida, la democracia, el acceso y disfrute de sus derechos, la inclusión social, la construcción de una cultura de la No violencia, el respeto por el pluralismo y la diversidad, la lucha contra toda forma de discriminación, la autonomía y el desarrollo de las mujeres, la justicia social, la sostenibilidad entre muchos otros propósitos ligados directa e indirectamente con la paz. Es así como:

la consolidación de la paz tiene como fines la defensa de la vida, el fortalecimiento de la democracia, la transición de una cultura que se ha construido desde lógicas guerrilleras y violentas hacia la consolidación de sociedades solidarias, justas y en las que los derechos humanos sean principios incorruptibles. Esta visión puede ser compartida de manera general por distintas corrientes de pensamiento sobre la paz, no obstante, la Cumbre hace explícita la premisa de que la paz implica la participación y representación activa de las mujeres en sus diversidades en los procesos de toma de decisiones que construyen comunidad política, como lo son los procesos de conversaciones para la terminación de los conflictos armados (Cumbre Nacional de Mujeres y Paz, 2018, p. 89).

A continuación, algunas de las organizaciones de mujeres en Colombia:

Tabla 14. Organizaciones y redes de mujeres que trabajan por la paz en Colombia

Ruta Pacífica	<p>“La Ruta Pacífica es un movimiento feminista con accionar político de carácter nacional, que trabaja por la tramitación negociada del conflicto armado en Colombia y por hacer visible el impacto de la guerra en la vida y cuerpo de las mujeres; es pacifista, antimilitarista y constructora de una ética de la No violencia en la que la justicia, la paz, la equidad, la autonomía, la libertad y el reconocimiento de la otredad son principios fundamentales. La Ruta está compuesta por mujeres representantes de 300 organizaciones que irradian su accionar a cerca de 10.000 mujeres ubicadas en más de 142 municipios de 18 departamentos de Colombia” (Recuperado de https://rutapacifica.org.co/wp/).</p>
Sisma Mujer	<p>“Organización colombiana de carácter feminista que desde 1998 ha aportado a la consolidación del movimiento de mujeres, ha trabajado con mujeres víctimas de violencias y discriminación en razón de ser mujeres, en ámbitos privados, públicos y del conflicto armado, para la ampliación de su ciudadanía, la plena vigencia de sus derechos humanos y la promoción de su papel como actoras transformadoras de su realidad” (Recuperado de https://www.facebook.com/pg/CorporacionSismaMujer/about/?ref=page_internal).</p>
Corporación Casa de la Mujer	<p>“Desde 1982 ha acompañado/impulsado iniciativas de la sociedad civil y de las organizaciones de mujeres, para que el diálogo político sea la herramienta para la terminación del conflicto armado interno. Ha trabajado por la inclusión de las agendas de mujeres, en los procesos de diálogo desde la década de los ochenta hasta la fecha, y participamos activamente en los escenarios facilitadores del diálogo de paz, que llevaron al actual Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP” (Recuperado de https://www.casmujer.com/casamujer2017/#quienes-somos).</p>
Red Nacional de Mujeres/CIASE	<p>“La Corporación de Investigación y Acción Social y Económica–CIASE, es una organización feminista mixta, que promueve la exigibilidad permanente y la realización integral de los Derechos Humanos en particular los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales” (Recuperado de https://ciase.org/es/quienes-somos).</p>

<p>Corporación Humanas/Centro Regional de DDHH y Justicia de Género</p>	<p>“Es un centro de estudios y acción política feminista, cuya misión es la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres, el Derecho Internacional Humanitario y la justicia de género, en Colombia y Latinoamérica. Sus ejes temáticos son: Justicia de género (verdad, justicia, reparación y sistemas judiciales). Derechos humanos de las mujeres. Mujeres, paz y seguridad. Democracia y participación. Subjetividades y cultura” (Recuperado de https://www.humanas.org.co/alfa/2__Humanas-Colombia.html).</p>
<p>Iniciativa Mujeres Colombianas por la Paz (IMP)</p>	<p>“Es una alianza de la que hacen parte veintidós organizaciones de mujeres y 246 procesos regionales y siete sectores (indígenas, campesinas, sindicalistas, jóvenes, académicas y feministas, paz y cultura y afrodescendientes. IMP surge en el marco de la resolución 1325 de las Naciones Unidas, aprobada el 31 de octubre de 2000 por el Consejo de Seguridad insta a los Estados Miembros, actores de conflictos armados, y a personas responsables de planes o procesos de negociación, a atender las especiales necesidades de las mujeres, garantizar protección de derechos, prevención de efectos e incrementar la participación de las mujeres en todos los niveles de decisión, prevención, manejo y resolución de conflictos” (Recuperado de https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2998/Duquemaria2016f6.pdf?sequence=9&isAllowed=y).</p>
<p>Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM LAC)</p>	<p>“Es un espacio de encuentro y construcción colectiva de nuestra identidad como mujeres tejedoras de pensamiento, y de una apuesta política por una educación a lo largo de toda la vida no sexista, incluyente, y sin discriminación para las niñas y las mujeres” (Recuperado de https://dds.cepal.org/redesoc/ficha-red-actores?id=1263).</p> <p>Página web: http://www.repem.org/</p>
<p>Casa de la Mujer Trabajadora</p>	<p>“La Corporación Casa de la Mujer Trabajadora realiza acciones por los derechos sociales, políticos y culturales de las mujeres en Colombia con enfoque de género. Su principal fin ha sido, contribuir a la redistribución del poder político y económico, así como el reconocimiento individual y colectivo de las mujeres en la satisfacción de sus necesidades prácticas y estratégicas que permitan cambiar la condición y posición de las colombianas en la construcción de una democracia incluyente” (Recuperado de http://corporacioncasadelamujertrabajadora.org/quienes-somos/).</p>
<p>Católicas por el derecho a decidir</p>	<p>“Movimiento autónomo de personas católicas, feministas, comprometidas con la búsqueda de la justicia social y el cambio de patrones culturales y religiosos vigentes en nuestras sociedades. Su</p>

	<p>misión: la defensa del derecho a decidir y la vigencia plena de los derechos humanos, especialmente los sexuales y reproductivos, desde una perspectiva de género y teología progresista para contribuir a la transformación sociocultural, la democracia, y el Estado Laico” (Recuperado de https://cddcolombia.org/quienes-somos/).</p>
<p>Corporación Centro de Apoyo Popular (CENTRAP)</p>	<p>“La Corporación Centro de Apoyo Popular (CENTRAP) surge en 1984, como un Programa de Extensión Comunitaria dentro del Instituto Superior de Educación Social (ISES), Institución de Educación Superior para formar Técnicos en Promoción Social de sectores populares rurales y urbanos. En su accionar fue trascendiendo los objetivos curriculares del ISES y se consolidó como entidad sin ánimo de lucro, que con el apoyo de agencias de cooperación internacional y de entidades públicas nacionales trabaja en el ámbito nacional por el desarrollo justo, sostenible y democrático de la sociedad colombiana con perspectiva de equidad entre géneros, clases y etnias (Recuperado de http://centrap.org.co/quienes-somos/).</p>
<p>Red Nacional de Mujeres</p>	<p>“La Red Nacional de Mujeres aporta a la construcción de la paz mediante dos líneas de acción: Incidencia y monitoreo en la implementación de la resolución 1325 de Naciones Unidas, resolución que insta a los Estados que están en situación de conflicto armado, a implementar medidas especiales para las mujeres víctimas del conflicto armado, esta fue adoptada el 31 de octubre de 2000 por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, y prevé la participación de las mujeres en la toma de decisiones para la prevención, resolución de los conflictos armados y construcción de una paz durable y positiva. Además de lo anterior, promueve el cese de la impunidad para los delitos basados en la discriminación de género perpetrados contra las mujeres en contextos de conflicto armado, fundamentado esto en el principio de justicia y reparación” (Recuperado de https://www.rednacionaldemujeres.org/index.php/2015-03-25-19-09-43/construccion-de-paz).</p>
<p>Fundación Lina Amador Lesmes</p>	<p>“Fundación Lina Amador Lesmes, es una entidad sin ánimo de lucro que promueve la igualdad y equidad de género, buscando restablecer el tejido humano. Permitiendo la creación de espacios en los que hombres y mujeres fortalezcan relaciones basadas en la equidad y en la No violencia. Apoyando día a día el empoderamiento de la mujer en la vida en sociedad” (Recuperado</p>

	de https://es-la.facebook.com/pg/Fundacion-Lina-Amador-Lesmes-ONG-722124911192581/about/?ref=page_internal).
Mesa Nacional de Mujeres Negras/Afrocolombianas/Raizales y Palenqueras	“AMAFROCOL es una organización de mujeres negras que propende por el mejoramiento de la calidad de vida del pueblo afro, a través de acciones afirmativas y proyectos sociales comunitarios; con perspectiva étnica, cultural, de género y generacional” (Recuperado de https://www.facebook.com/pg/amafrocol/about/?ref=page_internal).

Fuente: Elaboración propia.

Así las cosas, la participación de las mujeres en la construcción de la paz está atravesada por sus propias experiencias de vida, sus resistencias están marcadas no solo por motivos derivados de los conflictos armados y las guerras, sino por una lucha histórica por la garantía de sus derechos y en la búsqueda de la superación de un continuum de violencias. Es así como, desde los movimientos sociales y feministas, se han gestado y promovido acciones determinantes en la edificación de democracias, el acceso a la justicia y la lucha contra la impunidad, en el desarrollo humano, en la dignificación y reivindicación de la mujer y la construcción de paz. En este sentido, desde la perspectiva del Acuerdo de Paz con las FARC-EP, ¿qué tipo de educación requiere Colombia para favorecer no solo el acceso a la educación y su impacto en la ruralidad colombiana, sino también para lograr el desarrollo social en el marco de la paz, en igualdad de condiciones para hombres y mujeres.

4. Hacia masculinidades más igualitarias en educación

Pensar en una apuesta por una educación para la paz con perspectiva de género implica, necesariamente, abordar las masculinidades desde la ruptura de paradigmas centrados en la cultura patriarcal. Hoy se ha avanzado en la búsqueda por promover masculinidades orientadas al cuidado, más igualitarias, no hegemónicas, no violentas de manera que muchos estudios se han concentrado en el análisis de las masculinidades en relación con el género y el poder.

Por otro lado, así como se ha considerado que los hombres deben ser aliados en la construcción de relaciones de género igualitarias y en la lucha contra la violencia de género y contra las mujeres, también hoy se insta a las mujeres a ser aliadas en la construcción de masculinidades no violentas. De igual forma, se implementan estrategias que tienen en cuenta los ciclos vitales de las personas para incidir especialmente desde procesos formativos. Esto denota la importancia e interés que se ha tenido en los últimos años en generar cambios culturales sobre el rol masculino y las formas de comprender su identidad. Son variadas las posibilidades de abordaje de las masculinidades, sin embargo, tratar de definir las ha sido parte de la tarea desarrollada por algunas investigadoras como Connell (2003) quien, en sus aportes a la comprensión de estas, plantea que la definición de masculinidades se puede dar desde cuatro tipos:

- Las definiciones esencialistas usualmente recogen un rasgo que define el núcleo de lo masculino, y le agregan a ello una serie de rasgos de las vidas de los hombres (p. 2).
- La ciencia social positivista, cuyo *ethos* da énfasis al hallazgo de los hechos, entrega una definición simple de la masculinidad: lo que los hombres realmente son, siendo, además la base de las discusiones etnográficas sobre masculinidad que describen el patrón de vida de los hombres en una cultura dada, y lo que resulte lo denominan modelo de masculinidad (p. 3).
- Las definiciones normativas reconocen estas diferencias y ofrecen un modelo. La masculinidad es lo que los hombres debieran ser (p. 4).
- Los enfoques semióticos abandonan el nivel de la personalidad y definen la masculinidad mediante un sistema de diferencia simbólica en que se contrastan los lugares masculino y femenino. Masculinidad es, en efecto, definida como no femineidad (p. 5).

Finalmente, Connell (2003) plantea que la masculinidad, si se puede definir brevemente, “es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (p. 5).

La comprensión de las masculinidades se revela como parte de la ruta necesaria para analizar y proponer alternativas en relación con las desigualdades entre los hombres y las mujeres. Es así como se ha acudido en algunos países a avanzar a través de colectivos de hombres y masculinidades con programas especiales para promover nuevos referentes de masculinidad, no obstante, estos nuevos referentes de masculinidad exigen reflexiones profundas sobre los cambios culturales que desarraiguen las convicciones sociales sobre lo que significa ser hombre o ser masculino en una sociedad patriarcal. En ese sentido, igualmente, Connell (2003) ha puesto en escena la reflexión a partir de cuatro elementos que son la hegemonía, la subordinación, la complicidad, y la marginación, distinguiéndolos de la siguiente manera:

- El concepto de “hegemonía”, derivado del análisis que hizo Gramsci de las relaciones de clase, se refiere a la dinámica cultural por medio de la cual un grupo exige y sostiene una posición de mando en la vida social (p. 118).
- La subordinación. Dentro de ese marco completo, se dan relaciones de dominación y subordinación específicas, entre los grupos de hombres, que se estructuran de acuerdo al género... es la dominación de los hombres heterosexuales y la subordinación de los hombres homosexuales. Se trata de mucho más que una mera estigmatización cultural de la identidad homosexual o gay. Los hombres gays se encuentran subordinados a los hombres heterosexuales por toda una serie de prácticas materiales entre ellas la exclusión cultural y política, el abuso cultural, la violencia legal, la violencia en la calle, la discriminación económica y los boicots personales (p. 118).

- La complicidad. Las masculinidades que se construyen en formas que aprovechan el dividendo del patriarcado, sin las tensiones o riesgos que conlleva están en la vanguardia del patriarcado, son cómplices (p. 120).
- La marginación. La interacción del género con otras estructuras como la clase y la raza ocasiona nuevas relaciones entre las masculinidades. La marginación siempre es relativa a la forma de autoridad de la masculinidad hegemónica del grupo dominante (p. 122).

Lo anterior implica reconocer que el abordaje de las masculinidades tiene que ver tanto con las relaciones de género entre hombres y mujeres, como con las relaciones de género entre los mismos hombres, de igual forma que estas relaciones históricamente también han ido redefiniéndose y que aun, cuando las masculinidades hegemónicas sigan prevaleciendo, estas en sí mismas también han ido cambiando de manera relativa de acuerdo con diferentes contextos y realidades. En ese ejercicio de análisis y comprensión de la masculinidad se encuentran los planteamientos acerca de la construcción de la masculinidad hegemónica. Al respecto Salazar Benítez (2020) refiere que se produce a partir de los siguientes aspectos:

- La articulación de una serie de binomios jerárquicos a través de los cuales se ordena la sociedad, el pensamiento y nuestras propias subjetividades, y que parten de la distinción entre los hombres/lo masculino y las mujeres/lo femenino (p. 2).
- En íntima conexión con esa dimensión pública, los hombres hemos sido siempre educados y socializados para ocupar y ejercer el poder. Basta con repasar cualquier manual de historia para comprobar quiénes han sido mayoritariamente los que han liderado gobiernos, revoluciones y aventuras, los que han hecho las leyes y han administrado justicia, los que han dirigido bancos y empresas, o los que todavía hoy siguen siendo los máximos dirigentes de ámbitos tan diversos como las universidades, los medios de comunicación o las redes sociales (p. 4).

- “Construcción en negativo”, es decir, ser un hombre ha significado básicamente no ser una mujer. Nos hemos construido como sujetos negando todo lo que tiene que ver con ellas, con sus actitudes, sus comportamientos, sus gustos, sus habilidades: los hombres no lloran, los chicos no son románticos y tiernos, los machotes no tienen una actitud pasiva, a los tíos de verdad no les interesa lo relacionado con lo estético, los varones no estamos preparados para cuidar (p. 6).

Sin duda, las prácticas sociales han mantenido históricamente concepciones de roles masculinos hegemónicos, no obstante, las prácticas sociales tienen fuentes de reproducción que las preservan, entre estas se encuentran la familia y la educación. La cultura patriarcal se ha normalizado a tal punto que las mismas mujeres en muchas ocasiones han sido protagonistas en su preservación y a través de la educación históricamente los roles marcados por el patriarcado se han afianzado.

En los últimos años gracias a los movimientos feministas la reflexión sobre nuevos roles ha sido abordada en algunos escenarios académicos y de investigación. No obstante, aún la educación ortodoxa y permeada también por dogmatismos sigue reproduciendo esa cultura patriarcal. Por lo tanto, desde el ámbito familiar es necesario cambiar el paradigma de esa masculinidad hegemónica en donde el rol paterno sigue siendo bien visto como el de proveedor y el rol materno se ve en relación con el cuidado, con la correspondiente culpa de abandono cuando la madre desea o se ve forzada a trabajar, lo que la pone en una situación anormal de contradicciones y de confrontación, lo que implica como desafío la resignificación de estos roles. Así mismo, los proyectos educativos siguen formando para un tipo de hombre que obedece más a los desafíos de una cultura patriarcal afianzada por la misma educación que a la propia emancipación de las relaciones de género, para avanzar hacia una educación para la igualdad y la construcción de nuevas ciudadanías. Sobre esto Salazar Benítez (2012) refiere que:

es necesario pues incidir en ámbitos como el sistema educativo, los medios de comunicación o la publicidad para llevar a cabo un análisis crítico de la masculinidad tradicional y, a renglón seguido, proponer y valorar otras masculinidades “alternativas” (p. 101).

Así la reinención del rol paterno, la ampliación del concepto de corresponsabilidad más allá de la conciliación de la vida familiar y laboral a todo lo que incide en el ámbito familiar y una educación para la igualdad son elementos claves.

De igual forma, es necesario incidir en el ámbito familiar, laboral y educativo para hacer consciente el daño de lo normalizado a través de hechos, actitudes y comportamientos que son tomados como usuales y propios en las relaciones de género, pero que en realidad se constituyen en formas de violencia e invisibilización de las mujeres, así como de sutiles, pero a la vez profundas formas de discriminación y exclusión que acompañan la vida cotidiana y que deben ser erradicados, estos son categorizados hoy como micromachismos. De acuerdo con Bonino (2004) estos son comportamientos de control y dominio de “baja intensidad” naturalizados, legitimados e invisibilizados que ejecutan impunemente, con o sin conciencia de ello. Comportamientos sexistas que están asentados en la vieja y aún no totalmente deslegitimada “autoridad” sobre las mujeres que, aunque no lo confiesen, la mayoría de los varones se siguen autoadjudicando (p. 1).

Como alternativa a la masculinidad hegemónica, se ha introducido el planteamiento de nuevas masculinidades, orientadas a la transformación del rol hegemónico masculino con el desafío de avanzar hacia la consolidación de una ética del cuidado en el rol masculino y de masculinidades cada vez más igualitarias.

En la ruta de construcción de masculinidades igualitarias se encuentran los grupos de hombres por la igualdad quienes de acuerdo con Sambade (2019), tienen una doble estructura. A nivel

interno, trabajan en colectivos de reflexión personal con el objetivo de deconstruir su machismo para poder desarrollar una convivencia igualitaria con otras personas, al tiempo que se liberan de las expectativas patriarcales y sus costes. Hacia el exterior, asumen un compromiso público contra la violencia de género y en favor de la igualdad social entre los sexos (p. 192).

Ahora bien, dentro de los desafíos de la educación en relación con la igualdad de género y las experiencias que en los últimos años han apostado por la formación de nuevas ciudadanías, el enfoque de derechos ha sido una de las constantes que se han considerado determinantes para lograr la igualdad, no obstante el concepto de justicia reflejado en todas las acciones educativas requiere de su consolidación en los proyectos educativos y en las apuestas por el desarrollo de competencias ciudadanas. Es así como Connell (2003) también hace sus aportes cuando plantea que:

La importancia de la educación para la política de la masculinidad se deriva de la ontoformatividad de las prácticas de género, del hecho de que nuestros decretos respecto a lo que es masculinidad y feminidad hacen que cierta realidad social se ponga en acción... A un nivel más profundo, la educación es la formación de capacidades para la práctica. Una agenda que incluya a la justicia social en la educación debe ocuparse de todo el rango de capacidades para la práctica de la justicia, de la forma en que estas capacidades se desarrollan y distribuyen, y de la forma en que se ponen en acción (p. 322).

También es importante traer a la reflexión la importancia de pensar el género institucionalmente en la educación y lograr comprensiones desde la identificación de elementos que definen las relaciones de género en los espacios formativos y la forma en que están permeadas tanto por la cultura que les rodea y se vive en los ambientes de aprendizaje, como

por lo establecido en el sistema educativo, al respecto Connell (2001) refiere que hay cuatro tipos de relaciones:

- Relaciones de poder. Estas incluyen supervisión y autoridad entre los maestros, así como patrones de dominación, acoso y control de recursos entre los pupilos. La asociación de masculinidad con autoridad y el predominio de hombres en los cargos de supervisión en los sistemas escolares, son dos patrones familiares e importantes; las relaciones de poder pueden ser igualmente visibles entre los pupilos (p. 160).
- División de trabajo. Esta relación involucra la especialización del trabajo entre los maestros, por ejemplo, la concentración de mujeres en la enseñanza de economía doméstica, lenguaje y literatura, y la de hombres en la enseñanza de ciencias, matemáticas y artes industriales (p. 161).
- Patrones de emoción. Lo que el sociólogo Hochschild denominó las “reglas del sentir” para las ocupaciones, también puede observarse en el ámbito de la enseñanza, generalmente asociado con roles específicos en una escuela: el rector estricto, el maestro de teatro y así sucesivamente (p. 161).
- Simbolización. Si bien las escuelas importan mucha de la simbolización de género de la cultura más amplia, también tienen sus propios sistemas de símbolos: uniformes y códigos de vestido, códigos de lenguaje formal e informal, etc. (p. 161).

Pensar las masculinidades en el contexto educativo, implica reflexionar a las instituciones educativas en toda su integralidad, con todo lo que le incide en los procesos de formación y desde allí cómo se afectan a las personas no solo en relación con sus propósitos de formación, sino con la forma en que cada situación que allí se vive igualmente influye en su autodeterminación y en las relaciones de género que establezca a lo largo de su vida. Pensar en el contexto educativo las masculinidades y resignificarlas forma parte de la ruta para avanzar hacia la igualdad de género.

5. Educación género y paz

El desarrollo sostenible también depende fundamentalmente de defender los derechos humanos y asegurar la paz y la seguridad. No dejar a nadie atrás también significa disminuir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, alcanzando a aquellos que están en mayor riesgo y afirmando nuestra resolución de evitar los conflictos y sostener la paz.

(Naciones Unidas, 2017, p. 2)

El abordaje de la relación educación, género y paz, implica realizar una conceptualización en relación con lo que significa la construcción de paz, la educación para la paz y procesos de coeducación. De igual forma, dar la mirada sobre el contexto de orden global, regional y local frente a los desafíos de cara a la educación con calidad, la igualdad de género y la paz.

5.1. La construcción de paz

Por lo general cuando se inician procesos de diálogo conducentes a acuerdos de paz, las esperanzas están puestas en que con los acuerdos todo cambia, termina la guerra y comienza la paz, pero hay dos conceptos que deben claramente diferenciarse para comprender las implicaciones que trae realmente la construcción de paz.

Es así como, Grasa, Duque y Carvalajino (2019) aportan a la reflexión desde la distinción entre “hacer las paces” y “construir la paz”, de manera que el primero corresponde a un proceso a corto plazo y el segundo trae implicaciones y esfuerzos de largo alcance:

Hacer las paces significa cerrar un acuerdo en una mesa de negociaciones e implementarlo, con el máximo éxito posible, si bien no hay ejemplos en las últimas décadas que vayan más allá del 70% 80% de cumplimiento exitoso. Por el contrario, construir la paz es un proceso largo, que toma de diez a quince años, articulado en torno a tres “R”: 1) Reconstruir lo que se dañó en las fases violentas del conflicto; 2) Resolver

de forma mutuamente aceptable para la sociedad los motivos e incompatibilidades que originaron las conductas violentas; y 3) Reconciliar a los actores implicados, de manera que, a menudo tras dos generaciones, se cierren las heridas y percepciones negativas y dichos actores estén en condiciones de elaborar planes de futuro compartido (p. 37).

De acuerdo con el anterior planteamiento, y dependiendo del foco de atención, dentro de un proceso de paz se hacen visibles algunos significados de construcción de paz que incluyen elementos de análisis estructurales tales como la educación, los derechos humanos y la misma construcción de paz tal y como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 15. Significados posibles de construcción de paz. Espectros de significado en la terminología de construcción de la paz

Foco en fase posviolencia	Foco en todas las fases del conflicto
Foco en actividades concretas, como reconstrucción, desarrollo, relaciones, resolución de conflictos...	Foco en actividades amplias, como seguimiento de los <u>derechos humano</u> , <i>peacekeeping</i> , mediación, desarrollo, <u>educación</u> , gobernanza...
Foco en acabar con la violencia directa	Foco en resolver las causas estructurales de los conflictos violentos, incluidas injusticias
Foco en los resultados/soluciones	Foco en los procesos/transformación
Foco en el rol de expertos externos	Foco en el rol de los expertos y capacidades internas
Foco en intervenciones nacionales e internacionales de alto nivel	Foco en intervenciones de todos los niveles: comunitarias, locales, regionales, nacionales, etc.
Foco en operaciones de paz militares	Foco en <u>enfoques no militares para construir la paz</u> y la seguridad
Intención	Resultado

Fuente: Elaboración propia. A partir del texto *Construcción de paz y valor compartido*, Grasa,

Duque y Carvalajino, 2019, p. 42

(<https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/23385/Construccion%20de%20paz%20y%20valor%20compartido%20PDF%20INTERACTIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)

La construcción de la paz ha sido analizada desde las posibilidades de transformación que subyacen en la erradicación de las causas de la guerra, es así como cobran sentido planteamientos como los de Galtung (1975) en cuanto a que: “Para construir la paz se necesitan estructuras que eliminen las causas de las guerras y que ofrezcan alternativas al recurso a la violencia o la guerra cuando puedan volver a darse” (pp. 297-298). Puesto que la construcción de la paz aspira a prevenir y resolver los conflictos violentos, “además de consolidar la ‘paz negativa’ que acompaña los acuerdos de paz (desarme, desmovilización y descenso de homicidios), deben abordarse tanto las causas estructurales como las intermedias y próximas de los conflictos contemporáneos” (Cámara de Comercio de Bogotá y Organización de Estados Iberoamericanos, 2019, p. 43).

De manera que, y de acuerdo con los planteamientos de Galtung, la construcción de paz hace necesario lo siguiente:

- a) rehabilitación, que implica buscar la curación del daño y abolir la conducta violenta;
- b) reconstrucción física y económica de lo dañado, lo que pone en el centro el desarrollo humano sostenible, acordado en diálogo con la ciudadanía;
- c) reconfiguración de las estructuras, a partir de democracia y participación, y
- d) reculturización, o lo que es lo mismo, introducción de la educación para la paz y la resolución de conflictos en todos los niveles educativos (Grasa, Caravajalino y Duque, 2019, p. 51).

Aparece desde estos análisis de manera explícita la educación con un propósito específico y es: la educación para la paz, relacionada directamente con el manejo positivo del conflicto evitando la violencia. Esto implica ver en la educación el camino hacia la transformación social y la emancipación, dado que la construcción de paz articula elementos estructurales en los que la educación incide de manera transversal, aporta igualmente epistemológicamente al sentido y significado frente a lo que vivir en paz implica.

Los procesos de construcción de paz se componen de diferentes aspectos sociales, económicos, políticos, educativos, culturales y ambientales, que buscan la transformación de un contexto social y/o político determinado que se encuentra en conflicto armado o crisis. Dentro de un proceso amplio de construcción de paz, se entiende al campo de la educación para la paz como uno epistemológico y de metodologías, que aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos, que son inherentes a la naturaleza humana. Así mismo, la educación para la paz corresponde a un enfoque de análisis teórico del cual se desprenden muchos tipos de pedagogías y perspectivas para crear una cultura de paz (Arboleda, Herrera y Parda Ramírez, 2017, p. 17).

En esta línea también es importante considerar el papel de la sociedad científica en la construcción de paz toda vez que educación y ciencia se relacionan íntimamente especialmente en un propósito común orientado al desarrollo sostenible y a la seguridad humana. Desde esta perspectiva, es valioso traer algunos aportes de Roldán Panadero (2014) refiriendo a Leibniz en cuanto a que:

El camino paulatino hacia una paz perpetua pasa, pues, para Leibniz por la fundación de una “Sociedad de espíritus”, esto es, de seres racionales que sitúen los intereses comunes de la humanidad por encima de sus respectivos intereses patrióticos. No se trata de un concepto diferente al conocido “Reino de la Gracia”, que aparece en alguno de sus últimos y más conocidos escritos metafísicos, y es precisamente la prueba de que todas las disciplinas a las que Leibniz dedica sus esfuerzos están profundamente interrelacionadas. Esta sociedad moral no se encuentra situada en un limbo abstracto, ni en una esfera trascendental o meramente formal, sino que recibe su contenido de la historia concreta, de su propuesta de construir una sociedad científica internacional,

fundamentada en la fuerza de la razón y que consiga paulatinamente, por el influjo de sus miembros, poner el poder al servicio de la paz. La ciencia sería la encargada de acabar con la fragmentación de la humanidad al servir de vehículo de pacificación entre las distintas culturas que reconocerían a su paso su origen común y su común esencia racional. Por encima de cada nación está la humanidad, la armonía de las naciones, la comunidad cultural de Europa y la posibilidad de una unidad cosmopolita futura. Tal como escribe en un poema a Mlle. d’Scudery: “Se sea europeo, chino, o de cualquier parte del mundo, la magnanimidad no puede prestar atención más que al ser humano” (p. 130).

5.2. Educación para la paz

La educación para la paz históricamente ha insistido en centrar su atención en un sujeto ético, garante de derechos y desde su formación como un sujeto capaz de incidir en la transformación social es así como desde esa perspectiva bien vale la pena comenzar la reflexión citando lo que Rafael Grasa denomina el sujeto del cambio, desde donde plantea que:

El punto de mira de la Educación para la Paz: a qué prestar atención, a quién cambiar. Las diversas posturas pueden ubicarse en un eje cuyos extremos estarían formados por: los individuos (enfoques intimistas) y la sociedad (concepciones emancipadoras). Los temas debatidos pueden reflejarse en preguntas como estas: ¿Basta el cambio individual para lograr el cambio global? ¿Hay tiempo para esperar el cambio global desencadenado a partir de la suma de una serie de cambios individuales? (Grasa, 2008, p.52)

Pues bien son múltiples las posturas y enfoques que se han planteado para el abordaje de la educación para la paz, desde las políticas internacionales de organismos como la ONU hasta políticas muy internas en los diversos países y en lo íntimo de sus territorios, tratando de

atender necesidades específicas que tienen que ver con lo que cada uno concibe o sume como paz y los desafíos que se propone, indudablemente no hay espera para la mayoría y cada día se percibe más urgencia para actuar e incidir en la transformación social desde la educación para la paz.

La educación en sí misma está llamada universalmente a la promoción de la paz, Según la declaración universal de derechos humanos:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Asamblea General de las Naciones Unidas [ONU], 1948, Artículo 26, p. 9).

Desde este planteamiento ya se está orientando la educación para la paz hacia el respeto y el reconocimiento del otro, hacia la convivencia y la resolución pacífica de conflictos y hacia el respeto por los derechos humanos, lo que fundamenta los currículos de proyectos educativos cuyo horizonte institucional está encaminado a una educación para la paz.

A lo largo de la historia, la educación ha sido sujeto de intencionalidades que explicitan los intereses de las sociedades y las naciones en su libre autodeterminación. No obstante, siempre se ha apostado a través de la educación la construcción de un mundo mejor y en paz, es así como de acuerdo con Jarez (2015) la construcción del concepto de educación para la paz ha pasado por varias etapas: la Escuela Nueva, la Escuela para la Paz de la Unesco, la educación desde la No violencia y la perspectiva de la Investigación para la Paz. A continuación, la siguiente tabla ilustrativa:

Tabla 16. Etapas en la construcción del concepto de educación para la paz

Etapas de educación para la paz	Representantes	Obras	Postulados
La Escuela Nueva	J. Dewey y el pragmatismo americano	<i>Democracia y Educación</i> (1916).	“Llama la atención sobre la necesidad auscultar el entorno y el papel de este en la formación de subjetividades proclives a la violencia” (ONU-USAID, 2015).
	En 1922 María Montessori	<i>Método o Sistema Montessori</i> <i>Educacione e Pace</i>	“La escuela no es el lugar en donde solo se transmiten conocimientos, sino donde la inteligencia y la psiquis. Educación para la paz del niño-a se desarrollan dentro de un ambiente que busca la libertad y la autonomía. “La guerra es el producto de una formación que convirtió a los niños-as en seres agresivos, individualistas y ansiosos de satisfacer sus deseos sin tener en cuenta la alteridad, o sea ese otro-a al que agredo con los actos de violencia” (ONU-USAID, 2015, p. 12).
La escuela para la Paz de la Unesco	UNESCO	<i>La Declaración sobre el Fomento de los Ideales de Paz entre la Juventud, Respeto Mutuo y la Comprensión entre los Hombres</i> (1965). <i>Las Recomendaciones para la Comprensión, la Cooperación y la</i>	La Educación para la paz es: “El proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear condiciones propicias para la paz, ya sea a nivel

		<i>Paz Internacionales y a la Educación para los Derechos Humanos y las libertades Fundamentales</i> (1974).	personal, interpersonal, intergrupal, nacional o internacional” (ONU-USAID, 2015, p. 12).
La educación desde la No violencia	Gandhi	<i>Historia de mis experiencias con la verdad</i> (1927).	“Fomentar la hermandad de una educación basada en tres pilares fundamentales que la definen como una educación comunitaria, transformadora, y educación para la paz crítica contra el abuso del poder (ONU-USAID, 2015, p. 13).
La perspectiva de la Investigación para la paz	Intelectuales pacifistas, movimientos antibelicistas	<i>Origen en los albores de la segunda mitad del siglo XX con la denominada “Peace Research”</i> (ONU-USAID, 2015, p. 14).	“Impulsar estrategias para la resolución de conflictos basados en estudios con un marco de investigación académica guiada por una comunidad científica con identidad propia” (ONU-USAID, 2015, p. 14).

Fuente: Elaboración propia.

La educación para la paz tiene también un carácter emancipador y especialmente cuando los desafíos están orientados por los propósitos de superar los estragos y de una guerra o de un conflicto armado.

La educación para la paz tiene que preocuparse no solo por la proyección de imágenes de los horrores de la guerra, el sufrimiento y sus costes (lo cual se hace fácilmente), y las imágenes de los encantos de la paz, los disfrutes y sus beneficios (lo cual es más difícil, ya que la vida ordinaria, se refiere a lo que es la “paz”, lo que significa que los verdaderos estudios para la paz tienen que tener un tinte utópico para ir más lejos de la no-guerra (que está más allá de los datos y dentro del reino de la imaginación). La

educación para la paz tiene que estar preocupada por lo que se debe hacer al respecto, lo que significa que no tiene que haber solo una teoría para evitar la guerra y construir la paz, pero sí una teoría realizable, vinculada a algún tipo de práctica para los que estudian esta materia, no solo para “otros” (Galtung, 2014, p. 10).

Al respecto, en un contexto como el Colombiano es importante igualmente plantearse entre otros respuestas desde la educación para la paz en relación con la generación de confianza. De acuerdo con lo que Grasa en sus análisis sobre el proceso de paz en este país encuentra como dinámicas graves y frente a las cuales la confianza cobra un papel fundamental para el alcance de la paz.

En el terreno de la transformación de conflictos y la construcción de paz, se suele decir que la dinámica descrita refuerza la polarización, ya altísima en Colombia, al agravar tres dinámicas potencialmente destructivas: a) juzgar, en lugar de escuchar; b) culpar, en lugar de reconocer y aceptar la propia responsabilidad, por pequeña que sea, y c) demonizar al otro, en lugar de humanizarlo y buscar una nueva relación con él. De ahí que sea clave buscar formas de recuperar la confianza para mejorar las relaciones, incluyendo, en particular, formas y canales de diálogo eficaces, tanto en la vida social y política, como, incluso, en la económica y académico-cultural. (Grasa, 2020, p. 21)

La educación para la paz ha sido abordada desde el enfoque de una educación para los derechos humanos, para la convivencia, para la ciudadanía y para la resolución de conflictos. No obstante, siendo esto muy importante, la reflexión también requiere del análisis sobre la forma en que la educación se articula a la construcción de paz toda vez que esta implica la incidencia en elementos estructurales relacionados con el desarrollo humano y con la dignidad de las personas sin los cuales difícilmente se logra el disfrute efectivo y en igualdad de condiciones

de los derechos. Por lo general, se encuentran estrategias y metodologías fuertemente fundamentadas epistemológicamente sobre diversos paradigmas educativos y de formación en valores que se incorporan a los procesos de curriculares en distintos niveles educativos, sin embargo, las brechas y las desigualdades continúan, las guerras se acentúan y van cambiando según sus objetivos y estrategias bélicas. ¿Realmente cuál debe ser el alcance de una educación para la paz?

5.3. Educación para la paz con perspectiva de género

La consolidación de sociedades justas y en paz implica una educación inclusiva en donde la igualdad de género vaya más allá de una educación mixta en la que se encuentran hombres y mujeres compartiendo un aula de clase, en realidad requiere trascender para generar condiciones sociales de igualdad en donde el acceso y disfrute de los derechos, la libertad y la dignidad humana sean el común denominador de las relaciones de género.

La igualdad de género en la educación es un derecho básico y un requisito para consolidar sociedades más inclusivas. Aunque se han logrado progresos notables en los últimos veinte años, hay dieciséis millones de niñas que nunca entrarán en un aula (UNESCO, 2019).

La igualdad de género en educación si bien está relacionada directamente con el acceso de las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres, trasciende otras esferas relacionadas con su empoderamiento, con su proyecto de vida, con su liderazgo en la transformación social y con la construcción de la paz, para superar brechas que siguen vigentes y que vale la pena poner en la reflexión desde planteamientos como los de Roldán Panadero (2003) quien afirma que:

Hay algo que en la práctica de nuestras sociedades occidentales seguía y sigue sin funcionar en la aurora del nuevo siglo: ni la inclusión de los derechos de las mujeres,

ni la proliferación de las denominadas “leyes antidiscriminatorias” han traído la igualdad sexual. Más aún, tanto el umbral de la pobreza en mujeres y niños, como la violencia doméstica y los ataques sexuales a mujeres han aumentado en el llamado “primer mundo”, viniendo a engrosar las estadísticas —mucho más nutridas, eso sí— de todos aquellos países en los que estas leyes brillan por su ausencia... Hay que educar en feminismo: ojalá así las hijas de nuestras nietas puedan darle la razón a Victoria Camps en su optimista vaticinio del siglo XXI como “el siglo de las mujeres” y empezar a vivir esa “pasión por la libertad” (p. 3).

La igualdad de género en la educación implica un compromiso con la superación de la violencia y la pobreza desde la perspectiva de un mundo sostenible y en paz, en donde el protagonismo de la mujer es inminente en escenarios relacionados con el medio ambiente, la política, la economía, entre otros.

Al respecto, Roldán Panadero (2003), trae a la reflexión el análisis de la exclusión de las mujeres de manera integral y desde diferentes dimensiones en tanto:

La exclusión de las mujeres, y otros sectores de la población, no solo es un fenómeno cultural, sino también económico, y que, por tanto, al fijarse exclusivamente en los aspectos culturalistas, se tratan los problemas de forma unilateral, cuando requieren perspectivas (al menos, digo yo) bivalentes: no se puede pretender un “reconocimiento sociocultural” prescindiendo de la “remuneración económica”. De este modo, para abordar el problema de la redistribución-reconocimiento, propone Fraser (1997) medidas “transformadoras” (socialistas y deconstruccionistas), y no meramente afirmativas (políticas del bienestar y el multiculturalismo), que tienden a reforzar el aislamiento y las desigualdades sociales. Desde mi punto de vista, en nuestro mundo globalizado “postsocialista” (como lo denomina Fraser), esta autora pone el dedo en la

llaga, pues es de las desigualdades económicas y no de la carencia de reconocimiento de donde procede la feminización de la pobreza. Reconocimiento “como mujeres” ya hemos tenido suficiente a lo largo de la historia, ahora lo que queremos es que se nos reconozca como “individuas” capaces de diseñar y llevar adelante un plan de vida propio (Roldán, 1999a), una vez cubiertas las necesidades y derechos básicos.

Por otro lado, cabe la reflexión frente a lo que implica una educación para paz con perspectiva de género desde la reflexión sobre la autonomía de las mujeres, entendiendo la autonomía en su íntima relación con la libertad. En ese sentido Camps aporta a la educación desde la reflexión sobre la necesidad de formar en ciudadanía y para el ejercicio de la libertad lo que se relaciona directamente con la construcción de la autonomía desde una auténtica educación moral y política.

Ser un buen ciudadano significa entonces, asumirnos como sujetos tanto de derechos, como de deberes. Sujetos autónomos cuya autonomía, más que ser la pretensión individualista de hacer lo que nos plazca, es asumir nuestra libertad individual en relación con la construcción y mantenimiento del bien colectivo (Camps, 2007a).

Por supuesto, esto implica cambios estructurales en las instituciones educativas que incidan en transformaciones sustanciales en los modelos culturales de la sociedad pues la educación:

sigue favoreciendo y desarrollando básicamente el protagonismo y agresividad del género masculino y la sumisión, la falta de visibilidad social y la aceptación de un lugar secundario en el mundo como características centrales del género femenino, y que ambos tipos de estímulos tienen consecuencias francamente negativas en el desarrollo y la vida de hombres y mujeres (Subirats, 2010, p. 3).

5.4. Aportes de la pedagogía crítica a una educación para la paz con perspectiva de género

5.4.1. Una educación problematizadora.

Uno de los grandes exponentes de la pedagogía crítica es Freire quien convocó a la reflexión de la práctica docente desde la educación problematizadora alejada del adiestramiento. Conocer a los estudiantes en su contexto y desde su propia voz sin duda se constituye en una oportunidad dialógica para pensar curricularmente los problemas relacionados con la triada educación, género y paz. En ese sentido, tal y como lo plantea Freire (1997):

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? (p. 32).

Respecto a lo anterior también es relevante recordar la importancia de formar sujetos políticos, capaces de comprender las realidades para poder actuar en ellas, capaces de plantear alternativas relacionadas no solo con su propia emancipación sino con la transformación y empoderamiento de sus entornos inmediatos y de su país, como lo refiere Grasa cuando refiere para el caso colombiano sobre su proceso de paz una recomendación que insta a la articulación entre la academia y la política así:

Abordar los problemas de fondo, tanto en el mundo académico como en el político, con análisis basados en evidencias y que atiendan a las causas últimas de los problemas y no solo a sus desencadenantes o a los factores aceleradores o multiplicadores. (Grasa, 2020, p.22)

Por otro lado, incorporar la perspectiva de género en las instituciones educativas desde la concepción de una educación para la paz sin duda se constituye en un desafío que implica para todos los actores de la comunidad educativa y en particular de los docentes la disposición para aprender de la propia práctica, de la propia experiencia, del entorno, sumergirse en la historia y dimensión psicosocial del estudiante:

La capacidad de aprender, no solo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas. Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño (p. 66).

El conocimiento profundo de los estudiantes, sus formas de ver y vivir la vida, así como de conocer y reconocer al otro, es tarea inherente a la labor docente en un contexto de educación para la paz con perspectiva de género, Freire por ejemplo refiere que:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico... La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del *tú* (p. 42).

5.4.2. Una educación política.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la formación política del sujeto permite el abordaje de los contextos para dar amplio significado al aprendizaje y la comprensión de los distintos sentidos de realidad para la transformación de la sociedad teniendo clara conciencia de lo que quiere decir ser sujeto de derechos. Es así como Magendzo (2017) evoca que:

La educación en derechos humanos, particularmente en América Latina, comenzó con y desde los movimientos sociales o movimiento de “educación popular”: movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimiento ambientalista, movimientos de derechos de las minorías, etc., trabajando con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos se vuelve una educación política (p. 3).

Implica lo anterior cambios en las formas de interactuar en la escuela para la formación del sujeto, implica establecer procesos dialógicos en el contexto educativo teniendo en cuenta la controversia. La pedagogía crítica hace sus aportes frente a estas situaciones y plantea que la educación en derechos debe centrarse en el conflicto:

En general, las escuelas de América Latina se han centrado preferentemente en el desarrollo de competencias cognitivas, en el aprendizaje memorístico y en contenidos desvinculados de los problemas económicos, socioculturales y políticos contingentes y de los intereses de sus estudiantes. Mientras que la educación en derechos humanos, por definición, es problematizadora, contextualizada, política, vinculada con las emociones y con la vida presente y futura del estudiantado. Por ello, en ocasiones, la educación en derechos humanos aparece como disruptiva, desafiante e incluso provocadora y conflictiva (Mahendzo Kolstrein y Toledo Jofre, 2015, p. 5).

Esta postura incide en las formas de relacionarse en el contexto educativo, ambientes de aprendizaje libres, con el reconocimiento de los saberes populares de las comunidades y entornos, las experiencias de los estudiantes, sus sentidos de realidad, estableciendo un verdadero diálogo de saberes:

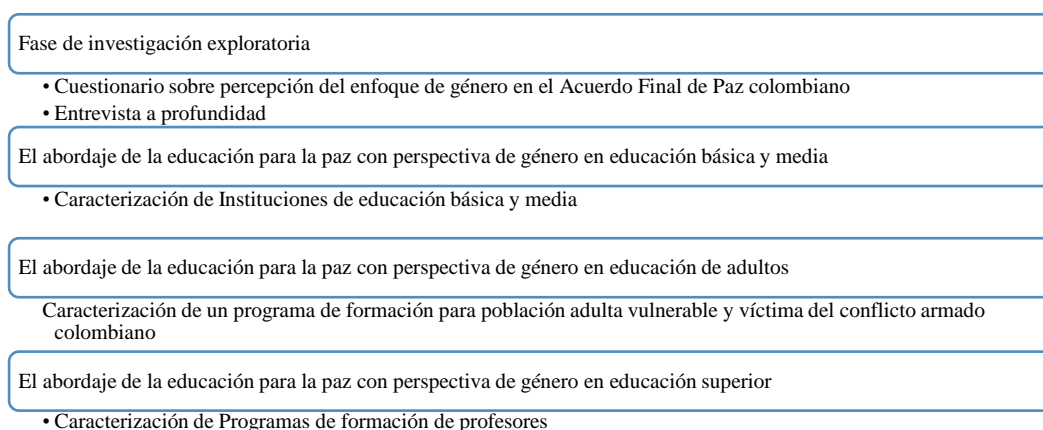
Una pedagogía centrada en el conflicto considera la libertad de elegir, de expresarse, de tomar decisiones; condiciones necesarias del espacio pedagógico donde se forma al sujeto de derechos. Solo en esas condiciones, cuando el estudiantado elija qué y cómo abordar un ‘tema controversial’, tendrá más posibilidades de desarrollar perspectivas críticas. El tratamiento de los ‘temas controversiales’ referidos a los derechos humanos en la deliberación y el diálogo tiene como propósito fundamental apoyar la construcción del sujeto de derechos.

Es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes propios de la experiencia cotidiana del estudiantado y de los saberes acumulados en torno a los temas que se analizan (Mahendzo Kolstrein y Toledo Jofre, 2015, p. 12).

Capítulo II. Ruta metodológica para la construcción de una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género

La ruta de construcción de la propuesta implicó un diseño metodológico que involucrara a distintos actores que facilitaran la comprensión de las necesidades de formación y organización educativa desde el propio punto de vista y experiencia de los participantes. Se adelantaron las siguientes fases en el trabajo de campo:

Figura 16. Etapas del trabajo de campo



Fuente: Elaboración Propia

1. Investigación exploratoria: una aproximación al problema de investigación

En primera instancia se llevó a cabo una investigación exploratoria para aproximarse al problema de investigación toda vez que me inquietaba tener claridades frente a la relevancia de la iniciativa de investigación planteada la cual en principio surge de la cercanía con programas orientados a la formación de excombatientes de las FARC y la creación de la Subcomisión de Género para transversalizar el enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz en Colombia. Me suscitaba la inquietud de tener clara la pertinencia de esa formación y el papel de la educación frente a las decisiones que se tomarían con la transversalización del enfoque de Género. Surge así una pregunta que antecede a la investigación: sobre, ¿cuál es el rol de la

mujer en la construcción de la paz y cuáles las condiciones de formación más apropiadas para potenciar su liderazgo, en el camino hacia una paz perdurable y sostenible?

En ese sentido,

esta fase de exploración y contextualización tuvo como propósito identificar elementos de análisis en el marco del postconflicto colombiano sobre la triada: educación, género y paz, y de manera específica conocer la percepción acerca de la transversalización de la perspectiva de género en el Acuerdo Final de Paz, como parte importante del contexto que antecede el camino propuesto hacia la construcción de paz en Colombia, especialmente, donde los actores principales son los excombatientes pues están llamados a formar parte activa de su consolidación (Pedraza, 2020, p. 42).

Es así como se aprovecha la oportunidad de interactuar a través de un cuestionario con 134 excombatientes de las FARC que se encontraban en un proceso de formación que operaba la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con esta población en lo que se denominaron los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) en donde se realizaban procesos de capacitación y adaptación a la vida civil dirigida a los miembros de las FARC-EP. Igualmente se tuvo la oportunidad de contactar a una de las líderes de este movimiento (Pedraza, 2020, p. 42).

Cuestionario sobre percepción de excombatientes del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz:

Se interactuó con 134 excombatientes involucrados en el proceso de paz, sobre la percepción de la perspectiva de género y su relación con la paz en el marco del postconflicto, quienes se encontraban en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), recibiendo formación en alfabetización y educación básica y media con la UNAD, en el marco de un convenio con el Consejo Noruego para

Refugiados con el programa denominado Arando la Educación; con el fin de conocer la percepción sobre el enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz.

Se aplicó un cuestionario con escala Likert en el cual, el componente de género contempló ocho aspectos que nemotécnicamente se denominaron así: Beneficio sin discriminación, Igualdad de género, Autonomía y organización, Acceso a elección popular, Fortalecimiento de organizaciones, Incorporación sustitución de cultivos, Disminución violencia sexual, Acceso sin discriminación a educación (Pedraza, 2020, pp. 42-43).

Se efectuó la validación del instrumento por consistencia interna⁶, como primera medida se procesaron las ocho preguntas inicialmente desarrolladas en escala Likert, el procesamiento en el programa R arrojó los siguientes resultados, tomando un total de treinta y ocho encuestas seleccionadas, se obtiene un valor de coeficiente Alfa de Cronbach para el instrumento 0.924, con las respectivas simulaciones de descarte de ítems.

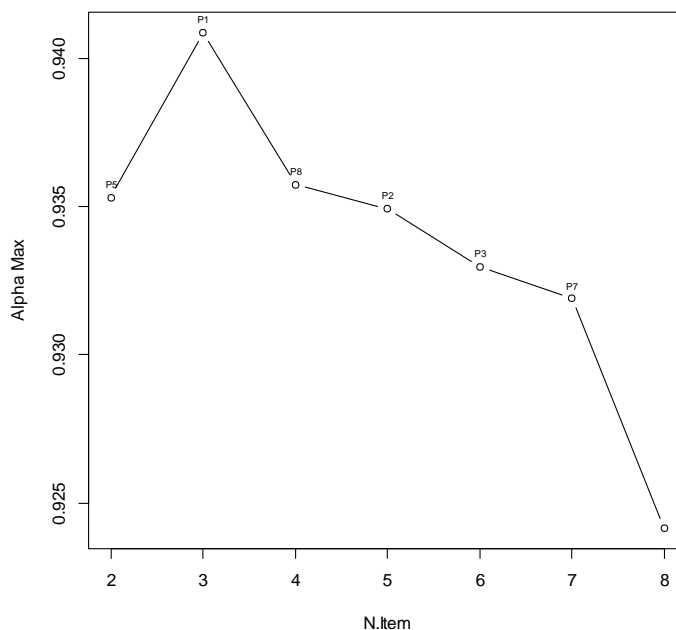
Tabla 17. Simulación de descarte

	N.Item	Alpha.Max	Removed.Item
1	2	0.9353116	P5
2	3	0.9408858	P1
3	4	0.9357464	P8
4	5	0.9349319	P2
5	6	0.9329741	P3
6	7	0.9318994	P7
7	8	0.9241372	--

Fuente: Documento de validación de instrumentos correspondiente al cuestionario sobre percepción de excombatientes del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz.

⁶ Deaza. (2019). Validación de instrumentos.

Figura 17. Representación gráfica de la simulación de descarte de ítem



Fuente: Documento de validación de instrumentos correspondiente al cuestionario sobre percepción de excombatientes del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz.

En este caso el coeficiente de Alfa de Cronbach es adecuado, el ítem cuya eliminación mejora la consistencia interna del instrumento al máximo es el 1, dado que el instrumento tiene una consistencia óptima no se descartó ninguno de los ítems.

Para determinar la consistencia al final del ejercicio se repitió el procedimiento al final de la investigación descartando los instrumentos con preguntas faltantes por respuesta, se aclara que los instrumento con opción de respuesta 0 no responde, se descartaron de análisis de consistencia interna pero no de la estadística descriptiva de las respuestas en el enfoque de género, en este caso se tomó un total 129 instrumentos aplicados, obteniéndose un valor de coeficiente de Alfa de Cronbach de 0.9142 lo que demuestre que el instrumento conservo su consistencia confiable hasta el final de la investigación.

Tabla 18. Cuestionario aplicado

Preguntas	Denominación nemotécnica de preguntas
1. Hombres, mujeres, homosexuales, heterosexuales y personas con identidad diversa en Colombia, podrán participar y beneficiarse –sin discriminaciones y en igualdad de condiciones– en el desarrollo de los programas de construcción de la paz.	Beneficio sin discriminación
2. Las mujeres en Colombia, estarán en igualdad de condiciones con los hombres para la explotación y el desarrollo del campo.	Igualdad de Género
3. Tendrán las mujeres en Colombia, mayor autonomía económica y posibilidades de organización.	Autonomía y organización
4. Podrán participar las mujeres defensoras de derechos humanos en política y el acceso a elección popular en Colombia.	Acceso a elección popular
5. Se fortalecerán en Colombia, las organizaciones y movimientos sociales de mujeres, jóvenes y población LGTBI.	Fortalecimiento de organizaciones
6. Se incorporarán las mujeres a los procesos de sustitución voluntaria de cultivos ilícitos.	Incorporación sustitución de cultivos
7. Disminuirá la violencia sexual contra las mujeres y miembros de la comunidad LGTBI en Colombia.	Disminución violencia sexual

Fuente: Elaboración propia tomada de Pedraza, 2020, p. 43.

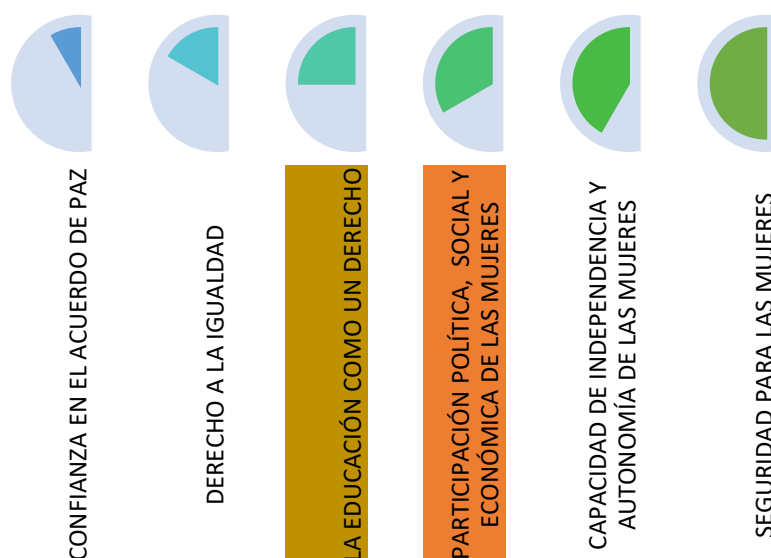
Una entrevista a profundidad a una mujer excombatiente de las FARC-EP y militante hoy del partido político de esta organización, para profundizar su conexión con el rol de la mujer en la construcción de la paz y las condiciones de formación más apropiadas para potenciar su liderazgo, en el camino hacia una paz perdurable. La entrevista giró alrededor de aspectos relacionados con la historia de vida de Manuela Marín y sus vivencias en la guerrilla de las FARC-EP y hoy movimiento político de las FARC. Los elementos de análisis se concentraron en: Sistema patriarcal en la organización, Violencia de género, la educación

dentro de la organización, la educación con perspectiva de género como opción para la paz, educación para la paz e igualdad de género y paz.

1.1. La percepción de los excombatientes sobre la transversalización del enfoque de género en el Acuerdo Final de Paz

En la interacción con estos actores se identifican elementos importantes para tener en cuenta en la construcción de la propuesta de formación relacionados con: “la confianza en el Acuerdo de Paz, el derecho a la igualdad, la capacidad de independencia y autonomía de las mujeres, la participación, la seguridad y la educación” (Pedraza, 2020, p. 45):

Figura 18. Las seis percepciones más destacadas de los excombatientes⁷



Fuente: Elaboración propia tomada de Pedraza, 2020, p. 45.

⁷ Esta figura fue tomada de un artículo publicado y producido a raíz de la investigación presentada en esta tesis. Recoge en seis ejes temáticos los aspectos que de orden cualitativo fueron aportados en los comentarios efectuados por los participantes a cada una de las preguntas planteadas, en donde ampliaron sus respuestas presentando sus percepciones las cuales reflejaron en dónde estaban sus preocupaciones y también oportunidades

Expresan su confianza en las garantías del Acuerdo de Paz. “Encuentran en los acuerdos visible la finalidad de avanzar hacia la igualdad y la no discriminación. Manifiestan esperanza en el acuerdo de paz y expresan que habrá paz con justicia social, pues perciben que el acuerdo como tal no permite discriminaciones” (Pedraza, 2020, p. 45).

Desde esta perspectiva los planteamientos de Galtung (1975) cobran sentido; ya que las percepciones de los excombatientes, frente a la violencia estructural, lo que expresan es la necesidad de caminar hacia la consolidación de la paz en un escenario de confianza, en donde deben plantearse alternativas viables: “Para construir la paz se necesitan ‘estructuras que eliminen las causas de las guerras y que ofrezcan alternativas al recurso a la violencia o la guerra cuando puedan volver a darse’” (Galtung, 1975, pp. 297-298, citado en Pedraza, 2020, pp. 45-46).

De igual forma desde las explicaciones de Galtung (1975) referidos por Grasa, Carvajalino y Duque (2019):

la construcción de la paz aspira a prevenir y resolver los conflictos violentos, además de consolidar la “paz negativa” que acompaña los acuerdos de paz (desarme, desmovilización y descenso de homicidios), por tanto, deben abordarse tanto las causas estructurales como las intermedias y próximas de los conflictos contemporáneos (Grasa, Carvajalino y Duque, 2019, citado en Pedraza, 2020, p. 46).

Destacan el derecho a la igualdad. Los excombatientes expresan un reconocimiento a los derechos, bajo las premisas “todos somos iguales”, “son seres humanos”, “hombres y mujeres tienen los mismos derechos”; y otras de sus percepciones destacadas se relacionan con la idea que las mujeres “son más éticas” y “mejor formadas en la igualdad”. En este sentido, consideran que las mujeres tendrán las mismas condiciones para el trabajo que los hombres, dado que hoy “las mujeres desarrollan actividades y

toman decisiones propias de los hombres y ayudan a los hombres”. No obstante, encuentran en la discriminación, limitaciones respecto a la diversidad y a la diferencia, percibiendo por ejemplo que no habrá cambios en relación con la discriminación a la comunidad LGBTI, incluso se encontró la siguiente afirmación: “esos grupos nunca van a surgir”. Esta percepción mostraría una aparente comprensión de la evolución de un sistema patriarcal, pero en realidad reafirma los planteamientos de Amorós en cuanto a la relación: género-patriarcado, pues lo que existe es un rango distintivo para hombres y mujeres, y prescribe un rol sexual en un sistema de dominación (Pedraza, 2020, p. 46):

explicar la opresión de la mujer en su “infinita variedad y en su monótona similitud” (...) estarían presentes tanto las relaciones económicas como sociales y personales entre los varones y las mujeres (...) “el ‘sistema sexo/género’ es un término neutro que se refiere a un tipo de sistema sexual y generalizadamente desigual” (Portolés, 2005, p. 22, citado en Pedraza, 2020, pp. 46-47).

Reconocen la capacidad de independencia y autonomía de las mujeres. Reflejada especialmente en no depender de un hombre, pues expresan percibir que hoy hay mayores oportunidades de empleo y salarios para las mujeres que antes. Reconocen a la mujer con mayor libertad, pues ven a la mujer rural con un liderazgo muy importante en la vida rural y lo enfatizan en afirmaciones tales como: “A las mujeres les interesa el desarrollo del campo” (Pedraza, 2020, p. 47).

De otro lado, observan que, aunque las mujeres son más emprendedoras, los hombres siguen siendo quienes realizan en su mayoría las labores propias del campo y aun perciben que en la sociedad los hombres son quienes tienen mayor autonomía, algunos afirmaron: “las mujeres siempre dependerán de los hombres”. En algunas de las

percepciones se expresó que las mujeres no se acogerán por ejemplo a la sustitución de cultivos porque “no cambiarán sus tierras” y creen que, si lo hacen, es” porque les toca”. Los hombres participantes piensan que es más de su interés este aspecto y que “ellas prefieren seguir cultivando”; sin embargo, al respecto hombres y mujeres coinciden en que se requieren garantías del Gobierno (p. 47).

En ese sentido, asocian la autonomía de las mujeres con la capacidad adquisitiva, pues perciben que las mujeres en Colombia pueden obtener una mayor autonomía económica y posibilidades de organización “dependiendo del Gobierno, en cuanto al apoyo económico que otorgue y si se cuenta con un buen mandatario”.

En relación con esta percepción, es evidente que el pensamiento subyacente al sistema patriarcal permea el rol de la mujer en la construcción de paz desde la perspectiva del rol que le ha definido la sociedad. No obstante, es innegable reconocer que las mujeres han aportado en los procesos de construcción desde diferentes escenarios, contribuyendo al desarrollo, económico, político, social ambiental, y han sido mediadoras en procesos de desmovilización y desarme; tal y como lo plantea Magallón (2006) desde sus estudios sobre el rol de las mujeres en la construcción de paz:

A unas, el trabajo por la paz las lleva a un enfoque centrado en la lucha contra el militarismo, a otras, a poner el énfasis en el desarrollo de actitudes y visiones alternativas en positivo; a unas, a influir en la política internacional, a otras, a centrarse en el trabajo con la comunidad más cercana (Magallón, 2006, p. 43, citado en Pedraza, 2020, p. 48).

Expresan la necesidad de una mayor participación. Un aspecto reiterativo presente en la percepción de los excombatientes está en la necesidad de lograr mayor **participación política, social y económica** de las mujeres con respecto a los hombres.

Consideran que esto es posible sin discriminación, a través de programas de Gobierno en el proceso de construcción de paz, así como de mayor libertad de expresión.

Advierten acerca de la necesidad de generar condiciones de participación para las mujeres, quienes han sido históricamente victimizadas y aún no participan en cargos con mayor autonomía. Destacan igualmente respecto a las mujeres, su capacidad de lucha, de toma de decisiones, de ser justas por lo que consideran que las mujeres deben participar en política y tener el acceso a elección popular en Colombia, en tanto “han sido atropelladas por la guerra en Colombia y no quieren entregar más hijos al conflicto” (p. 48).

Al respecto, es importante destacar que las mujeres en Colombia sin duda se han destacado por su participación en diferentes ámbitos relacionados con la paz, uno de ellos siendo defensoras de los derechos humanos y han demostrado su liderazgo a través de movimientos sociales, a través de un liderazgo transformador, el cual es un rol que debe prevalecer y ser reconocido a las mujeres, toda vez que tal y como lo plantea Laraña: “Los movimientos sociales se definen entonces como una forma de acción colectiva capaz de deslegitimar arraigados sistemas normativos y activar valores con capacidad para producir importantes cambios sociales” (p. 250) (1999, citado en De Miguel Álvarez, 2017 y citado en Pedraza, 2020, p. 48).

Revelan la falta de seguridad. Este fue un aspecto insistente en los comentarios, en tanto que los excombatientes perciben **falta de seguridad** y una percepción de “mucho peligro”. Plantean al respecto que se presentan “muertes a líderes sociales” y consideran que este es un indicador de que no existe respeto por la diversidad y la diferencia; en consecuencia, persiste la discriminación en todas partes, lo que incide igualmente en las opciones de participación.

Observan la necesidad de proteger a la mujer y expresan que a las mujeres no se les respeta, “se exponen más y aunque se encuentran liderando grupos, corren riesgos como el asesinato”, perciben que las mujeres en Colombia son las más maltratadas y piensan que no habrá cambios al respecto. Frente a esta percepción, estiman necesario el apoyo e intervención del Estado, así como de la aplicación de la constitución política, con la aplicación de los acuerdos, con respeto a tolerancia y educación, además con “*una ley severa*”, así como generar más conciencia.

Sobre esta percepción es necesario tener en consideración que las mujeres han vivido históricamente un *continuum* de violencia en la sociedad y que en los contextos de guerra y después de la guerra desconfían de su seguridad. De acuerdo con los estudios sobre la violencia en contextos de guerra, en este caso, se ha encontrado (Pedraza, 2020, p. 49):

como víctimas de la violencia de la guerra, la opresión y otras formas impuestas específicamente a las mujeres, como es el caso de las llamadas “violaciones de guerra”; como espectadoras desamparadas incapaces de salvar a sus seres queridos de la violencia del conflicto armado y de las estructuras financieras que imponen crueles privaciones; como las que acarrean con la responsabilidad y las que se preocupan sumamente por los aprietos de todas aquellas víctimas del desastre del militarismo y la militarización (...) Las mujeres temen por su integridad física constantemente. Además de preocuparse por torturas, tiroteos, bombas o minas antipersonas, las mujeres y las niñas están en riesgo de sufrir violencia sexual, cada vez más utilizada como arma de guerra (Demen, 2009, citado en Ahmed, 2015 y citado en Pedraza, 2020, pp. 49-59).

Indican que la educación es un derecho. En relación con la educación, afirman que es un derecho, y en este sentido es una exigencia de cumplimiento hacia las leyes. Por

ello, piensan que se requieren garantías del Gobierno, aunque reconocen que existen varios programas y opciones. No obstante, perciben que, para poder acceder a la educación, se requiere de dinero. Desde esta perspectiva, se sigue pensando la educación como un derecho que aún sigue siendo negado, no obstante, en el Acuerdo Final de Paz; como tal se ha planteado un énfasis en la educación rural y la necesidad de proponer formación en carreras no tradicionales para las mujeres (Pedraza, 2020, p. 50).

1.2. La percepción de una mujer excombatiente de las FARC-EP ahora integrante del Partido Político FARC

En entrevista con Manuela Marín quien ejerció un papel de liderazgo en la organización guerrillera FARC-EP, con quien, se dialogó acerca de la relación entre educación, género y paz desde sus vivencias en la organización. se consignan acá los siguientes resultados por encontrarlos significativos en cuanto a lo que significa la formación y la transformación de los modelos educativos para quien viene de un contexto de guerra a sumarse a un proceso de paz.

Manuela es una mujer que desde su vida estudiantil tuvo interés por repensar el papel de la educación y el de las mujeres en la transformación social, según relata su experiencia, el hecho de haber estudiado en un colegio femenino y haber recibido formación política, le permitió reflexionar y comprender -como ella misma lo expresa- la importancia de: “luchar por la transformación del modelo educativo y de la sociedad general en Colombia, sino también de que nosotros las mujeres y todas esas problemáticas propias que tenemos, también deben ser tratadas de manera particular”(Pedraza, 2020, p. 50).

A los dieciséis años luego de un proceso de confrontación propio frente a la realidad del país encuentra en la lucha armada, un escenario para luchar por una justa causa y decide formar parte de la organización guerrillera. De acuerdo con la entrevista y lo

relatado por Manuela, si bien podría existir un sistema patriarcal reflejo de la sociedad, dentro de la guerrilla “no existía división sexual del trabajo” lo que hacía que los roles de hombres y mujeres frente a las labores complejas y de cuidado eran igualmente repartidas, en ese caso destaca que las mujeres desarrollaban labores tales como ir al combate y dirigir operativos: “Ir a combate es creo que la labor más compleja de la guerra, que implica no solamente el esfuerzo físico sino la decisión y la voluntad, que definitivamente estás entregando tu vida allí”. Del mismo modo, cuando Manuela afirma “la decisión de ir a la guerra” de acuerdo con los estudios de Magallón (2006) es necesaria la reflexión frente a la pluralidad de comportamientos en los contextos de guerra relacionados con el rol de hombres y mujeres (Magallón, 2006, citado en Pedraza, 2020):

El comportamiento de las mujeres ante la guerra no permite efectuar afirmaciones de carácter esencialista. No permite decir, por ejemplo, que las mujeres son más pacíficas que los hombres. Tampoco permite decir que los hombres son violentos por naturaleza. Aunque no impide constatar que la decisión de ir a la guerra ha estado y sigue estando salvo contadas excepciones, en manos de los hombres, y que son ellos quienes cometen y han cometido la mayoría de las acciones violentas en el mundo. Tampoco nos impide decir que las mujeres han tenido un importante protagonismo en iniciativas a favor de la paz, tanto en el pasado como en el presente (Magallón, 2006, p.27, citado en Pedraza, 2020, p. 51).

No obstante, lo anterior es importante considerar que uno de los aspectos que ha afectado a los países en el mundo y en Colombia encontrar soluciones a los problemas en procesos de radicalización de la violencia, lo que debe ser objeto de análisis por parte de las autoridades educativas en tanto los escenarios educativos también son blanco de quienes encuentran en las

instituciones educativas nichos para reclutar a niños, niñas y jóvenes en procesos de violencia armada con fines aparentemente de justicia social.

Ahora bien, aunque Manuela en su entrevista expresa no haber sufrido situaciones de violencia de género, considera que siendo las FARC-EP una organización constituida por hombres y mujeres que provienen de una sociedad violenta, la organización no es ajena a que se presenten esas situaciones, teniendo herramientas para resolver esas situaciones con normas internas: “eran unos estatutos, unos documentos rígidos que aplican para todas las FARC, los cuales nos permitían defendernos cuando sucedían esas cosas en contra de nosotras o de los hombres” (Pedraza, 2020, pp. 51-52).

De igual forma, destaca los espacios democráticos en los que tenían la oportunidad de expresar situaciones particulares relacionadas con lo que les sucedía: “Y eso sí nos empoderaba porque hacía que quien pretendía ser violento, tenía necesariamente que estrellarse con esos documentos y quienes se sentían violentados, podían expresarse” (pp. 51-52).

Desde esta percepción, se asume el origen de la violencia vivida en el contexto de guerra en la sociedad misma y desde la historia personal de los individuos, tal y como lo afirma Dutton, centrando las causas del maltrato en el lugar que se le da a la violencia desde los valores, actitudes y creencias compartidas por la cultura, las relaciones de fuerza y poder, los roles en la organización social y la ideología patriarcal; el mesosistema o exosistema representado en la comunidad centrando la violencia en las formas de impunidad y revictimización, la laxitud, inexistencia o incumplimiento de leyes; el microsistema representado en la familia, centrando en el análisis de patrones relacionales que se despliegan redundantemente en las familias y el ontosistema representado en el individuo desde donde las causas de la violencia estarían abordadas

desde la historia personal del individuo dentro de un plano biosocial (1985, citado en Lujan 2013 y en Pedraza, 2020, p. 52).

Siguiendo con la entrevista, se encontró que Manuela logró dentro de la organización posiciones de liderazgo, las que alcanzó, según relata a través de la cualificación especializada recibida allí mismo (Pedraza, 2020, p. 52):

En el proceso de formación de cuadros de cualificación de los individuos, de quienes estábamos allí, hacía que nos fuéramos también especializando en ciertas tareas, (...) Esto hacía que nos fuéramos como conduciendo hacia una profesión (...) participe de los procesos de organización de masas (...) [por eso] me permitieron estar en algunas de las comisiones en las que desarrollaba ese trabajo, pertenecía a la comisión de organización del bloque donde militaba: Bloque Comandante Jorge Briceño, y hoy sigo perteneciendo a la comisión de organización del partido (pp. 52-53).

De hecho, y de acuerdo con Vargas y Suárez (2021) la educación y la formación fueron pilares para la consolidación del proyecto político y social de la historia de las FARC-EP, recalcan:

La educación es un deber y un derecho de cada revolucionario, que la debe tomar como tarea esencial de su formación como combatiente. Como es de imperiosa necesidad elevar el nivel político de cada guerrillero, es vital hacer conciencia en las FARC-EP sobre la importancia del estudio individual (FARC-EP, 1982, p. 9, citado en Vargas y Suárez, 2021).

Ahora bien, Manuela cree en la educación con enfoque de género como una opción para construir la paz desde su transversalización en todos los asuntos educativos, planes de estudio a partir de cambios en la cultura educativa y de la participación de las mujeres en la construcción de los proyectos educativos (p. 53):

en el modelo educativo se abren esas posibilidades políticas académicas y culturales también para que las mujeres participemos no solamente de los ejercicios educativos, si no en el diseño de esos ejercicios educativos (p. 53).

No obstante, Manuela reitera en la importancia de enseñar en los colegios historia, observando los fenómenos desde diferentes perspectivas con la posibilidad de asumir posiciones propias para evitar nuevos episodios de violencia (p. 53).

Esta afirmación que hace Manuela se relaciona con una educación para la paz con un carácter emancipador y especialmente cuando los desafíos están orientados por los propósitos de superar los estragos de una guerra o de un conflicto armado (p. 53).

Por ello en la obra de Galtung titulada “La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto”, explica que (2010, citado en Pedraza, 2020, p. 53):

La educación para la paz tiene que preocuparse no solo por la proyección de imágenes de los horrores de la guerra, el sufrimiento y sus costes (lo cual se hace fácilmente), y las imágenes de los encantos de la paz, los disfrutes y sus beneficios (lo cual es más difícil; ya que la vida ordinaria, se refiere a lo que es la “paz”, lo que significa que los verdaderos estudios para la paz tienen que tener un tinte utópico para ir más lejos de la no-guerra –que está más allá de los datos y dentro del reino de la imaginación–. La educación para la paz tiene que estar preocupada por lo que se debe hacer al respecto, lo que significa que no tiene que haber solo una teoría para evitar la guerra y construir la paz, pero sí una teoría realizable, vinculada a algún tipo de práctica para los que estudian esta materia, no solo para “otros” (Galtung, 2010, p. 10, citado en Pedraza, 2020, pp. 53-54).

Finalmente, desde la experiencia de la Habana con la conformación de la subcomisión de género en el proceso concertación de los acuerdos de paz, Manuela encuentra en la igualdad de género una opción para construir la paz (Pedraza, 2020, p. 54):

Pues creo que la igualdad de género es determinante no solamente en la construcción de la paz de Colombia sino en cualquier otro conflicto en el mundo que se pretende resolver. Lo que hicimos en la Habana con el enfoque de género fue inédito en la medida en que ningún otro conflicto en el mundo había tenido en cuenta las particularidades de las mujeres y si no se tienen en cuenta las particularidades de las mujeres en el marco del conflicto, en una sociedad en la que somos más del 50% y en el que vivimos de manera más profunda y específica, todo tipo de violencia pues definitivamente la paz no va a resolverse, es decir, la paz no va a llegar y no se va a construir. Al contrario, creo que vamos a entrar en un capítulo en el que si bien se zanján algunas dificultades, esas profundidades van a quedar allí y luego van necesariamente a surgir nuevamente, y van hacer que la sociedad esté eternamente en los conflictos que no van a ser resueltos, entonces creo que es determinante tenerlo en cuenta porque esas problemáticas de las mujeres están allí hoy vivos y latentes, pues si logramos resolverlos definitivamente, el país va a entrar en una onda distinta y el momento distinto (p. 54).

Esta expresión de lo que significa para Manuela, el camino para construir la paz no siendo ajenos a la necesidad de resolver problemas relacionados con la violencia, directa, cultural y estructural que viven las mujeres tanto en la sociedad en general, como en el marco del conflicto armado, en donde la igualdad de género es planteada como una opción para construir la paz, nos conduce a los planteamientos de Galtung sobre su teoría de las tres R (1998) cuando explica que pasar de los acuerdos de paz a la consolidación de la paz exige (Pedraza, 2020, p. 55):

a) rehabilitación, que implica buscar la curación del daño y abolir la conducta violenta; b) reconstrucción física y económica de lo dañado, lo que pone en el centro el desarrollo humano sostenible, acordado en diálogo con la ciudadanía; c) reconfiguración de las estructuras, a partir de democracia y participación, y d) Re culturización, o lo que es lo mismo, introducción de la educación para la paz y la resolución de conflictos en todos los niveles educativos (Grasa, Carvajalino y Duque, 2019, p. 51, citado en Pedraza, 2020, p. 55).

2. Educación para la paz con perspectiva de género en educación básica y media. Caracterización de instituciones

En una primera aproximación con las instituciones educativas participantes en la investigación se efectuó un diagnóstico participativo con el propósito de identificar de qué manera estaban abordando desde su proyecto educativo institucional y desde las apuestas curriculares aspectos relacionados con género y paz en el contexto educativo propio de su institución. Participaron diez instituciones educativas oficiales del municipio de Soacha ubicado en el departamento de Cundinamarca en Colombia las cuales se caracterizan por atender una población estudiantil bastante diversa dada también la población del municipio de Soacha el cual recibe y alberga un alto porcentaje de migrantes muchos por desplazamiento provocado por el conflicto armado.

De acuerdo con los habitantes de estas zonas del municipio, la falta de empleo y el subempleo se constituyen en el problema más grave que tienen que afrontar. Las actividades principales que desempeñan los pobladores de estas zonas se agrupan el sector terciario o de servicios de la economía, y tienen que ver con el empleo doméstico, ventas ambulantes, obreros de la construcción, vigilancia privada, reciclaje, etc. Otro porcentaje de la población se dedica a la delincuencia y mendicidad para procurar sus ingresos. Estas condiciones sociales y de pobreza extrema producen altos niveles de conflictividad y agresión intrafamiliar (Alcaldía Municipal de Soacha, 2019).

Descripción general del instrumento

El diagnóstico participativo se realizó a través de grupos focales apoyados en un instrumento de caracterización organizado por componentes. En la primera parte se encuentran ítems relacionados con aspectos generales de la institución. En la segunda parte ítems relacionados con siete componentes a saber:

Tabla 19. Componentes del diagnóstico participativo con programas e instituciones de educación

Componentes	N° ítems
1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado	6
2. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género: sexo, identidad de género y orientación sexual	11
3. Promoción de los derechos con perspectiva de género	16
4. La perspectiva de género en el Manual de Convivencia	8
5. Procesos de coeducación	21
6. Formación para la autonomía de las mujeres	15
7. Masculinidades	20
Total, ítems	97

Fuente: Elaboración propia. A partir del instrumento de caracterización utilizado en el diagnóstico participativo con programas e instituciones de educación.

Se organizaron grupos focales para el análisis y consenso en relación con las conclusiones por parte del equipo directivo y académico de la Institución, sobre los ítems propuestos en cada componente en donde se les solicitaba lo siguiente:

- Comentarios o reflexiones acerca del componente en el contexto de su institución educativa.

Sugerencias o aportes en relación con las necesidades de formación que ustedes consideran deben ser atendidas desde las escuelas y facultades de educación en la formación de licenciados si así lo consideran.

2.1. Indagación autorreflexiva sobre la educación para la paz con perspectiva de género en las instituciones educativas

2.1.1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado.

En esta categoría las instituciones educativas tuvieron en cuenta para su análisis la identificación de su población estudiantil desde los siguientes criterios: población estudiantil por etnias, estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales o si son personas de talla baja (enanismo); población estudiantil de jóvenes y adultos iletrados; población estudiantil afectada por la violencia y como menores en riesgo social.

La tendencia generalizada de los colegios es la de caracterizar su población teniendo en cuenta datos cuantitativos sobre el número de estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales y si es población estudiantil afectada por la violencia: en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados, parcialmente si son estudiantes en riesgo social. No se cuenta en la mayoría de las instituciones educativas con identificación de estudiantes desde el criterio de pertenecientes a comunidades étnicas, los jóvenes y adultos iletrados que llegan, y los estudiantes de talla baja.

Al respecto las instituciones educativas ven necesario contar con sistemas de información que les permita identificar y abordar a su población estudiantil desde una perspectiva de educación inclusiva más amplia y detallada pues los actuales sistemas se ciñen a la información solicitada por los entes oficiales la cual se enfoca fundamentalmente en caracterizar población

discapacitada. No obstante, algunas de estas instituciones diseñan diagnósticos que les permiten identificar estudiantes en riesgo social e implementar programas de apoyo.

Desde esta perspectiva es importante reconocer que si bien es cierto los datos son importantes y los sistemas de información cada vez se constituyen en herramientas de apoyo necesarias para dar cuenta de la efectividad en el acceso a la educación también es cierto que es necesario comprender a los estudiantes como sujetos históricos, sociales y culturales y eso amplía las fronteras de caracterización de la población estudiantil permitiendo asumirla desde diferentes perspectivas y dimensiones que enriquecen la práctica docente y el abordaje de la educación para transformar la realidad.

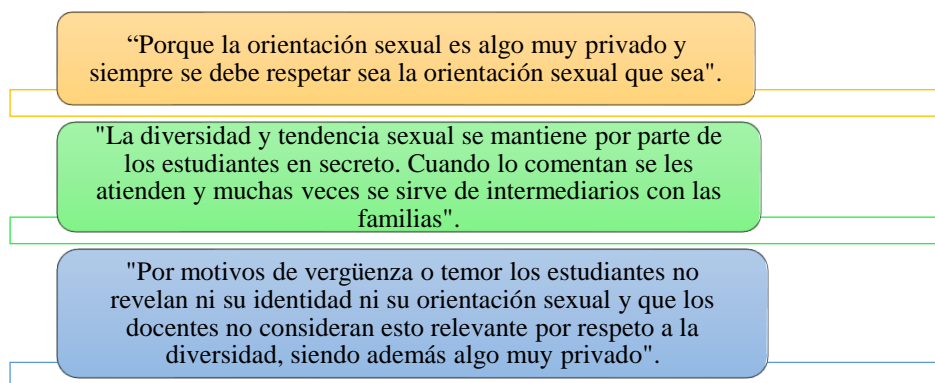
En ese sentido Freire convoca a la reflexión de la práctica docente desde la educación problematizadora alejada del adiestramiento. Conocer a los estudiantes en su contexto y desde su propia voz sin duda se constituye en una oportunidad dialógica para pensar curricularmente los problemas relacionados con la triada educación, género y paz. En ese sentido, tal y como lo plantea Freire (1997):

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? (p. 32).

2.1.2. Caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género.

En esta categoría los criterios de identificación para estudiantes, docentes y administrativos fueron: Población estudiantil por sexo macho, hembra e intersexual; Identidad de género: hombre, mujer, transgénero; Orientación sexual: heterosexual, homosexual, bisexual y tipos de familias de los estudiantes. De acuerdo con los comentarios y reflexiones aportadas desde las instituciones educativas se encontró una tendencia muy importante hacia pensar la educación desde la diversidad. No obstante, se encuentra que en su totalidad los colegios participantes en el ejercicio de diagnóstico caracterizan su población estudiantil por sexo, pero no teniendo en cuenta la categoría intersexual. En cuanto a la identidad de género y orientación sexual la tendencia en las instituciones educativas es a considerar que estos no son criterios que tengan relevancia en su caracterización estudiantil por calificar estos criterios sin incidencia en los propósitos de formación de la institución educativa y el desarrollo curricular. Al respecto se encuentran expresiones como:

Figura 19. Percepción de las instituciones educativas sobre caracterización desde la perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia. Tomado del documento "Caracterización de instituciones de educación básica y media".

De igual forma se encuentra que no es frecuente que las instituciones educativas identifiquen a las familias teniendo en cuenta si son: familia nuclear, familias homoparentales, madres y padres no heterosexuales, en cabeza de padres o madres, familias extensas, familia ensamblada, familia de hecho. Por lo general, lo que se hace es un análisis de problemas familiares identificados a través de los casos especiales que se presentan con los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior es preciso comprender que una educación para la paz con perspectiva de género implica reconocer la individualidad y la identidad de los actores del sistema educativo no solo de los estudiantes, sino también de quienes forman parte de la comunidad educativa, se trata de asumir una realidad social que implica conocerla y estudiar lo que subyace a ella, en este caso lo concerniente a la violencia y el sistema patriarcal, lo que en ocasiones no permite ver la relevancia de estas realidades en el abordaje de la diversidad en las instituciones educativas. Freire (1997) por ejemplo refiere que:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico (...) La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “no yo” o del *tú* (p. 42).

2.1.3. Promoción de los derechos con perspectiva de género.

Este componente conduce a identificar de qué manera se declara en el proyecto educativo institucional la perspectiva de género desde la promoción de los derechos y su coherencia con las acciones que se implementan de orden curricular y con la comunidad educativa en general. Algunas de las instituciones educativas declaran en su PEI de manera explícita objetivos orientados a la promoción de ambientes de aprendizaje libres de violencia y discriminación e implementa acciones relacionadas. No obstante, curricularmente y de manera tímida se

encuentran propuestas que tienen en cuenta la eliminación de estereotipos y prejuicios basados en género, así como la prevención de diferentes formas de violencia. Adicionalmente es muy poco frecuente la dedicación y acciones orientadas a la formación docente sobre derechos humanos y sobre aspectos como por ejemplo la identificación y abordaje de situaciones relacionadas con violencia de género, en algunos casos se desarrollan actividades que se aproximan al reconocimiento y fortalecimiento de capacidades de las mujeres.

De conformidad con lo anterior se hace necesario recordar el papel contundente que tiene la escuela en la comprensión de las personas como sujetos de derechos y en ese escenario la pedagogía crítica trae aportes importantes a considerar en la educación para la promoción de los derechos con perspectiva de género. Es así como Magendzo (2017) evoca que:

la Educación en Derechos Humanos, particularmente en América Latina, comenzó con y desde los movimientos sociales o movimiento de “educación popular”: movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de trabajadores, movimiento ambientalista, movimientos de derechos de las minorías, etc., trabajando con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”. Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos se vuelve una educación política (p. 3).

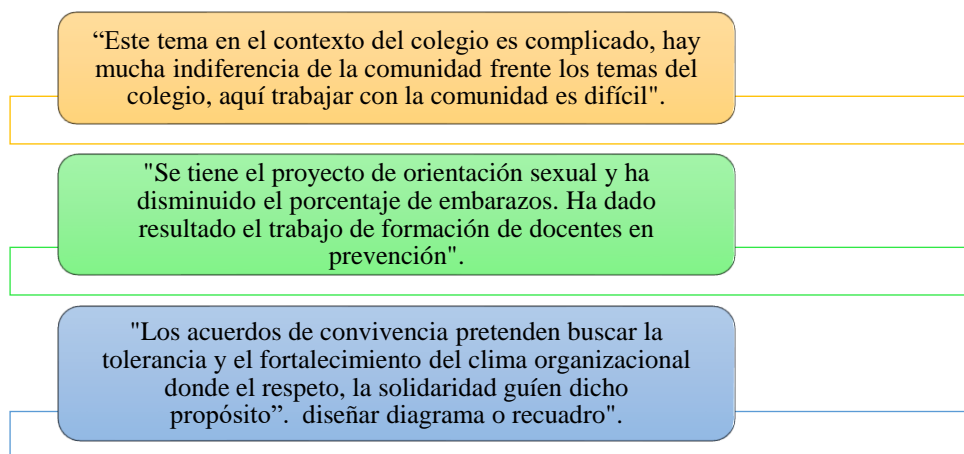
2.1.4. La perspectiva de género en el manual de convivencia.

En este componente de la caracterización se abordaron aspectos relacionados con paridad de género, equidad de género, prevención de la violencia contra las mujeres, protección y promoción de los derechos de las mujeres, derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como relaciones saludables y equitativas entre hombres y mujeres. La caracterización permitió identificar la percepción generalizada es la de una tendencia a promover la equidad de género

e incluir rutas de atención integral para la prevención, promoción y garantía de los derechos dentro y fuera de la institución educativa a través de este manual de convivencia.

No obstante, en los comités de convivencia escolar no se promueve para su conformación la paridad de género. Se encuentra que si se identifican algunas situaciones que afectan la convivencia escolar pero no se cuenta con herramientas o diagnósticos que conduzcan al análisis e implementación de estrategias de intervención sobre las causas de estas situaciones para superarlas, así como de aquellas situaciones que afectan la igualdad de género en los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Dentro de las percepciones expresadas en las caracterizaciones de las instituciones educativas se encuentran explicaciones de los docentes al respecto así:

Figura 20. Percepciones de los docentes sobre el enfoque de género en el manual de convivencia



Fuente: Elaboración propia. Tomado del documento "Caracterización de las instituciones educativas de educación básica y media".

Una de las herramientas quizá con mayor potencial en las instituciones educativas para vivenciar una educación para la paz con perspectiva de género es precisamente el manual de convivencia. Sin embargo, se presentan tensiones y conflictos para el abordaje de las realidades

que son conexas a lo que desde una educación problematizadora podría tenerse en cuenta en la pertinencia curricular y en los ambientes escolares. La pedagogía crítica hace sus aportes frente a estas situaciones y plantea que la educación en derechos debe centrarse en el conflicto.

En general, las escuelas de América Latina se han centrado preferentemente en el desarrollo de competencias cognitivas, en el aprendizaje memorístico y en contenidos desvinculados de los problemas económicos, socioculturales y políticos contingentes y de los intereses de sus estudiantes. Mientras que la educación en derechos humanos, por definición, es problematizadora, contextualizada, política, vinculada con las emociones y con la vida presente y futura del estudiantado. Por ello, en ocasiones, la educación en derechos humanos aparece como disruptiva, desafiante e incluso provocadora y conflictiva (Mahendzo-Kolstrein y Toledo-Jofre, 2015, pp. 1-16).

2.1.5. Procesos de coeducación.

Las instituciones educativas perciben que desde las directivas y docentes de la institución educativa se transmiten a los estudiantes a través de sus actitudes, lenguaje, uso de espacios, recursos de aprendizaje y formas de relacionarse valores relacionados con la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias, así como las expectativas que tienen sobre ellos en cuanto a su rol en la sociedad, su comportamiento y su vocación como hombres y como mujeres. Sin embargo, identifican una escasa fortaleza en sus proyectos educativos institucionales en relación con la promoción de la eliminación de prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo y solo en algunos casos por ejemplo aspectos relevantes en las relaciones de género como el desarrollo de competencias sociales y competencias emocionales se expresan claramente en el componente curricular del proyecto educativo institucional.

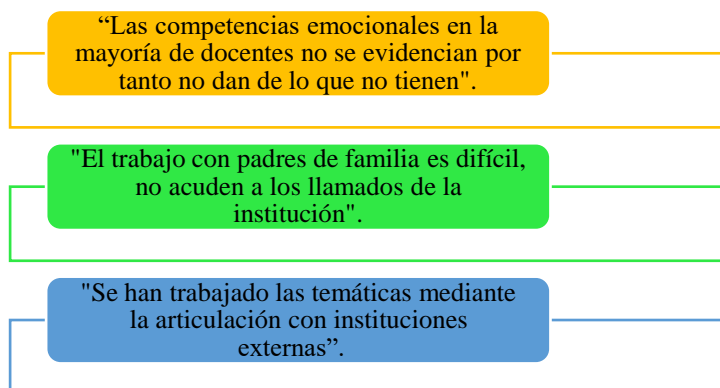
Aunque la mayoría de las instituciones educativas expresan que implementan acciones curriculares orientadas al desarrollo de actitudes y valores conducentes al establecimiento de relaciones de género saludables y equitativas reconociendo igualmente la pluralidad y multiculturalidad de las mujeres, no todas incluyen dentro del plan operativo de su proyecto educativo institucional planes de acción basados en el respeto a la diversidad y en la igualdad en el acceso y disfrute de derechos y oportunidades de hombres y mujeres.

Por otro lado, algunas de manera explícita desarrollan sus propuestas curriculares teniendo en cuenta el perfil y necesidades educativas de cada grupo poblacional enmarcado en el contexto local. No obstante, el concepto de formación integral no se expresa en las apuestas curriculares de manera específica e intencionada desde la formación para la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias.

Aunque las instituciones educativas afirman que implementan procesos de orientación vocacional y profesional libres de estereotipos de género solo algunas por ejemplo promueven y visibilizan el papel de las mujeres en la paz, historia, la ciencia, la economía, la política, así como en el desarrollo de la humanidad. Hay especial cuidado en que los libros de texto y materiales educativos utilizados para el desarrollo curricular se caractericen por no contener un lenguaje sexista ni imágenes estereotipadas de hombres y mujeres.

Algunas de las reflexiones de las instituciones educativas sobre el anterior panorama conducen a considerar con mayor atención aspectos tales como:

Figura 21. Percepciones de los docentes sobre los procesos de coeducación en la institución



Fuente: Elaboración propia. Tomado de "Instrumento de caracterización de las instituciones educativas de educación básica y media".

Las características de la sociedad patriarcal se reflejan en la escuela, permean el ambiente escolar en tanto están arraigadas en las actitudes, comportamientos y percepciones sobre roles, entre otros, de todos los miembros de la comunidad educativa. Las instituciones educativas se han concentrado en responder a retos de orden disciplinar desde una perspectiva asignaturista y tratando de responder a competencias en los estudiantes muchas veces lejanas a lo que realmente la educación en su papel transformador debiera potenciar para dar respuesta con pertinencia a lo que la sociedad demanda hoy en cuanto a la paz y la equidad de género. Existe una brecha muy amplia entre los discursos que tratan de acercarse en las instituciones educativas desde procesos coeducativos a estas demandas y lo que realmente sucede en el contexto educativo.

De una manera sintética puede decirse que la escuela mixta, al no haber modificado los modelos culturales de la sociedad, sigue favoreciendo y desarrollando básicamente el protagonismo y agresividad del género masculino y la sumisión, la falta de visibilidad social y la aceptación de un lugar secundario en el mundo como características centrales

del género femenino, y que ambos tipos de estímulos tienen consecuencias francamente negativas en el desarrollo y la vida de hombres y mujeres (Subirats, 2010, p. 3).

2.1.6. Formación para la autonomía de las mujeres.

El desarrollo de proyectos de vida, la capacidad investigativa, el emprendimiento y la participación, se asocia mucho a lo que las instituciones educativas consideran estrategias para el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, de acuerdo con el diagnóstico en las instituciones educativas existen debilidades entre la coherencia de lo planteado en el proyecto educativo institucional y la consistencia curricular en cuanto a que aunque declaran objetivos orientados hacia la consolidación de proyectos de vida personales, familiares y colectivos, no se evidencia fortaleza curricular frente a ese objetivo desarrollan acciones aisladas con el abordaje de temáticas tales como por ejemplo, conocimiento de sí mismo por parte de los estudiantes, la autoestima, la toma de decisiones, la empatía y la solidaridad. Algunas instituciones a través de programas extracurriculares abordan temáticas tales como el desarrollo de habilidades de afrontamiento frente a situaciones adversas, el desarrollo del liderazgo, la asunción de riesgos y responsabilidades.

Respecto al desarrollo de la capacidad investigativa del estudiante en algunos proyectos educativos institucionales este componente se incluye en el currículo. Los proyectos se orientan más a la aplicación disciplinar de contenidos y en algunos casos a proyectos de emprendimiento generalizados tanto para hombres como para mujeres.

Sobre el emprendimiento, se encuentra como tendencia que curricularmente se desarrollan programas de articulación de la educación media con la educación técnica o tecnológica, se ofrecen a los estudiantes opciones de formación en emprendimiento e innovación, en igualdad

de condiciones de acceso tanto para hombres como para mujeres, orientados al fortalecimiento de competencias laborales, para el trabajo y el emprendimiento.

Acerca de la participación, especialmente en relación con la población víctima del conflicto armado y las mujeres, las instituciones educativas identifican que aunque tímidamente, si implementan algunas estrategias pedagógicas y curriculares orientadas a la atención de necesidades específicas de inclusión social de mujeres víctimas del conflicto armado tanto con la población estudiantil, como con las familias y la comunidad local, dirigidas al favorecimiento y estabilidad familiar de la población estudiantil. Sin embargo, no evidencian, ni a través del currículo ni en el ambiente escolar, fortaleza en la promoción de la participación política de las mujeres dentro y fuera del contexto escolar.

Respeto a lo anterior, podría decirse que la autonomía de las mujeres se relaciona con su empoderamiento, con su proyecto de vida, con su liderazgo en la transformación social y con la construcción de la paz, para superar brechas que siguen vigentes y allí la educación juega un papel primordial, como lo plantea Roldán Panadero generando la reflexión frente a la necesidad de formar en feminismo, impulsando esa necesidad de visibilizar y hacer realidad las leyes antidiscriminatorias, bajar el umbral de pobreza y la violencia contra las mujeres. Quizás el llamado es en realidad a lograr una verdadera educación emancipadora:

Hay que educar en feminismo: ojalá así las hijas de nuestras nietas puedan darle la razón a Victoria Camps en su optimista vaticinio del siglo XXI como “el siglo de las mujeres” y empezar a vivir esa “pasión por la libertad” (Roldán Panadero, 2003, p. 3).

En consecuencia, es importante destacar también los aportes de Camps en lo que refiere a una educación para la paz desde la perspectiva de género y en la reflexión sobre la autonomía de las mujeres, entendiendo la autonomía en su íntima relación con la libertad. En ese sentido, Camps aporta a la educación desde la reflexión sobre la necesidad de formar en ciudadanía y

para el ejercicio de la libertad lo que se relaciona directamente con la construcción de la autonomía desde una auténtica educación moral y política.

Ser un buen ciudadano significa entonces, asumirnos como sujetos tanto de derechos, como de deberes. Sujetos autónomos cuya autonomía, más que ser la pretensión individualista de hacer lo que nos plazca, es asumir nuestra libertad individual en relación con la construcción y mantenimiento del bien colectivo_(Camps, 2007a, p. 181).

2.1.7. Masculinidades.

En esta categoría las instituciones educativas analizaron aspectos tales como: el afianzamiento de roles masculinos y femeninos a través del currículo, la formación familiar, la corresponsabilidad y la conciliación en la vida familiar, derechos humanos, sexuales y reproductivos, autocuidado y salud masculina, violencia de género y violencia contra las mujeres, orientación sexual, e identidad de género.

En lo que corresponde al afianzamiento de roles masculinos y femeninos, se encuentra en sus diagnósticos que en los proyectos educativos institucionales plantean el tipo de hombre a formar incluyendo en esa expresión tanto a hombres como a mujeres. Curricularmente se encuentra la tendencia a establecer a través de este, rasgos de personalidad o comportamientos para aprender a ser niño o niña, hombre o mujer. En el caso de los hombres por ejemplo aún persiste en el ambiente escolar la tendencia a enseñar a los hombres a demostrar que son fuertes aun cuando se sientan nerviosos o tengan miedo.

De esta perspectiva el plantear un tipo de hombre o de mujer a formar desde el proyecto educativo institucional trae fuertes y grandes responsabilidades a la educación en tanto podrían aparecer riesgos producto de la cultura que le permea desde el sistema patriarcal y encontrarse

a la educación como reproductora de roles característicos de una masculinidad definida por un poder social generador de violencia, tal y como lo expresa Kaufman (1999) en cuanto a que:

Las formas en que los hombres hemos construido nuestro poder social e individual son, paradójicamente, la fuente de una fuerte dosis de temor, aislamiento y dolor para nosotros mismos. Si el poder se construye como una capacidad para dominar y controlar, si la capacidad de actuar en formas "poderosas" requiere de la construcción de una armadura personal y de una temerosa distancia respecto de otros, si el mundo mismo del poder y los privilegios nos aparta del mundo de la crianza infantil y el sustento emocional, entonces estamos creando hombres cuya propia experiencia del poder está plagada de problemas incapacitantes.... Dentro de tal estado emocional, la violencia se convierte en un mecanismo compensatorio. Es la forma de reestablecer el equilibrio masculino, de afirmarse a sí mismo y afirmarles a otros las credenciales masculinas de uno. Esta expresión de violencia usualmente incluye la selección de un blanco que sea físicamente más débil o más vulnerable. Podría ser un niño, una niña o una mujer, o bien grupos sociales como hombres homosexuales, o una minoría religiosa o social, o inmigrantes, quienes son blancos fáciles de la inseguridad y la ira de hombres individuales, especialmente debido a que tales grupos a menudo no han recibido protección legal adecuada (p. 2).

Sobre la formación familiar, la corresponsabilidad y la conciliación en la vida familiar se encuentra que de manera aislada se desarrollan actividades orientadas a la reflexión sobre este aspecto y de manera particular sobre el rol paterno por ejemplo, y en cuanto al ambiente escolar y las interacciones laborales con los docentes es muy poco lo que de manera explícita se hace en relación con la conciliación o armonización entre la vida laboral, familiar y personal de las personas que integran la comunidad educativa en igualdad de condiciones tanto para hombres como para mujeres.

Al respecto es importante reflexionar sobre el lugar que se le da a la educación familiar en las instituciones educativas, en la mayoría de los casos se le da la connotación de actividad complementaria o extracurricular y con ello como algo opcional, no relevante en la formación integral de los estudiantes. En el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres han surgido propuestas cimentadas en un enfoque integrado de género que busca favorecer esa igualdad desde la conciliación, en donde las instituciones educativas desde la educación familiar podrían encontrar rutas conexas con una educación para la paz desde la perspectiva de género, incidiendo en la promoción de relaciones de género saludables y equitativas. En este sentido se plantean cuatro ámbitos de conciliación: el laboral, el familiar, el personal y el social (Corona, 2006).

Acerca de la promoción de los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos entre la comunidad educativa en general se encuentra igualmente el desarrollo de eventos académicos esporádicos dedicados a la reflexión sobre estos temas, así como derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos tanto de los hombres como de las mujeres, otros en cuanto al rol paterno, autocuidado y salud masculina. Son muy pocas las acciones identificadas en relación con el tratamiento de la violencia contra las mujeres y la violencia de género, así como sobre riesgos a los que están expuestos los estudiantes por ser hombres.

Sobre lo identificado en las caracterizaciones es necesario considerar que en reiteradas ocasiones se olvidan las instituciones educativas de que allí llegan seres humanos con una historia y se desconocen sus experiencias pasadas, aspecto que de acuerdo con Kaufman (1999) tiene una alta incidencia en las conductas de violencia de los hombres:

Demasiados hombres en el mundo crecieron en hogares donde la madre era golpeada por el padre. Crecieron presenciando conductas violentas hacia las mujeres como la norma, como la manera de vivir la vida. Para algunos, esto tiene como consecuencia una repulsión hacia la violencia, mientras en otros produce una respuesta aprendida. En

muchos casos ocurren ambas cosas: hombres que utilizan la violencia contra las mujeres a menudo experimentan un profundo repudio por sí mismos y por sus conductas... en algunos casos estas experiencias personales inculcan profundos patrones de confusión y frustración, en los que los niños han aprendido que es posible lastimar a una persona amada y donde solo las manifestaciones de ira pueden eliminar sentimientos de dolor profundamente arraigados (p. 4).

En relación con el ambiente escolar, en las instituciones educativas se identifica una tendencia de mejora en las actitudes de los hombres hacia posiciones igualitarias en relación con las mujeres. No obstante, existe la tendencia en las instituciones educativas a promover la autosuficiencia en los hombres para resolver sus problemas personales por sí mismos.

En relación con lo anterior es claro que persiste en las creencias y percepciones dentro de las instituciones educativas una condición de poder que se le otorga al hombre por ser hombre y con ello la capacidad para controlar y resolver todo, lo que en muchos ambientes educativos perpetúa la actitud de dar al hombre la última palabra y la toma de decisiones. En este sentido Kaufman plantea:

En un mundo dominado por los hombres, el de éstos es, por definición, un mundo de poder. Ese poder es una parte estructurada de nuestras economías y sistemas de organización política y social; hace parte del núcleo de la religión, la familia, las expresiones lúdicas y la vida intelectual. Individualmente mucho de lo que nosotros asociamos con la masculinidad gira sobre la capacidad del hombre para ejercer poder y control (p. 1).

Finalmente, sobre este tema se concluye en las instituciones educativas que estos aspectos requieren de un mayor análisis a profundidad por parte de estas. Su abordaje no fue sencillo y la reflexión y revisión se centró más hacia demostrar la formación en condiciones de igualdad

en cuanto al acceso a la educación, pero los aspectos planteados no son abordados de manera explícita ni en sus proyectos educativos institucionales ni en los currículos.

3. El abordaje de la educación para la paz con perspectiva de género en educación de adultos vulnerables y víctimas del conflicto armado

En Colombia existen múltiples opciones de educación flexible dirigidas a personas que por diversas razones no han tenido acceso a la educación ni permanencia dentro del sistema educativo. Estos modelos flexibles en su mayoría están dirigidos a población adulta y se oferta con ellos procesos de alfabetización, educación básica y media, así como articulación de la educación media con la educación superior.

Dentro de la población objeto de estos modelos flexibles se encuentran personas consideradas según la normatividad colombiana como víctimas del conflicto armado, personas en proceso de reincorporación y en proceso de reintegración para lo cual es importante conocer algunas definiciones.

De acuerdo con la Ley 1448 de 2011 y su artículo 3º,

como víctimas se consideran aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. Se consideran adicionalmente el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente. De la misma forma, se consideran víctimas las personas

que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización (Congreso de la República, 2011).

Por otro lado, es importante referir el concepto de Reincorporación el cual “es un proceso de estabilización socioeconómica de los excombatientes que entregaron sus armas, en el marco de la firma del Acuerdo Final entre el Estado y la Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP)” (Agencia para la Reincorporación y la Normalización [ARN], s.f.).

Del mismo modo es necesario traer aquí el concepto de Reintegración, proceso a través del cual se

busca desarrollar habilidades y competencias ciudadanas entre las personas desmovilizadas y sus entornos. Al mismo tiempo, se propone propiciar espacios para la convivencia y acciones de reconciliación, y fomentar la corresponsabilidad de los actores externos. En el proceso participan personas que fueron parte de las guerrillas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ejército de Liberación Nacional (ELN), Ejército Popular de Liberación (EPL) y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) (Agencia para la Reincorporación y la Normalización [ARN], s.f.).

Los anteriores conceptos cobran relevancia para contextualizar el tipo de población al que va dirigido el programa de formación para Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), el cual participó en el ejercicio de caracterización del programa para identificar su alcance como una apuesta de educación para la paz con perspectiva de género.

Esta experiencia educativa cobra alta relevancia en tanto se trata de la mirada que se dio respecto a la perspectiva de género en un programa que tiene declarada su acción educativa hacia la consolidación de proyectos de vida personales y comunitarios de una diversidad de

población tal que cobija a campesinos, desplazados por la violencia, reinsertados, madres cabezas de familia, personal vinculado a las fuerzas militares, minorías étnicas, obreros, amas de casa, población privada de la libertad, personas en condición de discapacidad, población víctima del conflicto armado y de excombatientes de las FARC en su proceso de reincorporación entre otras. Tiene una amplia cobertura, solo para 2019 tuvo una matrícula de 7.768 estudiantes de los cuales 5.002 fueron hombres y 2.766 mujeres. Su oferta educativa va desde programas de alfabetización, educación básica y media y articulación de la educación media con la educación superior.

La caracterización se realizó teniendo en cuenta los siguientes componentes: estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado, estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género, promoción de los derechos con perspectiva de género, la perspectiva de género en el manual de convivencia, procesos de coeducación, formación para la autonomía de las mujeres, masculinidades.

3.1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado

En este componente los docentes consideran que la caracterización se constituye para este programa en una herramienta que va más allá de la identificación en cuanto a número de estudiantes por tipo de población. En este caso el programa de acuerdo con las características de los estudiantes efectúa adaptaciones relacionadas con la modalidad y metodología y en ese mismo sentido adapta estrategias de aprendizaje, atención y acompañamiento diferenciales, así como de materiales educativos contextualizados.

En efecto, identificar quienes son los actores del proceso de formación va más allá de saber que se encuentran allí y de conocer las estadísticas, implica conocer su historia y sumergirse

en sus entornos para formular las preguntas que darán pertinencia, sentido y significado al aprendizaje así como al valor de la educación en un contexto que demanda la paz desde la eliminación de toda forma de inequidad y desigualdad, eso trae adicionalmente la reflexión acción sobre un proyecto educativo que debe contribuir a un proyecto de nación y plantearse preguntas como las que nos trae Giroux (2013) desde los alcances de la pedagogía crítica:

La pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías, sino que enfatiza, en cambio, la importancia de comprender lo que realmente ocurre en las aulas y en otros contextos educativos a través de preguntas tales como ¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social?, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor?, ¿qué significa saber algo?, y ¿en qué dirección debería uno desear? (p. 15).

Por lo general no se aprovecha el conocimiento de los estudiantes y sus características, no profundiza en el contexto de los actores del proceso de formación para repensar las instituciones y los programas educativos, por lo general se establecen propósitos muy nobles de formación de cara al papel transformador de la educación pero se contradice con las apuestas curriculares, con la vida académica de las instituciones educativas y con los ambientes escolares y de aprendizaje, pues el flagelo asignaturista comienza a imponerse y a legitimarse con los desafíos de las pruebas de estado para el acceso a la educación en los siguientes niveles de formación, así como en relación con los estándares de calidad internacionales que nos sumen en procesos competitivos alejados del verdadero papel de la educación en la sociedad, el mismo propósito de la paz se difumina entre los contenidos disciplinares descontextualizados y aquella consigna de educar para la vida se desvanece al olvidar tratar los asuntos relacionados con el ser, con sus vivencias, con sus problemas cotidianos que suelen verse simples pero que en realidad tienen una complejidad profunda.

Tener claridades en relación con el tipo de población estudiantil y sus contextos, historia y vivencias se constituye en realidad en una gran oportunidad que revela a la educación a partir de su dimensión ética caminos claros de su papel en la incidencia que puede tener en la sociedad en donde prevalezca la calidad de vida reflejada en la dignidad de las personas, lo que implica justicia y solidaridad como ejes sustanciales de igualdad.

3.2. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género: sexo, identidad de género y orientación sexual

Siendo este programa un escenario de formación muy diverso en el que la caracterización de su población incide en la planificación y desarrollo curricular y metodológico, no se caracteriza a la población desde la perspectiva de género, no siendo este factor excluyente en términos de acceso a la educación o cobertura.

Vale la pena destacar que la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género... deberá ser incorporada desde los propios principios administrativos toda vez que, desde el mismo registro en las plataformas de matrículas, SIMAT, se excluye, no se tiene ni siquiera categorizada la población (Silva Zamora, directora Sistema Nacional de Educación Permanente, diciembre de 2019).

En general respecto a la caracterización de la población desde la perspectiva de género, encuentran que, aunque no ha sido tenido en cuenta en los procesos curriculares específicos si se constituye en un elemento de pertinencia curricular que trae desafíos de orden curricular y de impacto desde los propósitos de formación del programa. De acuerdo con las conclusiones en esta etapa de caracterización el ejercicio generó reflexiones sobre los principios de libertad e igualdad planteados en el proyecto educativo institucional.

Respecto a lo anterior, se percibe que aún no se comprende la incidencia que la educación puede tener sobre la cultura especialmente cuando esta afecta las libertades humanas y la vida misma, en este caso una cultura patriarcal a la que probablemente tanto los educadores como

los estudiantes conciban como normal tanto que ni siquiera se considera como parte de las reflexiones curriculares en los programas educativos y se cree implícito su abordaje en algunos ejes temáticos relacionados con la convivencia o con los derechos, no se hacen planteamientos explícitos y mucho menos se problematiza. Vale la pena traer aquí una reflexión de Subirats (2017) en cuanto a que:

En la actualidad muchas personas se resisten a aceptar que las diferencias y las desigualdades que observamos entre hombres y mujeres no se deban exclusivamente a la naturaleza; por ello tampoco admiten que se puedan modificar los comportamientos y las jerarquías. Son sobre todo personas que no quieren que cambie nada, dado que ya les va bien esta forma de dominación (Subirats, 2017, p. 291).

Hacer conscientes los hechos, las situaciones y las vivencias relacionadas con el sistema patriarcal facilita su problematización y abordaje curricular en relación con la construcción de relaciones de género, de manera que conocer con quienes coexistimos y comprendernos desde la experiencia educativa puede ser una gran oportunidad de reconstrucción social y cultural de las relaciones de género, es por esa razón que es importante tener en cuenta en los procesos de formación y las construcciones curriculares el conocimiento de los estudiantes desde la perspectiva de género y construir con ellos, hacerlos partícipes de lo que realmente necesitan lograr desde la experiencia educativa para la propia vida.

Lo anterior también significa asumir claramente la diversidad en un proceso de coconstrucción con los actores del proceso de formación y con los actores sociales y de la comunidad en la que se encuentra inmersa la institución educativa. En relación con esto plantea Sacristán (2010):

Si la teoría y práctica del currículum deben contemplar la diversidad cultural y la de los sujetos, esa misma teoría debe hacerse desde la pluralidad del pensamiento, considerando que también ellas son diversas, tanto en lo que se refiere a su entidad

científica, al grado de madurez alcanzado, a su compromiso con la justicia, la igualdad... (párr. 15).

3.3. Promoción de los derechos con perspectiva de género

Desde las apuestas curriculares el programa identifica el abordaje de la promoción de los derechos con perspectiva de género de manera transversal. Aducen los docentes que el programa incorpora estrategias de aprendizaje a través de las cuales se promueve la promoción de los derechos tales como proyectos, centros de interés, programas radiales centrados fundamentalmente en el abordaje de temáticas como: el papel de las mujeres en la historia, procesos de empoderamiento de las mujeres, nuevas masculinidades, micromachismos y sororidad. Sin embargo, estas temáticas son tratadas de manera general y esporádica no son incorporadas ni profundizadas intencionalmente en el currículo.

Las instituciones educativas en sí mismas promueven diversos contenidos culturales que provienen de quienes actúan en ella y en los procesos de formación. Dentro de estos contenidos culturales, los cuales en la mayoría de los casos se viven pero no se estudian, están los relacionados con la cultura patriarcal que subyace al contexto en el que se encuentra la institución educativa, por lo general no se hacen conscientes para abordarlos de manera explícita desde el currículo y problematizarlos, algo un tanto indispensable cuando se declara en un proyecto educativo su apuesta por atender la diversidad, por su acción en multicontextos, por un enfoque diferencial y de derechos:

En una sociedad democrática este pluralismo y los conflictos inevitables deben ser abordados explícitamente. Es necesario que se hagan públicas las diferencias y que estemos abiertos al diálogo y a la participación de todos los agentes y posiciones en liza (párr. 13).

El programa desde los discursos escritos en sus contenidos hace un fuerte énfasis en el respeto por la diferencia y el reconocimiento a la diversidad como parte de las apuestas por la construcción de paz a través de la educación, pero no desde el abordaje de las relaciones de género. Cabe la siguiente reflexión:

La educación por la paz aparece entonces como una urgencia que debe ir más allá de evitar las guerras.

La educación para la paz ha de tener una pretensión más radical: intentar poner fin a la violencia estructural que se muestra de múltiples formas en nuestras sociedades, y que vuelve violentas a las personas, o las reafirma en su instinto violento (Camps, 2007b, p. 6).

Se encuentra una brecha entre lo que identifican los docentes que está planteado en el proyecto educativo institucional y las acciones concretas frente a las cuales se esperaría mayor coherencia, por ejemplo, no se cuenta con mecanismos formales desde el programa de formación sobre información, defensa y promoción de los derechos de las personas y de manera particular de las mujeres, tampoco se han efectuado estudios o análisis ni diagnósticos sobre acoso ni discriminación por su sexo, identidad de género y orientación sexual.

La coherencia entre los discursos en los proyectos educativos, los currículos y las interacciones humanas que se dan en el proceso educativo deben ser una constante ética frente a los objetivos que se plantean, especialmente cuando los programan declaran propósitos de formación relacionados con el cierre de brechas de desigualdad, la paz o la No violencia, la igualdad y la equidad, sobre todo cuando la educación se concibe como un vector de paz y desarrollo. En ese caso es importante recordar que en algunos países:

El estado del bienestar no se ha desarrollado solo, se ha nutrido de movimientos que, a su vez, han sido posibles gracias a la progresiva definición de ese estado del bienestar.

El principal de todos ellos ha sido el feminismo. Hoy se ha ganado la batalla legal, pero no la social, la mujer sigue siendo discriminada por las costumbres, las mentalidades o las actitudes (Camps, 2007b, p. 3).

3.4. La perspectiva de género en el manual de convivencia

El manual de convivencia de manera general da cuenta de los derechos y deberes de toda la comunidad educativa y de la regulación de los órganos colegiados para toma de decisiones, así como de la participación. No establece claramente aspectos de paridad de género, pero se destaca mayor participación de las mujeres en la toma de decisiones en los órganos colegiados. No se cuenta con un diagnóstico o estudio de las situaciones que afectan la igualdad de género en los diferentes estamentos de la comunidad educativa. El manual de convivencia posibilita materializar en los procesos de formación la dimensión ética de su proyecto educativo desde donde la apuesta por una sociedad mejor implica el reconocimiento de sus propias realidades para intervenir en ellas con coherencia y desde el ejemplo, es así como parte de lo que debiera reflexionarse en la construcción e implementación de los proyectos educativos está lo siguiente:

Nuestra ética es, básicamente, una ética de derechos, y si exigimos respeto a los derechos, alguien tendrá que hacerse cargo de los deberes correspondientes, que también son de todos, universales. la libertad, la igualdad, la vida y la paz nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y responsables. A todos y cada uno. Solo con esos objetivos en el horizonte es posible formar a unos individuos que no renuncien a ninguna de sus dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión individual (Camps, 2007b, p. 4).

3.5. Procesos de coeducación

Desde el componente curricular del programa se plantean propósitos y contenidos orientados en primera instancia al respeto a la diversidad e igualdad de género, la promoción del papel de las mujeres en la historia, la ciencia, la economía y la política, se evita el lenguaje sexista, se proporciona orientación vocacional libre de estereotipos de género. De igual forma desde los fundamentos curriculares se plantea la formación integral basada en la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias, lo que se explicita en los materiales de aprendizaje y los proyectos que desarrollan los estudiantes, en coherencia igualmente con el tipo de población estudiantil, sus contextos y los propósitos de formación. Sin embargo, de manera tangencial se aborda la prevención de la violencia sexual, y violencia de género, lo relacionado con las relaciones de género saludables y equitativas, no se tiene en cuenta de manera explícita aspectos relacionados con la pluralidad y multiculturalidad de las mujeres, así como la formación docente en prevención e identificación de casos de violencia de género y violencia contra las mujeres.

La educación está permeada por la cultura y aunque se plantea transformar, entra en contradicciones que se revelan precisamente cuando en el abordaje curricular entre otras se desconoce o se asume como abordado lo relacionado con las relaciones de género en donde prevalece de manera implícita un orden de las cosas establecido por el sistema patriarcal y que se ha percibido como normal, es así como:

La cultura en la que hemos sido formados y en la que vivimos es androgénica: valora todo lo que es considerado como propio de los hombres como representativo de aquello que es humano y, a la vez, ignora y menosprecia todo lo que es considerado propio de las mujeres (Subirats, 2017, p. 635).

3.6. Formación para la autonomía de las mujeres

El programa identifica en este aspecto una fortaleza muy importante que, aunque no está intencionalmente dirigida al desarrollo de la autonomía de las mujeres, incide en este propósito y es la incorporación dentro del currículo del desarrollo por parte del estudiante de tres proyectos durante todo su proceso de formación a saber:

- Proyecto de vida a partir de procesos de resiliencia dada su condición ya sea de víctima del conflicto por múltiples razones, de su vulnerabilidad social, de su propio proceso de reincorporación social por diferentes situaciones vividas o grupos a los que perteneció entre otras. Se desarrollan competencias relacionadas con el fortalecimiento de la autoestima, la toma de decisiones, la empatía, la solidaridad. Se promueve el desarrollo de habilidades de afrontamiento de situaciones adversas, de liderazgo, asunción de riesgos y responsabilidades.
- Proyecto Social Comunitario desde el que se desarrolla un aprendizaje situado, en el que se establece conexión con su entorno inmediato y se desarrollan competencias orientadas a la participación y liderazgo comunitario, la formación democrática, la construcción de paz.
- Proyecto económico- productivo: A través de este proyecto se desarrollan competencias para el emprendimiento desde la economía solidaria y la innovación.

Desde la propuesta del programa cabe inferir que el proyecto de vida en relación con el desarrollo de la autonomía en el caso de las mujeres no puede supeditarse a la capacidad económica para ser productiva en el sistema social en el que se desarrolla:

Vivir es tener un proyecto de vida. El proyecto será más o menos ético, pero no puede dejar de ser. Así, tener derecho a la vida significa también tener derecho a construir el

proyecto de vida orientado a ser feliz (libertad). Las necesidades no son las mismas para todo el mundo y ello lleva a diferentes posibilidades (Camps, 2007b, p. 2).

Por otro lado, en el análisis efectuado se encuentra que el programa aún tiene desafíos en relación con la formación para el fortalecimiento de competencias para la inserción laboral, la implementación de programas orientados de manera específica a mujeres en condición de marginalidad, exclusión y discriminación, víctimas del conflicto armado y mujeres rurales, así como la implementación de estrategias afirmativas de continuidad y permanencia en el sistema educativo.

3.7. Masculinidades

Curricularmente no se abordan aspectos de formación relacionados con masculinidades, consideran en este programa importante y necesario luego de la caracterización desarrollar e incorporar como fundamentos en el currículo conceptualizaciones sobre masculinidades de acuerdo con la población estudiantil adulta atendida y dada la diversidad cultural y étnica de la población que atienden estudiar las masculinidades desde esta perspectiva para hacer su abordaje curricularmente.

La educación especialmente en este tipo de programas con la población adulta y que ha vivido el conflicto armado desde diferentes aristas, tiene serios desafíos frente a los cambios que la sociedad exige hoy en relación con los modelos de género toda vez que en cuanto a masculinidades se refiere aún reproduce un modelo hegemónico que continúa afectando al ser humano en todas sus dimensiones e incluso en su relación con los demás y la naturaleza, es así como:

El núcleo de masculinidad que se ha venido configurando a través de los siglos ha consistido en desarrollar la capacidad de defensa y de ataque, de valentía y del ejercicio

de la violencia en caso de necesidad, cuando lo reclamaba la supervivencia del grupo. Toda gira en torno al psiquismo de un guerrero, que sitúa su deber y su honor incluso por encima de su propia vida (Subirats, 2017, p. 470).

4. El abordaje de educación para la paz con perspectiva de género en la formación inicial de docentes en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, tiene dentro de su misión

contribuir a la educación para todos a través de la modalidad abierta, a distancia y en ambientes virtuales de aprendizaje, mediante la acción pedagógica, la proyección social, el desarrollo regional y la proyección comunitaria, la inclusión, la investigación, la internacionalización y las innovaciones metodológicas y didácticas, con la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones para fomentar y acompañar el aprendizaje autónomo, generador de cultura y espíritu emprendedor que, en el marco de la sociedad global y del conocimiento, propicie el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social (Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD], s.f.).

Desde esa perspectiva oferta sus programas en todo el territorio colombiano llegando a lugares de difícil acceso tanto por situaciones geográficas como por razones de violencia de distinto orden, su población estudiantil es diversa y multicultural lo que hace de su modalidad educativa una experiencia de aprendizaje importante y vital para quienes en Colombia no tienen acceso a la educación. Su oferta educativa a diferencia de otras universidades articula procesos de alfabetización y educación básica y media con educación superior hasta el nivel posgradual. Se

caracteriza por un fuerte nexo con los territorios y la ruralidad colombiana a través no solo de su oferta académica, sino también de la investigación y la proyección social.

En este contexto se encuentra la escuela ciencias de la educación desde donde se ofertan programas de formación docente dirigidos a la formación inicial de maestros, así como a maestros en servicio en el nivel de grado y postgrado. En la oferta de formación inicial de maestros cuenta con las licenciaturas en educación en: Matemáticas, Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, Etnoeducación, Pedagogía Infantil y Filosofía. Para el caso de esta investigación estas cinco licenciaturas participaron en un ejercicio de investigación acción desde donde caracterizaron cada uno de sus proyectos educativos de programa desde la perspectiva de educación para la paz con perspectiva de género. En el año 2019 el mayor número de estudiantes matriculado lo constituyeron mujeres así:

Tabla 20. Matrícula de estudiante licenciaturas, UNAD

Licenciatura	Registros matrícula año 2019				Total, registros
	Mujeres	%	Hombres	%	
Licenciatura en Etnoeducación	1.669	68	794	32	2.463
Licenciatura en Pedagogía Infantil	6.146	96	265	4	6.411
Licenciatura en Filosofía	239	29	582	71	821
Licenciatura en Matemáticas	1.081	46	1.284	54	2.365
Licenciatura en Lenguas Extranjeras/Inglés	4.112	62	2.500	38	6.612
Total, registros	13.247	71	5.425	29	18.672

Fuente: Elaboración propia. De acuerdo con información arrojada por Sistemas de información UNAD.

De acuerdo con el registro de matrícula se observa que aún se mantiene la tendencia de ver la educación como una profesión para las mujeres, sin embargo, puede observarse que de acuerdo con las áreas específicas y disciplinares de cada una de las licenciaturas se encuentran diferencias sustanciales de acceso entre hombres y mujeres lo que es muy marcado en el caso de la licenciatura en Pedagogía Infantil, asumida en gran parte como una licenciatura asociada al cuidado. Para el caso de las licenciaturas en Filosofía y Matemáticas se observa la tendencia de matrícula mayor en hombres que en mujeres.

4.1. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de población vulnerable y víctima del conflicto armado

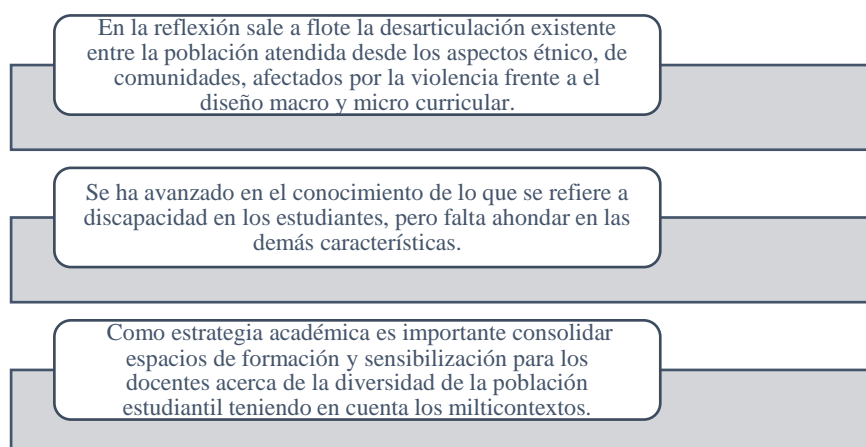
Los programas cuentan con una caracterización que se aplica a los estudiantes de primera matrícula, es decir al momento de ingresar a la universidad, esta caracterización arroja información relacionada con los siguientes aspectos:

- Sociodemográficos
- Relacionados con su situación laboral
- De orden familiar
- Etnia
- Su situación respecto al conflicto armado en cuanto a si es víctima por desplazamiento o por otras razones como por ejemplo si se trata de una persona en proceso de reincorporación
- Sobre su libertad en cuanto a si se encuentra interno en un centro penitenciario
- Si tiene algún tipo de discapacidad y si tiene talentos excepcionales
- Aspectos vocacionales
- Competencias digitales y acceso a conectividad

- Intereses en cuanto al tiempo libre, el arte y la cultura
- Manejo del estrés y de las emociones
- Competencias en lectura crítica, razonamiento e inglés, biología, física y química.

La caracterización es una herramienta de valoración, no es excluyente y de allí se derivan planes de acción pedagógica focalizados fundamentalmente en aspectos relacionados con las competencias digitales y académicas y se identifican estudiantes con discapacidad para establecer estrategias de acompañamiento los cuales son desarrollados por el equipo de consejería de la universidad. En este sentido desde la reflexión crítica realizada por los directores de los programas de licenciatura los docentes encuentran necesario hacer uso efectivo de esta información desde los programas a través de las redes académicas que tienen constituidas, toda vez que identifican desarticulación entre la caracterización y los procesos curriculares desarrollados:

Figura 22. Percepciones de los docentes de las licenciaturas en Educación de la UNAD sobre caracterización de población vulnerable y víctima del conflicto armado en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de instrumentos de caracterización de las licenciaturas,

UNAD.

Como se observa aun cuando se implementen caracterizaciones para identificar el tipo de población estudiantil lo que es un aspecto importante en la acción educativa, es similar la poca relevancia que se le da en la práctica al abordaje de la diversidad, toda vez que a pesar del fuerte y algunas veces profundo discurso sobre la apuesta por la paz y sobre la inclusión desde la educación, sustentado en los paradigmas de los modelos pedagógicos que se proponen los proyectos educativos institucionales en los diferentes niveles de formación del sistema educativo.

La misma formación profesoral deja en entredicho el grado de compromiso con sus intencionalidades frente a la transformación social al quedar las caracterizaciones en diagnósticos con estadísticas que terminan siendo cifras muertas sin acciones contundentes que evidencien un proyecto educativo vivo y dinámico y un currículo en acción constante a la par de las dinámicas propias de las comunidades y contextos en los que actúa la institución educativa y su empoderamiento para lograr por sí mismas sus propios cambios de manera que queda la reflexión en cuanto a cómo avanzar hacia la paz y la autonomía si no es la educación la que desde sus propias esencias aporta los instrumentos necesarios para lograrlo.

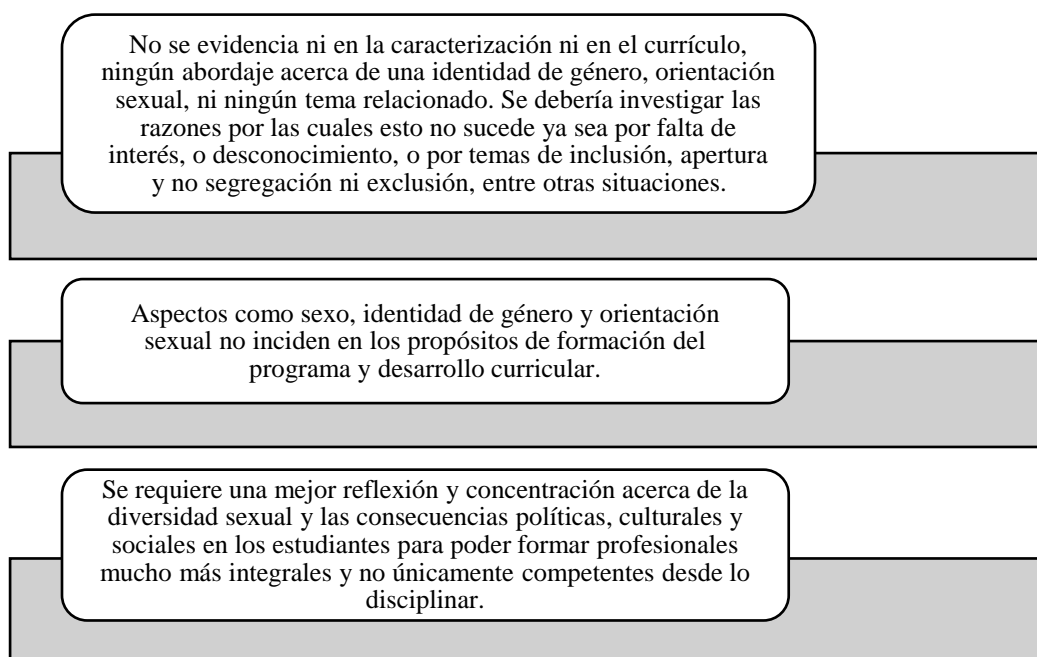
Que la gente pueda opinar no es suficiente, que pueda actuar es necesario, y que pueda actuar en aquello que le interesa, en su comunidad, en su barrio, en su municipio. Pero para poder actuar debe tener bases, instrumentos culturales y materiales (Zuleta, 2019).

4.2. Estado de la caracterización de la comunidad educativa desde la perspectiva de género: sexo, identidad de género y orientación sexual

En relación con esta categoría únicamente se considera en la caracterización de los estudiantes su pertenencia al sexo femenino o masculino, aduciendo esto a que el instrumento utilizado y formalizado por la institución no da más opciones y tampoco se indaga al interior de los

programas. No se tiene en cuenta este aspecto en los procesos curriculares. El ejercicio de caracterización generó cuestionamientos y puntos de discusión, entre otros, tales como:

Figura 23. Percepciones de los docentes de las licenciaturas en Educación de la UNAD sobre la caracterización desde la perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia a partir de instrumentos de caracterización de las licenciaturas, UNAD.

El abordaje de la comunidad educativa en los proyectos educativos institucionales si debe ser una tarea de reflexión constante en el estamento docente, para lo que indudablemente, más allá de un proceso de sensibilización se requiere también de un proceso de formación del profesorado, en donde ellos mismos en su formación inicial como maestros vivan la inclusión desde la perspectiva de género y no solo avizoren sus bondades, sino que además las comprueben para lograr comprender la importancia y la incidencia que esto tiene en y desde lo curricular para la vida misma y para la sociedad. Por esta razón:

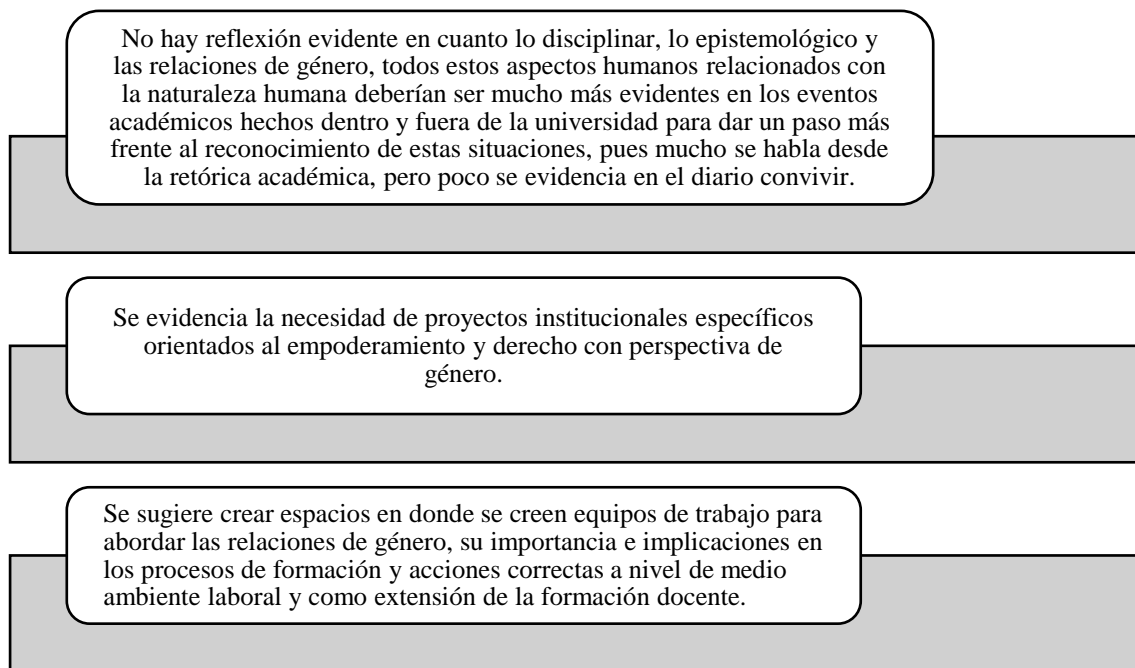
es desde las escuelas y desde las universidades, precisamente por su función de transmisión de las actitudes, hábitos, conocimientos y valores que se consideran correctos, desde donde hay que repensar los géneros y la manera de transmitirlos (Subirats, 2017, p. 558).

4.3. Promoción de los derechos con perspectiva de género

Los ambientes de aprendizaje de la UNAD y de los programas de Licenciatura están diseñados bajo los principios del diseño universal de aprendizaje y tienen en cuenta por su modalidad a distancia y virtual aspectos relacionados con posibilidades de conectividad y accesibilidad de manera que posibilitan la inclusión y plantea espacios de interacción y trabajo colaborativo entre los estudiantes, no obstante en los programas de licenciatura no están intencionalmente pensados los ambientes de aprendizaje para prevenir en un 100% y de manera concreta la interacción libre de violencia y discriminación, se cuenta con la reglamentación estudiantil que orienta claramente y de manera explícita al estudiante para no incurrir en actos de violencia y discriminación, pero el programa como tal no lo declara de manera explícita. Todos los programas de manera transversal promueven el desarrollo de competencias ciudadanas, el conocimiento de los derechos humanos y en ese marco se considera que de manera implícita se está abordando lo relacionado con los derechos de las mujeres y la comunidad LGBTI, prevención de la violencia y con los derechos sexuales y reproductivos, pero no se hace de manera explícita, ni se plantea así en el proyecto educativo de programa.

La UNAD a través de convenios específicos desarrolla programas académicos que favorecen el acceso a la educación a mujeres en emprendimiento desde la educación continuada y en los diferentes niveles de formación a personas víctimas de la violencia y del conflicto armado. Algunas de las reflexiones planteadas en la caracterización son las siguientes:

Figura 24. Percepciones de los docentes sobre la promoción de los derechos con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia. Tomado de documento de caracterización de licenciaturas, UNAD.

La promoción de los derechos de las personas debe hacerse explícita en los procesos curriculares en coherencia con los propios paradigmas del modelo pedagógico, que para este caso encuentra en el enfoque crítico social uno de sus pilares. No obstante plantearse la promoción de los derechos humanos a través de la educación y visibilizar allí la perspectiva de género trae consigo repensar el papel y el valor mismo de la educación, así como la razón de ser de las instituciones educativas en cuanto a materializar a través de su misión institucional de manera visible y contundente sus intencionalidades formativas desde el enfoque de derechos con perspectiva de género el cual encontrase como pilar orientador de su proyecto educativo. En ese sentido el protagonismo que normalmente se expresa que se le da al estudiante tendría cabida en lo que desde la pedagogía crítica se plantea en cuanto a cómo concebir el estudiante:

El rol de una educación crítica no es entrenar a los estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlos para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general (Giroux, 2013, p. 17).

4.4. La perspectiva de género en el proyecto educativo del programa

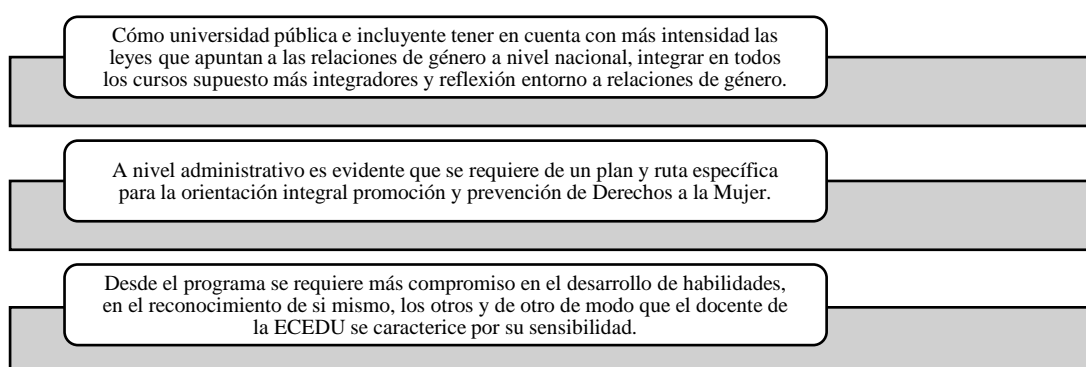
Los proyectos educativos de programa de las licenciaturas en educación identificaron que no se hace explícita ni en los documentos maestros que orienta el programa ni en los procesos curriculares desarrollados la perspectiva de género. Si bien existen iniciativas en la escuela de educación a la cual pertenecen desde donde se han realizado eventos académicos que han venido cobrando relevancia sobre la educación para la paz con perspectiva de género y se han abierto los espacios de participación a la comunidad educativa, lo que se ha generado es conciencia frente a los desafíos y el camino por recorrer que tienen los programas desde la formación, la investigación y la proyección social para incorporar de manera concreta y decidida la perspectiva de género de cara también a ese gran propósito de contribuir desde la educación a la consolidación de la paz en Colombia.

Es así como se encuentra que los análisis sobre acceso a la educación y específicamente a los programas de formación de maestros tiene en cuenta variables que están más en el orden económico, de acceso a conectividad, razones de orden laboral o vocacional, pero no se hace análisis relacionados con las diferencias en cuanto a las dificultades de acceso para hombres o para mujeres. Tampoco se ha pensado curricularmente la formación de docentes desde la perspectiva de género haciendo explícito el abordaje problemático ni desde los propósitos de formación ni desde la investigación de situaciones relacionadas entre otras con la exclusión y discriminación para el acceso y permanencia en estos programas y en el sistema de educación superior por parte de las mujeres y personas de la comunidad LGTBI, estereotipos de género

que limitan la toma de decisiones y los procesos de orientación vocacional de las niñas y las adolescentes, promoción y garantía de los derechos humanos, así como de los derechos sexuales y reproductivos.

Por otro lado, no se incluyen opciones de formación a los maestros desde las licenciaturas de manera específica en relación con planes y programas de transversalización del enfoque diferencial de género, diversidad sexual y derechos sexuales y reproductivos en educación preescolar, básica y media, salvo en el caso de la licenciatura en pedagogía infantil desde el concepto de infancias abordado desde la diversidad se aborda curricularmente pero no en profundidad, lo mismo sucede en el caso de la licenciatura en etnoeducación al abordar las cosmovisiones de las comunidades indígenas desde la postura de la educación propia y las concepciones de las comunidades afrodescendientes. De otro modo en relación con la participación de los estudiantes en los órganos colegiados, los programas no tienen establecidos mecanismos para garantizar la paridad de género, aunque en algunos momentos esta paridad de género se ha dado. Algunas de las reflexiones respecto a esta categoría por parte de los docentes de los programas de licenciatura son las siguientes:

Figura 25. Percepciones de los docentes sobre la perspectiva de género en el programa



Fuente: Elaboración propia a partir de instrumentos de caracterización de las licenciaturas,

UNAD.

Gran parte de las razones por las que se pierden de vista dentro de los proyectos educativos de los programas de formación de docentes los nexos con las realidades de las personas en la búsqueda de transformaciones sociales, consiste en la poca participación de los maestros en la construcción no solo de los proyectos educativos de las instituciones educativas, sino de sus propios proyectos educativos de formación como maestros, siendo ellos mismos responsables de ese divorcio entre la academia y las necesidades educativas propias del sector de la educación de cara a las transformaciones sociales que subyacen en este caso al sistema patriarcal por ejemplo y a los problemas de violencia que convocan una educación para la paz lo que además conecta tanto al formador de formadores como al maestro en formación con su proyecto de vida.

Para formar un proyecto, para “proyectarse” en el futuro y quererlo construir, hace falta una identidad, medios, una seguridad, que no poseen todos los individuos, porque esta confianza y esta seguridad están estrechamente relacionadas con el origen social y la experiencia de vida. Formar un proyecto, es decir “yo”, es considerarse como un autor que tiene influencia sobre el mundo, que se reconoce con la fuerza suficiente, los derechos y las competencias para cambiar el curso de las cosas (Perrenoud, 2004, p. 75).

4.5. Procesos de coeducación

Los programas de licenciatura encuentran solidez institucional en la promoción a través de diferentes actividades de vida académica y universitaria en la promoción de competencias sociales y competencias emocionales con los miembros de la comunidad educativa de acceso para todos.

Licenciaturas con la de pedagogía infantil a diferencia de las demás declaran en su proyecto educativo de Programa la formación docente para el desarrollo de competencias sociales y las

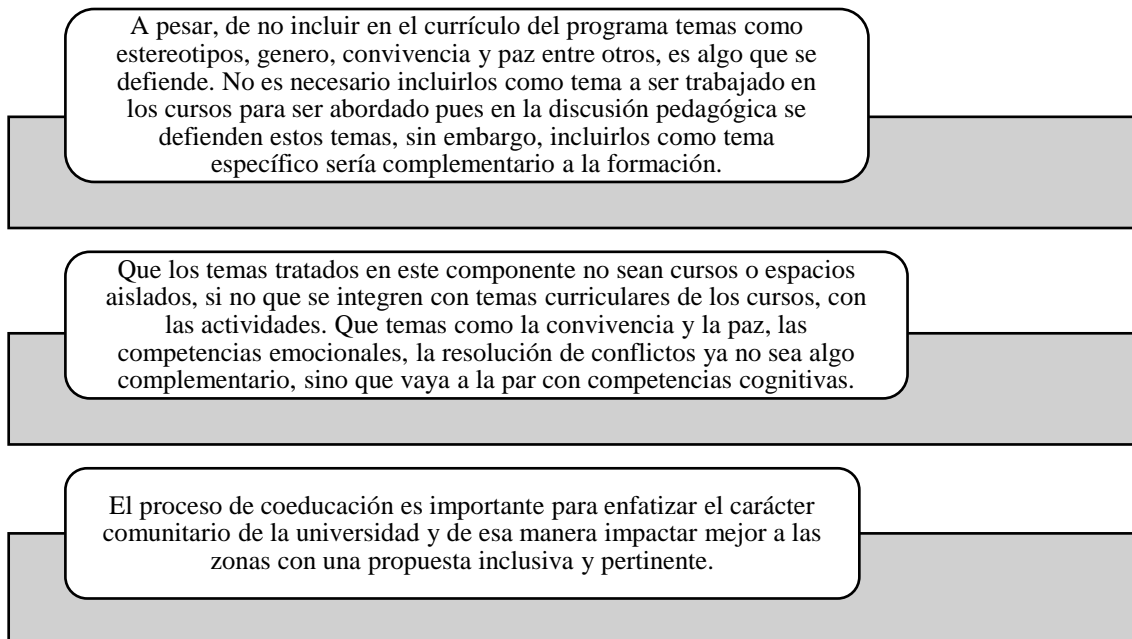
competencias emocionales y licenciaturas como la de filosofía y Etnoeducación lo hacen asociadas a la formación docente para el desarrollo de competencias ciudadanas, de igual forma hacen explícita su apuesta curricular por la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias, en el caso de las licenciaturas en Lenguas extranjeras/inglés y en matemáticas no se incluyen, se abordan en el componente interdisciplinar básico común de todas las licenciaturas pero no se declara de manera explícita en sus apuestas curriculares.

Desde el componente curricular de los programas de Licenciatura se encuentra que estos abordan de manera tangencial aprovechando algunos eventos institucionales aspectos relacionados con el papel de las mujeres en la paz, la historia, la ciencia, la economía, la política, así como en el desarrollo de la humanidad, la eliminación de prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo, identificación de casos de violencia contra las mujeres y violencia de género, resolución pacífica de conflictos basados en el respeto a la diversidad, derechos humanos y sobre los derechos sexuales y reproductivos, prevención de violencia sexual y violencia de género, relaciones de género saludables y equitativas reconociendo igualmente la pluralidad y multiculturalidad de las mujeres.

En los cinco programas de Licenciatura consideran que los directores de programa, líderes académicos de las zonas en donde se ofertan los programas y los docentes si transmiten a sus estudiantes a través de sus actitudes, lenguaje, uso de espacios, recursos de aprendizaje y formas de interacción las expectativas que tienen sobre ellos en cuanto a su rol en la sociedad, su comportamiento y su vocación como hombres y como mujeres así como valores relacionados con la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias

Algunas posturas que formaron parte del diálogo participativo y la reflexión fueron:

Figura 26. Percepciones sobre los procesos de coeducación



Fuente: Elaboración propia a partir de instrumento de caracterización de las licenciaturas,
UNAD.

En la formación de maestros por lo general hablar de coeducación ha sido un acápite más en el manejo tangencial de los contenidos curriculares. La coeducación se aprende viviéndola en cualquier etapa de la vida y si se trata de la formación docente con mayor razón vivirlo curricularmente en su propia consolidación profesional en su educación inicial como maestro, favorece las comprensiones que se requieren para que un docente se asuma como coeducador y logre constatar en la práctica pedagógica las bondades de la coeducación y su incidencia en la transformación de una cultura patriarcal que reproduce la violencia y que por lo tanto se constituye en objetivo de cambio en una propuesta de educación para la paz.

La tarea fundamental del trabajo coeducador hoy tiene relación con los cambios en los modelos de género y, por lo tanto, con los cambios en las transmisiones de normas vinculadas a los géneros que se hacen en la escuela, y, en general, en la sociedad,

empezando por la familia y continuando por los medios de comunicación (Subirats, 2017, p. 547).

Por otro lado, la formación de docentes ha estado vinculada a la concepción de educación como vector de desarrollo humano lo que hace que se apele desde la educación a los propósitos de incidir en la realidad, el asunto es cómo se incide y desde que perspectiva se lee y se actúa en esa realidad. Cómo se articula la paz desde la perspectiva de género a los grandes propósitos de la educación si no se concibe como parte de las alternativas que responden a las lecturas y sentidos de realidad que dejan entrever las desigualdades y por lo mismo los diferentes y nuevos tipos de violencia de género y de las mujeres, para incidir positivamente en el cambio cultural que se requiere frente a la cultura patriarcal por ejemplo aun cuando muchas actitudes de los hombres hacia las mujeres han sido modificadas a través de la historia.

Hay que construir una cultura que integre como igualmente valiosos los ejes fundamentales que han constituido hasta ahora los géneros femeninos y masculinos, los modelos de masculinidad y de feminidad. Al mismo tiempo, se debe hacer una crítica de aquellos elementos que ya no son válidos, pues surgieron como consecuencia de situaciones históricas que han sido superadas, como son las actitudes violentas, posesivas y despóticas por parte de los hombres, y las actitudes de excesivo abandono, debilidad, inseguridad y tendencia a actuar como objetos sexuales por parte de las mujeres. Y esta nueva cultura que elimine la división de géneros tradicional, tiene que ser transmitida a hombres y mujeres por igual, sin distinción de sexo (Subirats, 2017, p. 559).

4.6. Formación para la autonomía de las mujeres

El desarrollo de la autonomía forma parte de los ejes temáticos a abordar en los programas de licenciatura desde los fundamentos básicos del desarrollo de la persona especialmente en la

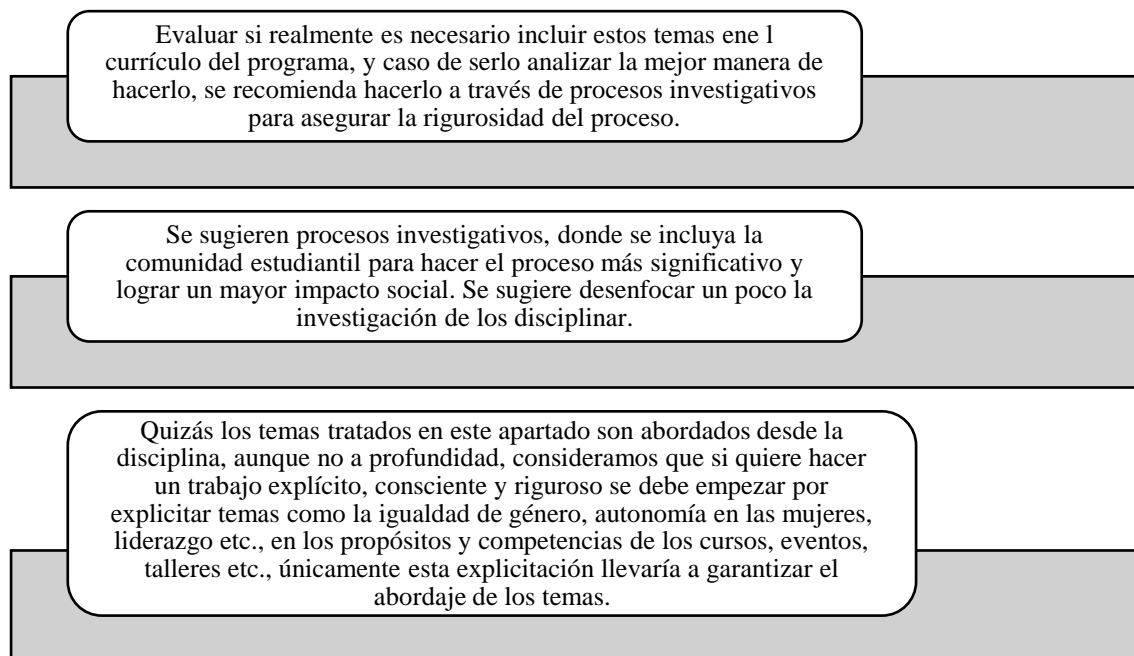
licenciatura en Pedagogía infantil, no obstante, de manera explícita no se declaran propósitos de formación orientados a profundizar en ello. Se asume que al entregar estos elementos a los docentes en formación de manera implícita se aborda el desarrollo de la autonomía de la mujer así como con el desarrollo de contenidos curriculares cuyo objetivo es el de contribuir con la consolidación de proyectos de vida personales, familiares y colectivos fortalecimiento del conocimiento de sí mismo por parte de los estudiantes, la autoestima, la toma de decisiones, la empatía y la solidaridad, el desarrollo del liderazgo, aspectos que forman parte de la impronta del estudiante de la UNAD.

Se identifican fortalezas en las 5 licenciaturas en cuanto al desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y el aprender a aprender, así como en estrategias afirmativas de permanencia y continuidad lo que incide plenamente en las posibilidades de éxito de los estudiantes hombres y mujeres en sus logros profesionales y adicionalmente genera una cultura y concepción del aprendizaje que al ser aprehendida podrá tener impacto en el sistema educativo cuando estos estudiantes de licenciatura ejerzan su profesión.

De igual forma con la caracterización se encuentran desafíos en relación con la implementación de acciones concretas para contribuir con el desarrollo de la autonomía de las mujeres y su empoderamiento como por ejemplo sobre formación de educadores capaces de planificar, desarrollar y valorar proyectos pedagógicos desde la perspectiva de la igualdad de género, proyectos de innovación y emprendimiento en coordinación o alianza con el sector productivo; estrategias pedagógicas y curriculares orientadas a la atención de necesidades específicas de inclusión social de mujeres víctimas del conflicto armado tanto con la población estudiantil, las familias y la comunidad local; promoción del desarrollo y participación política de las mujeres dentro y fuera del contexto educativo.

Algunos de los aspectos planteados en la reflexión por parte de los docentes fueron los siguientes:

Figura 27. Percepciones de los docentes frente a la formación para la autonomía de las mujeres



Fuente: Elaboración propia a partir de instrumentos de caracterización de las licenciaturas, UNAD.

La autonomía se desarrolla a lo largo de la vida, está relacionada con las capacidades de las personas, entre ellas la de aprender a aprender. El desarrollo de la autonomía, por lo general forma parte de los proyectos educativos institucionales de los programas de educación, preescolar, básica y media y los profesores se ven abocados en coherencia con ellos a implementar acciones que contribuyan con esos propósitos de formación, pero qué tanto están preparados los docentes para abordar curricularmente la autonomía y de manera precisa la autonomía de las mujeres. Cabría también preguntarse qué diálogos están mediando esa construcción de la autonomía entre los diferentes niveles de formación y de qué manera la formación de maestros está aportando en estas intencionalidades.

Nos podríamos preguntar si la escuela ha actualizado sus objetivos de formación en materia de espíritu crítico, autonomía, respeto por la vida privada y ciudadanía. En una

sociedad en la que nos acostumbramos a votar, comprar, informarnos, divertirnos, buscar una vivienda, un empleo o un compañero en Internet, quizás sería mejor armar a los niños y adolescentes en este dominio, para reforzar su identidad, su capacidad de distanciarse, resistir a las manipulaciones, proteger su esfera personal, no “embarcarse” en ninguna aventura dudosa (Perrenoud, 2004, p. 109).

4.7. Masculinidades

El tipo de hombre a formar en muchos proyectos educativos ha sido una de las preguntas planteadas dentro de su horizonte institucional, por lo general en los distintos niveles de formación en los sistemas educativos se constituyen en faros orientadores que articulan a la educación con los proyectos de nación. Cuando se hace referencia al tipo de hombre se asume que incluye a las mujeres como tal, lo que determina igualmente un rol en la sociedad desde el punto de vista del papel de la educación.

De acuerdo con la caracterización efectuada por los docentes de los programas de licenciatura, en sus proyectos educativos no se declara un tipo de hombre y de mujer a formar ni se aborda curricularmente paradigmas relacionados con rasgos de personalidad o comportamientos para aprender a ser niño o niña, hombre o mujer. Se tiene en consideración lo siguiente:

Habría que analizar, la pertinencia de especificar en los propósitos del programa el tipo de hombre y mujer a formar, pues actualmente no se hace ya que el propósito de formar docentes integrales es generalizado, y no se discrimina el rol masculino del femenino pues su función será la misma (Instrumentos de caracterización de las licenciaturas, UNAD).

La pregunta por el tipo de hombre o tipo de mujer a forma quizá pudiera abordarse desde su rol en la sociedad, o quizá desde su rol como futuro profesional por la educación o desde cualquier otra perspectiva. Sin embargo frente a la consciencia de los aspectos culturales que

subyacen a la educación y a la formación de licenciados, si es una pregunta que bien valdría la pena discutirse para establecer alternativas para educar en relaciones de género equitativas y saludables en donde desde los proyectos educativos se creen ambientes de aprendizaje potenciadores de escenarios de formación caracterizados por la búsqueda de la libertad y de la felicidad de las personas durante su proceso de formación independientemente de su sexo. Formar para la libertad y la felicidad tiene mucho que ver con la masculinidad dada la connotación que a través del tiempo se ha dado a lo que se considera propio de los hombres y que las Instituciones educativas reproducen. Es así como:

Hay maneras de educar que abren puertas, crean posibilidades e incitan a explorar caminos diversos mientras que otras formas educativas hacen todo lo contrario: transmiten miedos, prohibiciones y prejuicios y crean individuos que toda la vida tendrán que luchar contra estos, unas veces porque son sus prisioneros y los reproducen y otras porque se sublevan y han de asumir conductas transgresoras para poder desarrollarse adecuadamente (Subirats, 2017, p. 256).

Por otro lado, los docentes en su ejercicio profesional han de trabajar con las familias de sus estudiantes en los colegios de educación preescolar, básica y media especialmente y se esperaría contar con formación en educación familiar o lo que implican las dinámicas familiares, se encuentra a partir de la caracterización que de manera particular y explícita solo en la licenciatura en pedagogía infantil se incorporan estos propósitos a los procesos curriculares desde donde se abordan entre otros: el rol de los hombres en la familia basado en la corresponsabilidad y la conciliación; el rol paterno; salud sexual y reproductiva tanto de los hombres como de las mujeres; la armonización entre la vida laboral, familiar y personal de las personas que integran la comunidad educativa en igualdad de condiciones tanto para hombres como para mujeres.

Reconocer dentro de la institución educativa diferentes tipos de familias diversas, también tiene que ver con el abordaje de las masculinidades en la formación de docentes. A diferentes tipos de familias parentalidades diversas, lo que incide en las formas de relacionarse, en las características de los vínculos familiares, los derechos, las responsabilidades y la forma de concebir los roles tanto dentro del hogar como en relación con la educación. Desde la educación para la paz con perspectiva de género es necesario estudiar la familia en los procesos de formación docente para lograr las comprensiones necesarias que permitan abordar los problemas de violencia familiar y de género que se reflejan en las instituciones educativas y se constituyen adicionalmente con frecuencia en barreras para el aprendizaje y la participación y limitan la acción social de la institución en la comunidad o entorno en el que esta desarrolla los procesos de formación. Al respecto:

La familia tradicional ha pasado por un conjunto de cambios. Primero, su disminución numérica, con cada vez menos miembros, conviviendo en un mismo hogar; después, la inestabilidad y, a menudo, la destrucción del núcleo, la pareja, a raíz de la complementariedad entre los trabajos del hombre y de la mujer; y, en la actualidad, la pareja se basa sobre todo en el amor y el deseo sexual, no en un compromiso de por vida. En consecuencia, las rupturas de pareja son cada vez más habituales, y la unidad básica de la sociedad y la familia que se deriva de ella, sino el individuo. De ahí que cada individuo tenga que ser capaz de desarrollar actitudes y capacidades que anteriormente habían sido diferenciadas entre hombres y mujeres (Subirats, 2017, p. 573).

El abordaje de aspectos relacionados con la promoción de una cultura patriarcal y específicamente con el machismo, no se contempla ni desde el currículo explícito ni desde las actividades de vida académica y vida universitaria. No se abordan con los estudiantes temas relacionados como por ejemplo con: violencia contra las mujeres y violencia de género; las

actitudes de los hombres hacia posiciones igualitarias en relación con las mujeres; riesgos a los que están expuestos los estudiantes por ser hombres; autosuficiencia en los hombres para resolver sus problemas personales por sí mismos; las percepciones en cuanto a que un hombre con atractivo físico tendrá mayor éxito; la creencia o percepción de que los hombres deberían ser realmente los que traigan dinero al hogar y sostengan a sus familias, no las mujeres; la creencia de que los hombres deben demostrar que son fuertes aun cuando se sientan nerviosos o tengan miedo. Estos no son aspectos que se lleven a ningún escenario de reflexión al menos dentro del currículo. Frente a esto en el diálogo con los docentes de las licenciaturas surge un cuestionamiento por parte de ellos planteado así:

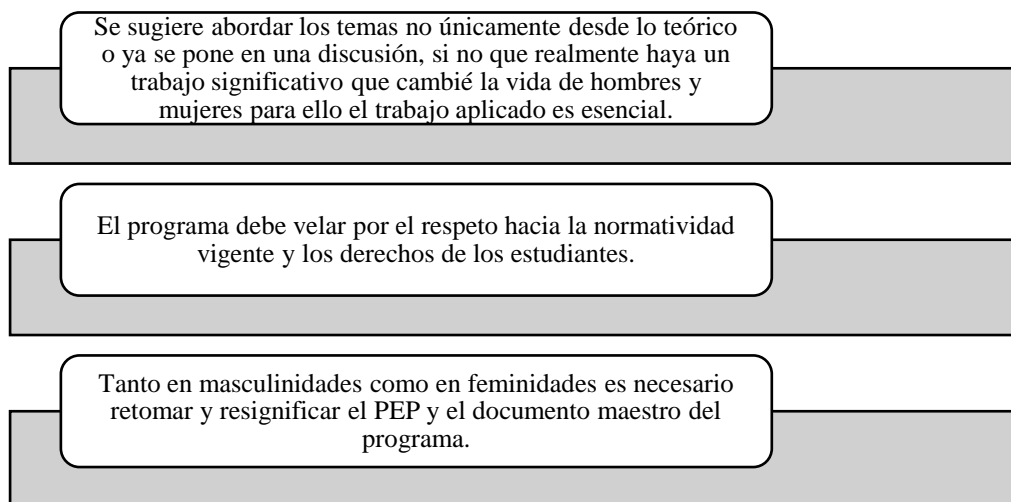
Es importante indagar si el no abordaje de estos temas en el programa se está dando desde los mismos docentes, es decir que en ellos se presenta el machismo, feminismo, narcisismo, exclusión en general, que se esté dando desde las direcciones o es falta de consciencia o pertinencia.

El profesorado envía constantemente a niñas y a niños mensajes que los diferencian y los jerarquizan, aunque no lo haga conscientemente ni por actitudes machistas” (Subirats, 2017, p. 394).

En cuanto a la vivencia dentro de los programas de licenciatura de un ambiente de relaciones de género equitativas los docentes consideran que no se observa la tendencia a que los hombres son quienes tienen la última palabra en la toma de decisiones dentro de los cuerpos colegiados, no obstante, no existe paridad de género en la mayoría de ellos.

Algunas posturas respecto a la formación en masculinidades son las siguientes:

Figura 28. Percepciones de los docentes sobre el abordaje de las masculinidades en el programa



Fuente: Elaboración propia a partir de instrumento de caracterización de las licenciaturas, UNAD.

Es necesario recoger las comprensiones que los formadores de los educadores tienen sobre sus concepciones de masculinidad entendiendo que hay elementos afectivos y emocionales que tienen diferentes formas de representación en las instituciones educativas y en la vida cotidiana de estos y que subyacen a una cultura androcéntrica que implica procesos de coeducación que deben permear al profesorado en los programas de licenciaturas en educación. Desde allí los aportes de la pedagogía crítica en cuanto a que:

Cualquier análisis de la pedagogía crítica debe abordar la importancia que juegan los afectos y las emociones en la formación de la identidad individual y la entidad social. Cualquier enfoque posible a la pedagogía crítica sugiere considerar, seriamente, esos mapas de significado, cargas afectivas, y deseos subyacentes que permitan a los estudiantes relacionar sus propias vidas y experiencias diarias con lo que aprenden (Giroux, 2013, p. 22).

Capítulo III. Una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género. Una propuesta de formación emancipadora para el caso colombiano

1. Hacia un modelo de educación para la paz con perspectiva de género

La larga historia de violencia en Colombia ha traído consigo la agudización de problemas de equidad, exclusión y discriminación y por esa vía también la ampliación de brechas frente a la igualdad. Esa historia de violencia no ha surgido solamente del conflicto armado colombiano, también ha consistido en una espiral de violencia que subyace al sistema patriarcal y lo que ha devenido históricamente para las mujeres pues aun cuando se ha logrado avanzar en el acceso y promoción de los derechos de las mujeres aun persisten barreras de género.

La firma del Acuerdo Final de Paz generó muchas expectativas en Colombia al transversalizar la perspectiva de género, pero esta transversalización trae indudablemente reflexiones sobre el papel de la educación en la igualdad de género y la consolidación de la paz, siendo este un propósito de todos y todas en Colombia. De hecho se da un lugar de prioridad a la educación rural y a las apuestas por una educación no tradicional para las mujeres.

En ese sentido e igualmente convencida de que en buena medida los cambios estructurales que requiere nuestro país están en la educación y que la igualdad de género y la consolidación de la paz van juntas de la mano como una opción posible, es necesario concretar desde las apuestas educativas las acciones que contribuyan a alcanzar este propósito.

Es por lo anterior, que una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género que trabaje por la autonomía de la mujer, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras, así como de nuevas masculinidades, en el escenario del posconflicto colombiano, se constituye no solo en un importante aporte sino también en un exigente desafío.

En este caso la propuesta que se presenta es un modelo de formación pensado desde la formación de docentes y la resignificación de los proyectos educativos que orientan a las

instituciones educativas, encontrando necesario en la investigación el empoderamiento de maestros y maestras desde la perspectiva de género.

La propuesta de formación articula los niveles de educación preescolar, básica y media entregando elementos para la resignificación de los proyectos educativos institucionales y el nivel de educación superior en cuanto a la formación inicial y en servicio de docentes.

2. Sentido y significado

Pensar la educación es pensar la vida. Significa pensar en el sentido de vida, en la relación consigo mismo, con los demás, con la naturaleza; también tiene que ver con pensar por sí mismo, desde una postura ética de las propias acciones, así como en la responsabilidad con el otro y con el planeta, con la toma de decisiones en el marco de la promoción del respeto a la dignidad, la búsqueda de la libertad y la felicidad desde la valía propia y del otro.

Es por esa razón que un modelo de educación para la paz debe tener presente un sistema de relaciones que articulan al ser individual con el ser en familia, en comunidad y en sociedad.

Un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, implica pensar de manera contextualizada, a nivel local, regional y global, el papel de la educación de cara a la eliminación de toda forma de violencia, la promoción, defensa y garantía de los derechos humanos, el acceso a la justicia, la erradicación de la pobreza y de toda forma de discriminación.

Significa hacer explícito su impacto a partir, entre otras, del análisis de los problemas y el aprendizaje sobre los mismos. Implica incorporar dentro de las agendas educativas de manera permanente procesos de investigación, diálogo, toma de decisiones para el cambio y el desarrollo de planes de acción. Involucra al sistema educativo en su totalidad e integralidad, la resignificación de los proyectos educativos de orden nacional, territorial e institucionales en

los diferentes niveles de formación del sistema educativo así como el establecimiento de redes y alianzas interinstitucionales.

No se trata desde ningún punto de vista de la implementación de acciones desarticuladas o individuales o por sectores, necesariamente involucra diferentes actores, sinérgicamente organizados con un propósito.

De manera especial involucra a los maestros y maestras, y a quienes les forman en la docencia, esas maestras y maestros que tocan vidas que inciden plenamente en los proyectos de vida de las personas y en la sociedad, que tienen sus propias vivencias.

Se trata de transformaciones en la educación que implican reconocer la necesidad de abordar también como una realidad para cambiar que los maestros y maestras tienen una historia marcada por una cultura patriarcal que no solo han vivido, sino reproducido, una historia determinada igualmente por diferentes tipos de violencia en los que han cohabitado y de las cuales también han sido testigos, tipos de violencia que lamentablemente en muchos casos han formado parte de la vida cotidiana y se ha normalizado ante sus ojos, ante su forma de ver y vivir el mundo, actuando incluso con indiferencia.

Todo esto hace paradójica la labor de los maestros y maestras cuando tienen pleno conocimiento del poder transformador y del papel de la educación, pero no plena conciencia por las cegueras que quizá negar la realidad les trae, también pueden tener mucha voluntad, pero pocas herramientas para actuar, o pueden tener plena conciencia, pero también cercos de creencias, amenazas, miedos e incertumbres. ¿Cómo romper esas barreras?, pues bien aquí subyace parte de las responsabilidades que tienen las instituciones educativas que forman maestros y maestras, en el renacer de seres humanos preparados para la igualdad, la paz, la libertad y sobretodo la felicidad desde el respeto y promoción de la dignidad humana. Es por

esto que la educación para la paz con perspectiva de género tiene múltiples aristas y dimensiones de abordaje desde lo social, cultural, político y económico.

2.1. Propósitos

La educación para la paz con perspectiva de género tiene varias características según sus propósitos:

Educación para la No violencia: es una educación que trasciende los muros de la escuela y las fronteras de la indiferencia, que guarda coherencia en las expresiones e interacciones de las personas en los ambientes de aprendizaje, haciendo de ellos territorios de paz, de igualdad y favoreciendo el pleno ejercicio de los derechos. Un escenario sin lugar a dudas de construcción de ciudadanías en donde más allá de manejar el conflicto se empoderen los sujetos de herramientas para la erradicación de la violencia.

- **Educación inclusiva:** es una educación que acerca en medio de las diferencias, que enriquece a las personas en medio de la diversidad, que identifica sus propias barreras para actuar en ellas y ser garante de procesos de formación orientados a la consolidación de una cultura por la igualdad y la equidad, una educación que armonice el acceso a la misma con la calidad reflejada en el desarrollo de la persona y su empoderamiento para la construcción y desarrollo de su proyecto de vida, encontrando en las relaciones de género, saludables y equitativas, un posibilitador de su opción de vida.
- **Educación emancipadora:** es una educación para el liderazgo a la que subyace el sentirnos y pensarnos con los otros.
- **Educación transformadora:** es una educación para la participación, que logre establecer la interacción entre la reflexión y la acción para generar cambios sociales dentro de las coherencias que se requieren para abordar las causas de la violencia

- **Educación para la reconstrucción del tejido social:** una educación ética orientada al trabajo por la dignidad humana, implica la reflexión-acción sobre la libertad y el fortalecimiento de la comunidad educativa y su entorno social desde la promoción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas.

2.2. Principios

- **Desmitificación de creencias que subyacen al sistema patriarcal y la cultura de la violencia:** lo que implica identificar lenguajes, actitudes, signos y significados, que describen las creencias que reafirman la desigualdad de género y justifican la violencia e incorporar otros lenguajes, actitudes, signos y significados que sean detonantes de cambios positivos que afirmen la igualdad y la No violencia. Promover nuevos pensamientos a lo largo del proceso formativo.
- **No a la radicalización violenta:** educar para no aceptar la violencia como medio para la defensa de ninguna ideología, prevenir el uso de acciones violentas para el manejo de los conflictos y trabajar por la erradicación de toda forma de violencia, promoviendo el diálogo y el consenso, la democracia; favoreciendo los valores compartidos en la comunidad educativa y desde allí la cohesión social en sus entornos.
- **Si a la educación para la libertad:** promover las acciones individuales orientadas al bienestar colectivo desde una ética del cuidado, la corresponsabilidad y la alteridad, la promoción de la solidaridad y la construcción de ciudadanía.
- **Pasar del manejo del conflicto al respeto por los derechos humanos:** coherencia con el ejercicio de los derechos, reconocer a todos los miembros de la comunidad educativa como sujetos de derechos y deberes y trascender el ejercicio de los derechos en los entornos sociales de la institución educativa a través de procesos de formación e interacción comunitaria.

- **Promoción del liderazgo:** promover la afirmación y desarrollo de la propia identidad en el marco del respeto y reconocimiento del otro y las diferencias así como de la defensa de los derechos humanos. Lo anterior a partir del fortalecimiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa, la resiliencia, la participación y la capacidad para proponer cambios, en un ambiente de seguridad y afecto, generando condiciones para la autorrealización, personal y colectiva.
- **Promoción de la sororidad:** promover la solidaridad entre las mujeres, el emprendimiento, la construcción de redes en favor del empoderamiento de las mujeres y en contra de toda forma de violencia y discriminación. Favorecer la participación y articulación con movimientos sociales en favor de las mujeres.

3. Rutas de construcción e implementación participativa de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género

3.1. Puntos de partida para iniciar la ruta

Las rutas de implementación de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, pasan necesariamente por procesos participativos, de reflexión acción colectiva con los diferentes actores del proceso de formación, tanto dentro como fuera de la institución educativa como tal, guardando las coherencias propias entre la misión institucional y su impacto social. Para ello es muy importante considerar varios aspectos, entre ellos:

Figura 29. Ejes para una ruta participativa de construcción de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

3.1.1. La historia de las personas de la comunidad educativa y de sus entornos.

El conocimiento de los actores del proceso formativo, pero también de sus entornos y sus dinámicas sociales se constituyen en un pilar fundamental, en ese sentido conocer la génesis, cosmovisiones, acontecimientos y diversidad de estos actores son un insumo fundamental para reorientar los procesos de formación y avanzar hacia la consolidación de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género.

3.1.2. Los procesos identitarios.

Reconocer los principios y valores compartidos de los actores de la comunidad educativa, los cimientos sobre los que construyen su identidad como individuo, familia, comunidad y sociedad, las formas de transmisión de sus normas, valores y visiones del mundo, sus creencias y su ambiente social y cultural son relevantes para la formulación y consolidación del proyecto educativo ya sea institucional o del programa de formación. Resulta fundamental para lograr

las comprensiones necesarias que faciliten la interacción para la desmitificación de creencias que subyacen al sistema patriarcal y caminar hacia la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas.

3.1.3. Las tensiones entre educación, género y paz.

Es necesario problematizar la educación de cara a la paz y a la transversalización de la perspectiva de género, es relevante cuestionar las prácticas pedagógicas y didácticas, discutir los mismos procesos de formación docente, para establecer las necesidades y qué tan cerca o lejos estamos de una verdadera educación para la paz con perspectiva de género, qué tan cerca o lejos estamos de generar los impactos que requiere la sociedad de la educación para cerrar las brechas de inequidad y desigualdad de género, que tan lejos o cerca estamos de impactar desde la educación con una cultura de la No violencia.

3.1.4. Las alianzas y las redes.

El mundo nos convoca hoy a vivir enredados y aprendiendo en un mundo interconectado. La participación y trabajo colaborativo en red, reconociendo el trabajo de los movimientos sociales que trabajan por la igualdad de género y por la paz así como de las organizaciones sociales de mujeres, se constituyen en un eje fundamental para alcanzar los propósitos de una educación para la paz con perspectiva de género. Es necesario generar masa crítica en relación con la problematización de la educación desde estas perspectivas para generar los cambios requeridos en educación atendiendo con pertinencia las demandas sociales esperadas desde la educación. La sinergia no solo con estos movimientos y organizaciones, sino también a nivel interinstitucional son un factor determinante para aunar esfuerzos que faciliten acciones efectivas frente al ejercicio de los derechos, el acceso a la justicia, el empoderamiento y la autonomía para la igualdad de género. No puede ser un proceso endogámico en la institución educativa ni en el sector educativo como tal.

3.1.5. La investigación y la práctica de la conciencia colectiva.

Problematizar conduce a un camino con rigor investigativo. Pensar y transformar la educación para la paz con perspectiva de género desde la investigación propiamente dicha, se constituye en una ruta sin duda alguna emancipadora, le da sentido y significado a la educación, le otorga un propósito, un desafío que va unido a la práctica de la conciencia colectiva de manera que motive cambios y entregue herramientas e instrumentos para generarlos.

3.1.6. Puentes de conciliación.

Lograr consolidar rutas que acerquen a la educación con los propósitos de la paz y la igualdad de género forma parte del desafío que se expresa en los proyectos educativos, en las apuestas curriculares, en los propósitos de formación, en los ambientes de aprendizaje y en las relaciones de género que se logran cimentar no solo dentro de la institución educativa a través de procesos de interacción entre los actores de la comunidad educativa, sino también en la interacción con los entornos sociales de estos actores, se trata también de trascender los muros de la escuela, de tocar los proyectos de vida personales y colectivos, ir más allá del manejo del conflicto y pasar al respeto y ejercicio de los derechos humanos, es decir hacer la educación posible.

3.2. Investigación acción como ruta metodológica

La reflexión crítica de la acción educativa siempre ha sido parte del discurso que acompaña la legitimidad que se le debe dar al impacto de la educación y esta reflexión crítica del quehacer educativo es sine qua non al ejercicio de construcción de rutas para un modelo de educación para la paz con perspectiva de género. En ese sentido la ruta debe surgir de procesos participativos en las instituciones educativas y tratándose de la formación de maestros y maestras implica la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica y el sentido de la educación. Para ello es importante generar espacios de diálogo y construcción que pueden estar acompañados de las bondades de la investigación-acción o de otras opciones.

Para el caso de esta propuesta, la investigación acción se constituye en una alternativa importante en tanto posibilita la reflexión sobre la práctica desde las propias vivencias de los actores de las comunidades educativas en sus propios contextos y desde sus propias cosmovisiones. La ruta metodológica en ese sentido implica un rigor desde el que se sugieren las siguientes etapas:

3.2.1. Inmersión en la problemática.

En la mayoría de los casos lo que debe ser visible se hace invisible, eso forma parte de las razones de la indiferencia cuando de abordar los aspectos relacionados con género y paz se trata. Si no se hace visible lo que realmente se vive en la sociedad y se refleja además en las instituciones educativas, no se hace consciente y si no se hace consciente no se aborda, no se cambia, no se transforma, es decir no se actúa con pertinencia, el verdadero valor de la educación se desvanece. Para ello es necesario contar con herramientas, instrumentos y formación.

Al respeto, por ejemplo, un escenario de diálogo abierto, en donde la práctica del respeto por la diferencia sea la base sobre la que descansa la conversación permitirá el surgimiento de preguntas orientadoras frente las problemáticas con la trascendencia que les de la fuerza necesaria para indagar con rigor.

Es aquí en donde la observación participante y los diagnósticos participativos podrían ser muy útiles ya que esto permitirá a los actores del proceso formativo dar una mirada sistémica, holística y reflexiva a su proyecto educativo, a sus prácticas pedagógicas, al impacto de la misión institucional y de los programas de formación pero en realidad más que eso a dar la mirada sobre sí mismos, sobre su papel en la sociedad, sobre su relación consigo mismos, con los demás y con el planeta, y por supuesto sobre el sentido y significado del quehacer educativo. La investigación acción en este caso trae para el contexto educativo posibilidades en tanto funge como una herramienta permanente de los docentes para la resignificación de sus prácticas

a la luz de las demandas sociales que tienen de su quehacer educativo. Es así como, para un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, aporta rigor metodológico y la da valía a la experiencia y a los procesos de transformación que se planteen e implementen: “La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (Elliot, 2000, p. 5).


De este modo, la inmersión en la problemática trae consigo la pregunta por la relación entre educación, género y paz. En este caso indagar acerca de la percepción de los actores del proceso de formación, sobre la perspectiva de género y su relación con la paz, sobre las expectativas del postconflicto y la forma en que se sienten afectados por los acuerdos y las políticas implementadas a partir de ellos, por el papel de la educación y de la formación del maestro para contribuir con los desafíos que se plantean desde un acuerdo de paz con perspectiva de género, sobre el papel de la educación para la consolidación de la paz, en donde la cultura de paz y la igualdad de género se constituyen en una bina indisoluble para lograr este propósito. Es así como, es necesario también recoger elementos de contexto que permitan identificar las demandas sociales que tiene la educación, para materializar con acciones concretas sus propósitos, su sentido y significado, para darle voz a todo lo silenciado y avanzar hacia las transformaciones que se necesitan, es aquí en donde cobran relevancia los diagnósticos participativos que no solo permiten identificar necesidades y dar cuenta de lo que sucede, acontece o ha acontecido, sino de vislumbrar caminos posibles de transformación desde el punto de vista de cada uno de los actores del proceso de formación y de los participantes. La investigación acción hace que “la enseñanza deje de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado” (Latorre, 2005, p. 9).

De manera que, frente a las utopías que pudiesen sugerir, también es importante plantearse rutas de acción, esto quiere decir que se debe pasar por una resignificación de los proyectos educativos desde la lectura de los contextos y los microterritorios en los que nos movemos conociendo claramente por ejemplo: cuáles son las características socioeconómicas y culturales de las personas con las que interactuamos dentro y fuera de la institución educativa; cómo son esas interacciones; cómo son las relaciones de género; cómo son sus procesos identitarios; cuáles son las barreras de acceso y permanencia en los procesos de formación; qué síntomas sociales de los ambientes de aprendizaje y del entorno en el que se encuentra la institución educativa reflejan desigualdad de género y violencia y cómo todos aquellos se articulan con el proyecto educativo.


Son diversos los espacios, escenarios y medios a través de los cuales se puede efectuar inmersión en la problemática. De primera mano en la interacción con las comunidades y con los mismos estudiantes y demás actores de la comunidad educativa.

De igual forma se pueden generar espacios académicos que permitan acercamientos con rigor frente al propósito y estos pueden ser seminarios permanentes abiertos en donde diferentes investigadores, instituciones, entidades de orden gubernamental, ONGs, movimientos sociales, víctimas, movimientos feministas entre otros participen y socialicen sus experiencias y dese allí se logren consolidar redes para hacer de esta inmersión un ejercicio académico y de toma de decisiones permanentes, así como también generar desde esas redes mecanismos de apoyo y colaboración mutua.

Tabla 21. Escenarios académicos y de participación sobre educación, género y paz

	Objetivos	Ejes
 <p>SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN GÉNERO Y PAZ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una introducción a los conceptos, el marco normativo nacional e internacional, y los métodos de trabajo en favor de la igualdad de género y no discriminación de las mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de género en el ámbito educativo • Género, derechos humanos en la construcción de políticas públicas y estado

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el impacto de la desigualdad y la discriminación de las mujeres en escenarios políticos, sociales, culturales y económicos. • Visibilizar estrategias de empoderamiento de las mujeres impulsadas por la sociedad civil y las entidades del orden nacional y territorial. • Analizar la incidencia de los resultados de investigación y experiencias significativas de educación con perspectiva de género en los proyectos educativos institucionales en diferentes niveles de formación, así como su impacto en la sociedad. • Conocer experiencias de incorporación de la perspectiva de género y empoderamiento de la mujer en el marco del conflicto armado colombiano. • Socializar políticas, estrategias, mecanismos y experiencias que han incidido en la comprensión de los factores que inciden en la tolerancia hacia la violencia de género y su impacto en la lucha contra la violencia de género. • Reflexionar frente a la emergencia de nuevas conceptualizaciones y abordaje de la masculinidad y sus valores en diferentes contextos socioculturales, así como la incidencia de los roles masculinos en la construcción de una cultura de paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas prácticas a favor de los derechos humanos de las mujeres • Desigualdad y discriminación de las mujeres en escenarios políticos, sociales, culturales y económicos • Violencia de género y políticas públicas • Ecofeminismo • Construcción de masculinidades no hegemónicas
--	--	--

	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los procesos de participación de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública. • Visibilizar estrategias de empoderamiento de las mujeres impulsadas por la sociedad civil y las entidades del orden nacional e internacional. • Conocer experiencias de incorporación de la perspectiva de género y empoderamiento de la mujer en espacios y territorios para la construcción de entornos de paz y uso de las tecnologías de la información y comunicación. • Promover y divulgar el conocimiento de políticas y leyes para fortalecer la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres, las niñas y adolescentes a todos los niveles. 	<p style="text-align: center;">Ejes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva de la educación en los retos y desafíos de las emergencias actuales en el mundo • Buenas prácticas a favor de los derechos humanos de las mujeres • Agroecología y género • Calidad, tecnología y equidad
<p style="text-align: center;">UNAD – ANUC</p> <p style="text-align: center;">Taller: educación de la Mujer Campesina</p>	<p style="text-align: center;">Propósito</p> <p>Generar un espacio de diálogo y reflexión en relación con el rol de la mujer campesina en la ruralidad colombiana a partir del análisis de problemas relacionados con violencia y género en la ruralidad colombiana y el papel de la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel histórico de la mujer • Un mundo sin género • Educación y mujer campesina hoy

Fuente: Documentos Escuela de Ciencias de la Educación, UNAD. Eventos realizados en el marco del desarrollo de la tesis.

3.2.2. Problematizar el hecho educativo.

La inmersión en la problemática pasa por el riesgo de quedarse en un hecho contemplativo que de no trascender a la acción puede limitar su alcance a una actividad de sensibilización e información sobre la problemática, incluso puede terminar siendo un diagnóstico más, por esa razón es necesario continuar y avanzar hacia la problematización en el propio contexto educativo para lograr los cambios que se requieren, desde el análisis de problemas y el planteamiento de soluciones.

En este sentido un punto de partida podría estar en la pregunta por: ¿cuáles son las barreras para la incorporación de la perspectiva de género en la Institución educativa y las alternativas de solución para propiciar el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales desde la perspectiva de género, en el marco del desarrollo de una cultura de paz?

Esa pregunta trae consigo la necesidad de efectuar un mapeo institucional sobre el abordaje de la cultura de paz y la igualdad de género, implica al interior de la institución una identificación de los problemas concretos y puntuales a resolver con una priorización de acuerdo con el análisis realizado teniendo en cuenta la relación de la institución educativa con su entorno social.

Lo anterior implica, por ejemplo, una cartografía social entre otras opciones, para proponer planes de acción intersistémicos, sinérgicos e interinstitucionales, articulados a los territorios desde el estudio de sus procesos históricos, socioeconómicos y culturales.

Sin embargo, una vez identificados los problemas a partir de la pregunta orientadora y detonante, aunque la pregunta en sí misma tiene una gran valía como punto de partida para empezar a identificar un problema, es importante el análisis de las dimensiones del problema y preguntarse por: “la naturaleza, causas, duración, dinámica, afectados y consecuencias” (Roth Deubel, 2006, p. 60).

Tabla 22. Dimensiones de un problema desde los planteamientos de Roth Deubel

La naturaleza:	¿En qué consiste el problema
Las causas:	¿En qué condiciones surgió el problema y cuáles son sus causas?, ¿la normatividad existente sobre el tema genera problema?
La duración:	¿El problema es duradero o pasajero?
La dinámica:	¿Es posible observar una evolución del problema (ciclos, regularidades, agravación)?
Los afectados:	¿Quiénes son los afectados por el problema y de qué modo lo están (directa o indirectamente)?
Las consecuencias:	Si no se interviene: ¿Qué sucedería a los afectados y a los demás?

Elaboración propia

Fuente: Roth Deubel, 2006, *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*.

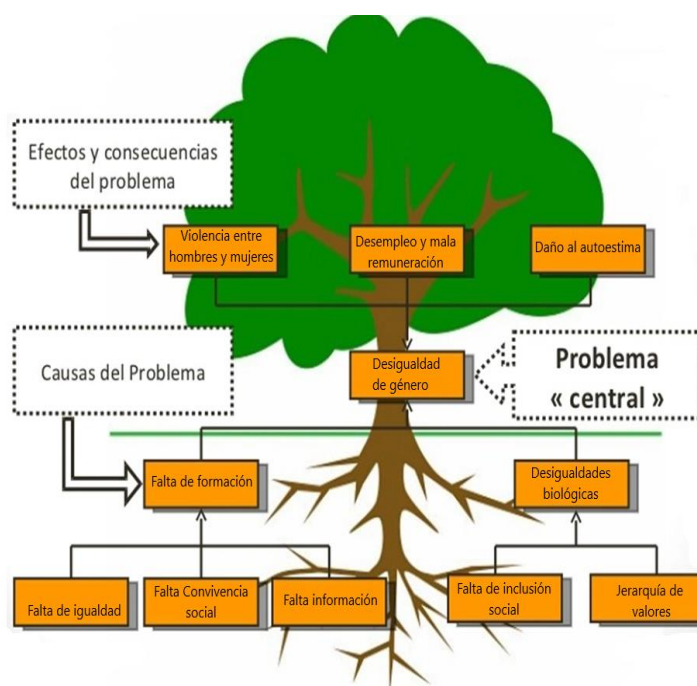
Problematizar para plantear soluciones implica profundizar, conocer, identificar hechos y datos para mitigar las incertidumbres que siempre asaltan a los docentes en educación al preguntarse por el cómo. Por esta razón ser estudiosos perpetuos se constituye en una ventaja que les facilita adentrarse sin temores frente a los retos y desafíos y para el caso de un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, se hace necesario estudiar para comprender, de manera que la comprensión de los hechos identificados les permita trazar rutas y actuar con pertinencia.

Cada institución educativa, cada programa, cada proyecto educativo desde sus propósitos tiene miradas distintas de lo que problematiza, consideraciones propias de sus contextos socioculturales, educativos y disciplinares. En ese sentido, problematizar el hecho educativo tiene una condición fundamental y es la apertura para el diálogo abierto y respetuoso en libertad, ya que inevitablemente el ejercicio de la problematización del hecho educativo estará permeado y comprendido a partir de las propias experiencias, las cuales necesariamente deben fluir para lograr diferentes tipos de interconexiones que conduzcan a miradas holísticas.

El conocimiento del contexto sociocultural de la institución, así como del programa de formación y del ambiente de aprendizaje y de las características de los actores del proceso de formación son insumos necesarios para problematizar el hecho educativo desde las apuestas por una educación para la paz con perspectiva de género.

A continuación algunos ejemplos de los árboles de problema construidos por equipos docentes de los programas de licenciatura en educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en un ejercicio de problematización desde la investigación acción:

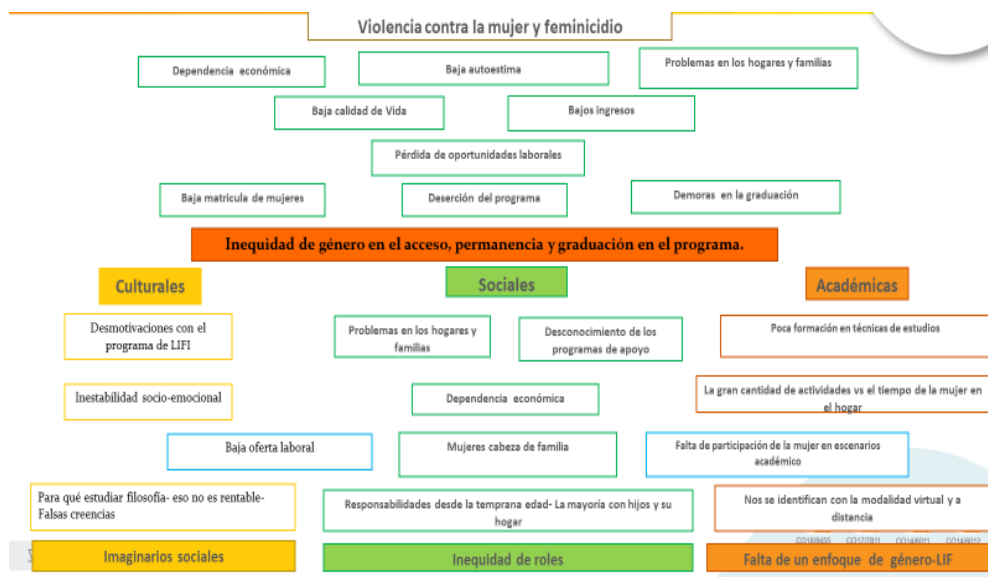
Figura 30. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en Matemáticas⁸



Fuente: Elaborado por el grupo focal de la Licenciatura en Matemáticas de la UNAD en el marco de la investigación de la tesis doctoral.

⁸ Los grupos focales en los conversatorios de socialización del ejercicio expresaron una fuerte necesidad de formación en estudios de género, conflicto y paz, así como metodologías específicas relacionadas con el estudio de micro territorios para lograr mayores comprensiones sobre las formas de abordar el enfoque de género y la educación para la paz desde esa perspectiva en términos de avanzar hacia la incidencia de mayor impacto de la educación en una sociedad más justa.

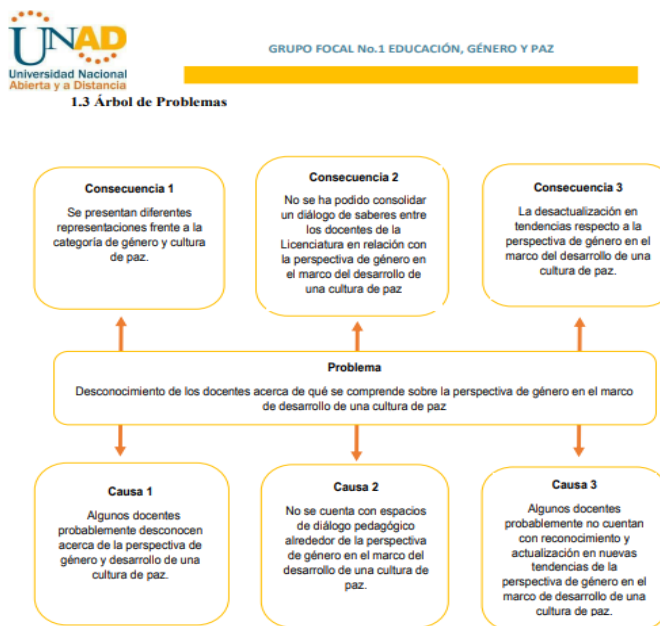
Figura 31. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en Filosofía



Fuente: Elaborado por el grupo focal de la Licenciatura en Filosofía de la UNAD en el marco de la investigación de la tesis doctoral.

Figura 32. Árbol de problemas educación, género y paz Licenciatura en pedagogía

Infantil



Fuente: Elaborado por el grupo focal de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD en el marco de la investigación de la tesis doctoral.

de un proceso de interacción mediado por diálogos reflexivos entre los actores de la comunidad educativa y los demás participantes que interactúan con la institución educativa.

Los diálogos reflexivos se nutren de manera permanente si van acompañados de un propósito compartido y de convicciones claras frente a lo que se desea cambiar, implican voluntad férrea, crítica y autocrítica, así como saber ubicar los aspectos relevantes que pueden ser punto de partida para construir y deconstruir según sea pertinente frente al propósito.

En este caso, es relevante el reconocimiento respetuoso de las características socioculturales de la comunidad educativa y sus propias formas de construcción de realidad, de manera que en esos diálogos reflexivos se den los espacios para expresar lo que se piensa desde sus propias vivencias respecto a las actitudes, sentimientos, creencias, experiencias relacionados con el enfoque de género y la educación para la paz, tanto en la institución educativa como en su entorno social, así dar plena posibilidad de identificar las coherencias o incoherencias con el proyecto educativo.

Las instituciones educativas tienen diversas oportunidades para efectuar diálogos reflexivos, como por ejemplo las jornadas pedagógicas que desarrollan los docentes orientadas al fortalecimiento de sus prácticas y de su quehacer educativo; los eventos académicos de socialización de experiencias y reflexión sobre temas de interés así como de resultados de investigaciones; los grupos de investigación, los grupos de estudio y grupos focales con los órganos colegiados. Allí hay un escenario propicio para plantearse retos y desafíos frente a lo que tiene que ver con la resignificación de los proyectos educativos, como el de formular estrategias de orden curricular y metodológico que contribuyan a la creación de escenarios de paz desde la perspectiva de género y en el marco del posconflicto.

Orientarse hacia la construcción de un plan de acción para el caso del modelo de educación para la paz con perspectiva de género implica la reflexión-acción desde la interacción y para la transformación, es por esa razón que a partir de la problematización es necesario lograr la

construcción y materialización de rutas en un plan de acción construido participativamente, orientado a:

- La resignificación del proyecto educativo del programa, la identificación de barreras, pero también de facilitadores para implementar una educación para la paz con perspectiva de género en la institución educativa.
- El planteamiento de herramientas de gestión académico administrativa que dinamicen el fortalecimiento de los Proyectos Educativos de Programa.
- La formulación de estrategias de orden curricular y metodológico entre otros.

Ese plan de acción se materializa en apuestas de formación emancipadoras, que buscan incidir favorablemente en los proyectos de vida personales, familiares y colectivos de toda la comunidad educativa y de sus entornos. Desde esa perspectiva cobra valor la participación en primera instancia de los docentes tanto de los que se encuentran en formación como de los docentes en servicio y los que forman a otros maestros.

En ese sentido, a partir de la priorización de necesidades producto de la inmersión y problematización del hecho educativo cada institución educativa, cada escuela o facultad de educación y cada programa académico de formación deberá establecer en sus proyectos educativos, de manera concreta y coherente, los fines, metas y los objetivos o propósitos de formación ponderados y jerarquizados que orienten las rutas de acción, niveles de injerencia o mediación, las estrategias de interacción y de coordinación así como indicadores que permitan evidenciar el impacto de ese plan de acción y las transformaciones logradas.

3.2.4. Evaluación y validación.

En una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género, que ha sido formulada a partir de procesos de investigación acción, el ejercicio de reflexión acción es clave para identificar en dónde actuar con pertinencia, para plantear nuevos propósitos de formación así

como rutas para alcanzarlos, desde una postura crítica que recoge la comprensión de los problemas contextualizados y las propias experiencias para proponer transformaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso indicar que la autoevaluación y el seguimiento al proceso implementado, son herramientas que deben planificarse, especialmente porque implican encuentros de diálogos profundos sobre lo que va sucediendo, lo que va indicando cambios así como sobre los cambios mismos, lo que va conduciendo a la toma de decisiones, en donde los procesos de evaluación y autoevaluación institucional y de programas pueden conjugarse con procesos de investigación permanentes.

De esta manera, la realimentación sobre el proceso es constante y participativo, puede constituirse por ejemplo en un ciclo dinámico de observación participante sobre las propias prácticas y dinámicas institucionales o del programa en su desarrollo, según los retos o desafíos propuestos. Este proceso de observación participante tiene un valor metodológico ya que el docente funge como un investigador que no investiga solo, sino acompañado de los otros actores de la comunidad educativa en donde todos, en su interacción, participan siendo sujetos de investigación.

Es así como la evaluación de los cambios y la validación de la propuesta de formación para la paz con perspectiva de género, con la mirada sobre las transformaciones alcanzadas a partir de los procesos, estrategias o acciones implementadas o en curso, trae consigo el análisis de los cambios generados. Este ejercicio debe estar acompañado de la práctica de la conciencia colectiva, un escenario que permite sentir y pensar a las personas en el contexto educativo, en el programa y en sus entornos familiares y sociales, toda vez que una educación para la paz con perspectiva de género es una educación sentipensante en tanto los actores de la comunidad educativa se sienten y se piensan con los otros, lo que les permite coconstruir y transformar juntos.

4. Apuestas de formación en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género

Una apuesta de educación para la paz con perspectiva de género implica generar capacidades en el sector educativo siendo fundamental el conocimiento pleno de los estudiantes, sus contextos, su historia y experiencia de vida, la resignificación de los proyectos educativos y la formación de docentes.

4.1. Caracterización de la comunidad educativa

Para actuar de cara a lo que el valor de la educación tiene desde su misión transformadora y para el caso que nos ocupa en el contexto colombiano es necesario tener claridades en las instituciones educativas sobre la historia y contexto de la población estudiantil y de su situación en tanto si pertenece a población categorizada como vulnerable y víctima del conflicto armado.

Por lo general las instituciones educativas en los diferentes niveles de formación cuentan con sistemas de información en los que se registran datos básicos de los estudiantes en cuanto a sexo, edad, lugar de nacimiento, estrato socioeconómico y algunos aspectos relacionados con la vida laboral del estudiante cuando es adulto o de su familia cuando es menor de edad.

Los sistemas de información pocas veces incluyen aspectos sociodemográficos, culturales, de salud, aspectos relacionados con el aprendizaje o relacionados con los procesos identitarios de las personas entre otros, que son muy importantes para poder acercarse al conocimiento de las personas e interactuar de manera pertinente con ellas en la comprensión misma de las dinámicas de sus comunidades o entornos inmediatos, razón por la que es importante contar con una caracterización de la comunidad educativa comprendiendo la historia de las personas y sus contextos.

No obstante, si contar con información es importante esta cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta para cerrar incertidumbres y distancias entre el ser y deber ser de la institución y de los programas de formación, para planificar acciones de atención a la diversidad y para generar

comunidades verdaderamente inclusivas, sobre la base de una cultura de paz con perspectiva de género que se refleje en las políticas institucionales y favorezca la toma de decisiones de impacto positivo.

De alguna manera, en una sociedad en la que se normaliza todo tipo de violencia y aparentemente se aprende a vivir con ella, y en donde la indiferencia hacia la diversidad se agudiza, todos somos vulnerables. Sin embargo, cuando se plantean desde las apuestas de formación dar respuestas para la superación de las problemáticas que allí se derivan es preciso hacer consciente la diversidad para acercarnos desde la diferencia con pertinencia a lo que queremos transformar desde la educación. En este caso algunos de los aspectos propuestos a indagar como insumos en el punto de partida para el análisis en las instituciones educativas y en los programas educativos dependiendo del nivel de formación son:

<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil por etnias: comunidades indígenas, afrodescendientes, ROM y raizales.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil teniendo en cuenta si son personas en condición de discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil teniendo en cuenta si son personas de talla baja (enanismo).
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil de jóvenes y adultos iletrados.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil afectada por la violencia: en situación de desplazamiento, desvinculados de grupos armados al margen de la ley y reinsertados.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil afectada por la violencia: en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil identificada como menores en riesgo social.

Por otro lado, en la preocupación por cumplir con indicadores de acceso a la educación se encuentra que los aspectos relacionados con género se limitan a incluir en los sistemas de

información datos relacionados con el sexo de los estudiantes en cuanto a número de hombres y número de mujeres, sin tener en cuenta identidad de género ni orientación sexual, considerándose aspectos no relevantes en los procesos de formación, y desde las creencias y posturas culturales que subyacen las comunidades educativas en algunos casos.

Respecto a lo anterior, es importante generar ambientes educativos libres de discriminación en donde las personas tengan la opción igualmente libre de expresar su identidad y su orientación sexual lo que también posibilita escenarios educativos acogedores, y relaciones armónicas, pacíficas y saludables entre las personas de manera que trasciendan los muros de las instituciones educativas y a la vez con procesos de interacción mutua con las comunidades de manera que se reconozca la diversidad viviendo realmente la equidad y la igualdad en los procesos de formación con impacto social.

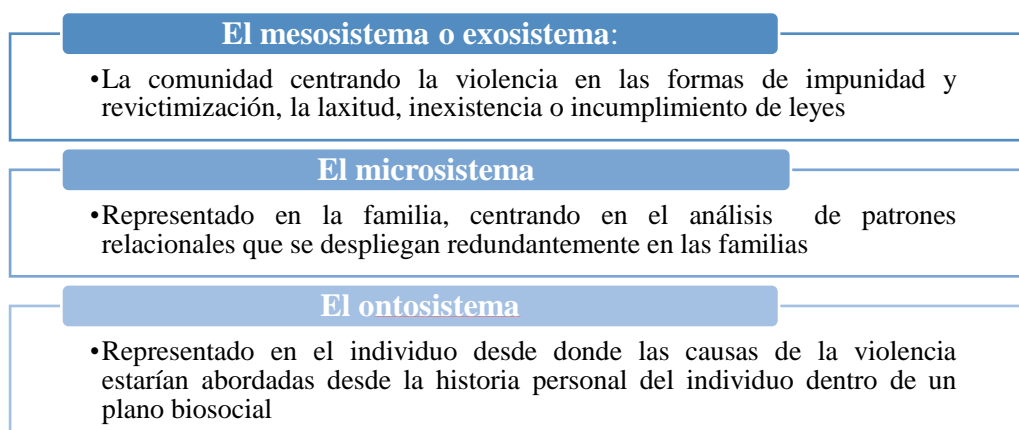
Por esa razón es muy importante contar también con la caracterización de la comunidad educativa teniendo en cuenta aspectos como el sexo, la identidad de género y la orientación sexual ya que esto, de cara a avanzar de manera consciente hacia una formación para la paz con perspectiva de género, incide en los propósitos de formación de la institución educativa, el desarrollo curricular, los ambientes de aprendizaje y la cultura institucional. Algunos datos a tener en cuenta son:

<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil por sexo: femenino (hembra), masculino (macho), intersexual.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil por identidad de género: hombre, mujer, transgénero.
<ul style="list-style-type: none"> • Población estudiantil por orientación sexual: heterosexual, homosexual, bisexual.
<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de familia teniendo en cuenta si son: familia nuclear, familias homoparentales, madres y padres no heterosexuales, en cabeza de padres o madres, familias extensas, familia ensamblada, familia de hecho u otras.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes por sexo: femenino (hembra), masculino (macho), intersexual.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes por identidad de género: hombre, mujer, transgénero.

<ul style="list-style-type: none"> • Docentes por orientación sexual: heterosexual, homosexual, bisexual.
<ul style="list-style-type: none"> • Planta administrativa por sexo: hembra, macho, intersexual.
<ul style="list-style-type: none"> • Planta administrativa por identidad de género: hombre, mujer, transgénero.
<ul style="list-style-type: none"> • Planta administrativa por orientación sexual: heterosexual, homosexual, bisexual.

Hacer consciente la diversidad, más allá de la importante oportunidad de identificar barreras para el aprendizaje, hace posible conocer las experiencias de vida y comprender lo que subyace a las mismas, hace a la educación como tal una educación posible, es decir potenciadora de transformaciones dentro de una pluralidad de pensamiento, que acerca desde la diferencia, estableciendo las conexiones que como plantea Giroux, se requieren entre el aprendizaje y el cambio social (Giroux, 2013). Desde esa mirada reconocer la riqueza de la heterogeneidad de la comunidad educativa, es una oportunidad para identificar el lugar que esta le da a la violencia, la forma en que concibe las relaciones de fuerza y poder, el papel que juegan los roles y cómo se refleja la cultura patriarcal, lo que desde el modelo de Bronfenbrenner tiene que ver con el análisis del ontosistema, el microsistema y el mesosistema o exosistema.

Figura 34. Ejes de análisis desde el modelo de Bronfenbrenner



Fuente: Elaboración propia, a partir de Lujan, 2013, pp. 150-163.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5216072>

La información por sí sola no dice lo suficiente, es necesario profundizar a partir de ella, de manera que en ese escenario de diversidad vale la pena por lo menos preguntarse e indagar de manera participativa sobre: ¿cuáles son las demandas de formación de esa diversidad?, ¿cómo se percibe y cómo se describe la cultura patriarcal?, ¿qué se espera cambiar?, ¿cuáles son los paradigmas de la comunidad educativa en relación con el valor y el propósito de la educación?, ¿qué esperan encontrar los estudiantes en su proceso de formación conociendo sus experiencias de vida?, ¿qué tipo de persona se desea formar en un escenario de paz?, y, ¿qué tipo de sociedad queremos construir desde la perspectiva de una educación para la paz con perspectiva de género?

Es preciso no temer soñar en las instituciones educativas, es preciso atreverse incluso a plantear utopías, porque estas se pueden constituir en visiones compartidas, y de cara a la consolidación de paz con perspectiva de género se hace de la educación una educación posible en tanto se abren los horizontes institucionales para crear rutas y generar las capacidades que se necesitan para lograr los cambios sociales que nos acerquen a un mundo más justo y equitativo.

Es así como desde una educación para la paz con perspectiva de género se le da sentido y significado al hecho educativo, enrutando los procesos de formación hacia la generación de condiciones y capacidades para contribuir con la erradicación de una cultura violenta, con el cierre de brechas de desigualdad y con la creación de opciones para la consolidación de proyectos de vida personales, familiares y colectivos en el marco de relaciones de género equitativas, pacíficas y saludables así como en la construcción del sujeto en el ejercicio de sus derechos, pero también de sus deberes, en donde este se reconoce en el otro y en el nosotros.

4.2. La educación para la paz con perspectiva de género desde las coherencias en los proyectos educativos

4.2.1. La resignificación de los proyectos educativos.

“No es que no se hable de paz, no es que no se hable de género, todo está implícito”, son expresiones frecuentes en los contextos educativos, lo que quiere hacerse explícito generalmente está mediado por intereses alejados en muchas ocasiones del verdadero valor de la educación de cara a las demandas sociales, en nuestro caso la consolidación de la paz en donde las relaciones de género saludables, pacíficas y equitativas juegan un papel esencial.

Lo anterior devela tensiones entre los discursos y las acciones, de manera muy puntual en las coherencias. Estas tensiones, entre otras se observan por ejemplo entre lo que a nivel gubernamental y de política pública se plantea en la normatividad que implica al sector educativo; lo propuesto en los proyectos educativos; los propósitos de los planes y programas de formación y las apuestas curriculares así como con las vivencias que describen los ambientes de aprendizaje.

Es frecuente igualmente encontrar que las instituciones dentro de su autonomía plantean la existencia de coherencias desde las políticas que orientan sus proyectos educativos, una de ellas muy mencionada es la política de educación inclusiva la que por lo general está articulada a los lineamientos del sector educativo y a otros de orden nacional e incluso internacional.

La aplicación de las políticas de educación inclusiva en donde la paz y el enfoque de género orientan el proyecto educativo de la institución traen consigo planes de acción para materializarlas y en esa implementación es en donde se corren muchas veces los riesgos de agudizar los problemas que se decidió abordar en lugar de solucionarlos, allí se pone en juego la misión institucional si es que esta le apuesta a la educación para la paz con perspectiva de género, porque la política debe mostrar coherencias frente a los planes de acción planificados, pero pueden existir diferencias entre los planes propuestos y la realidad de su implementación. Es importante entonces revisar qué brechas hay entre las políticas y lo que sucede o se vive en la institución educativa así como con lo que se espera desde los propósitos planteados en

educación para la paz con perspectiva de género, algunos aspectos de análisis para iniciar el ejercicio pueden ser los siguientes:

<u>Desde las políticas que orientan a la institución educativa:</u>
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa implementa acciones concretas orientadas a la promoción de ambientes de aprendizaje libres de violencia y discriminación.
<ul style="list-style-type: none"> • En la institución educativa se cuenta con mecanismos accesibles para todos de información, defensa y promoción de los derechos de las mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente de aprendizaje y el contexto educativo de la institución favorece la independencia y libertad de las niñas, adolescentes y mujeres en la participación y toma de decisiones.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con mecanismos de apoyo integral y restablecimiento de derechos de niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres y personas víctimas de violencia.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa implementa estrategias intersectoriales para la prevención y erradicación de diferentes formas de violencia.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con un diagnóstico sobre acoso.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con un diagnóstico de deserción.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con estadísticas y análisis de casos de discriminación de estudiantes por su sexo, identidad de género y orientación sexual.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa implementa de manera específica proyectos pedagógicos orientados a la prevención de la violencia de género y la protección de los derechos de las mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • En la institución educativa se desarrollan procesos de formación para el reconocimiento y fortalecimiento de capacidades de las mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • En la institución educativa se desarrollan actividades académicas dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa orientadas al conocimiento y ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes de la institución educativa reciben formación sobre la identificación y abordaje de situaciones relacionadas con violencia de género.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con una ruta de atención integral para la prevención, promoción y garantía de los derechos dentro y fuera de la UNAD desde la perspectiva de la igualdad de género.
<ul style="list-style-type: none"> • El reglamento estudiantil promueve la equidad de género.

Un eje fundamental en el modelo de formación propuesto, es el de la promoción de los derechos con perspectiva de género. No se trata solamente de incluir en el currículo o en una actividad extracurricular actividades de información sobre cuáles son los derechos humanos por ejemplo, esto va mucho más allá pues se trata de vivir el ejercicio de los derechos, lo que implica no solo darlos a conocer, se trata de generar procesos de reflexión acción sobre el ejercicio de los derechos, en todos los niveles del sistema educativo, se trata de planificar y desarrollar acciones educativas participativas en donde se involucre al individuo, a su familia, a su comunidad y a la sociedad en general, se trata igualmente de generar condiciones y capacidades para vivir una cultura de paz desde el ejercicio de los derechos favoreciendo la igualdad de género.

Lo anterior, significa entre otras que estas acciones no sean endogámicas en las instituciones educativas, supone sinergias con otras instituciones. Implica para los programas de formación repensar el quehacer educativo y estar dispuestos a resignificar las prácticas e innovar de manera permanente. Todo esto conlleva cambios en los paradigmas sociales y culturales, retos y desafíos, asumir nuevas actitudes, desaprender y deconstruir.

Los procesos educativos y de reflexión acción participativos, permiten orientar la promoción de los derechos con perspectiva de género desde el conocimiento de las necesidades, las cuales pueden variar en sus prioridades según las características de la población estudiantil, sus familias, entornos y demás actores de la comunidad educativa. Vale la pena observar si la institución educativa va en esta dirección frente a este propósito preguntándose y estableciendo coherencias para lo cual como mínimo se sugiere revisar lo siguiente:

<u>Desde los proyectos educativos</u>
<ul style="list-style-type: none">• El programa cuenta con estudios sobre las razones que impiden el acceso de los aspirantes al programa y de manera particular de las mujeres.

<ul style="list-style-type: none"> • El Proyecto Educativo Institucional (PEI) declara de manera explícita en sus objetivos la promoción de ambientes de aprendizaje libres de violencia y discriminación e implementa acciones concretas para lograrlo.
<ul style="list-style-type: none"> • El PEI declara de manera explícita el desarrollo de estrategias académico-administrativas y pedagógicas para el bienestar individual y colectivo.
<ul style="list-style-type: none"> • El PEI desde sus propósitos de formación plantea el desarrollo de competencias ciudadanas.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa cuenta con un diagnóstico de deserción que incluya elementos relacionados con género, tales como casos de discriminación de estudiantes por su sexo, identidad de género y orientación sexual entre otros.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla o promueve investigaciones ya sea de orden formativo o propiamente dicha sobre los factores que inciden en la permanencia y graduación de las mujeres y las personas LGBTI, en los diferentes niveles del sistema educativo.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla o promueve investigaciones ya sea de orden formativo o propiamente dicha sobre las relaciones de género y sexualidad.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa promueve entre sus estudiantes y la comunidad educativa el conocimiento y respeto a los derechos humanos de las mujeres y de las personas LGBTI.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla con sus estudiantes acciones pedagógicas de reflexión, prevención y denuncia de situaciones de exclusión y discriminación para el acceso y permanencia en el programa y en el sistema educativo como tal hacia las mujeres y personas de la comunidad LGTBI.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla acciones educativas, en igualdad de condiciones de acceso y participación, a hombres y mujeres de cada uno de los grupos poblacionales vulnerables y víctimas del conflicto identificados.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa a través de la proyección social implementa acciones y procesos de formación sobre prevención de violencia sexual y violencia de género.

4.2.2. Un currículo alternativo y coeducativo.

Alejarse de los riesgos. Un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, debe alejarse de los riesgos que supone un currículo tradicional, esto porque por lo general el currículo se asocia de manera inmediata al plan de estudios y desde esa concepción aun cuando se integren competencias para el desarrollo de los contenidos se corre el riesgo de llevarse a cabo un plan de estudios asignaturista y compartimentado centrado en contenidos disciplinares

específicos no situados que tradicionalmente forman parte de currículos oficiales, pero no necesariamente movilizan cambios o transformaciones sociales y que de manera particular reproducen una cultura androcéntrica y patriarcal.

Otro riesgo que hay que contemplar se presenta cuando se piensa en los medios, en donde casi siempre se enfoca la mirada hacia los textos impresos o multimedia hoy en día representados en contenidos editados en multiformatos y diferentes canales de acceso como internet y otros medios digitales como los *off line*, pero diseñados por expertos que homogeneizan los currículos y que no siempre se caracterizan por evitar un lenguaje sexista y promover un lenguaje incluyente, o por visibilizar a la mujer en el desarrollo de los contenidos o por evitar estereotipos de género. Por otro lado, está también el riesgo de la sexualización de las actividades académicas y de bienestar en la institución educativa o en el programa.

El currículo como una experiencia de vida. Pocas veces se asume el currículo como un medio en sí mismo, como un pretexto, pocas veces igualmente se asume el currículo como una experiencia. En la apuesta por una educación para la paz con perspectiva de género el currículo se constituye en un conjunto de experiencias no solo de aprendizaje, sino también de vida.

El currículo si bien está centrado en el estudiante, también está mediado por el contexto histórico y social de los estudiantes, razón por la que tener claro el perfil de las personas involucradas en los procesos de formación y de manera profunda de los estudiantes y sus contextos es un punto de partida esencial, en donde los valores y creencias compartidas son fundamentales, así como el papel que se le da tanto a hombres como a mujeres y a los aspectos culturales que le subyacen.

Igualmente es preciso comprender que el currículo como una experiencia de vida que está mediado por las vivencias y creencias de los docentes en tanto que, si bien el docente es un facilitador, también es un sujeto histórico y social, sujeto de derechos y en sí mismo, en sus

expresiones, en su ejemplo de vida, en sus acciones, en sus actitudes y en sus posturas, de alguna manera y aunque suene un tanto absurdo, es un contenido vivo, porque de todo lo que el refleja con su ser, también se aprende.

Currículo e investigación. Las experiencias de vida, la cultura y el contexto median el currículo. Desde ese punto de vista, un currículo dinamizador de una educación para la paz con perspectiva de género debe ser un currículo basado en la investigación, lo que hace relevante la formación de los profesores como docentes investigadores desde una postura crítica, capaces de aproximarse a las problemáticas estructurales que deben ser objeto de la educación para el cambio social, en este caso frente a las que se derivan de una sociedad patriarcal y una cultura de violencia, de manera que sea necesaria la resignificación del proceso de formación.

La investigación acción facilita la autoreflexión del profesorado como sujetos, de manera que la comprensión de lo que sucede y la problematización curricular de los hechos, para abordarlos desde su acción investigativa, permite abordar los problemas identificados teniendo en cuenta e interpretando no solo sus vivencias sino la de los demás actores del proceso de formación involucrados o de la comunidad educativa en general, de cara a las alternativas de solución planteadas, lo que genera conciencia en todos los sujetos, promoviendo desde el colectivo innovaciones curriculares para superar los problemas identificados, desde los sentidos de realidad expresados por los participantes.

La interacción entre la institución educativa, el profesorado y el currículo. Desde el rigor que implica la reflexión crítica sobre el currículo, surgen varios interrogantes, algunos de ellos en relación con la formación de profesores: ¿cuál debe ser el perfil del maestro en el contexto de una educación para la paz con perspectiva de género?, ¿hacia dónde deben orientarse los propósitos de formación de los maestros?, ¿qué sentido y significado debe tener la formación de los profesores en relación con cuál sentido y significado de la educación?, ¿cuáles deben ser

los contenidos?, ¿cómo debe ser la formación pedagógica y didáctica? El otro de ellos en relación con las instituciones educativas, ¿cuál es el sentido y significado de la formación?, ¿cómo se debe concebir el currículo y desde qué perspectiva se deben abordar los cuerpos de conocimiento?, ¿cuáles y cómo deben ser los contenidos de aprendizaje?, ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes deben acompañar el alcance de los propósitos de una educación para la paz con perspectiva de género?, y, ¿cómo debe ser ese currículo no oculto, sino explícito en la vida diaria del contexto educativo y del contexto social?

No es pertinente dar respuestas homogenizadas a estos interrogantes, de hecho si el currículo desde una educación para la paz con perspectiva de género está articulado a las experiencias de vida, también lo está a los proyectos de vida, en donde el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad deben ser abordados en su diversidad y desde el fortalecimiento de vínculos colectivos que generen visiones compartidas en relación con la cultura de paz y la igualdad de género, en donde más allá del manejo del conflicto la apuesta por el ejercicio de los derechos humanos permea la formación.

Plantear una propuesta curricular de educación para la paz con perspectiva de género homogénea no permite actuar con pertinencia mucho menos cuando el proceso de formación tiene en cuenta la historia y contexto de los estudiantes, es así como por ejemplo hay aspectos que pueden incidir notablemente en el abordaje de estos aspectos como la relación que hay que establecer entre género y etnicidad, ¿realmente los problemas de violencia y género son los mismos en las comunidades étnicas que en otros contextos comunitarios o poblacionales?

Coherencias entre el currículo y experiencia de vida en la Institución Educativa. Una mirada interna y crítica sobre lo que se vive en cada institución educativa cobra significado en relación con esas coherencias y pertinencia esperada, por ejemplo en relación con la identificación de situaciones de discriminación y violencia de género y contra las mujeres en

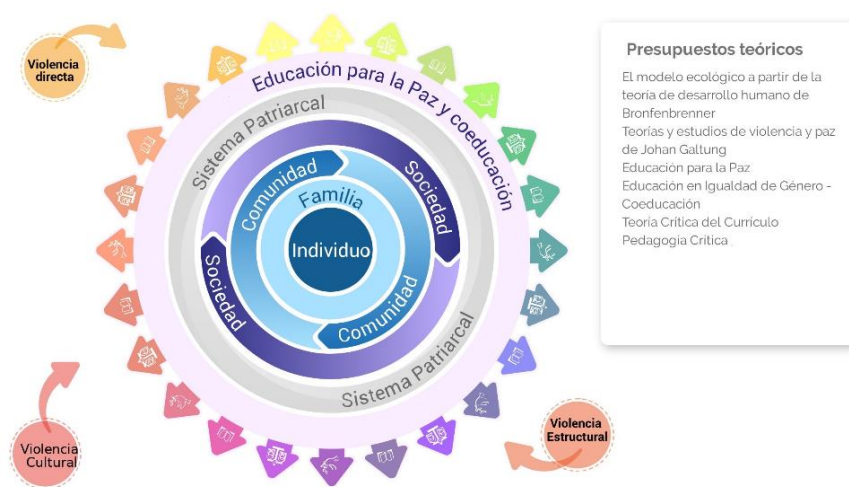
la institución y el programa de formación, esto da pautas de reconocimiento sobre la formas en que la cultura androcéntrica y patriarcal así como la justificación del uso de la violencia puede estar permeando el contexto educativo y el currículo. Lo anterior conduce a efectuar como mínimo reflexiones y diálogos que lleven a tomar decisiones sobre acciones de formación para superar la discriminación y violencia de género y contra las mujeres desde las escuelas y facultades de educación, lo mismo que estrategias para incidir en la educación preescolar, básica y media.

La revisión y análisis curricular desde la perspectiva de género en el marco de una cultura de paz, debe tener en cuenta aspectos relacionados con factores sociales que inciden en el proceso de formación, propósitos de formación, contenidos curriculares, el lenguaje utilizado en la institución educativa, los recursos educativos para el aprendizaje, las estrategias didácticas y metodológicas, así como las formas de evaluación.

Lo anterior, facilita la toma de decisiones para el planteamiento de propuestas académicas y curriculares que favorezcan la creación de escenarios de paz con perspectiva de género, planteando estrategias, objetivos, actores o participantes de las estrategias, rutas de implementación, ruta de seguimiento y evaluación incluso con indicadores propios de las necesidades y problemáticas a abordar desde el currículo, en donde es importante aclarar que, si bien es cierto, desde la educación no podrán abordarse todos los problemas identificados y que se quisieran, si existen, formas de aportar a la solución.

Currículo, coeducación y paz. Es relevante, establecer conexiones entre la educación para la paz y la coeducación de manera que se contribuya desde un currículo alternativo y coeducativo a la superación de la violencia, directa, cultural y estructural y a las problemáticas de desigualdad que emergen del sistema patriarcal.

Figura 35. Presupuestos teóricos para una educación para la paz con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido el currículo alternativo y coeducativo en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género y para el caso colombiano, convoca a situar el conocimiento a partir de las comprensiones sobre la historia de violencia y desigualdad, tanto en el marco del conflicto armado colombiano como desde las propias causas estructurales de la violencia en Colombia.

Para dar paso al planteamiento de un currículo alternativo y coeducativo en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género, es de gran valía realizar un ejercicio crítico y participativo de evaluación del currículo. El carácter participativo implica diálogos de reflexión-acción de diversos actores, académicos para el caso de este modelo el diálogo con los actores del contexto o de los entornos comunitarios es vital para lograr las comprensiones frente a lo que cultural y socialmente e incluso políticamente está mediando ese currículo, siempre que el currículo se conciba como una experiencia y como un dispositivo que articula la misión institucional con la sociedad en el marco del impacto que espera lograr.

El diálogo de saberes entonces se constituye en una oportunidad para construir el currículo en educación para la paz con perspectiva de género, desde un enfoque problémico, identificando claramente los problemas que se deben abordar desde el currículo y la toma de decisiones que están ligadas a las políticas que orientan los proyectos educativos.

Imagen 1. Campesinos ANUC dialogando sobre violencia y género año 2019



Fuente: Taller Educación de la Mujer Campesina UNAD-ANUC⁹.

Es importante también tener presente que las reflexiones de los actores académicos de las escuelas y facultades de educación, especialmente de los docentes sobre sus propias prácticas así como la mirada profunda sobre sus proyectos educativos, incide en la toma de decisiones de orden curricular, es allí en donde caracterizar los proyectos educativos para identificar si realmente se abordan los problemas de las comunidades, o si realmente se establecen nexos con los contextos cobra un punto de partida determinante.

⁹ En el marco de la investigación se generó un espacio de participación y reflexión sobre los problemas de la ruralidad colombiana particularmente relacionados con violencia y género y el papel de la educación teniendo en cuenta el rol de la mujer campesina en el desarrollo rural.

De manera particular para el caso que nos ocupa, si se abordan los problemas relacionados con violencia y género, vale la pena en consecuencia preguntarse desde la evaluación del currículo: ¿De qué manera el currículo incide en el afianzamiento o generación de desigualdades entre hombres y mujeres, así como la creación de ambientes de violencia?, ¿cuáles son las estrategias de orden académico y curricular que favorecen la creación de escenarios de paz con perspectiva de género? Igualmente es relevante, desde las coherencias con los proyectos educativos, identificar si estos contemplan aspectos como los siguientes en relación con la formación de profesores:

<ul style="list-style-type: none"> • El programa contiene y fomenta estrategias pedagógicas orientadas a la prevención, protección y promoción de los derechos de las mujeres y relaciones saludables y equitativas entre hombres y mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa cuenta con estrategias curriculares, de proyección social o bienestar que promueven la prevención de la violencia contra las mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa cuenta con estrategias pedagógicas para la difusión, promoción y garantía de los derechos humanos, así como de los derechos sexuales y reproductivos.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla procesos de formación orientados a erradicar en educación preescolar, básica y media los estereotipos de género que limitan la toma de decisiones y los procesos de orientación vocacional de las niñas y las adolescentes hacia estudios profesionales diferentes a las carreras catalogadas como profesiones relacionadas con el cuidado, programas técnicos profesionales, tecnológicos y científicos.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa incluye en sus procesos curriculares el desarrollo de competencias para identificar situaciones y problemáticas relacionadas con deserción, rezago, permanencia y graduación desagregados por sexo, identidad de género y orientación sexual que favorezcan el conocimiento y el desarrollo de acciones frente a estos fenómenos en las instituciones de educación preescolar, básica y media.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa incluye dentro de su plan de estudios acciones curriculares orientadas al desarrollo de competencias en sus estudiantes para desarrollar planes y programas de transversalización del enfoque diferencial de género, diversidad y derechos sexuales y reproductivos en educación preescolar, básica y media.
<ul style="list-style-type: none"> • Existe paridad de género en la conformación de los órganos colegiados

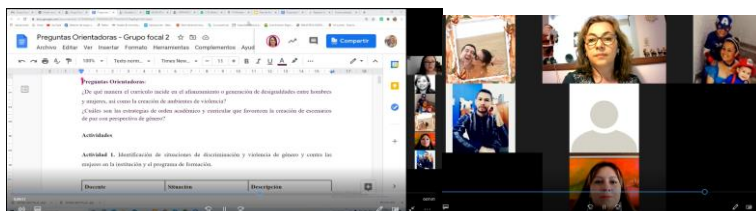
Es importante también revisar de qué se habla a través del currículo de manera explícita en relación con género y paz, algunos tópicos de análisis podrían ser los siguientes:

<ul style="list-style-type: none"> • El diseño curricular tiene en cuenta la eliminación de estereotipos y prejuicios basados en género y la prevención de diferentes formas de violencia.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa desarrolla actividades académicas y de bienestar orientadas al fortalecimiento y desarrollo de competencias sociales y competencias emocionales con los miembros de la comunidad educativa.
<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias sociales y las competencias emocionales se expresan claramente en el componente curricular del proyecto educativo.
<ul style="list-style-type: none"> • El componente curricular del programa promueve y visibiliza el papel de las mujeres en la paz, la historia, la ciencia, la economía, la política, así como en el desarrollo de la humanidad.
<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto educativo promueve la eliminación de prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo.
<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos educativos para el aprendizaje se caracterizan por no contener un lenguaje sexista ni imágenes estereotipadas de hombres y mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa procesos de formación dirigidos a los docentes sobre prevención y formas de actuar frente a la identificación de casos de violencia contra las mujeres y violencia de género.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa acciones de formación para la resolución pacífica de conflictos basados en el respeto a la diversidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes transmiten a sus estudiantes a través de sus actitudes, lenguaje, uso de espacios, recursos de aprendizaje y formas de interacción las expectativas que tienen sobre ellos en cuanto a su rol en la sociedad, su comportamiento y su vocación como hombres y como mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa planes curriculares orientados de manera explícita a la formación integral basada en la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias.
<ul style="list-style-type: none"> • El profesorado transmite a los estudiantes a través de sus actitudes, lenguaje, uso de espacios, recursos de aprendizaje y formas de relacionarse valores relacionados con la convivencia y la paz, la participación y la responsabilidad democrática y el reconocimiento y la valoración de las diferencias.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • El programa a través de la proyección social implementa acciones y procesos de formación sobre derechos humanos y sobre los derechos sexuales y reproductivos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa acciones curriculares orientadas al desarrollo de actitudes y valores conducentes al establecimiento de relaciones de género saludables y equitativas reconociendo igualmente la pluralidad y multiculturalidad de las mujeres. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El componente curricular del programa se caracteriza por su coherencia con el perfil y necesidades educativas de cada grupo poblacional enmarcado en el contexto local. |

Diversas necesidades, diversas rutas y oportunidades curriculares. Es necesario comprender que no se trata de una lista de chequeo cuando se identifican necesidades y se reconocen los problemas a abordar desde el currículo, realmente a partir de allí deben generarse reflexiones que movilicen procesos no solo para el aprendizaje, sino también para desaprender y deconstruir, en donde por ejemplo deconstruir estereotipos de género y deconstruir la justificación de la violencia se constituyen ya en un desafío. Lo anterior implica una conexión curricular entre ética y ciudadanía que no solo debe permear el currículo, sino a la institución educativa y al ámbito social en el que esta incide con su misión educativa. Significa orientar los esfuerzos educativos hacia la consolidación de proyectos de vida personales y colectivos, en el ámbito del individuo, la familia, la comunidad y la sociedad.

Imagen 2. Conversatorio sobre la perspectiva de género en el currículo¹⁰



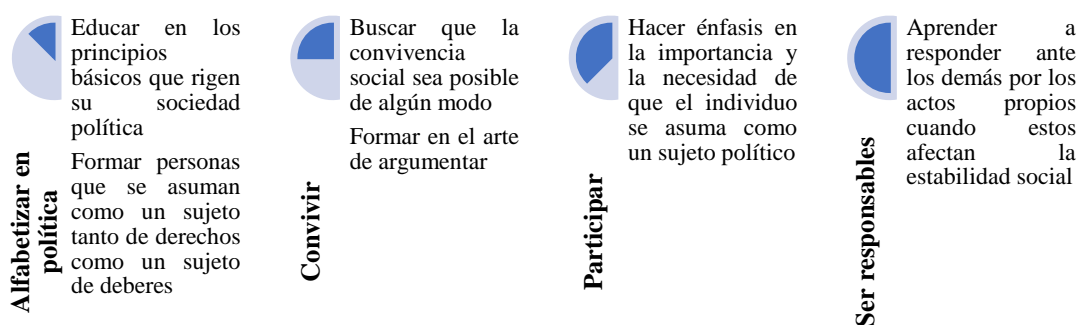
¹⁰ En tiempos de pandemia, se dialoga sobre una propuesta de una ruta para plantear apuestas curriculares en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género, aplicada al contexto de la formación de maestros. Diciembre 28 de 2020 vía Zoom.



Fuente: Grupo focal PEI y Currículo Licenciaturas UNAD.

En el escenario de construcción de un currículo alternativo y coeducativo cada institución educativa, cada proyecto educativo y cada programa de formación, establece sus propias rutas en el marco de su autonomía reflejada en su capacidad de dar respuesta entre otras a los cambios y desafíos de una educación para la paz con perspectiva de género. Sin embargo es relevante que estas consideren en ese ejercicio la valía, desde un análisis crítico por supuesto, por ejemplo del desarrollo de “virtudes públicas” (Camps, 2007a) e incorporen al currículo objetivos tales como:

Figura 36. Objetivos de la formación en virtudes públicas según Camps



Fuente: Elaboración propia a partir de Camps, 2007a.

Por otro lado, un currículo alternativo y coeducativo implica incorporar en los procesos de formación, la promoción del diálogo en el aprendizaje, la lectura y comprensión de las personas desde su historia y realidades sociales y desde allí la capacidad de interacción con los demás teniendo en cuenta lo multidimensional y la diversidad, así mismo, la interacción con el medio social para transformarlo a partir del estudio y reflexión sobre el sistema patriarcal que le subyace y la historia de violencia con sus causas estructurales. Desde esta perspectiva el desafío curricular está en la formación de sujetos políticos, éticos y legales.

El currículo y los propósitos de formación. Para el caso colombiano un currículo alternativo y coeducativo trae desafíos relacionados con el abordaje de necesidades que vienen de los problemas de violencia que han vivido las personas en la historia del conflicto armado, pero también de violencia por causas estructurales tales como:

- Los factores multidimensionales de la pobreza.
- La violencia armada, violencia, sexual, violencia de género.
- Separación o desintegración familiar.
- Restricciones de acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Desplazamiento y reclutamiento forzado.
- Riesgos de salud de las mujeres, entre otros.

Dado que la población estudiantil en todos los niveles de formación de alguna manera ha estado directa o indirectamente afectada por problemas como los referidos es importante tener en cuenta en el planteamiento de propósitos de formación esa historia así como sus apuestas de vida, entre otros a partir de procesos de resiliencia. En ese sentido, como parte de los propósitos de formación es relevante dar lugar a:

- El desarrollo del pensamiento creativo para aprender a identificar los problemas concretos de violencia y género, en donde se participe activamente no solo en su reconocimiento y estudio, sino también en el planteamiento de alternativas de solución.
- El desarrollo del pensamiento crítico que posibilite el análisis riguroso de las situaciones de violencia y género identificadas así como la argumentación crítica de las soluciones y acciones a incorporar
- El pensamiento complejo para situar el conocimiento, planteando las apuestas curriculares en coherencia con lo que se refleja en los ambientes de aprendizaje, de cara a los cambios que se esperan en el contexto local y su análisis desde el contexto global.

De igual forma frente a lo anterior, vale la pena la reflexión sobre el lugar que en la apuestas curriculares de manera explícita la institución le da al abordaje de aspectos como los siguientes: el poder, la libertad, la felicidad, la dignidad humana, los derechos humanos, proyecto de vida, la igualdad de género, la conciliación y armonización entre los géneros, la corresponsabilidad, el amor, la identidad, la educación emocional, la sexualidad, y la prevención de la violencia.

En ese sentido, si un currículo alternativo y coeducativo está planteado para erradicar todo tipo de violencia y reducir las brechas de inequidad que provienen del sistema patriarcal, esas apuestas curriculares deberán expresarse de viva voz en la vida cotidiana de la institución, en los ambientes de aprendizaje, en los contenidos, en las competencias, en los propósitos de formación, en los ambientes de aprendizaje, en la interacción con la comunidad, en las actitudes y aptitudes sociales solidarias, éticas y equitativas y en las actitudes visibles hacia la igualdad de género por parte de todos los actores de la comunidad educativa. Desde esa perspectiva un currículo alternativo y coeducativo trae consigo:

- El rompimiento de paradigmas.

- Asumir la flexibilidad y la pertinencia como elementos estructurales para el planteamiento de apuestas de formación.
- Plantear nuevas formas de estructurar el currículo.
- Resignificar e innovar los contenidos de aprendizaje.
- Romper con los esquemas tradicionales de planes de estudios.
- Reconocer nuevas formas de aprender, nuevos intereses y necesidades.
- Establecer estrategias pedagógicas y didácticas que nos acercan hacia la igualdad de género y la reducción de las causas de la violencia así como de la eliminación de todo tipo de violencia.
- Estar abiertos a nuevas modalidades y metodologías en el aprendizaje, la promoción y el desarrollo de las personas.

4.3. Del contexto educativo y del ambiente de aprendizaje.

Por lo general en las instituciones educativas la prevención de la violencia y los procesos de participación están regulados por un reglamento estudiantil o por un manual de convivencia en donde se establecen patrones de comportamiento aceptados para definir si se cumple o no con los deberes y obligaciones establecidas por la institución y con los derechos a los que dentro de esta tienen fundamentalmente los estudiantes.

Esta norma que en algunos casos es producto de procesos participativos y en otros casos es producto de lo que el nivel directivo y los asesores jurídicos establecen, refleja un modo de organización, de ver y vivir el mundo dentro de la institución, pero también determinan el ambiente de aprendizaje. Por otro lado, en ocasiones, se desconecta del contexto social a tal punto que establece que solo aplica para la institución y que cualquier situación de incumplimiento a las normas fuera de la institución no le compete a la misma siempre y cuando las normas allí establecidas se cumplan dentro. En otras ocasiones se articula con las apuestas

de orden gubernamental o del sector educativo relacionadas con lo que se espera del impacto de la educación y los propósitos de ese proyecto educativo nacional que también puede tener un carácter intersectorial en donde los procesos de formación se constituyen en fuentes de cambios o rutas para alcanzar propósitos compartidos.

Entran en juego entonces, en el contexto educativo y el ambiente de aprendizaje, una amalgama de normas morales y normas jurídicas que como quiera que sea dejan entrever las tradiciones culturales y los valores compartidos de la comunidad en la que se encuentra la institución educativa o de la sociedad misma. Todo esto forma parte de ese currículo explícito que permea el ambiente de aprendizaje en donde quienes se encuentran viviendo su proceso de formación bien pueden caracterizarse por una heterogeneidad infinita dada por sus diversidad y por lo tanto allí hay contenidos curriculares explícitos éticos y filosóficos que subyacen a procesos históricos y culturales de quienes conviven en la comunidad educativa y que deben ser abordados.

En un modelo de educación para la paz con perspectiva de género es importante estudiar de qué manera la cultura de violencia y la cultura androcéntrica y patriarcal permea los ambientes de aprendizaje y como los dispositivos que dinamizan la toma de decisiones tanto en la institución educativa como al interior de los programas de formación inciden en las relaciones de género. Valdría la pena revisar por ejemplo algunos de estos aspectos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • El ambiente de aprendizaje y los medios de interacción favorecen la independencia y libertad, en condiciones de igualdad, tanto para hombres como para mujeres, independientemente de su orientación sexual, en la participación y toma de decisiones. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Existe paridad de género en la conformación del comité de convivencia o en la conformación de los órganos colegiados. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El reglamento estudiantil o el manual de convivencia promueve la equidad de género. |

<ul style="list-style-type: none"> • El reglamento estudiantil o el manual de convivencia promueve la prevención de la violencia contra las mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con un diagnóstico y análisis de las situaciones que afectan la convivencia en el contexto educativo o en el ambiente de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • La institución educativa cuenta con un diagnóstico y análisis de las situaciones que afectan la igualdad de género en los diferentes estamentos de la comunidad educativa.
<ul style="list-style-type: none"> • El reglamento estudiantil o el manual de convivencia contiene una ruta de atención integral para la prevención, promoción y garantía de los derechos dentro y fuera de la institución educativa con igualdad de género.
<ul style="list-style-type: none"> • El reglamento estudiantil o el manual de convivencia contiene y fomenta estrategias pedagógicas orientadas a la prevención, protección y promoción de los derechos de las mujeres y relaciones saludables y equitativas entre hombres y mujeres.
<ul style="list-style-type: none"> • El reglamento estudiantil o el manual de convivencia contiene estrategias pedagógicas para la difusión, promoción y garantía de los derechos humanos así como de los derechos sexuales y reproductivos.

Para lograr cambios desde los propósitos de una educación para la paz con perspectiva de género es de gran valía a la identificación y caracterización de las relaciones de poder en el contexto educativo, la forma en que se afectan las relaciones de género, como se incide en el proceso de aprendizaje y la vida de las personas.

Es por ello que asumir el currículo no solo como un conjunto de experiencias de aprendizaje, sino además como una experiencia de vida, conecta la experiencia de formación con el ambiente de aprendizaje. Qué se aprende y cómo se aprende o qué se perpetúa tienen todo que ver con el contexto educativo y los ambientes de aprendizaje.

Figura 37. Qué aprender en educación para la paz con perspectiva de género

PROFRAMA	NIÑEZ		ADOLESCENCIA		JUVENTUD		ADULTEZ	
	EN LA FAMILIA	EN EL COLEGIO	EN LA FAMILIA	EN EL COLEGIO	CON SUS PARES	EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA O POS-SECUNDARIA	CON SU PAREJA	A LO LARGO DE LA VIDA
Licenciatura en Pedagogía Infantil	Reconocer las diferencias y puntos de encuentros de hombres y mujeres desde la corporalidad, anatomía, comportamientos y reconocimiento de cada integrante de la familia.	Aceptar e incluir a los niños y las niñas que manifiestan comportamientos en desacuerdo con su sexualidad biológica; o que no encajan con estereotipos y roles de masculinidad construidos socialmente como por ejemplo el comportamiento fuerte y de violencia en niños.	Comprender los cambios hormonales que a nivel nerocientífico y físico surgen en ambos géneros de distinta manera y brindar la orientación ya acompañamiento necesarios desde un estilo democrático.	Apoyar al adolescente en los cambios comportamentales, hormonales y de reconocimiento de si mismo en sus exualidad y ante los demás con especial atención aquellos casos donde el adolescente no se reconoce en su	Sensibilizar a la comunidad educativa en general acerca de la importancia de naturalizar comportamientos distintos sin roles o estereotipos fijados sino en la apertura de comprender otras realidades y constructos del ser.	Incentivar procesos de investigación que permitan cuestionar los enfoques y teorías aprendidos que permitan reconocer otras formas de abordar fenómenos sociales desde la perspectiva de género y nuevas masculinidades.	Comprender y aceptar que fuimos criados en un modelo de crianza machista que puede modificarse y que puede mejorarse entendiendo y aceptando al otro en su "ser" comprendiendo que ambos pueden asumir roles distintos a los estereotipos definidos. Y que la igualdad o equidad de género se basa en el respeto por la dignidad del otro.	Hacer más consicente en nuestro entorno familiar conductas o comportamientos machistas o micromachismos que pueden atentar con el desarrollo, salud emocional y dignidad del otro.

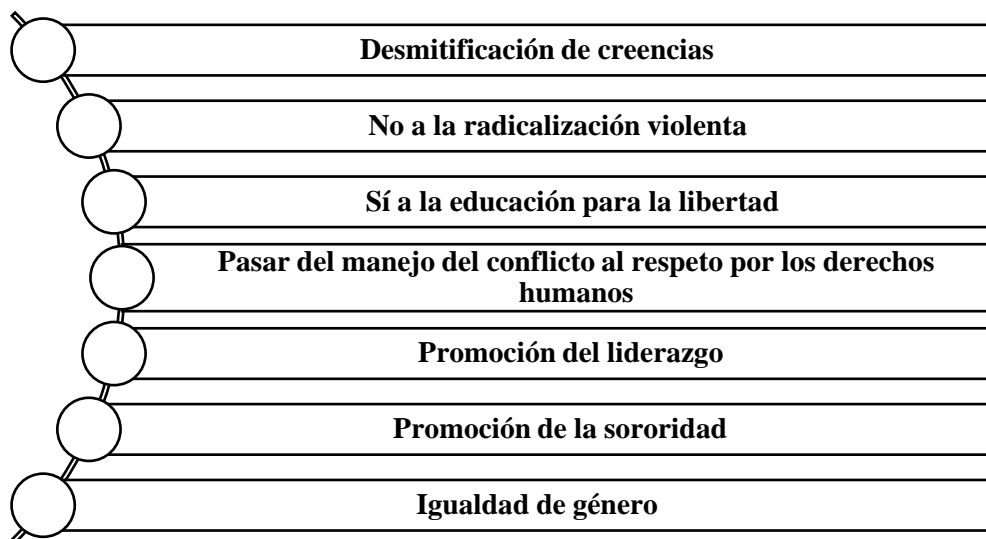
Fuente: Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNAD¹¹

En la primera parte de este capítulo se han planteado unos propósitos y unos principios buscando que estos se reflejen en el día a día de la experiencia de formación involucrando a toda la comunidad educativa pero trascendiendo hacia los entornos sociales que no le pueden ser ajenos a la institución educativa. Estos principios demandan acciones que no necesariamente se logran con contenidos teóricos que se “dictan en una clase”.

Los principios de desmitificación de creencias, no a la radicalización violenta, si a la educación para la libertad, pasar del manejo del conflicto al respeto por los derechos humanos, promoción del liderazgo, promoción de la sororidad, igualdad de género, se deben vivir de manera explícita en el contexto educativo y en el ambiente de aprendizaje. Trabajar en ello implica implementar acciones articuladas dentro y fuera de la institución educativa con diferentes actores, programas y redes de apoyo.

¹¹ Ejercicio de análisis, reflexión y discusión en el grupo focal realizado con la, sobre qué se debe aprender en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género

Figura 38. Principios de una educación para la paz con perspectiva de género



Fuente: Elaboración Propia

Hacer explícitos los principios planteados para una educación para la paz con perspectiva de género, trae consigo la vivencia de valores compartidos en la comunidad educativa, lo que se expresa en las formas de pensar y de actuar de manera coherente con los propósitos que se esperan en la vida cotidiana, todo el tiempo. Esto se constituye en un desafío importante, porque si bien, siempre que se alude a la educación, en cualquiera de sus niveles, los valores forman parte de la formación integral y por lo tanto de las apuestas de los proyectos educativos. No obstante, es importante considerar que, para actuar sobre ello, lo que puede ser visto como un valor por algunos por otros puede ser visto como un antivalor sobre todo cuando se ha normalizado la cultura de violencia, así como la androcéntrica y patriarcal.

En ese caso, es probable que en el camino de definir cuáles serán esos valores compartidos, que favorecerán una cultura de paz en la comunidad educativa y unas relaciones de género pacíficas, saludables y equitativas, se encuentren barreras en donde se llegue a pensar en que existe una crisis de valores cuando en realidad lo que hay es un cambio de paradigmas. Es por esta razón que los procesos de sensibilización van más allá de las charlas o actividades

informativas e implican procesos participativos de reflexión, discusión y toma de decisiones. Es necesario dar espacio al planteamiento de los temores, problemas, los dilemas morales, las preguntas de los participantes y actores de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, es claro que la puesta en escena de los problemas de violencia y género en las instituciones educativas, como parte de la lectura del contexto educativo y el ambiente de aprendizaje, facilita la toma de decisiones para el establecimiento de planes estratégicos que enruten soluciones a los mismos. Puede que se vea esto como una tarea titánica, sobre todo cuando un primer reto está en contar con la voluntad y compromiso de los actores de la comunidad educativa.

En consecuencia, es necesario dar cabida a la participación y al diálogo teniendo en cuenta la diversidad y los diferentes códigos de comunicación, dar paso a la escucha, favorecer y crear diversos escenarios de denuncia así como condiciones de articulación para favorecer el acceso a la justicia, crear espacios libres y flexibles para el estudio de los problemas de violencia y género y el análisis crítico de los mismos involucrando a los estudiantes, a sus familias y a diversos representantes de su comunidad y sociedad en general.

De igual forma, es preciso prevenir y por lo tanto, abordar las causas profundas de los problemas de violencia y género, directamente desde el alcance de la institución educativa y de los programas de formación, también en colaboración intersectorial e interinstitucional con las entidades o instancias que se ocupan de ello, las alianzas y las redes de apoyo juegan un papel preponderante. Cada institución de acuerdo con sus propias características puede construir su propia ruta para generar contextos educativos y ambientes de aprendizaje libres de violencia, discriminación y desigualdad. A continuación algunos aspectos a tener en cuenta:

- Grupos de estudio interdisciplinarios con docentes acompañados de profesionales especializados en los problemas de violencia y género. En todo caso el estudio

permanente sobre temas de violencia y género debe ser tarea constante dentro de la institución educativa así no se cuente con un equipo interdisciplinario de apoyo dentro de la misma para el acompañamiento.

- Identificación de problemas y necesidades en la institución así como de personas en riesgo, de ahí la importancia de conocer plenamente a los estudiantes.
- Planteamiento de propósitos, metas y objetivos claros y compartidos.
- Planes de prevención, mitigación e intervención.
- Puntos y estrategias de acceso e intercambio de información para la prevención, atención y denuncia.
- Puntos de orientación y asesoría legal para acceso a la justicia y defensa de los derechos.
- Mecanismos y dispositivos para el manejo de la confidencialidad.
- Creación de redes de apoyo y colaboración dentro de la institución e interinstitucional con las autoridades locales y entidades formalmente constituidas y reconocidas para el abordaje de los problemas y necesidades identificadas.
- Trabajo comunitario para la sensibilización, prevención, mitigación, atención, colaboración y denuncia.
- Estrategias pedagógicas y didácticas para la educación en la No violencia y la igualdad de género, flexibles, transversales y articuladas a la vida académica y los ambientes de interacción, convivencia y bienestar de la institución, en el marco de la consolidación de los proyectos de vida personales, familiares y colectivos de los miembros de la comunidad educativa.
- Estrategias de evaluación y seguimiento.

4.4. Formación para la autonomía de las mujeres

Algunos proyectos educativos plantean que sus fundamentos epistemológicos se sustentan en una educación para la paz y la diversidad así mismo expresan formar para la igualdad de

género. No obstante, en algunos casos se corren riesgos porque la cultura de la violencia y la cultura androcéntrica y patriarcal termina dominando las formas de pensar. El discurso que acompaña las intencionalidades entra en contradicciones de manera que la incoherencia se constituye en una de las principales barreras, razón por la que es preciso insistir en la generación de condiciones que materialicen esos fundamentos, que los hagan vivos, especialmente desde los proyectos educativos orientados a la formación de maestros. Para empezar a continuación, se sugiere revisar al menos lo siguiente:

En los proyectos educativos de formación de maestros:
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla acciones curriculares orientadas a la formación de educadores capaces de orientar procesos educativos en los niveles de educación preescolar básica y media para el desarrollo de la autonomía, en particular de las mujeres o desde la perspectiva de igualdad de género.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa declara en su proyecto educativo acciones para la formación de educadores capaces de desarrollar procesos educativos orientados a la consolidación de proyectos de vida personales, familiares y colectivos.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa acciones curriculares orientadas a la formación de docentes capaces de promover en sus estudiantes el fortalecimiento del conocimiento de sí mismo, la autoestima, la toma de decisiones, la empatía y la solidaridad.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa acciones curriculares orientadas a la formación de docentes capaces de implementar acciones educativas orientadas al desarrollo de competencias ciudadanas y el emprendimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa acciones curriculares orientadas a la formación de docentes capaces de implementar acciones educativas orientadas al desarrollo de habilidades de afrontamiento frente a situaciones adversas, el desarrollo del liderazgo, la asunción de riesgos y responsabilidades.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa procesos curriculares o programas especiales orientados a la formación de educadores capaces de planificar, desarrollar y valorar proyectos pedagógicos desde la perspectiva de la igualdad de género.

En general en los proyectos educativos de cualquier nivel de formación:
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa procesos curriculares o programas especiales orientados a la planificación, desarrollo y valoración de proyectos de innovación y emprendimiento en coordinación o alianza con el sector productivo sobre la base de necesidades concretas del entorno inmediato con la participación de hombres y mujeres de la población estudiantil.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa programas especiales de formación orientados a la planificación, desarrollo y valoración de proyectos de innovación y emprendimiento dirigidos al favorecimiento y estabilidad familiar de la población estudiantil.
<ul style="list-style-type: none"> • El proyecto educativo de programa declara en sus propósitos de formación el desarrollo de la capacidad investigativa del estudiante e implementa acciones pedagógicas para alcanzarlo.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa promueve desde sus estrategias didácticas el aprendizaje autónomo y el aprender a aprender.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa desarrolla programas de formación dirigidos a las estudiantes mujeres en condición de marginalidad, exclusión y discriminación, orientados al desarrollo de habilidades de liderazgo y emprendimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa estrategias afirmativas de permanencia y continuidad en el sistema educativo de las mujeres en los diferentes niveles de formación y cuenta con mecanismos de evaluación y seguimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa estrategias pedagógicas y curriculares orientadas a la atención de necesidades específicas de inclusión social de mujeres víctimas del conflicto armado tanto con la población estudiantil, las familias y la comunidad local
<ul style="list-style-type: none"> • El programa implementa estrategias académicas que promueven el desarrollo y participación política de las mujeres dentro y fuera del contexto educativo.

Cobra igualmente relevancia identificar si los propósitos de formación declarados en un proyecto educativo de programa son consecuentes con lo que se espera en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género toda vez que de allí se desprende la intencionalidad que se expresa en los currículos y se dinamiza en los ambientes de aprendizaje.

Tabla 23. Apuestas curriculares desde los propósitos de formación de los programas de licenciatura en la UNAD

Propósitos a incluir en los proyectos educativos para generar ambientes de aprendizaje que propicien la autonomía y empoderamiento de las mujeres	Licenciatura en Etnoeducación: Promover espacios de relacionamiento para el aprendizaje y socialización de conocimientos, valores y prácticas culturales en función de posibilitar el diálogo intercultural en diferentes escenarios educativos y comunitarios.
	Licenciatura en Filosofía: Desarrollar acciones de formación y acompañamiento en competencias ciudadanas para contribuir con la reconstrucción del tejido social en las regiones que buscan la paz a través de la inclusión, la equidad, la reparación de las víctimas, la igualdad de oportunidades y la educación.
	Licenciatura en Pedagogía Infantil Promover la educación inclusiva como paradigma orientador de la acción educativa dirigida a las Infancias.
	Licenciatura en Matemáticas Articular al currículo el conocimiento del papel de las mujeres y su desempeño idóneo y destacado en diferentes campos, dimensiones, situaciones sociales generando interacciones formativas al respecto en diferentes contextos.
	Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en Inglés Impulsar a través del proceso formativo el desarrollo de proyectos pedagógicos de impacto social que promuevan la autonomía y el empoderamiento de las mujeres.

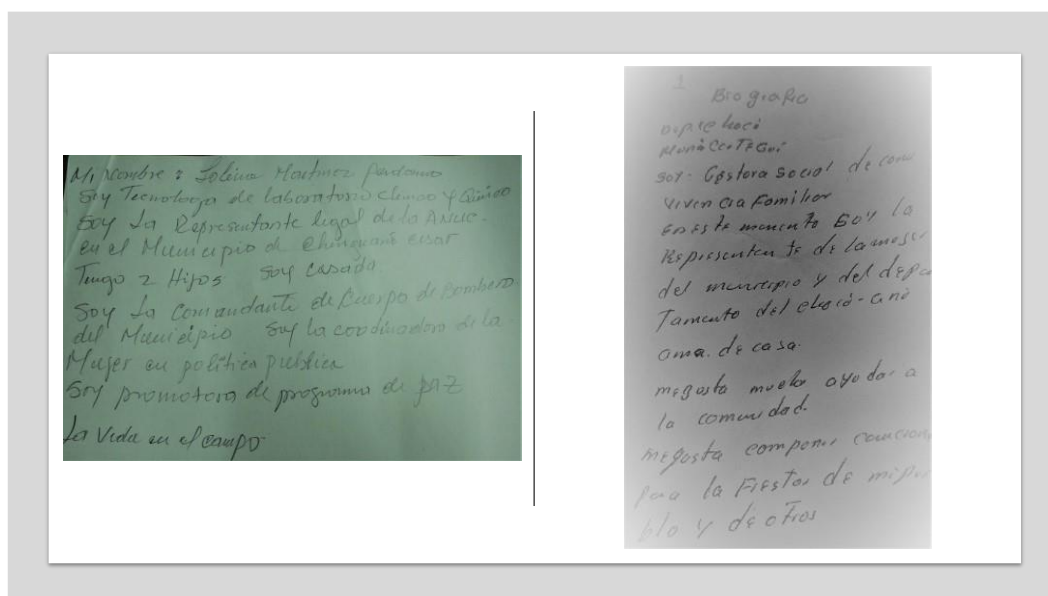
Fuente: Grupo focal sobre autonomía y empoderamiento de las mujeres. Licenciaturas en Educación, UNAD.

Es preciso señalar que, para lograr los propósitos de formación en educación para la paz con perspectiva de género orientados a la formación para la autonomía y empoderamiento de las mujeres, es necesario establecer coherencias sobre la base de la comprensión del sentido, significado y alcance que esta formación trae consigo:

Formar para la autonomía de las mujeres implica en primera instancia **reconocerlas**, reconocer que gran parte de la crisis que vivimos en el mundo tiene que ver con el arraigo de condiciones de desigualdad, agudizada en el caso colombiano por la violencia armada históricamente vivida. Por lo tanto, debe avanzarse hacia la consolidación de la igualdad, especialmente entre hombres y mujeres, siendo conscientes de la necesidad de generar dinámicas sociales equilibradas entre los géneros.

Formar para la autonomía y empoderamiento de las mujeres implica **formar para el liderazgo**. El desarrollo del liderazgo es un propósito permanente y transversal en educación para la paz con perspectiva de género, en todos los niveles de formación. En este caso formar para el liderazgo significa formar también para el manejo de la adversidad, requiere del desarrollo de habilidades de afrontamiento a partir del reconocimiento de las capacidades propias y de los otros, así como del desarrollo de procesos de resiliencia. Es necesario generar ambientes de aprendizaje en donde se encuentren oportunidades para identificar y participar en acciones significativas, fortaleciendo la capacidad de servicio y la voluntad, la mediación para la resolución pacífica de conflictos, las competencias emocionales y ciudadanas, el pensamiento crítico, creativo y complejo. De igual forma los contextos educativos deben generar condiciones para el desarrollo de los talentos, de las aptitudes, de los intereses diversos, del trabajo en equipo que favorezcan la participación tanto de hombres como de mujeres en un ambiente de reconocimiento mutuo, igualitario y respetuoso.

Imagen 3. Biografías



Fuente: Taller Educación de la Mujer Campesina UNAD-ANUC (Bogotá-Colombia, 2019).

Formar para la autonomía de las mujeres implica **formar para la libertad**, formar sujetos éticos, respetuosos de la dignidad humana, en un ambiente en el que se respire el ejercicio de los derechos y deberes en igualdad de condiciones, en donde claramente se encuentren condiciones para consolidar un proyecto de vida que le dé sentido y significado a la propia vida y a la de los demás.

Formar para la autonomía de las mujeres implica **formar para la toma de decisiones**, en donde esta no se trata solamente de las decisiones relacionadas con aspectos vocacionales, profesionales u ocupacionales, aun cuando es importante formar a las mujeres para el trabajo como un escenario de empoderamiento y trascendencia. Se trata también de la preparación para la toma de decisiones en escenarios que traen responsabilidades éticas, políticas y sobre todo problemáticas propias de los contextos educativos, pero también de los contextos sociales, en donde entran en juego la toma de perspectiva y el análisis de consecuencias, lo que tiene que ver con decisiones responsables.

Figura 39. Planteamientos para empoderar a las mujeres

- Resignificación del sistema educativo
- Investigación aplicada en el territorio
- Generación de oportunidades de diálogo
- Empoderamiento político
- Respeto por la forma de vivir
- Visibilización de las políticas públicas
- Promoción de las organizaciones de mujeres
- Formación para el acceso a la justicia
- Instituciones de educación básica y media como territorios de paz
- Ocupación de los espacios de poder político y económico
- Convicciones a partir de la comprensión de que la mujer se empodera por ella misma, desde el planteamiento “yo puedo” “Creer en nosotras mismas”



Fuente: Conversatorio sobre género, ruralidad y territorio, planteamientos de las panelistas invitadas (Bogotá, 2019).

Formar para la autonomía de las mujeres implica **formar sujetos políticos**, formar en competencias ciudadanas, con sentido de justicia, para la participación y democracia dando protagonismo al papel de las mujeres y favoreciendo la paridad de género.

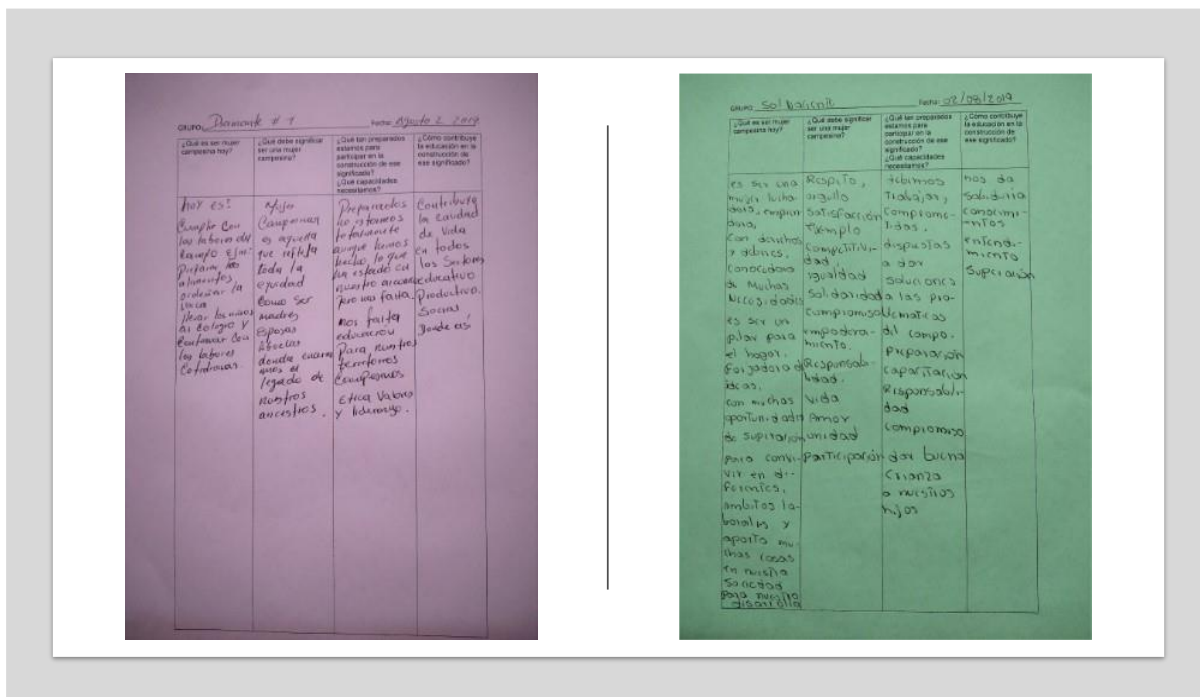
Formar para la autonomía de las mujeres, implica **formar para la felicidad**, un asunto complejo, pero directamente relacionado con el autoconocimiento, la autodeterminación, la autovaloración, el autoconcepto y la autoestima.

Formar para la autonomía y emprendimiento de las mujeres implica **formar para trascender** entendiendo esta como la posibilidad de comprender el sentido de la propia vida, vivir con un propósito, expresado en el reconocimiento de la valía de la propia existencia y la de otras mujeres. Por eso es necesario preparar para descubrir las capacidades que les permiten aportar a otros desde diferentes dimensiones, situaciones, condiciones, desde las ciencias, las artes, la tecnología, entre otros.

Formar para la autonomía y empoderamiento de las mujeres es también **formar para el emprendimiento**. Esto va más allá de formar para la empresa o para el desarrollo de proyectos productivos, que si bien forma parte de lo que no se puede descuidar en relación con las competencias laborales o para el trabajo que hoy cobra mucho valor en las instituciones educativas, subyace a esto la necesidad de desarrollar habilidades para reinventarse. Los proyectos educativos deben generar las condiciones para que las mujeres puedan establecer metas que le posibiliten acciones edificantes y que les inspiren de manera permanente a impactar con sus propias acciones, proyectos e iniciativas en su relación consigo mismas, con los otros, con su comunidad, con la naturaleza, con el planeta. Formar para el emprendimiento de las mujeres, significa hacer explícito el paradigma del aprendizaje significativo en la institución educativa de manera que los contenidos de aprendizaje cobren sentido frente a la vida misma de las mujeres desde la niñez y a lo largo de toda la vida, en una conexión constante

con la lectura de sus contextos sociales y la identificación de aquello que debe cambiar y en donde hay cabida para resignificar, así como para innovar. El desarrollo del emprendimiento debe ser visto en la institución educativa involucrando a toda la comunidad educativa, desde el arte, la ciencia y la tecnología entre otros. De igual forma debe generar nexos con la comunidad del entorno social en el que se encuentra para desarrollar también procesos de emprendimiento. En ese sentido, formar para la autonomía y empoderamiento de las mujeres, no se trata solamente de una actividad o estrategia académica, se trata de una construcción sociocultural dentro y fuera de la institución educativa en donde fungen pensamiento y experiencia para plantear apuestas de **formación emancipadoras**, siendo una tarea de todos, hombres y mujeres en la comunidad educativa, indistintamente del rol que se desempeñe.

Imagen 4. Percepciones sobre la educación y la ruralidad en Colombia

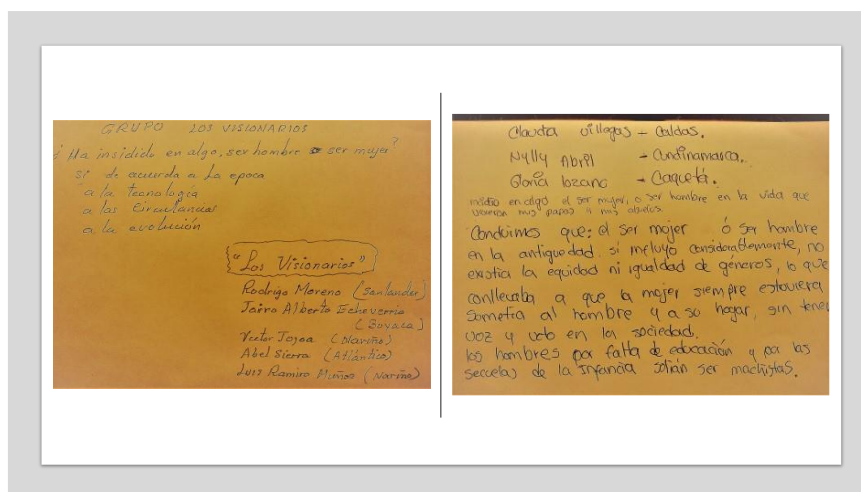


Fuente: Taller Educación de la Mujer Campesina UNAD-ANUC (Bogotá-Colombia, 2019).

Se trata de generar una condición fundamental en la institución educativa, la de **reorganizar la vida colectiva** con trascendencia al entorno social, desde una política de solidaridad y respeto por los derechos humanos, explícita en el contexto educativo y el ambiente de aprendizaje, respirando democracia en las relaciones entre hombres y mujeres.

4.5. Masculinidades

Imagen 5. Percepciones sobre ser mujer o ser hombre



Fuente: Taller Educación de la Mujer Campesina UNAD-ANUC (Bogotá-Colombia, 2019).

Una de las preguntas más complejas y de discusión cuando se construye un proyecto educativo es si se debe o no plantear el tipo de hombre y de mujer a formar, no obstante, lo más común es encontrar qué “tipo de hombre” se desea formar especialmente en los proyectos educativos de programas de formación en educación preescolar, básica y media. Pero también sucede que en contextos educativos en donde se imparte educación dirigida a personas de un mismo sexo como en los colegios masculinos o femeninos se declaran valores para los hombres y valores para las mujeres y desde allí se desprenden estereotipos masculinos y femeninos. Desde esta perspectiva cómo ser hombre o cómo ser mujer se convierten en estos contextos en una de las tareas de la educación. En otros proyectos educativos se opta por plantearse la pregunta por cómo ser persona o qué tipo de persona formar. Lo cierto es que la respuesta a cualquiera de

esas preguntas está permeada por las creencias y vivencias de las personas que participan en la construcción de ese proyecto educativo. De manera que lo primero es conocer qué subyace a esas creencias.

Uno de los desafíos en educación para la paz con perspectiva de género y la promoción de nuevas masculinidades tiene que ver con el abordaje transversal en los currículos desde un enfoque problémico, así como desde todos los ámbitos de la vida en las instituciones educativas, de cara a la realidad, aspectos relacionados con los mitos y las creencias que reafirman la justificación de la violencia y la desigualdad de género en la comunidad educativa. Un desafío es precisamente la desmitificación de esas creencias, ¿qué hay que desaprender?, forma parte de lo que la institución educativa o el programa de formación debe abordar. Quizá sea una tarea titánica, pero es necesaria. En ese sentido, es importante adelantar acciones de reflexión acciones participativas con los miembros de la comunidad educativa orientadas a:

- Conocer las percepciones sobre los roles de género; sobre las relaciones de género; sobre las conceptualizaciones que hacen de sí mismos estudiantes, docentes y demás actores de la comunidad educativa; sobre identidad de género y orientación sexual; sobre la concepción de familia y roles parentales; percepciones sobre la sexualidad y la salud sexual y reproductiva, así como percepciones sobre los riesgos de los hombres por ser hombres y de las mujeres por ser mujeres.
- Conocer la forma en que se conceptualiza el poder, la justicia, la democracia, la igualdad, la equidad, la ética, la libertad, la felicidad, entre otros.
- Identificar prejuicios y estereotipos de género.
- Identificar las formas en que se da uso sexista al lenguaje verbal y no verbal en el contexto educativo, así como al lenguaje académico en el ambiente de aprendizaje y a través del desarrollo de contenidos curriculares.

- Identificar las representaciones simbólicas de discriminación y violencia en la institución educativa, así como el análisis de sus significados.
- Generar escenarios de confianza en la institución educativa para hablar de género, así como para dialogar sobre la relación de los miembros de la comunidad educativa con la violencia y también con la paz, sin revictimizar, lo que implica un ejercicio cuidadoso y acompañado.

Por otro lado, viene la construcción participativa y constructiva de rutas para la generación de nuevos paradigmas, de manera que se sugieren varias acciones.

- Sensibilización, desde la reflexión sobre el derecho a la vida y la defensa de la vida a partir del análisis sobre la forma en que los hombres participan en diferentes situaciones de violencia y de manera particular en violencia de género y contra las mujeres dentro de la institución educativa y fuera de ella o en el programa de formación. Juega aquí un papel importante el fortalecimiento de la metacognición como un ejercicio permanente frente a los pensamientos y la coherencia con las formas de actuar.
- Desarrollar estrategias de fortalecimiento de la empatía, para avanzar en el logro de comprensiones sobre situaciones, actitudes y sentimientos de los otros, desde el reconocimiento mutuo de las cualidades y potencialidades de las personas y el respeto por la identidad de género y la orientación sexual, que conduzcan a la prevención de la violencia y la generación de relaciones armónicas de género.
- Análisis crítico de los proyectos educativos en relación con las coherencias que desde el proyecto educativo se deben establecer para avanzar hacia la construcción participativa de masculinidades que favorezcan la igualdad de género en el marco de la No violencia. Podría revisarse, por ejemplo:

En la institución educativa o en el programa declara en su proyecto educativo que tipo de hombre y de mujer formar.
En la institución educativa o en el proyecto educativo de programa se incluye la formación orientada hacia los miembros de la familia de los estudiantes.
En la institución educativa o en el programa se desarrollan actividades académicas o comunitarias orientadas a la reflexión sobre el rol de los hombres en la familia basado en la corresponsabilidad y la conciliación en relación con la vida familiar.
En la institución educativa o en el programa se desarrollan actividades académicas o comunitarias orientadas a la reflexión sobre el rol paterno.
En la institución educativa o en el programa se desarrollan actividades académicas o comunitarias orientadas a la reflexión sobre derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos tanto de los hombres como de las mujeres.
En la institución educativa o en el programa se desarrollan actividades académicas o comunitarias orientadas a la formación en salud sexual y reproductiva tanto de los hombres como de las mujeres.
En la institución educativa o en el programa se desarrollan actividades académicas o comunitarias sobre autocuidado y salud masculina.
En la institución educativa o en el programa se favorece la conciliación o armonización entre la vida laboral, familiar y personal de las personas que integran la comunidad educativa en igualdad de condiciones tanto para hombres como para mujeres.
En la institución educativa o en el programa se desarrollan actividades académicas o comunitarias dirigidas a los hombres orientadas a la prevención de la violencia contra las mujeres y la violencia de género.
En la institución educativa o en el programa promueve a través del currículo, reflexiones con posturas críticas, entre sus estudiantes, por ejemplo, sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas relacionados con rasgos de personalidad o comportamientos para aprender a ser niño o niña, hombre o mujer. • Riesgos a los que están expuestos los estudiantes por ser hombres. • Autosuficiencia en los hombres para resolver sus problemas personales por sí mismos. • Las percepciones en cuanto a que un hombre con atractivo físico tendrá mayor éxito. • La creencia o percepción de que los hombres deberían ser realmente los que traigan dinero al hogar y sostengan a sus familias, no las mujeres. • La creencia de que los hombres deben demostrar que son fuertes aun cuando se sientan nerviosos o tengan miedo.

En la institución educativa o en el programa de formación se planifican estrategias y se toman acciones para avanzar hacia la paridad de género.
--

En la institución educativa o en el programa se desarrolla con los estudiantes acciones pedagógicas y de sensibilización frente a las responsabilidades de cuidado y se estimula la participación de los hombres en estas tareas.

- La educación emocional, el desarrollo de la inteligencia emocional, y la formación para el establecimiento de vínculos afectivos y relaciones saludables. Este es un propósito que debe permear todos los proyectos educativos en todos los niveles de formación de manera que acoja la formación desde la infancia y a lo largo de la vida. Es uno de los propósitos de formación más importantes en la educación y completamente posible de alcanzar estableciendo estrategias de intervención transversalizando los currículos y dando sentido y significado a las vivencias emocionales y afectivas en el contexto educativo y en el ambiente de aprendizaje, en un escenario de respeto por las personas en su diversidad y sus distintas expresiones, así como por los derechos humanos, encontrando además la valía de vivir en comunidad y lo que esto significa de cara a las relaciones de igualdad de género no solo dentro del contexto educativo, sino en el entorno social.
- Promover nuevos roles y relaciones parentales basadas en el respeto, la corresponsabilidad y la conciliación, orientados a fortalecer masculinidades No violentas y corresponsables con el cuidado. Se hace necesario incorporar acciones de formación desde diferentes estrategias pedagógicas y didácticas ya sea transversalizadas en las apuestas curriculares o en los demás ámbitos de la vida académica y de bienestar de la institución en donde se favorezcan encuentros con los hombres para dialogar, reflexionar y proponer nuevas dinámicas en su vida personal, familiar y social que contribuyan con este propósito. Es muy importante en este

escenario de formación situar los problemas de violencia y género a tratar en un contexto en el que ellos sientan que pueden y deben actuar.

- Desarrollar competencias parentales que involucren a los hombres en su papel por la igualdad, en donde los beneficios son mutuos para hombres y mujeres. Es importante en el caso colombiano, tener en cuenta la historia de violencia vivida por las familias y los riesgos psicosociales a los que han sido o pueden haber sido expuestos los estudiantes de manera que se acompañe a la familia con apoyo para avanzar en sus procesos de resiliencia y el fortalecimiento de vínculos para superar a adversidad. Lo anterior reafirma la importancia de caracterizar a la población estudiantil, sus familias, su historia y vivencias.
- Generar oportunidades permanentes de formación y participación de los miembros de la comunidad educativa desde las apuestas curriculares de los programas para el abordaje de masculinidades no violentas y equitativas.

Figura 40. Ejes de formación en masculinidades no violentas y equitativas



Fuente: Licenciaturas UNAD. Grupo Focal sobre Nuevas Masculinidades-UNAD¹².

¹² Propuesta de fortalecimiento de oferta de cursos electivos en los programas de formación de docentes desde la perspectiva de generación de masculinidades no violentas y equitativas

4.6. El nexo entre educación y familia

Las instituciones educativas en Colombia por lo general implementan programas para fortalecer el nexo con la familia y los vínculos afectivos dentro de las familias a través de las escuelas de padres y el bienestar institucional. En un modelo de educación para la paz con perspectiva de género este nexo entre educación y familia cobra una alta relevancia dada la incidencia que tiene lo que han aprendido en su entorno social, así como con sus vivencias y formas de relacionamiento en sus proyectos de vida, de los cuales forma parte el proceso de formación de los estudiantes. Vale la pena observar hasta dónde en realidad estos programas tienen propósitos orientados a fomentar una cultura de No violencia y de igualdad en el ámbito familiar.

Este propósito implica coherencias en la institución educativa en donde también la vida organizacional demuestre un compromiso con la No violencia y con la igualdad a partir de la implementación de acciones explícitas en la vida de la institución educativa que demuestren que se favorece la igualdad de género y que se posibilita la conciliación entre la vida laboral, personal y familiar. De igual forma implica implementar procesos de formación hacia la comunidad educativa y comunidad en general, orientados a la democratización de las familias desde la comprensión de la diversidad de estas, así como de los diferentes factores que inciden en la dinámica familiar.

En ese sentido, el proyecto educativo, debe ir acompañado de un plan operativo con acciones concretas que favorezcan la cimentación de la cultura de la No violencia y la igualdad involucrando a todos los actores de la institución educativa del orden académico, administrativo y comunitario en donde todas las familias deben tener un lugar prioritario de atención y apoyo.

Por otro lado, es importante considerar que en las instituciones educativas y programas de formación llega población estudiantil víctima de diferentes tipos de violencia, entre ellas para el caso colombiano víctimas del conflicto armado en Colombia, o que se desarrollan en contextos con altos niveles de riesgo social, aunque es claro que los efectos del conflicto afectan a todas las personas y familias desde diferentes aristas. En ese sentido se hace necesario tener en cuenta en los programas de formación, que las instituciones educativas implementen, estrategias que tengan en cuenta estos efectos diferenciales, toda vez que las familias han sido impactadas en su composición y formas de relacionamiento, sus estilos de vida, así como en su seguridad.

De la misma manera para las familias afectadas por el desplazamiento causado por el conflicto armado, les ha traído consigo su adaptación a nuevos contextos y en nuevas condiciones. Así mismo, el conflicto a muchas familias les ha traído pérdida de derechos, miembros de la familia con discapacidad, además de las crisis económicas crisis emocionales, problemas de tolerancia, conflictos familiares internos, y tanto la desescolarización como dificultades de acceso a la educación, entre muchos otros efectos. Lo anterior significa que parte de la tarea de las instituciones educativas y de los programas de formación en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género, está en el empoderamiento de las familias.

Conclusiones

De los ejes abordados para la conceptualización y el análisis

El propósito de esta tesis, en cuanto a la formulación de una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género, implicó tener en cuenta varios elementos de análisis que posibilitaran establecer la relación entre educación, género y paz. Uno de esos elementos fue precisamente el análisis de la violencia y sus causas y la forma en que esta se expresa en las mujeres tanto en la vida cotidiana, como en los contextos de guerra y en lo que se deriva de la misma. Desde ese punto de vista se encuentra que se develan realidades ligadas a procesos históricos y culturales que definen las dinámicas de interacción en sistemas tales como la sociedad, la comunidad, la familia y el individuo en donde las relaciones de poder y de dominio actúan como el común denominador que acompaña a la violencia de género y contra las mujeres: una violencia física, sexual, cultural y estructural que explica a la vez las relaciones de desigualdad de género. Lo anterior conduce a procesos de reflexión acción para plantear alternativas que generen cambios estructurales que, para este caso, encuentran en la educación un escenario de oportunidades.

La violencia en sus diferentes expresiones y contextos funciona como una espiral creciente, para algunos, ni buena ni mala para otros, con sentidos y sinsentidos, pero finalmente arrasadora, devastadora de la dignidad humana y de la vida misma. Uno de los insumos que hace creciente a la violencia, y de manera particular a la violencia contra las mujeres, es la indiferencia, una indiferencia que se arraiga a las creencias y mitos que ha generado la cultura patriarcal normalizada, en donde en la medida en que el mundo es cambiante y dinámico también van emergiendo diferentes formas de dominio y poder que afectan las relaciones de género y por supuesto directamente a las mujeres, pues aunque se haya logrado avanzar en su

visibilización, aún les envuelven diversas situaciones de exclusión e inequidad, en donde es preciso considerar su complejidad, sus circunstancias en diferentes dimensiones de su vida tanto en la esfera privada, como en la pública, aspectos estos que no deben ser ajenos a la educación, pues a través de los procesos de formación se reproducen valores, comportamientos y creencias que inciden en los cambios que pueden darse en la situación de las mujeres así como en la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas sobre la base de masculinidades cada vez más igualitarias.

Por otro lado, así como a lo largo de la vida a las personas se les socializa en el marco de una cultura patriarcal también es clave mitigar esta acción con procesos de formación en las diferentes etapas y ciclos vitales del individuo, desmitificando valores culturales que promueven la violencia contra las mujeres, que se afianzan a través del aprendizaje social, desde posturas que trae el dogmatismo, el fanatismo, ideologías políticas y religiosas, así como el machismo. De manera tal que, por ejemplo, para el caso de la autonomía y empoderamiento de las mujeres, es necesario que se desarrollen acciones formativas desde la niñez y a lo largo de la vida, con las posibilidades de acceso, disfrute y respeto de sus derechos, en un ambiente libre de discriminación y estigmatización, siendo necesario incidir en el sistema individuo, familia, comunidad y sociedad desde la educación.

Lo anterior, es posible desde la educación, precisamente porque los procesos de formación deben tener en cuenta factores multidimensionales de las personas, su contexto y su historia. En esa perspectiva, desde la educación se tiene la oportunidad de plantear sentidos y significados para avanzar con impacto en las transformaciones sociales que se requieren para caminar hacia la igualdad. Pero también es un desafío interinstitucional de cara a la exigencia de garantías y estrategias de protección que requieren las mujeres para poder acceder y ejercer sus derechos, siendo la educación un eje articulador. Al respecto, es importante destacar que la investigación en educación superior es pieza clave para generar no solo procesos de

concientización de estas problemáticas, sino de innovaciones orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres con el goce pleno de sus derechos.

De igual forma el abordaje de las diferentes formas de violencia que sufren las mujeres no solo en el caso colombiano, sino a nivel global, así como en diferentes contextos como el de la guerra forma parte importante del análisis del nexo entre educación, género y paz. Para el caso colombiano, se pudo evidenciar que, en los escenarios del conflicto armado, aun cuando por lo general son más los hombres combatientes que las mujeres, son las mujeres quienes mayoritariamente son víctimas de la violencia, lo que ha incidido en el rol de la mujer en su quehacer personal, familiar, social, político, económico y cultural entre otros. Así mismo, se encuentra que las diferentes formas de violencia contra las mujeres se presentan por sus relaciones afectivas y sus roles familiares dependiendo de con quien se relacionen, así como por el ejercicio de su liderazgo en la defensa de los derechos humanos o defensa de su autonomía, sometiéndose a riesgos, vulnerabilidades y agresiones de todo orden.

Sumado a esto y según los registros de la Unidad de Víctimas, en Colombia las mujeres sufren violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual, explotación o esclavización para ejercer labores domésticas, reclutamiento forzado, persecución por pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo, asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social, despojo de sus tierras y su patrimonio, discriminación, por pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento (Unidad para la Atención y Reparación Integral de las Víctimas, 2015).

La lectura de estas situaciones está al alcance de las instituciones educativas, no les son ajenas, sobre todo cuando las mismas instituciones se encuentran en zonas de conflicto, en donde los

actores de la comunidad educativa han vivido situaciones de violencia directa. Todo eso se refleja en las instituciones educativas pues allí llegan los niños, niñas y adolescentes con sus madres o acudientes y con sus historias de violencia y todo lo que les ha afectado en sus condiciones y proyectos de vida. Se observa que, aunque desde la normativa y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, se plantean rutas de atención para el tratamiento de población víctima del conflicto armado, las instituciones educativas no están preparadas para acogerlos como corresponde, teniendo en cuenta su diversidad y circunstancias.

Por lo anterior, la institución educativa se encuentra frente al hecho real de atender una necesidad de restablecimiento en principio del derecho a la educación, pero también en la generación de acciones para gestionar el restablecimiento de otros derechos, el asunto es en qué condiciones, cómo y para qué. Allí se hace necesario contar con herramientas que posibiliten a la institución educativa convertirse en una institución resiliente con enfoque de derechos, de manera que pueda dinamizar estrategias de afrontamiento y posibilidades de empoderamiento en articulación con diferentes entidades y organizaciones tanto del Estado, como del sector privado, para superar las consecuencias que les ha dejado la guerra, para consolidar una cultura de paz que se acompañe de acciones que conduzcan al perdón, la reconciliación y a la reparación de esas víctimas y eso se materialice en verdaderas oportunidades. Así las cosas, la educación tendría un papel emancipador coadyuvante en la construcción de una paz duradera.

Otro aspecto relevante que no solo permitió establecer la relación entre educación, género y paz, sino que además dio aportes al planteamiento de la propuesta de educación para la paz con perspectiva de género, fue conocer las distintas formas de participación de las mujeres en la construcción de paz en Colombia y a nivel global.

Históricamente las mujeres han participado en la construcción de paz a través de diferentes acciones, algunas motivadas por las propias vivencias, desde donde las mujeres han contribuido en escenarios de acercamiento entre los actores en conflicto, han trabajado en la mitigación del dolor y en la superación de vulnerabilidades producto de la guerra, han promovido impulsado de implementación e instrumentalización normativa favoreciendo a las mujeres, han creado movimientos sociales que han incidido fuertemente en acciones positivas por la igualdad, han promovido la práctica de la sororidad, su incidencia también se ha visto en los medios de comunicación y la sensibilización hacia los problemas de género, se han destacado por su liderazgo en el restablecimiento y defensa de los derechos.

En el caso colombiano, los movimientos de mujeres han estado trabajando en la atención a víctimas de violencia y discriminación derivada del conflicto armado. Las mujeres han promovido procesos de diálogo político en favor de la paz, han trabajado en la exigibilidad de los derechos de las mujeres y el acceso a la justicia, han desarrollado procesos de formación para la promoción social en el sector rural y urbano, entre muchas otras acciones orientadas a la igualdad y defensa de los derechos humanos.

Una acción destacable de las mujeres en el conflicto armado colombiano en favor de la paz, ha sido la creación de la comisión de género en los diálogos de paz de La Habana, logrando transversalizar el enfoque de género en los acuerdos de paz, lo que ha traído logros que, aun cuando todavía no se acerquen a las expectativas, sí marca un momento histórico importante en la vida del país para la consolidación de paz en el que hay que seguir trabajando y desde el que la educación tiene un papel fundamental, siendo además explícito en los acuerdos en lo que hace referencia a la educación rural.

Todo lo anterior denota un común denominador en cuanto a lo que las mujeres han impulsado y es su capacidad de liderazgo, un liderazgo inspirador y emprendedor. Esto le habla a la

educación, toda vez que, si se apuesta por una sociedad justa, es necesario cultivar ese liderazgo en todos los momentos del ciclo vital de las mujeres considerando su historia, sus contextos, sus formas de interacción y posibilidades de empoderamiento, es esta una tarea fundamental de la educación en todos los niveles de formación con la prioridad que debe superar en la formación a los objetivos asignaturistas y abrirse plenamente a una concepción de formación integral que se articule a las libertades de las personas y a procesos coeducativos que fomenten masculinidades cada vez más igualitarias, alejadas del sistema patriarcal que limita las posibilidades de ser de las mujeres. Al respecto, igualmente, se hace necesario desde la educación formar para la emergencia de nuevas ciudadanías que reconozcan la diversidad, que promuevan la participación y la democracia, así como valores ciudadanos en el marco de la defensa de los derechos humanos.

¿Cómo ha sido concebida la educación para la paz y qué teorías y principios pedagógicos acompañan las apuestas de formación para la paz con perspectiva de género? Esto formó parte de las indagaciones de esta tesis, encontrando que históricamente han existido planteamientos desde la educación para la paz que enfatizan en la promoción de la paz, la formación en derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, la formación para el respeto por las libertades fundamentales de las personas, el desarrollo de la autonomía, de la convivencia y la ciudadanía. El asunto es que en la práctica se concentran las acciones en la sanción de comportamientos agresivos, en la prevención a través de reglamentos, en la implementación de acciones punitivas, en acciones tímidas para la promoción de valores, que si bien, dentro de la autonomía de las instituciones educativas, pueden coadyuvar con procesos de sensibilización frente a los problemas de violencia y discriminación, se encuentran desarticuladas de las realidades que deben ser leídas y sobre las cuales se debe actuar desde la educación con sentido crítico y significado aportando a la solución de problemas estructurales sobre los que subyacen las causas de la violencia, la inequidad y la guerra.

Lo anterior a propósito de la complejidad del postconflicto, pues en el caso colombiano los acuerdos de paz se plantearon considerando que se abría paso al postconflicto, pensado este como el escenario de paz en el que vivirían los colombianos, pero lamentablemente los acuerdos por sí solos sin reales cambios estructurales no garantizan ese escenario de paz y hoy el país se encuentra con más conflictos y con otros grupos al margen de la ley, con la exacerbación de la violencia y de los diferentes problemas sociales, agudizados además con la pandemia. Lo anterior reafirma la necesidad de actuar de manera estructural desde la educación con la generación de cambios culturales que son de largo aliento y que implican también su articulación a cambios generacionales, ya que en las dinámicas sociales y en la historia que se construye día a día es inevitable encontrarse con distintas formas de ver, concebir y actuar en el mundo y allí tiene que actuar la educación en relación con los valores que acompañan las relaciones de género y la toma de decisiones que afectan las condiciones de vida de las mujeres. Es así como cobra la preocupación de que en los proyectos educativos no se hacen explícitos los objetivos relacionados con la prevención y abordaje de la violencia de género y contra las mujeres ni la discriminación. Se plantea en educación la igualdad de género desde el acceso a la educación, pero no desde la pertinencia, ni desde las múltiples formas de abordarse en los diferentes niveles de formación del sistema educativo, los problemas estructurales que afectan a las mujeres y que agudizan la desigualdad de género.

Frente a esta situación se encuentra que juegan un papel muy importante los procesos coeducativos. Estos procesos coeducativos se presentan con mayor frecuencia en los niveles de educación básica y media, estos han tenido cambios a lo largo de la historia, pasando de pensar la educación en razón de los sexos en donde se pensaba cuál debería ser la educación de las niñas y cuál la de los niños al reconocimiento de la necesidad de repensar la educación desde las relaciones de género, aunque hay mucho camino por recorrer aun especialmente en cuanto a la promoción de nuevas masculinidades.

En Colombia, estos procesos coeducativos no se articulan de manera explícita a los procesos de educación para la paz, en donde se requiere de un diálogo, de comprensiones amplias sobre la igualdad como un factor determinante de la paz. Si bien los procesos de coeducación se constituyen en un eje fundamental en educación para la paz con perspectiva de género, de cara a lo que pueda tener impacto en la sociedad, es necesario acercarse de manera permanente a la lectura de los contextos y dinamizar una educación problematizadora.

Desde esa mirada los planteamientos de la pedagogía crítica vienen siendo parte de la ruta que facilita no solo la comprensión y estudio profundo de estos contextos, sino también el planteamiento de posturas políticas que permitan incidir en la política pública, toda vez que también se hace necesario establecer un nexo entre educación, cultura y política de manera que en la estrecha relación entre los saberes curriculares y las experiencias sociales e historias de vida de las personas, se avance hacia las transformaciones sociales que se esperan desde la educación en la ruta de la paz con enfoque de género. Lo anterior trae como desafío, en los diferentes niveles de formación del sistema educativo, la formación política de las mujeres, el desarrollo de competencias para la participación política y el liderazgo, así como de competencias para la promoción, práctica y defensa de los derechos humanos.

De la aproximación al propósito de la tesis

El propósito de esta tesis en cuanto a la formulación de una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género implicó acercarse a lo que podría significar una coyuntura importante para el país en cuanto a los acuerdos de paz con las FARC-EP y la transversalización del enfoque de género y tener en cuenta varios elementos de análisis que posibilitaran establecer la relación entre educación, género y paz.

Para lograr un acercamiento al propósito de la tesis fue importante contar con la oportunidad de conocer las percepciones de excombatientes de las FARC, quienes se encontraban en un

proceso de formación en educación básica y media para adultos en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Con ellos se consultó sobre la transversalización del enfoque de género en los acuerdos de paz, lo que se vislumbraba como una acción política estratégica que favorecería la igualdad de cara a la consolidación de paz en Colombia.

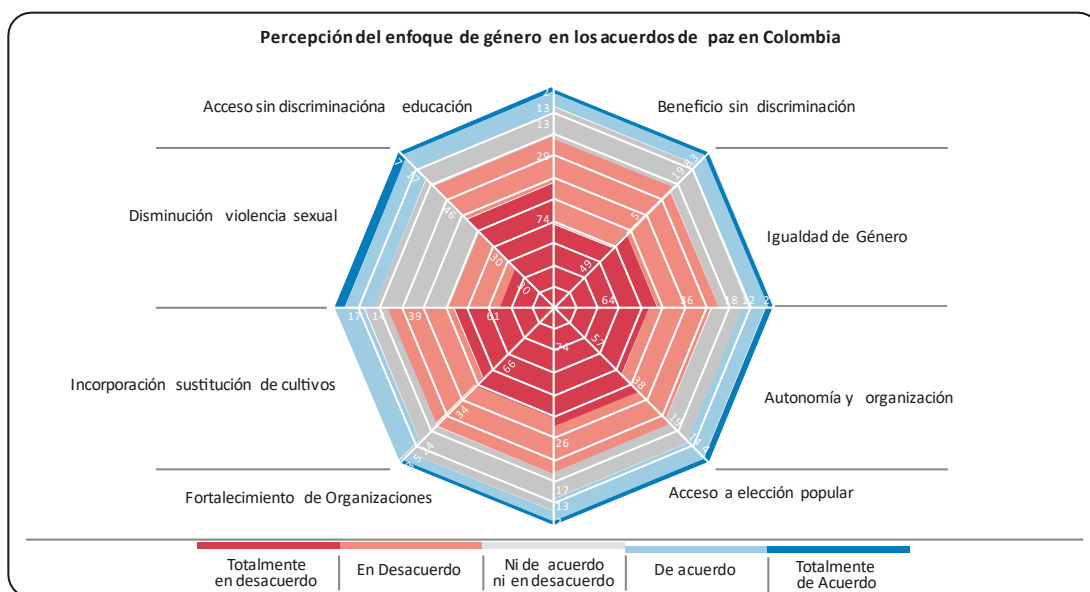
Esa oportunidad se constituyó en una fase exploratoria importante, porque confirmó la importancia de establecer el nexo entre educación, género y paz. El solo hecho de que estos excombatientes estuviesen inmersos en un proceso formativo como parte de la resignificación de sus proyectos de vida ya permitía leer la responsabilidad y valor mismo de la educación para la paz.

Sin embargo, llamó la atención en esta fase exploratoria que las percepciones de los excombatientes respecto a la transversalización de la perspectiva de género confirman que no basta con los acuerdos y que se hace necesario generar estrategias que permitan materializar las voluntades que allí se plasmaron, pues en su mayoría ellos se encontraron en desacuerdo o total desacuerdo con afirmaciones tales como:

- Hombres, mujeres, homosexuales, heterosexuales y personas con identidad diversa en Colombia, podrán participar y beneficiarse sin discriminaciones y en igualdad de condiciones en el desarrollo de los programas de construcción de la paz.
- Las mujeres en Colombia estarán en igualdad de condiciones con los hombres para la explotación y el desarrollo del campo.
- Tendrán las mujeres en Colombia, mayor autonomía económica y posibilidades de organización.
- Podrán participar las mujeres defensoras de derechos humanos en política y el acceso a elección popular en Colombia.

- Se fortalecerán en Colombia, las organizaciones y movimientos sociales de mujeres, jóvenes y población LGTBI.
- Se incorporarán las mujeres a los procesos de sustitución voluntaria de cultivos ilícitos.
- Disminuirá la violencia sexual contra las mujeres y miembros de la comunidad LGTBI en Colombia.
- Hombres, mujeres, homosexuales, heterosexuales y personas con identidad diversa tendrán las mismas posibilidades de acceso a la educación básica y media y a la educación superior.

Figura 41. Percepción del enfoque de género en los acuerdos de paz en Colombia



Fuente: Pedraza, 2020, p. 44

(<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6142>).

Aunque se revelaba para estas personas, el acceso a la educación con la transversalización del enfoque de género en los acuerdos de paz, como una oportunidad esperanzadora, al mismo tiempo expresaban su preocupación por la protección de las mujeres dada la historia de maltrato y el considerarlas igual e históricamente como víctimas. Lo que confirmó la importancia de considerar lo relacionado con la violencia no solo en los contextos de guerra, sino en todos los escenarios en los que actúa la mujer, en todas sus circunstancias de vida.

De igual forma, en relación con la autonomía de las mujeres y su empoderamiento, sobre el abandono de cultivos ilícitos, así como la igualdad de condiciones para la explotación y desarrollo del campo, se encuentra que reconocen que hay un liderazgo importante de las mujeres, son consideradas más éticas y formadas para la igualdad, piensan que las mujeres hoy pueden realizar labores consideradas históricamente en el campo para los hombres tanto en su ejecución como en la toma de decisiones, no obstante consideran también que aún se vislumbra un camino por recorrer pues piensan que las mujeres han realizado varios intentos al respecto, pero aún no se han dado logros significativos siendo muy destacada la importancia del emprendimiento, pues la autonomía de las mujeres se percibe desde su capacidad adquisitiva, un aspecto al que la educación está llamada a resignificar dada la trascendencia de la autonomía no solo para su empoderamiento, sino para su propia vida en todas sus dimensiones.

Por otro lado, aunque consideran que los acuerdos en sí mismos promueven la justicia social y la diversidad a la vez expresan que sienten que aún persiste la discriminación hacia los homosexuales y que el asesinato de líderes sociales indica falta de aceptación de la diversidad, de igual forma se percibe por parte de los consultados que es más factible que sean los hombres que las mujeres quienes tengan acceso a los beneficios de programas planteados en el proceso de construcción de paz en Colombia. Este es uno de los aspectos considerados en la propuesta de educación para la paz con perspectiva de género con el propósito de afianzar capacidades

sociales para enrutarse hacia la justicia social asociada al respeto por la diversidad, factor determinante para alcanzar la paz.

Del mismo modo, acerca de la participación política de las mujeres y su lucha por los derechos humanos, las percepciones se orientan a reconocer la capacidad de las mujeres de liderazgo en este escenario, así como en su capacidad para la toma de decisiones. Sin embargo, creen que la cultura machista, como se refieren al sistema patriarcal, es una barrera que deben afrontar las mujeres, así como la falta de respeto y los riesgos en relación con su vida. Esta lectura deja entrever cómo los peligros y vulnerabilidades de las mujeres no se perciben y hallan solamente en los contextos de guerra, realidad esta que debe ser leída en educación para la paz con perspectiva de género.

Ahora bien, en esta fase exploratoria fue importante conocer, a través de una entrevista, las vivencias de una mujer que tuvo un rol de liderazgo dentro de las FARC-EP, Manuela Marín. La entrevista permitió conocer lo que una excombatiente como ella percibía importante desde el nexo de educación, género y paz, en donde plantea necesaria la adaptación o transformación de los modelos educativos pensando en las personas que como ella lo dice “vienen de la guerra”. Su relato coincide con la necesidad de conocer la historia y contexto de las personas para poder incidir en sus proyectos de vida y desde allí concebir esas transformaciones de los modelos educativos en el marco de una educación emancipadora, pero también se generó para el análisis, la importancia de considerar en la propuesta de formación planteada en la tesis lo relacionado con la prevención de la radicalización violenta.

La investigación acción y el diagnóstico participativo. Un desafío con innovación para la lectura de las apuestas por la paz y el enfoque de género en educación.

La investigación acción en educación se asume como una de las rutas que favorecen la reflexión acción para avanzar hacia cambios estructurales, en donde los actores involucrados en la investigación son sujetos activos agentes de cambio. Desde esa perspectiva plantear una

propuesta de educación para la paz con perspectiva de género en esta tesis implicó la interacción con directivos, docentes y estudiantes de las instituciones educativas y programas académicos que participaron en el desarrollo investigativo de esta tesis. Se definió una ruta que no fue para nada fácil, pues darse una mirada autocrítica como punto de partida no era una tarea fácil de asumir. Fue necesario lo siguiente:

- Concertar las posibilidades de reflexión acción en las instituciones educativas lo que implicó contar con la voluntad política de directivos de la Secretaría de Educación del Municipio de Soacha y sus rectores. Para el caso de las instituciones de educación básica y media que participaron lo que facilitó su participación fue el que la Dirección de Calidad de la Secretaría de Educación encontró allí una oportunidad de cara a las metas de inclusión de su plan de desarrollo. Participaron diez instituciones oficiales que prestan su servicio educativo a población diversa que proviene de múltiples lugares del país y en su mayoría se caracteriza por ser población migrante y víctima de desplazamiento forzado provocado por el conflicto armado.
- En cuanto a la participación del programa de formación para jóvenes y adultos de la UNAD es importante destacar que el servicio educativo aquí está dirigido a campesinos, desplazados por la violencia, reinsertados, madres cabezas de familia, personal vinculado a las fuerzas militares, minorías étnicas, obreros, amas de casa, población privada de la libertad, personas en condición de discapacidad, población víctima del conflicto armado y de excombatientes de las FARC.
- Acerca de la participación de los programas de formación de docentes como licenciados en educación, fue necesario contar con la voluntad de los directores de programa y sus equipos docentes con quienes fue relevante realizar un ejercicio de sensibilización sobre los objetivos de la propuesta de investigación y la valía que esta podría traer en el fortalecimiento de la Escuela de Ciencias de la Educación a la que están adscritos, para

la formación docente, para el Proceso de Paz en el país y el cumplimiento de la misión de la UNAD, la cual gira alrededor de la educación para todos y expresa claramente su compromiso con la inclusión social. La población a la que se dirigen estos programas de formación docente se caracteriza por ser población estudiantil con diversidad étnica y cultural, proveniente de todo el territorio nacional. Son programas de alto impacto en la ruralidad colombiana y en zonas geográficas de difícil acceso y con situaciones de violencia provocada por el conflicto armado y el narcotráfico.

No obstante, contar con la voluntad y compromiso de todos los participantes no era suficiente, se identificó una carencia y era que no habían hecho consciente la necesidad de pensar los proyectos educativos de los programas desde el enfoque de paz con perspectiva de género, ni contaban con elementos para hacer el análisis. Ese fue el primer desafío de esta tesis y fue necesario crear una herramienta que permitiera identificar de qué manera se leía, en las instituciones educativas y en los programas de formación, el enfoque de género y las apuestas de una educación para la paz. Esta tesis abrió la posibilidad de innovar al respecto y plantear una herramienta de diagnóstico participativo la cual se constituyó en un detonante de reflexiones y miradas autocríticas a los proyectos educativos, pero a la vez entregó aportes para la construcción de la propuesta de formación planteada en el objetivo de esta tesis.

En ese sentido, se planeó un diagnóstico participativo apoyados de una herramienta que consistió en un cuestionario que abordó indicadores orientados a establecer de qué manera se abordaba la educación para la paz y el enfoque de género en las instituciones y programas involucrados, talleres y grupos focales inicialmente con interacción presencial. El ejercicio de reflexión acción generado con el diagnóstico participativo avanzó alrededor de la mirada sobre los proyectos educativos, allí los colectivos de docentes como académicos y sujetos de investigación se acercaron a la reflexión sobre sus propias prácticas y la coherencia en relación con lo establecido en sus proyectos educativos e incluso las políticas institucionales, generaron

cohesión como colectivo y encontraron un escenario de confrontación y enriquecimiento mutuo en donde develaron sus mitos y creencias permeadas por el sistema patriarcal.

Ahora bien, desde los resultados del diagnóstico participativo, este trajo para cada institución y programa sus propias reflexiones y análisis los cuales se constituyeron en un insumo inicial para profundizar en cada uno de los aspectos abordados. Este diagnóstico se realizó apoyado en un instrumento de caracterización que abordó siete aspectos: 1) población vulnerable y víctima del conflicto armado; 2) caracterización de la población estudiantil teniendo en cuenta su orientación e identidad sexual; 3) promoción de los derechos con perspectiva de género; 4) la perspectiva de género en el manual de convivencia; 5) procesos de coeducación; 6) formación para la autonomía de las mujeres y, 7) masculinidades. Se encontraron aspectos comunes que permiten identificar en dónde actuar y que se constituyeron en insumo para definir la propuesta de formación, entre ellos:

- Existe una desarticulación de los proyectos educativos con los problemas de contexto que declaren la pertinencia de los procesos de formación respecto a los cambios sociales esperados desde la educación. Igualmente se identifica una desconexión entre los propósitos de formación orientados a la atención de la diversidad y sus problemáticas con las apuestas curriculares desarrolladas a través del plan de estudios. Hay una mayor tendencia a la atención de competencias disciplinares y estándares de calidad que devienen de pruebas nacionales e internacionales lo que inciden en los currículos y metodologías de los programas de formación dándole mayor prioridad a estos aspectos.
- En las instituciones educativas se adolece de herramientas y formación para desarrollar ejercicios de problematización del hecho educativo, siendo esta una barrera ya que el conocimiento de la historia y el contexto sociocultural de los actores de la comunidad educativa es pieza clave para las comprensiones de las implicaciones de una educación para la paz con perspectiva de género.

- La resignificación del proyecto educativo de los programas de formación; la identificación de barreras, pero también de facilitadores para implementar una educación para la paz con perspectiva de género en la institución educativa; el planteamiento de herramientas de gestión académico administrativa que dinamicen el fortalecimiento de los proyectos educativos de programa; la formulación de estrategias de orden curricular y metodológico, se confirman como una tarea urgente buscando las coherencias con lo que se plantea desde la misión, visión y horizonte institucional.
- Se hace necesario hacer consciente y explícita la diversidad en las instituciones educativas, educar desde la diferencia y con un enfoque de derechos implica ese reconocimiento. Los docentes argumentan que una de las limitaciones está en la información escasa de los sistemas de información, eso cuando se cuenta con ellos, en lo que se pudo encontrar la percepción de que estos sistemas de información no facilitan la identificación de la población estudiantil vulnerable o en riesgo social, o víctima del conflicto armado. No obstante, se observa una actitud pasiva frente a la necesidad de superar esa barrera, pues cuando se logra tener información al respecto, no se tiene en cuenta esta información en los procesos de planificación curricular, salvo casos especiales en donde los convenios de formación lo requieran. Esta situación genera incongruencias frente al discurso en el que se plantea una educación inclusiva y pertinente, en donde esa realidad concreta y esa historia de los estudiantes debería formar parte de los abordajes de los contenidos curriculares.
- Sobre la caracterización de la población estudiantil desde la perspectiva de género, en cuanto a sexo, identidad de género y orientación sexual, esta se limita a tener datos sobre sexo femenino y masculino únicamente. Se identificó la tendencia de los docentes a considerar que algunas características sociodemográficas e identitarias y de manera especial las relacionadas con la orientación sexual y la identidad de género no inciden

en las apuestas curriculares. Sin embargo, el solo hecho de plantear la pregunta por esa incidencia generó reflexiones en los colectivos docentes que participaron porque nunca lo habían pensado ni discutido. En algunos casos se develó a raíz de esta pregunta la forma en que se normaliza la cultura patriarcal en los procesos de formación. Este fue uno de los aspectos relevantes para tener en cuenta en el diseño de la propuesta de formación planteada en esta tesis.

- Sobre la promoción de los derechos con perspectiva de género, en los tres niveles de formación, en las instituciones de educación básica, en el programa de formación de jóvenes y adultos y en los programas de formación de profesores como licenciados en Educación, se encuentra que en los proyectos educativos se declara su compromiso con la promoción de los derechos en igualdad de condiciones, pero ni en el currículo ni en el ambiente de aprendizaje ni en el contexto educativo como tal se visibiliza o materializa ese compromiso, hay distancias entre el discurso y la acción, se reconoce que las apuestas curriculares no se piensan ni se plantean intencionalmente desde esa perspectiva. Sí se identifican situaciones de violencia y de acoso, pero no se desarrollan acciones transversales ni contundentes para su prevención y manejo. Se abordan temáticas relacionadas con los derechos de manera aislada en eventos académicos ocasionales más orientados a la información que a la formación.
- La perspectiva de género en el manual de convivencia o en los reglamentos estudiantiles. Este manual o reglamento es una herramienta muy importante en las instituciones educativas a tal punto que existe una amplia normatividad en Colombia para la implementación de procesos de convivencia teniendo en cuenta incluso la igualdad de género, pero esto no se ha decantado allí de la manera esperada a pesar de declarar en sus proyectos educativos una ética de derechos. Aún se encuentra, por ejemplo, que no se cuenta con herramientas o diagnósticos que conduzcan al análisis e

implementación de estrategias de intervención sobre situaciones de violencia y discriminación, ni hay paridad de género en el comité convivencia y los problemas de violencia dentro de la institución educativa se normalizan y abordan desde lo reglamentado dentro de la institución educativa. No se analizan las relaciones de dominio y de poder ni las relaciones de género. Todo esto se relaciona como quiera que sea con el divorcio que se encuentra entre la formación de docentes en educación superior y las necesidades educativas propias del sector de la educación.

- Sobre los procesos de coeducación, se encuentran diversas formas de pensar los procesos coeducativos, los cuales en realidad no se reflejan en los ambientes de aprendizaje ni en el desarrollo curricular. Se asume que directivos y docentes con sus actitudes transmiten valores propios del ser hombres o del ser mujeres, en educación de adultos se asocian estos procesos a la formación para la responsabilidad y la democracia y en formación de docentes se plantea la necesidad de promover competencias sociales y emocionales. Un poco traería la reflexión de Marina Subirats en cuanto a la tarea del coeducador hoy en relación con los cambios en los modelos de género. La formación del profesorado, de acuerdo con el análisis de este aspecto desde el proyecto educativo de los programas, no da cuenta de un énfasis en estos procesos de coeducación lo que limita las posibilidades de implementación en el sector educativo.
- Acerca de la formación para la autonomía de las mujeres, esta se ha asumido como la formación en proyectos productivos, o en emprendimiento.
- En cuanto a la promoción de nuevas masculinidades o masculinidades más igualitarias, este es un aspecto completamente árido en todos los niveles de formación, no se abordan las masculinidades, no se piensan. Sin embargo, el planteamiento de preguntas al respecto en la caracterización arrojó por parte de los docentes el reconocimiento de la necesidad de una reforma curricular profunda en los programas de formación de

docentes, pero también en los proyectos educativos institucionales y en la vida educativa dentro de las instituciones y en conexión con sus entornos sociales.

La investigación acción en medio de la pandemia

El siguiente paso en la ruta metodológica, desde la investigación acción, consistía en el desarrollo de talleres presenciales con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de las instituciones de educación básica y media y con docentes de los programas de la UNAD. Esta fase fue interrumpida, coincidió con la llegada de la pandemia, el caos se apoderó de las instituciones educativas, se rompió la comunicación especialmente con los directivos de las instituciones de educación básica y media, quienes ahora se ocupaban de repensarse metodológicamente de acuerdo con cada contexto en particular, en donde la mayor preocupación estuvo centrada en cómo responder a los contenidos curriculares asignaturistas exigidos por el Ministerio de Educación para que los estudiantes no se atrasaran y adicionalmente los docentes, padres de familia y estudiantes tuvieron que reacomodarse en sus hogares con nuevos roles y formas de asumir su cotidianidad, teniendo en cuenta no solo las nuevas formas de interacción por el confinamiento, sino también asumiendo las consecuencias del mismo en todo orden. Esto hizo que en estas instituciones solo se avanzara con el desarrollo del diagnóstico participativo, no fue posible continuar con las otras actividades planificadas. No obstante, es destacable que, contar con la lectura hecha de los proyectos educativos en las instituciones desde su diagnóstico participativo, fue un aporte fundamental y significativo para el diseño de la propuesta de formación.

Lo anterior implicó redefinir la ruta metodológica encontrado la oportunidad de continuar lo planeado con los programas de formación de docentes de licenciatura en Educación de la UNAD. Sin embargo, igualmente fue difícil retomar la ruta pues de la misma manera en que el caos se sintió en las instituciones de educación básica y media, en educación superior surgieron emergencias que tomaron bastante tiempo, con una diferencia importante y finalmente

favorable para el desarrollo de la tesis, considerando como fortaleza relevante la modalidad de los programas, la cual es de formación en educación a distancia apoyada en *e-learning*, contando con una cultura digital en los docentes. Las emergencias se concentraron en garantizar la inclusión educativa desde la perspectiva del acceso con permanencia, de la individualización de las personas en relación con las circunstancias que vivían en cada contexto. Esto favoreció que los directores de programa y los docentes tuviesen que repensarse más desde el reconocimiento a la diversidad y desde el conocimiento de realidades y singularidades a las que no se habían acercado con la misma profundidad antes, sensibilización esta que se constituyó en un insumo importante en el desarrollo de los talleres pues lograr en investigación acción acercarse a la apuesta de concebirse como sujetos sentipensantes en donde se articula la razón con el amor, desde la empatía que implica ponerse en el lugar del otro y la comprensión de sus historias, contextos y necesidades es prioritario en educación de cara a la pertinencia de la acción educativa y su impacto social.

Se contó entonces con un terreno fértil para desarrollar los acercamientos propios de la investigación acción, entre los académicos y los contextos reales con el uso de tecnologías. Se constituyeron redes académicas por programas para el desarrollo de los talleres en donde participaron docentes de diferentes lugares del país a través de diferentes tecnologías de la información y las Comunicaciones (TIC). Cada director de programa con su equipo docente desarrolló un ejercicio de problematización educativa a partir de las preguntas orientadoras: ¿cuáles son las barreras para la incorporación de la perspectiva de género en el programa de Licenciatura?, ¿qué alternativas de solución en relación con las barreras identificadas podrían ser implementadas?, y, ¿qué herramientas académico-administrativas propician el fortalecimiento de los proyectos educativos de programa desde la perspectiva de género, en el marco del desarrollo de una cultura de paz? Cada programa en la intimidad de sus propias

dinámicas identificó y priorizó problemas, plantearon alternativas que fueron recogidas para el diseño de la propuesta de educación para la paz con perspectiva de género.

Posteriormente se desarrollaron grupos focales interdisciplinarios con la participación de docentes de los diferentes programas de formación de Licenciados orientados a la identificación de elementos de orden pedagógico, didáctico, curricular, de cultura en el contexto educativo y de posibilidades de acción institucional e interinstitucional que aportaran a la construcción de la propuesta de formación y su validación.

En este sentido, los grupos focales tuvieron como propósitos los siguientes: formular estrategias de orden curricular y metodológico que contribuyan a la creación de escenarios de paz desde la perspectiva de género y en el marco del posconflicto; construir participativamente lineamientos para el desarrollo de la autonomía de la mujer, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras en contextos educativos en el marco del posconflicto, y plantear estrategias para el diseño de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva de género, que favorezcan el desarrollo masculinidades que contribuyan con la construcción de relaciones de género saludables, equitativas y pacíficas. Los encuentros se desarrollaron cien por ciento virtuales con interacciones sincrónicas y asincrónicas.

Un aspecto que destacaron de manera espontánea y permanente los docentes tanto hombres, como mujeres fue la forma en que la reacomodación de roles y actividades en el hogar producto de la pandemia les afectaba laboralmente y su participación en estos grupos focales y a la vez sus propias reflexiones frente a lo considerado propio de hombres y mujeres, pues en algunos casos las tensiones familiares se agudizaron con la desigualdad en las cargas de trabajo en el hogar para las mujeres y en otros casos, los hombres asumieron nuevas actividades para las que no se sentían preparados y eran nuevas para ellos, este aspecto incidió en las discusiones internas de los grupos focales frente a sus propias percepciones de género.

Las reflexiones y ejercicios realizados en los talleres y grupos focales con los docentes de los programas de formación de Licenciados en educación se constituyeron en un aporte importante para estructurar la propuesta de formación alrededor de cuáles serían las apuestas de formación en el marco de una educación para la paz con perspectiva de género comunes a todos los niveles de formación y, a la vez, necesarias para ser incorporadas en los programas de formación de profesores; cómo orientar la caracterización de la comunidad educativa para acercarse con pertinencia desde lo curricular a sus verdaderas necesidades; cómo implementar procesos de educación para la paz con perspectiva de género desde las coherencias en los proyectos educativos y sus implicaciones la resignificación de los mismos; se encontró la necesidad de plantear un currículo alternativo y coeducativo, así como de incidir con perspectiva de género en el contexto educativo y el ambiente de aprendizaje; se recogieron elementos importantes frente a la ampliación de la concepción de autonomía de las mujeres y el abordaje necesario de las nuevas masculinidades en los proyectos educativos. También se hizo un énfasis muy fuerte en potenciar el nexo entre educación y familia desde la perspectiva de género.

La propuesta de educación para la paz con perspectiva de género. Una apuesta de formación innovadora

Entre la formación de docentes y las realidades de las instituciones educativas existe un divorcio. Los programas de formación de licenciados en Educación en Colombia por lo general se ciñen al cumplimiento de condiciones de calidad establecidas en la normatividad y sus planes de estudio, son muy cuidadosos en el cumplimiento de componentes allí requeridos como los de fundamentos generales de saberes específicos y disciplinares, de pedagogía, y de didáctica de las disciplinas, traduciéndose así en las asignaturas planteadas, eso en cuanto a la función sustantiva universitaria de la formación.

En ese sentido, lo correspondiente a educación continuada o para educadores en servicio y la investigación también tiene la tendencia de concentrarse en los aspectos pedagógicos y

didácticos de las disciplinas de énfasis de los programas de Licenciatura. Esta tesis pudo establecer que esta situación incide en la pertinencia de la formación de docentes en relación con el abordaje de los problemas de violencia y género en los contextos educativos.

Es así como, una de las carencias identificadas a través de esta tesis, en las instituciones educativas y programas de formación de profesores fue precisamente la de herramientas y lineamientos que facilitarían la definición de apuestas de formación para la paz con perspectiva de género y su implementación con coherencia tanto con los proyectos educativos, como con las necesidades propias de cada contexto. También se identificó la falta de capacitación en los formadores de formadores, es decir, en los docentes de quienes se forman como educadores, para abordar especialmente lo relacionado con género, de manera especial todo lo que tiene que ver con los problemas de violencia y de desigualdad, una ausencia tanto en lo curricular, como en lo que respecta a la vida académica y a los ambientes de aprendizaje del enfoque de género. La ruta hacia la paz con perspectiva de género necesariamente requiere de la educación para caminar hacia su consolidación. Comprender que implica cambios culturales, que compromete acciones de la formación integral de las personas desde la niñez y a lo largo de la vida, en el marco del reconocimiento a la diferencia y a la diversidad, el respeto y la libertad. Esta tesis presenta como aporte innovador un modelo de educación para la paz con perspectiva de género, en donde la participación de los docentes de los programas de formación de licenciados en Educación en cada uno de los grupos focales fue muy significativa. La propuesta tuvo en cuenta entre otros los siguientes aspectos para su planteamiento:

Demandas educativas desde el nexo entre educación, género y paz

La consolidación de la paz en Colombia requiere de acciones efectivas desde la educación, razón por la que una apuesta de educación para la paz con perspectiva de género trae consigo la resignificación del sistema educativo. Significa repensar el papel de la educación, sus

principios, sus valores, sus características y desde allí, las propias concepciones de lo que se necesita aprender y cómo aprenderlo, su impacto social desde los diferentes horizontes institucionales, la formación de los formadores, los medios, las mediaciones, las metodologías, las modalidades y la reflexión permanente sobre los propósitos de formación y su incidencia en el sujeto, pensando además en llegar con educación de calidad a todos los lugares en donde, como en las zonas rurales, aún hay serias dificultades tanto de acceso como de permanencia dentro del sistema educativo y por lo tanto problemas de inclusión y movilidad social, es así como no en vano, el Acuerdo de Paz en Colombia con perspectiva de género le da un lugar protagónico a la educación rural.

Es claro que el nexo entre educación, género y paz se constituye en una triada de abordaje fundamental en la problematización del hecho educativo que debe permear los proyectos educativos en los diferentes niveles de formación de los sistemas educativos y, de manera particular y especial, de los proyectos educativos en los programas de formación de maestros quienes desde la comprensión de su papel frente a la consolidación de la paz deben estar en capacidad de resignificar sus prácticas y adelantar acciones formativas en el marco de

Una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género que ha de incidir en la consolidación de proyectos de vida personales y colectivos de hombres y mujeres, puesto que de cara a lo que socialmente ha dejado el conflicto armado colombiano, muchas mujeres han expresado su capacidad de resiliencia y con ello sus deseos de superación no solo personal, sino también familiar, comunitaria y social. En este sentido, la educación debe formar para la participación, la convivencia, la No violencia, la generación de nuevas masculinidades y contribuir al fortalecimiento de los movimientos sociales en favor de la igualdad de género (Pedraza, 2020, p. 57).

Ahora bien, se hace necesario reconocer también que los problemas tanto de género como de violencia en Colombia son históricamente multicausales de manera que, en un contexto como el colombiano, en el que aun cuando se firmó un Acuerdo de Paz y aunque la perspectiva de género está incorporada dentro de los compromisos, lo que se vive y se percibe es que independientemente de ello, una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género implica comprender las realidades sociales a las que, además indiscutiblemente, les subyace entre otros un proceso histórico que deviene de una cultura patriarcal. Para esto es necesario:

- Comprender que:

La educación nunca podrá estar de espaldas a las realidades sociales, toda vez que de una u otra forma está permeada por ellas, pero también incide en ellas. En el caso colombiano las realidades sociales están vinculadas de distintas maneras con el conflicto armado, así como con los cambios estructurales que se esperan con la implementación de los acuerdos de paz, todo esto con la esperanza de lograr consolidar acciones que incidan en el cierre de las brechas de desigualdad que afectan la calidad de vida de las personas. En este contexto la educación para la paz con perspectiva de género juega un papel protagónico en la formación en todos los niveles educativos para lograr la eliminación de la violencia directa, cultural y estructural, teniendo en cuenta su impacto en el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad (p. 56).

El fortalecimiento del sistema educativo a través de políticas de Estado que conecten los procesos educativos, desde las instituciones y sus proyectos educativos en los distintos niveles de formación, con las demandas sociales para cerrar las brechas de inequidad.

Plantear programas y proyectos educativos que articulen los diferentes niveles del sistema educativo alrededor de la calidad de la educación con un enfoque diferencial,

con la integración de la perspectiva de género de manera dialogada y articulada curricularmente entre estos niveles; la innovación en la gestión académica generando nuevos ambientes de aprendizaje orientados hacia la igualdad y la equidad de género y la construcción de la paz, teniendo en cuenta su impacto en el individuo, la familia, la comunidad y la sociedad desde la práctica de la conciencia colectiva.

Promover una cultura de la No violencia y trabajar de manera interinstitucional, en red e interdisciplinariamente en la prevención de la radicalización violenta.

Asegurar no solamente el acceso de las mujeres a la educación, sino resignificar lo que desde la educación se hace realmente para el fortalecimiento y desarrollo de competencias que favorezcan la autonomía y el empoderamiento de la mujer en relación con su participación en la construcción de una paz perdurable, y así mismo el desarrollo de masculinidades, con capacidad de establecer relaciones saludables, equitativas y pacíficas de género.

Una educación para la paz con perspectiva de género ha de formar en el respeto a la diversidad y a la diferencia; en el reconocimiento de las capacidades y potencialidades de las mujeres, el desarrollo de su autonomía, su empoderamiento y la generación de condiciones para su participación, y de su capacidad de independencia, su seguridad, su libertad y su ejercicio político, con una postura firme y declarada desde un enfoque de derechos en donde el derecho a la vida se materialice en pensamientos, valores y acciones que se extrapolen de los ambientes de aprendizaje de las instituciones educativas a la sociedad y viceversa en esa conexión entre educación y sociedad (pp. 56-57).

Por lo anterior una educación para la paz con perspectiva de género ha de proponerse ser una educación para la No violencia, ser inclusiva, emancipadora, transformadora y para la reconstrucción del tejido social.

Los estudios de género y la educación para la paz

Los estudios de género cobran una relevancia mayor en el sector educativo en la medida en que se constituyen en un aporte fundamental para comprender la incidencia de la educación en la superación de los problemas sobre los cuales subyace la cultura patriarcal y su articulación con los problemas estructurales de violencia.

La reflexión sobre el hecho educativo desde la mirada de los aportes de los estudios de género conduce a ver que la incorporación de la perspectiva de género en los proyectos educativos y sus apuestas de una educación para la paz exige coherencias, implica no solo la formulación o planteamiento de propósitos de formación u objetivos orientados a la igualdad de género y la convivencia, sino de manera contundente formas explícitas de visibilización en todas las dimensiones del proyecto educativo, pero también en todas las manifestaciones de la vida académica en los contextos educativos y los ambientes de aprendizaje. Implica el planteamiento de nuevos paradigmas, la resignificación de las prácticas pedagógicas desde las propias experiencias e historias de vida, desde el estudio, comprensión y problematización de la violencia y su incidencia en las relaciones de género en la propia institución educativa en diálogo con el entorno social.

Los estudios de género aportan a la educación para la paz fundamentos que facilitan la generación de comprensiones y estrategias para romper espirales de violencia que han marcado la historia no solo personal y colectiva de los individuos, sino de toda una nación. Trae para la educación desafíos frente a la superación de la violencia y con ello la creación de rutas para lograr horizontes de igualdad.

En ese sentido esta propuesta de educación para la paz con perspectiva de género plantea los siguientes principios:

- Desmitificación de creencias que subyacen al sistema patriarcal y la cultura de la violencia.
- No a la radicalización violenta.
- Sí a la educación para la libertad.
- Pasar del manejo del conflicto al respeto por los derechos humanos.
- Promoción del liderazgo.
- Promoción de la sororidad.
- Igualdad de género.

Los movimientos sociales, los movimientos de mujeres y la educación para la paz

Las iniciativas y luchas de los movimientos sociales y de los movimientos de mujeres han generado cambios y transformaciones importantes que han incidido positivamente en el cierre de brechas de equidad y de género. No obstante, demanda a la educación procesos de formación que potencien la autonomía, el emprendimiento y el liderazgo como uno de los ejes fundamentales de formación. Igualmente insta ambientes de aprendizaje participativos fundamentados en una educación para la libertad, libre de discriminaciones y de cualquier forma de violencia. Exige una educación con enfoque de derechos.

Supuestos teóricos que aportan a una educación para la paz con perspectiva de género

- La teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner. Uno de los supuestos teóricos que aportan a la educación para la paz con perspectiva de género y de manera especial a las reflexiones sobre cómo esta debe comprender y responder frente a los problemas de violencia está en la mirada holística que debe hacer la educación poniendo en diálogo sistemas que efectivamente forman parte de la vida académica en las instituciones educativas, el ontosistema representado en el individuo, el microsistema representado en la familia y el mesosistema o exosistema representado en la comunidad.

Desde allí, convoca a poner la mirada sobre las causas de la violencia, los patrones relacionales y las formas de impunidad y revictimización, la laxitud, inexistencia o incumplimiento de leyes, aspectos que deben formar parte de las reflexiones que conducen a la formulación tanto de propósitos de formación, como de apuestas curriculares y de actividades académicas que inciden en la vida de las personas dentro y fuera de la institución educativa y de manera fundamental en los aportes de la educación a la superación de todo tipo de violencias.

- La educación y los estudios de Galtung. Los estudios de Galtung desde la teoría del conflicto y la teoría de la violencia, así como desde una geopolítica de la educación para la paz proporcionan reflexiones frente al alcance de una educación para la paz con perspectiva de género, poniendo la mirada en los desafíos que esta tiene para la superación de la violencia directa, cultural y estructural a través de los procesos de formación. Plantean a la educación el abordaje de las relaciones de dominio e inequidad para superarlas de manera que implica el estudio y problematización de las relaciones de poder en la institución educativa. Hace un llamado a la educación para hacer algo respecto a la eliminación de las causas de la guerra y el amor por la paz.
- Los aportes de la pedagogía crítica. Sin duda alguna una educación para la paz con perspectiva de género debe asumirse como el vector fundamental para lograr la transformación social. Desde la pedagogía crítica se concibe al estudiante como un sujeto con historia en donde abordar sus vivencias, en el marco de la historia de violencia que ha vivido y lo que subyace a ella desde el sistema patriarcal, forma parte de los aspectos fundamentales para tener en cuenta en los procesos de formación, para construir de manera participativa caminos hacia el cambio social, lo que implica una formación ético-política. La pedagogía crítica aporta en la reflexión frente a los paradigmas que acompañan las formas de interactuar para el aprendizaje en la institución educativa y frente al sentido y significado de lo que se aprende. Potencia la

formación democrática en la institución educativa en tanto plantea metodologías basadas en procesos dialógicos que se centran en el conflicto y tienen en cuenta la controversia.

Herramientas de gestión en educación para la paz con perspectiva de género

- La investigación acción. Más allá de ser una metodología de investigación en el campo de la educación se constituye en una herramienta de gestión desde la participación para la construcción de escenarios de reflexión acción en educación para la paz con perspectiva de género que conduzcan al fortalecimiento y resignificación de los proyectos educativos institucionales, la resignificación de las prácticas educativas y de la formación docente, logrando establecer las coherencias necesarias para lograr el impacto que desde la educación puede alcanzarse en el cierre de brechas de género y la superación de los problemas de violencia y discriminación.
- Los diagnósticos participativos apoyados en sistemas de información y caracterizaciones desde un paradigma sociocrítico facilitan la autorreflexión sobre la cultura patriarcal y androcéntrica en las instituciones educativas encaminada a la generación de dinámicas que incidan en los cambios sociales que se demandan de una educación para la paz con perspectiva de género. En ese sentido, es preciso pensar los proyectos educativos, al menos, desde las características de la población estudiantil y demás miembros de la comunidad educativa teniendo en cuenta su historia y experiencias de vida; el reconocimiento de la diversidad reconociendo la identidad de género y la orientación sexual; la promoción de los derechos humanos con perspectiva de género; las relaciones de género desde las normas internas como el manual de convivencia y los reglamentos que las orientan o inciden en ellas; los procesos de coeducación; las coherencias curriculares para la formación de la autonomía y el

empoderamiento de las mujeres así como para la generación de masculinidades que propendan por relaciones de género saludables, pacíficas y equitativas.

- Los grupos focales que de manera permanente estén dinamizando cambios culturales y desmitificando la cultura patriarcal y la justificación de la violencia se constituyen en un elemento participativo de autorreflexión, pero también de acción ya que se busca no solo la identificación de necesidades y análisis de problemas, sino también la toma de decisiones.
- Los escenarios académicos de socialización y visibilización de experiencias significativas, así como de formación, son espacios que permiten la cualificación permanente y el empoderamiento para la toma de decisiones individuales y colectivas para avanzar en la incorporación de la perspectiva de género y la cultura de la No violencia y efectuar análisis y mediciones que dinamicen la evolución del proyecto educativo institucional, así como su impacto en la sociedad.

En la ruta de implementación de una educación para la paz igualmente es necesario considerar lo siguiente: hacer una inmersión en la problemática; problematizar el hecho educativo; generar la reflexión acción desde la interacción y para la transformación y efectuar procesos de evaluación y validación constantes para revisar la evolución en las problemáticas abordadas desde las propias miradas, acciones y construcciones.

De los ambientes de aprendizaje

Por lo general las relaciones de género en los ambientes de aprendizaje están reguladas en las instituciones educativas por reglamentos internos en donde se comparten y fomentan tradiciones y valores compartidos por la comunidad de la que hace parte la institución educativa. Estas tradiciones y valores compartidas (casi siempre) legitiman el sistema patriarcal y justifican la cultura de violencia. En ese sentido la institución educativa está convocada a revisar los dispositivos y condiciones que incorporan para regular las relaciones de género y

adelantar acciones orientadas a la desmitificación de creencias que promueven el androcentrismo y la violencia entre otros. Por otro lado, se hace necesario generar ambientes de aprendizaje en donde la promoción de los derechos humanos se viva en la cotidianidad con estrategias y acciones articuladas no solo a los procesos curriculares, sino también a las que en el entorno inmediato y con las instituciones, movimientos y redes pueden apalancar en la institución cambios.

Para lograr unos ambientes de aprendizaje que favorezcan una educación para la paz con perspectiva de género es necesario considerar la resignificación de los proyectos educativos trazando rutas que tengan en cuenta: la historia de las personas de la comunidad educativa y de sus entornos; los procesos identitarios; las tensiones que identifica la institución entre educación, género y paz; el trabajo articulado con las alianzas y las redes; la investigación y la práctica de la conciencia colectiva, y la generación de puentes de conciliación.

De las estrategias de orden curricular y metodológico

La apuesta por una educación para la paz con perspectiva de género y pensada con el propósito de lograr el empoderamiento y autonomía de las mujeres, así como masculinidades para el establecimiento de relaciones de género saludables, pacíficas y equitativas, hace necesario resignificar los proyectos educativos para encaminar procesos coeducativos que implican la construcción participativa de apuestas curriculares alternativas, en donde el currículo se constituya en una experiencia de vida, con acciones permanentes de formación para superar la discriminación así como la violencia de género y contra las mujeres, de manera que lo metodológico y didáctico permita transversalizar el desarrollo de competencias emocionales y ciudadanas orientadas a que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan sujetos de derecho de manera igualitaria.

Lo anterior significa centrar la mirada curricular en la vida misma y flexibilizar el currículo rompiendo los paradigmas que rígidamente conducen a planes de estudio asignaturistas, desprovistos de propósitos realmente vinculantes al sentido de vida. Implica una concepción distinta de aprendizaje en donde el aprender a aprender facilita la autonomía y el aprendizaje significativo le da sentido al proceso formativo. De igual forma, conduce esto a vincular el currículo con la investigación de manera que los docentes conecten sus prácticas pedagógicas con las demandas sociales a partir de la problematización del hecho educativo para aproximarse a las problemáticas estructurales a las que les subyace una cultura patriarcal y de violencia y que deben ser objeto de estudio en la educación para el cambio social.

De la formación para la autonomía, empoderamiento y desarrollo de capacidades emancipadoras en las mujeres

Al respecto se hace necesario partir de la importancia de las coherencias que deben existir entre los objetivos sociales de la educación, los propósitos de formación de los proyectos educativos y lo que se vive en la institución educativa, así como el reconocimiento de la cultura que subyace al contexto educativo y las formas de expresarse en el ambiente de aprendizaje.

Por otro lado, pensar en la autonomía y empoderamiento de las mujeres desde la educación va más allá de plantear currículos para el desarrollo de competencias laborales o del mundo del trabajo o el desarrollo de proyectos productivos, que si bien, son muy importantes no tienen el efecto que se espera si no se le apuesta a la generación de una cultura de No violencia y por la igualdad de género, lo que significa reorganizar la vida colectiva tanto en la institución como en la comunidad.

La formación para la autonomía de las mujeres, su empoderamiento y el desarrollo de capacidades emancipadoras implica formar para trascender, exige de la educación la apuesta por la libertad, por la felicidad, por la formación de sujetos políticos y por el liderazgo.

De las masculinidades para la construcción de relaciones de género saludables, pacíficas y equitativas

Sobre esta apuesta vale la pena comprender que pensar de una manera distinta las masculinidades involucra problematizar los procesos de formación a partir de una construcción sociocultural en la institución educativa que trascienda a la comunidad y que parta de la desmitificación de creencias que reafirman la justificación de la violencia y la desigualdad de género, lo que implica hacerse la pregunta no por lo que hay que aprender, sino por lo que hay que desaprender.

Apostar a la generación de masculinidades para la construcción de relaciones de género saludables, pacíficas y equitativas, tare consigo un análisis crítico del contexto social y de los proyectos educativos, es preciso conocer las percepciones sobre los roles, relaciones y conceptualizaciones de género; identificar las representaciones simbólicas de discriminación y violencia. Se hace igualmente necesario generar escenarios de confianza para el diálogo, pero también adelantar acciones que favorezcan este propósito y se orienten propósitos que faciliten la promoción de nuevos roles y relaciones parentales con el fortalecimiento entre el nexo educación y familia, apostarle igualmente a la educación emocional desde la reflexión acción por la defensa de la vida y la práctica reflexiva de los derechos humanos.

Enrutados hacia un cambio cultural

Quizás uno de los problemas más complejos en educación es el de identificar y superar las barreras culturales para caminar hacia la igualdad de género. Estas barreras por lo general se encubren en discursos que promueven el respeto a la diferencia y el reconocimiento a la diversidad, un discurso que puede ser muy importante en su contenido, pero que se puede constituir en letra muerta cuando no es coherente con las prácticas normalizadas que en realidad reflejan la desigualdad y distintas formas de violencia. El silencio, la indiferencia y las acciones

aisladas y desarticuladas terminan siendo el velo bajo el que se niega la necesidad y avance hacia un cambio cultural que propendan por la igualdad de género. Se hace necesario poner en un escenario visible lo invisible.

Esta tesis abrió las puertas hacia un cambio cultural en la UNAD, haciendo visible lo invisible a partir de los escenarios de reflexión que se generaron. La UNAD se caracteriza por su importante impacto en la inclusión educativa gracias a sus principios axiológicos y teleológicos y a su modalidad abierta y a distancia. En la UNAD es mayor el número de mujeres matriculadas que el número de hombres y tiene la posibilidad de favorecer el acceso a la educación en todo el territorio nacional. Siempre ha demostrado desde el enfoque de educación inclusiva las posibilidades de impacto en las comunidades con los procesos de formación que adelanta con una diversidad amplia de poblaciones y de contextos y un enfoque problémico curricular planteado en su modelo pedagógico. No obstante, la reflexión sobre el nexo entre educación, género y paz y de manera particular sobre el vínculo entre los problemas sociales y estructurales del país y la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres no era explícita en la vida académica y universitaria de la institución, tampoco pensarse desde la igualdad de género más allá de las posibilidades de acceso, siendo estas por supuesto muy importantes.

En ese sentido, esta tesis tuvo un impacto importante con la posibilidad de generar un ambiente de aproximación a un cambio cultural en la UNAD y desde la Escuela de Ciencias de la Educación hacia el sector educativo y la sociedad civil a través de la transferencia de conocimiento y de la toma de decisiones en las dinámicas de formación de educadores e investigación. Entre ellos se encuentran:

- **El seminario Permanente de Educación, Género y Paz.**

Este seminario tuvo sus antecedentes en 2018 cuando en el escenario de otros eventos se incorpora el tema de género en sus agendas precisamente como parte de las actividades académicas a desarrollar en esta tesis. En el seminario de educación inclusiva se genera la reflexión con una ponencia en la que se hablaba de la intencionalidad de la tesis, así como la importancia de establecer el nexo entre educación, género y paz, entre otras teniendo en cuenta la coyuntura de la transversalización de género en los acuerdos de paz. Por otro lado, en el Seminario de Educación, Desarrollo y Territorio, se desarrolló un panel en el que se conversó sobre el papel de la educación y de las mujeres en los territorios de cara a la construcción de paz, con una acogida tal que la comunidad estudiantil y de docentes expresaron su interés en ser escuchados al respecto en escenarios más amplios y profundos.

Es entonces cuando se propone, desde las actividades académicas de esta tesis, para el año 2019 este Seminario Permanente sobre Educación, Género y Paz el cual lleva hoy su tercera versión. Este seminario inició como un espacio de encuentro de docentes e investigadores interesados en los temas de género y con el apoyo de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, se unieron a esta iniciativa de la Escuela de Educación también las escuelas de Ciencias Jurídicas y Políticas y la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades, así como el Centro de Investigaciones y Acción Psicosocial y Comunitaria (CIAPSC). Inició con la participación de 208 personas entre docentes, estudiantes, administrativos y comunidad en general, lo que dio cuenta de la urgencia institucional de ser escuchados y expresarse en un ambiente académico, pero también de libertad tanto sobre las preguntas de indagación, como desde diferentes investigaciones que se estaban abordando como desde los sentires propios de las personas, de sus vivencias, de sus experiencias. Este seminario ha tenido una acogida creciente, hoy en su tercera versión con la participación de 1.073 personas a través de YouTube, redes sociales y en el campus virtual, pues se constituyó en un

escenario de formación de dos semanas en esta versión con la interacción de los participantes con en el aula virtual con cuarenta y ocho ponentes nacionales e internacionales.

Los ejes temáticos abordados en las tres versiones del seminario han estado alrededor de la reflexión sobre perspectiva de género en el ámbito educativo; género y derechos humanos y en la construcción de políticas públicas y de Estado; buenas prácticas a favor de los derechos humanos de las mujeres; desigualdad y discriminación de las mujeres en escenarios políticos, sociales, culturales y económicos; violencia de género y políticas públicas; ecofeminismo; construcción de masculinidades no hegemónicas; la educación con una perspectiva de género desde un enfoque social, económico, cultural y político; agroecología y género; género, calidad, tecnología y equidad; migración, internacionalización y cooperación para la equidad; violencia de género y conflicto armado; perspectiva de género en los proyectos educativos y la formación docente; mujeres en escenarios rurales, las mujeres en la ingeniería.

- **Dinamización de la vida académica con enfoque de género.**

El seminario permanente de educación, género y paz no solo tuvo sus efectos en la Escuela de Ciencias de la Educación, también tuvo resonancia en otras escuelas y unidades académicas y en el sector productivo:

- Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas. En esta escuela se dieron cuenta de la importancia de hablar sobre género y generar reflexiones alrededor de la forma en que sus programas podrían acercarse a los problemas conexos con género, sobre todo desde lo relacionado con derechos humanos. Es así como en el IV Encuentro Internacional de Investigadores ACOFADE 2021 denominado: Derecho, Justicia Digital y Objetivos de Desarrollo Sostenible 2021, se incluyeron reflexiones con ponencias sobre “Líderes y lideresas

sociales: instrumentos de paz para el fortalecimiento de las instituciones del Estado desde un enfoque diferencial”, y “Reivindicaciones por luchas de género; el uso de la desobediencia civil en el mundo digital”. Alrededor del evento denominado “El feminismo en la construcción de alternativas de cambio social. Teorías y prácticas” se efectúan publicaciones que se recogen en el libro *Ciencia Política y Relaciones Internacionales* con el capítulo “Construcciones teóricas alrededor del tema de género y las perspectivas de género” y también se desarrolla un evento académico sobre incidencia política de las mujeres en Colombia, miradas desde lo estatal, lo comunitario y la movilización social.

- La Asociación de Usuarios Campesinos (ANUC), una entidad que en Colombia funciona como órgano asesor y consultor ante el Gobierno y la sociedad para gestionar, defender y reivindicar sus derechos económicos, políticos, sociales y culturales de las familias campesinas, en uno de sus encuentros nacionales en 2019, encontró importante, a partir del conocimiento que se tuvo de esta tesis, que se realizara un taller sobre la educación de la mujer campesina ya que dentro de sus objetivos estaba el de incorporar este tema a los procesos de participación política en el que estaban involucrados y además teniendo en cuenta la diversidad de las mujeres campesinas y las diferentes circunstancias y problemáticas que viven en la ruralidad colombiana. En ese sentido este taller se realizó con el propósito de generar un espacio de diálogo y reflexión en relación con el rol de la mujer campesina en la ruralidad colombiana a partir de análisis de problemas relacionados con violencia y género y el papel de la educación. Algo significativo de este evento fue la expresión de las mujeres campesinas participantes en cuanto a lo relevante que fue para ellas sentirse escuchadas sobre todo por lo vivido en un sistema patriarcal muy arraigado en el sector rural, pero también con la participación de los hombres fue interesante escucharlos sobre sus posturas en

relación con los cambios que ellos identificaban tanto en los roles femeninos, como masculinos y lo que para ellos significaba asumir un mundo sin géneros. Este taller aportó a la propuesta de educación para la paz con perspectiva de género reflexiones importantes que confirmaron la necesidad de problematizar el hecho educativo teniendo en cuenta a las personas en sus circunstancias y desde ese punto de vista mostrando la importancia de no homogeneizar los procesos de formación de las mujeres y considerar que, de acuerdo con sus roles en diferentes sectores, es necesario que la educación de las mujeres sea flexible y consecuente con sus propios intereses teniendo presente que la autonomía y el empoderamiento tiene diversas formas de expresión, diversas finalidades, y por lo tanto requiere del desarrollo de competencias que no se deben dar solo en el ámbito de la educación formal, sino también de la educación continua a lo largo de la vida, con las posibilidades de articulación con los diferentes niveles de formación del sistema educativo, de manera que se logre avanzar no solo en la movilidad académica, sino también en su movilidad social.

- **La renovación y creación de programas de formación profesional y de licenciados en Educación con enfoque de género.**

Para el caso de la Escuela de Ciencias de la Educación, a partir de la participación de las licenciaturas en esta tesis y aprovechando que se renovarían ante el Ministerio de Educación Nacional el registro calificado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil el impacto fue importante por cuanto se incorporó la perspectiva de género en el plan de estudios. Se incorpora esta perspectiva a través de un núcleo problémico transversal denominado Infancias y Educación inclusiva desde el enfoque de derechos y en perspectiva de género. Se transversaliza en el plan de estudios a través de las competencias y resultados de aprendizaje en los diferentes cursos, se incluye un curso específico denominado Educación en perspectiva de género y el

núcleo problémico se articula a la práctica pedagógica y a la línea de investigación Infancias, educación y diversidad.

Por otro lado, en la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas, en el marco de la creación de nuevos programas se diseñan nuevos cursos que se incorporan a los planes de estudios y que además pueden ser ofertados como electivos en todos los programas de la universidad, estos son: Género y territorio, Género, política y derecho, Políticas públicas inclusivas y territorio, Historia y teoría política emergente, Mujeres pensadoras: curso de filosofía política contemporánea.

En la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la UNAD, se aprovechó la renovación del programa de Sociología en donde el equipo curricular tomó la decisión de incorporar en el micro currículo de manera transversal la perspectiva de género incorporando autoras significativas que no se visibilizaban en los *syllabus* de los cursos, pues los autores y la bibliografía de consulta eran en altísimo porcentaje masculina. De igual forma esta escuela se abrió paso a promover redes académicas que dialoguen sobre la construcción de lineamientos y protocolos para evitar la discriminación y violencia de género en las instituciones educativas. Se encuentra esta escuela trabajando en una estrategia de lenguaje inclusivo no sexista para el acompañamiento docente.

- **La creación de la línea de Investigación en Educación, Género, Paz y Desarrollo.**

A partir de las reflexiones generadas con esta tesis en la Escuela de Ciencias de la Educación se identificó la necesidad de desarrollar procesos de investigación que enriquecieran y fundamentaran la formación de docentes en el marco de la educación para la paz con perspectiva de género, toda vez que si bien desde las esencias misionales de la universidad en relación con el enfoque de educación inclusiva tácitamente se favorece el acceso y permanencia de las mujeres en educación y que en los programas de formación de docentes de la escuela

tanto a nivel del profesorado se encontraron carencias sobre competencias para el abordaje de los problemas relacionados con género y paz. se emprendió un ejercicio académico de resignificación de las líneas de investigación y de manera particular de la línea denominada Visibilidad, gestión del conocimiento y educación inclusiva. Se creó un Eje de Investigación denominado: Calidad, innovación y transformación digital para la educación inclusiva, en el marco de este eje cuatro líneas de investigación una de ellas denominada Educación, género, paz y desarrollo. Este es un logro importante de esta tesis como aporte para la Escuela Ciencias de la Educación de la UNAD y a su impacto en la sociedad. A través de esta línea de investigación se pretende avanzar en la ruta de generación de cambios culturales en multicontextos a través de la educación con la desmitificación de creencias que subyacen al sistema patriarcal; con aportes desde el rigor de la investigación a la formación de docentes desde la perspectiva de género tanto en los niveles de formación inicial de maestros, maestros en servicio y en formación posgradual; con la generación de espacios de participación en la construcción y evaluación de políticas institucionales, interinstitucionales y públicas orientadas a la igualdad de género y eliminación de todo tipo de violencias y de discriminación; plantear alternativas de desarrollo con nuevos paradigmas desligados del sistema patriarcal; la creación, promoción y resignificación de modelos pedagógicos resilientes y para la paz con perspectiva de género a partir de la innovación pedagógica. Esta línea de investigación estará bajo el liderazgo del grupo de investigación UMBRAL en articulación sinérgica e intersistémica con los demás grupos de investigación tanto de la Universidad como de otras Instituciones Educativas y centros de investigación. Por otro lado, esta nueva línea de investigación formará parte del componente de investigación de los nuevos programas en diseño en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD como el Doctorado en Educación.

- **Proyección social y desarrollo comunitario con equidad de género.**

La Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD viene adelantando un proyecto de profesionalización docente en comunidades de los pueblos indígenas y afro del departamento de Nariño, a través de la formación de etnoeducadores. Estos estudiantes se encuentran en un contexto en el que la falta de presencia del Estado, con educación, en algunos lugares de difícil acceso y sumado a esto el conflicto armado han traído como consecuencia la falta de oportunidades de cualificación docente. El contexto social es muy complejo dadas además las acciones del narcotráfico y los grupos armados al margen de la ley, en donde los problemas sociales se agudizan con la violación de derechos humanos especialmente en las zonas alejadas de los centros urbanos, siendo además muy fuerte el problema de prostitución y trata de personas.

Este proyecto surge de la unión de esfuerzos entre el Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación del departamento de Nariño y la UNAD. En la cohorte actual de formación de docentes etnoeducadores en las licenciaturas de Etnoeducación y de Pedagogía Infantil, se concertó por primera vez un macro indicador denominado “Equidad de género” que está orientado al acceso a este programa con un cincuenta por ciento de cupos para hombres y un cincuenta por ciento de cupos para mujeres en donde reciben apoyo económico con el apalancamiento del cien por ciento del costo de su carrera, allí se encuentra además un número importante mujeres líderes.

El programa se focaliza en población potencial de ser económicamente activa, buscando mitigar los riesgos y vulnerabilidades a las que está expuesta esta población. En ese sentido, más allá del acceso a la educación, un desafío para estos programas de licenciatura está en la problematización desde lo curricular, de las situaciones de contexto referidas.

Esta tesis en coherencia con lo anterior, y además teniendo en cuenta la participación de los docentes de los programas de Licenciatura en Educación de la UNAD en el desarrollo

metodológico de la misma, entrega una propuesta de formación con una ruta alternativa para responder a esa problematización curricular, en donde en el ejercicio de reflexión acción con los grupos focales se problematizó alrededor del impacto del conflicto armado y el posacuerdo con las FARC en las comunidades étnicas, la inequidad, la marginación cultural e histórica de las mujeres. Todo esto formó parte de las discusiones para plantear alternativas de respuesta a la pertinencia que demandan desde la educación esas problemáticas.

Es así como, por ejemplo, específicamente para la profesionalización de etnoeducadores se avanza con la armonización curricular del curso competencias ciudadanas. Esa armonización curricular tiene como propósito, desde el reconocimiento de las dinámicas y características propias de las comunidades indígenas y afrocolombianas del departamento de Nariño, el desarrollo de competencias para la participación política y gobernanza en sus territorios, en sus consejos comunitarios y cabildos, de manera que incidan en la solución de los problemas estructurales referidos. Por otro lado, la investigación educativa en este proyecto de profesionalización se ha constituido en un factor determinante para las lecturas de realidad de estas comunidades y han favorecido la incidencia en los procesos micro curriculares para el empoderamiento de estas comunidades en la ruta de su lucha por la igualdad.

Acciones Futuras a partir de la Tesis

El propósito de esta tesis no concluye aquí, al contrario, se constituye en el punto de partida de muchas posibilidades de las cuales ya he hablado, pero también de trabajos cercanos para la que será un referente y aporte muy importante, entre ellos:

- **Cátedra UNESCO.**

Iniciativa de la Escuela Ciencias Jurídicas y Políticas adelanta la propuesta de creación de la Cátedra UNESCO en la que invita como aliada a la Escuela de Ciencias de la Educación, teniendo como referente los aportes que esta tesis puede darle en su desarrollo dado que se

enfoca en desarrollo territorial, equidad y justicia socioambiental teniendo en cuenta algunos ejes relacionados con educación para todos, género, paz, justicia e instituciones sólidas con la intención de abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente educación de calidad, igualdad de género y paz, justicia e instituciones sólidas, lo que se relaciona completamente con los planteamientos de esta tesis en cuanto al nexo entre educación, género y paz.

- **Aporte a la construcción de nuevos programas,**

La nueva línea de investigación en educación, género paz y territorio formará parte del componente de investigación del nuevo programa en diseño en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD como lo es un Doctorado en Educación. Se asume el desafío de movilizar en la UNAD procesos de investigación que aporten a la fundamentación del doctorado y se planteen desde allí igualmente procesos de innovación en todas las cuestiones de género impulsando la equidad de género, el empoderamiento y autonomía de las mujeres y la eliminación de todo tipo de violencias y discriminación.

- **Articulación a acciones de bienestar integral y protección de las mujeres en la UNAD.**

Recientemente desde la Vicerrectoría de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados de la UNAD, con el Sistema Nacional de la Consejería Académica de la Gerencia de Talento Humano (GTHUM) y la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades (ECSAH), se diseñó el Protocolo para la prevención, detección y atención de casos de violencias basadas en género de la UNAD y su ruta; como resultado de su implementación se han realizado estrategias de prevención primaria y de tipo pedagógico, impartiendo capacitaciones para los estudiantes, con talleres de liderazgo y empoderamiento femenino, masculinidades no violentas, entre otros, participando en actividades de radio, programas de televisión. Se

proyecta con esa vicerrectoría un escenario de socialización del modelo de educación para la paz con perspectiva de género y se realizará un plan de articulación de los objetivos de esa vicerrectoría con el mismo.

- **Implementación del modelo de educación para la paz con perspectiva de género propuesto en la tesis.**

La participación en la construcción de este modelo por parte de los programas de licenciaturas en Educación en Pedagogía Infantil, en Etnoeducación, Matemáticas, Lenguas Extranjeras y Filosofía dejó clara la necesidad de pensar este modelo como uno de los referentes para resignificar el proyecto educativo de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD e incorporar lo allí planteado de manera que en adelante las renovaciones de los programas en sus registros calificados y la creación de nuevos programas ante el Ministerio de Educación Nacional incluyan el enfoque de educación para la paz con perspectiva de género, de manera que dentro de las metas misionales de la escuela esto permee todo el proceso de formación de docentes dentro y fuera de la universidad de todos los niveles de formación. En ese sentido, una de las proyecciones futuras es la de su implementación en todos los programas de la escuela.

- **Nuevas apuestas de Investigación.**

Sin duda la investigación en educación sobre género y paz aún es poca frente a los impactos sociales que se requieren y los cambios estructurales especialmente en y con la educación. A continuación, se sugiere investigar sobre:

- La democratización de las relaciones de género en el sector educativo.
- El impacto de la formación profesional de docentes en las relaciones de género en las instituciones de educación preescolar, básica y media.

- La pertinencia curricular desde un enfoque de derechos en las instituciones educativas y su impacto en la construcción de escenarios educativos de paz con perspectiva de género.
- La educación de las mujeres en contextos rurales a partir del posacuerdo de paz con las FARC-EP.
- La educación de las mujeres migrantes para su empoderamiento y el desarrollo de procesos resilientes para superar la adversidad de la migración en contextos violentos.
- La superación de brechas sociales desde la educación que afectan a las mujeres en contextos urbanos y rurales estableciendo el nexo educación, género y territorialidad.
- La formación de docentes para la promoción masculinidades igualitarias en las instituciones de educación preescolar, básica y media y en educación superior.
- Análisis de las causas de la violencia de género en las instituciones educativas.
- La democratización de las relaciones familiares desde la formación a padres de familia en las instituciones educativas.
- Análisis de las políticas relacionadas con género emitidas por el Ministerio de Educación Nacional y su apropiación en las instituciones educativas.
- La radicalización violenta en y desde las instituciones educativas.
- El diseño e implementación de estrategias de conciliación de la vida personal, familiar y laboral en las instituciones educativas.
- El diseño de propuestas curriculares con enfoque de género en diferentes niveles de formación orientadas de manera abierta a todo tipo de población.
- La implementación de procesos coeducativos articuladores en los diferentes niveles de formación en el sector educativo.

- Las concepciones de género en los grupos étnicos y su incidencia en la autonomía y empoderamiento de las mujeres.
- La desmitificación de creencias del sistema patriarcal en el sector educativo.
- La prevención de la violencia de género y los mecanismos utilizados en las instituciones educativas para afrontarla.
- La articulación de la academia con los movimientos sociales y movimientos de mujeres en favor de la paz.
- El diseño de una caja de herramientas para la formación integral desde la educación para la paz con perspectiva de género.

Referencias

- Abad Castelos, M. (2014). Las mujeres en los conflictos armados: haciendo frente a la guerra con un ordenamiento internacional mejorable. En Quesada, F. (Ed.). *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 259-304). Biblioteca Nueva, S. L.
- Achury, T. A., Hernández Aranzazu, C., Babativa Muñoz, J. O., Rodríguez Durango, P. E. Y Toro Sepúlveda, D. (2021) Posverdad humanismos e imaginarios: cinco ensayos filosóficos. UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/417>
- Agencia Colombiana para la Reintegración. (s.f.). *Perspectiva de género en el Proceso de Reintegración*. ACR. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20en%20el%20Proceso%20de%20Reintegraci%C3%B3n.pdf>
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (s.f.). *¿Qué es la Reincorporación?* ARN. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/>
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (s.f.). *¿Qué es la Reintegración?* ARN. <https://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/Paginas/quees.aspx>
- Aguayo, F. y Sadler, M. (Eds.) (2011). Masculinidades y políticas públicas: involucrando hombres en la equidad de género. Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Antropología. https://www.researchgate.net/publication/258901030_Masculinidades_y_Politicas_Publicas_Involucrando_Hombres_en_la_Equidad_de_Genero_Universidad_de_Chile_CulturaSalud_EME
- Aguayo, F. y Nascimento, M. (Eds.) (22 de abril de 2016). Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en América Latina: avances y desafíos. *Revista Lationamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, (22), 207-220. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.09.a>
- Ahmed, A. F. (2015). *Mujeres y guerra. deconstruyendo la noción de víctimas y reconstruyendo su papel de constructoras de paz*. Castelló de la Plata: Publicaciones de la Universidad Jaume.
- Alcaldía Municipal de Soacha. (noviembre de 2019). Plan de Ordenamiento Territorial. Secretaría de Planeación y Ordenamiento Territorial. Documento público. www.soacha-cundinamarca.gov.co.
- Álvarez, M. I., Lopera Chaves, M., González Rosso, S., Aristizábal, L. A. y Herrera, J. A. (2019). De los avatares del conflicto hacia un escenario de postconflicto: ruta civil para la construcción de una cultura de paz perdurable. UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/304>
- Amorós, C. (2005-2010a). Feminismo y multiculturalismo. En Amorós, C. y de Miguel, A. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 215-264). Minerva Ediciones.

- Amorós, C. (2005-2010b). Globalización y orden de género. En Amorós, C. y de Miguel, A. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 301-332). Minerva Ediciones.
- Amorós, C. (2005-2010c). Sujetos emergentes y nuevas alianzas políticas en el Paradigma informacionalista. En Amorós, C. y de Miguel, A. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 333-379). Minerva Ediciones.
- Amorós, C. (2014). La mujer: ¿instigadora de guerras? La figura de Aspacia de Mileto. En Quesada, F. (Ed.). *Mujeres y Guerra: Cuerpos, territorios y anexionas*. (pp. 15-34). Biblioteca Nueva, S. L.
- Ariza-Sosa, G., Gaviria, S. L., Geldres-García, D. A., y Vargas-Romero, R. (20 de febrero de 2015). Hombres cuidadores de vida: formación en masculinidades género-sensibles para la prevención de las violencias hacia las mujeres en Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2015.01.005>
- Arboleda, Z., Herrera, M. M. y Prada Ramírez, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz-Material para la práctica*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz y Acción CaPaz: Estrategia de Capacidades para la Paz y la Convivencia. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. DPI, Nations Department of Public Information. https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Barbosa Castillo, G., Ciro Gómez, A. R. y Solano González, É. (Eds.). (2020). *Víctimas del conflicto armado colombiano*. Universidad Externado de Colombia. <https://publicaciones.uexternado.edu.co/gpd-victimas-del-conflicto-armado-colombiano-9789587902914.html>
- Barragán Cordero, D., Bonilla Márquez, M. del R., Choachi Gonzalez, H., Estrada Ramírez, F. y Ochoa Cely, S. I. (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia y RET, Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>
- Bárcena, A, Prado, A., Nieves Rico, M. y Pérez, R. (25 a 28 de octubre de 2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible*. XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40633-autonomia-mujeres-igualdad-la-agenda-desarrollo-sostenible>
- Barrio, J. M. (22 de octubre de 2018). La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica. *Revista Persona y Derecho*, (50), 325-354. <https://revistas.unav.edu/index.php/persona-y-derecho/article/view/31872/26889>

- Bergara, A., Riviere, J.; Bacete, R. y Gasteiz, V. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer.
- Bermejo Casado, R y Bazaga Fernández, I Ed. (2019). *Radicalización Violenta en España. Detección, Gestión y Respuesta*. Editorial Tirant.
- Bermúdez, L. A., Albarracín Gutiérrez, C. M., Baca, L., Caicedo Delgado, L. P., Cobos Guerrero, Y., Daza Martínez, L. N., Daza Niño, N., Díaz Villamil, M. D., Fernández Molineras, L. E. Guerrero Duque, A., Luna Delgado, S. L., Moreno Serrano, P. A. Mosquera Vera, C., Peralta Ramón, M. S., Quintero García, B., Recalde Escobar, V., Salcedo López, D. M. y Solís Arrieta, N. (2020). *A 20 años de la Resolución 1325 las organizaciones de mujeres revisan su implementación en Colombia durante 2019*. A.F. Impresores S.A.S. <https://www.humanas.org.co/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Resolucio%CC%81n-1325-2021-.pdf>
- Best, J.W (1992). *Cómo investigar en educación*. Ediciones Morata
- Bonino, L. (2004). Los Micromachismos. *Revista La Cibeles del Ayuntamiento de Madrid*, (2), 1-6. <https://www.mpd.org/sites/default/files/micromachismos.pdf>
- Boutron, C. (2014). De las experiencias invisibles: las mujeres en los comités de autodefensa durante el conflicto armado en Perú (1980-2000). *Colombia Internacional* (80), 234-251. doi:10.7440/colombiaint80.2014.08
- Calderón, J. y López Cardona, D. (s.f.). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*, (1), 1-7. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>
- Calderon, J. y López Cardona, D. (s.f.). Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. En *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. (pp. 1-7). Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Camps, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Camps, V. (2007). *Los valores de la educación*. (7ª ed.). Anaya.
- Castillo Guzmán, G. (2020). Fuller, Norma. Difícil ser hombre: nuevas masculinidades latinoamericanas. *Anthropologica*, 38(45), 277-281. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.202002.012>
- Castillo, A. (2011). *La coeducación como una propuesta educativa en la construcción de una cultura para la paz en Guatemala* [tesis doctoral, Universitat Jaume I].
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Género y memoria histórica. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. CNMH.

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balance-genero.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. CNMH. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf

Céspedes-Báez, L. M., González, N. C. y Vargas S. E. (1.º de enero de 2014). Metodologías en el estudio de la violencia sexual en el marco del conflicto armado colombiano. *Colombia Internacional*, (80), 19-56. doi:10.7440/colombiaint80.2014.02

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible*. CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe*. CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe. Mapas de ruta para el desarrollo. *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Estudios, 1*, 1-86. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/planes_de_igualdad_de_genero_en_america_latina_y_el_caribe._mapas_de_ruta_para_el_desarrollo.pdf

Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI). (s.f.). *De la ley a la práctica. Violencia sexual contra las niñas en LAC* [infografía]. <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/Infografia-ProtocolosEmbarazoInfantil-ES.pdf>

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2017). *IX informe periódico de Colombia*. CEDAW.

Congreso de la República. (2011, 10 de junio). *Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (2019). *Texto definitivo plenaria Cámara al Proyecto de Ley n° 311 de 2019 cámara-227 de 2019 Senado “Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad”*. Congreso de la República. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Articulado-Segundo-Debate-Plan-Nacional-de-Desarrollo.pdf>

Cobo, R. (2010). Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres. En *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 265-300). Minerva Ediciones.

Concejo de Mujeres, Familias y Generaciones. (2012). *Las mujeres indígenas, víctimas invisibles del conflicto armado en Colombia: la violencia sexual, estrategia de guerra*.

- La manzana de la discordia*, 7(2), 103-108.
[https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53849/lasmujeresind%
 c3%adgenas.rese%
 c3%b1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/53849/lasmujeresind%c3%adgenas.rese%c3%b1a.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En De Miguel Álvarez, A. y Amorós Punete, C. (Cords.). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. (pp. 31-48). Ediciones de las Mujeres-Isis Internacional.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad4/obligatoria/connell_en_masculinidades_de_valdes.pdf
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Corona Aguilar, A. (2006). Necesidad de la utilización del enfoque integrado de género en las estrategias de conciliación. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1), 180.
- Creswell, J. (2012) *Educational Research*. Pearson. Boston
- Cumbre Nacional de Mujeres y Paz. (2018). *Mapas, pistas y rutas. Sistematización de la experiencia de incidencia de la Cumbre Nacional de Mujeres 2013-2018*.
- Dauder, S. G. (2016). Front Matter. En *Psicología Social de Género. Proyecto docente*. (pp. 1–6). Dykinson, S.L. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1k85cxj.1>
- De Gamboa Tapias, C. (2021). ¿Ideología de género en el Acuerdo de La Habana? En Sánchez Muñoz, C. (Ed.). *Violencias de género entre la guerra y la paz*. (pp. 239-263). Siglo del Hombre Editores.
- De Miguel, A. (2017). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Ediciones Cátedra.
- De Miguel, A. (2005). La violencia de género: la construcción de un marco feminista de interpretación. *Mujeres en Red El Periódico Feminista*.
<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article440>
- De Miguel Álvarez, A. (22 de noviembre de 2014). La dialéctica de la teoría feminista: lo que nos une, lo que nos separa, lo que nos hace avanzar. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (63), 191–204. <https://doi.org/10.6018/daimon/199711>
- Del Castillo, R. (2010). El feminismo de Nancy Fraser: crítica cultural y género en el capitalismo tardío. En De Miguel Álvarez, A. y Amorós Puentes, C. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 61-120). Minerva Ediciones.
- Díaz Susa, D., Ortega Vega, M., Prieto Delgado, P. y Zabala Castañeda, S. (2012). *Mujeres, paz y seguridad: destejendo la guerra, tejiendo la paz: módulos teórico-pedagógicos: aportes para la reflexión conceptual y metodológica*. FOKUS, Foro de Mujeres y Desarrollo. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52994/mujerespazyseguridad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Endara, G., García, L., Schuster, M., Espinosa, I., Pinto Álvaro, A., Pástor Pazmiño, C., Audí Poy, J., Vega, C., Baca, C., Velasco, J. J., Ruiz Arroyave, J. O., Arévalo Gross, L., Palma Molina, A., Llumipanta, E., Huertas Montoya, R. A., Concha, D. da S., Oliva Sánchez, R., Disla, N. y Varas, E. (2018). *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado*. FES-ILDIS, Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/14520.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación*. Morata.
- Entidad de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres) y Peace Operations Training Institute (POTI). (2013). *Implementación de las resoluciones del Consejo de Seguridad de La ONU sobre la Agenda de la Mujer, la Paz, y la Seguridad en América Latina y el Caribe*. Instituto para Formación en Operaciones de Paz. https://cdn.peaceopstraining.org/course_promos/wps_lac/wps_lac_spanish.pdf
- Espinosa Anton, F. (2021). Los proyectos de paz perpetua del siglo de la ilustración. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto (ReLaPaC)*. 3, pp. 51 - 68. (España). en: <https://www.lamjol.info/index.php/ReLaPaC/article/view/10336>>.
- Espinosa Anton, F. (2012). *Inventores de la paz, soñadores de Europa*. Siglo de la Ilustración. (España): Biblioteca Nueva.
- Espinosa Anton, F. (2018). Modelos de multiculturalismo y derechos humanos. *En Imágenes humanísticas para una sociedad educativa*. pp. 203 - 219. (España): Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Femenías, M. L. (2010). El feminismo postcolonial y sus límites. En De Miguel Álvarez, A. y Amorós Puente, C. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 153-213). Minerva Ediciones.
- Fernández de Juan, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja: Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. *Estudios fronterizos*, 15(30), 73-96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612014000200003&lng=es&tlng=es.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Fundación Paz y Reconciliación. (2017). *Terminó la guerra, el postconflicto está en riesgo*. CLACSO.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas sociedad y cultura contemporáneas*. Tecnos.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, (7). 9-18.
- García-Pérez, R., Ruiz-Pinto, E. y Rebollo-Catalán, Á. (23 de febrero de 2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. doi:10.7203/relieve22.1.6877
- García González, D. E. (2021). Desnormalizar la violencia de género. Un puente clave para superar las violencias estructurales para construir una cultura de paz. En Sánchez

- Muñoz, C. (Ed.). *Violencias de género entre la guerra y la paz*. (pp. 133-160). Siglo del Hombre Editores.
- García Reyes, L. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos de Reflexión*. MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas, PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Unicef, Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas. <http://www.semcucuta.gov.co/wp-content/uploads/2015/09/CARTILLA-MEN-AMBIENTES-ESCOLARES-LIBRES-DE-DISCRIMINACION.pdf>
- Grasa, R., Carvajalino, G. y Duque, P. (2019). *Construcción de paz y valor compartido*. ICONO Editorial SAS. <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/23385/Construccion%20de%20paz%20y%20valor%20compartido%20PDF%20INTERACTIVO.pdf>
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Gobierno Nacional de Colombia (s.f.). *Plan Marco de Implementación. Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de Paz Estable y Duradera*. <http://www.equidadmujer.gov.co/oag/Documents/Plan-Marco-Implementacion-Acuerdo-Final-Paz.pdf>
- Golda Lamadrid, I. (2016). *La mujer en guerra. Su situación en los conflictos de la región de los Grandes Lagos de África Subsahariana* [tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56950>
- González Suárez, A. (2014). El quebranto del silencio: la violación como arma de guerra. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 35-69) Biblioteca Nueva, S. L.
- Grasa, R. (2020). Colombia cuatro años después de los acuerdos de paz: un análisis prospectivo. En Documentos de Trabajo (Fundación Carolina) N° 39
- Grasa, R. (2008). Evolución de la Educación para la Paz. En Cuadernos de Pedagogía n° 287.
- Grupo de Memoria Histórica de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación en Colombia. (2011a). *La memoria histórica desde la perspectiva de género. Conceptos y herramientas*. CNRR-Grupo de Memoria Histórica. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/la_reconstrucion_de_la_memoria_historica_desde_la_perspectiva_de_genero_final.pdf
- Grupo de Memoria Histórica. (2011b). *Mujeres y guerra. Víctimas y resistentes en el Caribe colombiano*. Ediciones Semana. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/Informe_mujeresyguerra.pdf
- Grupo de Género en la Paz. (mayo, 2021). *La paz avanza con las mujeres. III informe de observaciones sobre avances en la implementación del enfoque de género del Acuerdo de Paz*. Edición Cuatro Ojos Editorial. <https://www.humanas.org.co/wp-content/uploads/2021/07/gpaz-informe-.pdf>

- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Heilman, B., Barker, G. y Harrison, A. (2017). *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México*. Promundo-US y Unilever. https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2017/03/PRO17003_report_ES_007.pdf
- Herrera, M. C. y Pertuz Bedoya, C. (09 de marzo de 2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 150-162. <https://doi.org/10.7440/res53.2015.12>
- Herrera, J. A. (2020). Análisis de la decisión individual en procesos de desmovilización con sujetos excombatientes de grupos al margen de la ley en Colombia. UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3753>
- Human Rights, Watch. (s.f.). *Informe Mundial 2019*. HRW. <https://www.hrw.org/es/world-report/2019/country-chapters/326041#c6de0b>
- Jiménez-Bautista, F. (2012,). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.
- Jiménez Sánchez, C. (2015). Las mujeres y la guerrilla: ¿un espacio para las políticas de género? / Women and Guerrilla: A Space for a Gender Agenda? *Araucaria*, 16(32). <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/785>
- Johnson, B & Christensen, L (2014). *Educational Research*; SAGE publications. United States
- Kaufman, M. (1999). *The Seven P's Of Men's Violence*. <http://ecbiz194.inmotionhosting.com/~micha383/wp-content/uploads/2013/03/Kaufman-7-Ps-of-Mens-Violence.pdf>
- Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En Viveros, M. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. (pp. 123-146). Tercer Mundo. http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0367.pdf
- Ketiti, A. (2014). Cuerpos sin Rostros. Mujeres árabes en la economía de la guerra global. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 109-145). Biblioteca Nueva, S. L.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. y Lozano, R. (Eds.). (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. OPS, Organización Panamericana de la Salud, OMS, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Leiva Olivencia, J. J., Martín Solbes, V. M., Salvador Vila Merino, E. y Sierra Nieto, J. E. (2015). *Género, educación y convivencia*. Dykinson. <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1198520&lang=es&site=eds-live>
- Llano Martínez, L. (2016). *Las mujeres y la justicia transicional: el nexo entre la Agenda de Seguridad y la Agenda de Desarrollo* [tesis de doctoral, Universidad de Cantabria].

- López Cárdenas, C. M., Canchari Canchari, R. Y. y Sánchez de, R. D. (2017). *De género y guerra. Nuevos enfoques en los conflictos armados actuales. Estudios sobre el conflicto armado colombiano*. (Vol. I). Editorial Universidad del Rosario.
- López, W. (2011). *Medios de comunicación, conflicto y paz: sobre el enmarcamiento psicosocial del conflicto sociopolítico y la paz en Colombia* [tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela].
- López-Navajas, A. y López García, Á. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/50940>
- Luengo, M. N. (2010). *Violencia contra la mujer es violencia contra la sociedad*. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2357/central/docview/1115478444/fulltextPDF/E592F9CC97514F3APQ/1?accountid=48784>
- Lujan, C. M. (2013). Violencias y maltrato en las ecologías relacionales: hacia una epistemología. *Interpersona*, 7(1), 150-163. doi:10.5964/ijpr.v7i1.115.
- Magallón, P. C. (2006). *Mujeres en Pie de Paz*. Siglo XXI.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>
- Mahendzo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofre, M. I. (01 de septiembre de 2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Marcela, A., y Téllez, B. (2014). Reflexiones a propósito de los relatos de tres mujeres excombatientes: apuntes sobre sus trayectorias de vida y sus nociones de paz. *Ciencia Política*, 9(18), 181-212. <https://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2357/central/docview/1868620917/3DC96A1365B247BBPQ/3?accountid=48784>
- María, E. S. (2017). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Narcea Ediciones. <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=1687087&lang=es&site=eds-live>
- Martínez, A. (1.º de marzo de 2016). Heteronormatividad y masculinidad hegemónica. Una mirada psicoanalítica para pensar la violencia contra las mujeres. *Revista la manzana de la discordia*, 9(2), 7. doi:10.25100/lamanzanadeladiscordia.v9i2.1601
- Martínez Salcedo, L. (2018). *Cumplimiento del Estado colombiano con la Resolución 1325 de 2000. Informe de monitoreo de 2017 y primer semestre de 2018*. Corporación Humanas-Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género. <https://humanas.org.co/wp-content/uploads/2021/01/1.-R1325informe.pdf>
- Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (abril, 2012). *Segundo informe hemisférico sobre la implementación de la Convención de Belém do Pará. Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (MESECVI)*. OEA, Organización de los Estados Americanos.

<http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/MESECVI-SegundoInformeHemisferico-ES.pdf>

Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (abril, 2015). *Segundo Informe de Seguimiento a la Implementación de las Recomendaciones del Comité de Expertas del MESECVI. Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI)*. OEA, Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/MESECVI-SegundoInformeSeguimiento-ES.pdf>

Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (julio, 2008). *Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Convención de Belém do Pará (MESECVI). Informe Hemisférico. Decisiones, Conclusiones y Acuerdos*. (Segunda Conferencia de Estados Parte). <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/InformeHemisferico2008-SP.pdf>

Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (2014). *Guía para la aplicación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*. OEA, Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BdP-GuiaAplicacion-Web-ES.pdf>

Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (2016). *Informe hemisférico sobre violencia sexual y embarazo infantil en los Estados Parte de la Convención de Belém do Pará*. OEA, Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/MESECVI-EmbarazoInfantil-ES.pdf>

Meneses Copete, Y. A. (9 de noviembre de 2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 18(27), 35–66. <https://doi.org/10.19053/01227238.5508>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011, 20 de diciembre). *Por el cual se reglamenta parcialmente la 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*. MEN, Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-382287.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Naccional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013, 11 de septiembre). *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. MEN, Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/336730:Decreto-No-1965-de-septiembre-11-de-2013>

Ministerio de Educación Nacional. (agosto 12 de 2021). *El Ministerio de Educación rechaza los hechos de violencia contra un docente en el municipio de Fuente de Oro, Meta*. Gobierno Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-406450.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Recuperado febrero 14 de 2022). Enfoque Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). Colombia tiene, por primera vez, encuesta de violencia contra menores de edad. *Boletín de Prensa*, 114. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-tiene-por-primera-vez-encuesta-de-violencia-contra-menores-de-edad.aspx>

Miguel Álvarez, A. D. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231-248. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A>

Mirón Pérez, M. D. y Díez Jorge, M. E. (2017). Una paz femenina. En Molina Rueda, B. *Manual de paz y conflictos*. (pp. 69-93). http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Una_Paz_Femenina.pdf

Miller Restrepo, A., Corrales Carvajal, S., Gallego Zapata, M., García, S., Coll, A., Ramírez. O. L., Arnaiz Pedroza, C. y Grau, E. (2013). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia* (Vol. 1). Ruta Pacífica de las Mujeres. <http://rutapacifica.org.co/documentos/tomo-I.pdf>

Moriconi Bezerra, M. (2013). Ser violento: los orígenes de la inseguridad y la víctima-cómplice. *Revista SAAP*, 9(1), 209-212. <https://www.redalyc.org/pdf/3871/387142733012.pdf>

Mondejar, E. (2014). Masculinidades y ciudadanía: los hombres también tenemos género [reseña]. *Masculinidades y Cambio Social*, 4(3), 323-324. <http://dx.doi.org/10.4471/MCS.2015.1511>

Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia/Organización de los Estados Americanos. (16 de mayo de 2019). *Vigésimo sexto informe del Secretario General al Consejo Permanente sobre la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia de la Organización de los Estados Americanos (MAPP/OEA)*. MAPP/OEA, Misión de Apoyo al Proceso de Paz de la Organización de los Estados Americanos. <https://www.mapp-oea.org/wp-content/uploads/2019/05/XXVI-Informe-Semestral-MAPPOEA.pdf>

Naciones Unidas. (21 de octubre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

Naciones Unidas. (2017). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.

- Naciones Unidas. (agosto, 2020). *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ellas*. UNICEF. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. (2017). *Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe. Mapas de ruta para el desarrollo*. CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/planes_de_igualdad_de_genero_en_america_latina_y_el_caribe._mapas_de_ruta_para_el_desarrollo.pdf
- Ocampo, M., Baracaldo, P., Arboleda, L. y Escobar, A. (2014). Relatos de vida de mujeres desmovilizadas: Análisis de sus perspectivas de vida. *Informes Psicológicos*, 14(1), 109-128. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1224>
- Odio Benito, E. (2014). De la violación y otras graves agresiones a la integridad sexual como crímenes sancionados por el Derecho Internacional Humanitario (Crímenes de Guerra). Aportes del Tribunal Penal Internacional, para la Antigua Yugoslavia. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 309-342). Biblioteca Nueva, S. L.
- Olivares Ferreto, E. y Incháustegui Romero, T. (2011). *Modelo ecológico para una vida libre de violencia de género*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/MoDecoFinalPDF.pdf>
- Oliva Portolés, A. (2005-2010). Debates sobre género. En Amorós, C. y de Miguel, A. (Eds.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (13-60). Minerva Ediciones.
- Oliva Portolés, A. (2014). ¿Transgresión de género? Tortura, vidas abyectas. Reflexiones feministas sobre las guerras del siglo XX. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 187-227). Biblioteca Nueva, S. L.
- Organización Mundial de la Salud. (23 de agosto de 2018). *Género y salud* [en línea]. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Premio UNESCO de educación de las niñas y las mujeres* [en línea]. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/educacion-ninas-y-mujeres/premio/>
- ONU-USAID. (2015). *EDUCACIÓN PARA LA PAZ*. Bogotá - Colombia: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Oregi Altube, F., Arraiz Argoitia, B., Careaga Abaitua, H., Carramiñana García, S. y Oskoz Isazelaia, J. M. (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia y Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/curriculum/320006c_Pub_incorporacion_perspectiva_genero_curriculum_F_P_regimen_especial.pdf

- Oyono, C. (2015). *La conflictología política y la justicia social en Guinea Ecuatorial: los procesos de transformación hacia una cultura de paz en la democracia guineana* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40034>
- Paulson, Susan. (2013). *Masculinidades en movimiento: transformación territorial y sistemas de género* (1ª ed.). Teseo.
- Páez Giraldo, D. I., Mendoza Romero, W. M., Vélez Pombo, M. C. y Hernández Cruz, V. E. (2021). *Resiliencia y sanación integral en mujeres víctimas del conflicto armado*. Sello Editorial UNAD. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/4933/4590>
- Pareja Amador, A. J. y Domínguez, A. I. (2014). Violencia contra la mujer y desplazamiento forzado. Análisis de las estrategias de vida de jefas de hogar en Medellín. *Acta Sociológica*, 65, 151-171. doi:10.1016/S0186-6028(14)70240-3
- Paz Moreno, F. (2014). Alambradas coloniales: civilizados, salvajes y la guerra contra el Mau Mau. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 73-107). Biblioteca Nueva, S. L.
- Pedraza Goyeneche, C. E. (17 de junio de 2020). Aproximaciones a una propuesta de educación para la paz con perspectiva de género para el caso del postconflicto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 13(2), 33-58. <https://doi.org/10.15332/25005421.6142>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAO.
- Pinto Velásquez, E. (2009). Identidades y familias de jóvenes madres desvinculadas del conflicto armado. *Trabajo Social*, (11), 107-124. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14546>
- Pinto Velásquez, E. (2011). Que cante la gallina, no solo el gallo: memoria, mujeres y tierra. *Trabajo Social*, (13), 43-59. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28362>
- Presidencia de la República de Colombia. (12 de noviembre de 2016). *Acuerdo Final Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Puleo, A. H. (2010). Del ecofeminismo clásico al deconstructivo: principales corrientes de un feminismo poco conocido. En De Miguel, A. y Amorós, C. (Eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización de los debates sobre el género al multiculturalismo*. (pp. 121-152). Minerva Ediciones.
- Quiroz, F. y Pineda Duque, J. (2009). Subjetividad, identidad y violencia: masculinidades encrucijadas. *Universitas Humanistica*, (67), 81-103. [https://scholar.google.com.co/scholar?q=Quiroz,+F.,+%26+Pineda+Duque,+J.+\(2009\).+Subjetividad,+identidad+y+violencia:+Masculinidades+encrucijadas.+Universit+as+Humanistica&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.co/scholar?q=Quiroz,+F.,+%26+Pineda+Duque,+J.+(2009).+Subjetividad,+identidad+y+violencia:+Masculinidades+encrucijadas.+Universit+as+Humanistica&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Quesada, F. (2014). *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. Biblioteca Nueva, S. L.

- República de Colombia. (26 de septiembre de 2015). Declaración de compromisos Colombia. *Reunión Global de Líderes sobre Equidad de Género y Empoderamiento de la Mujer*.
- Rodríguez Luna, R. (2015). Juegos de chicos, lesiones de jóvenes, muertes de hombres: masculinidades y prevención de la violencia. *Sociológica (México)*, 30(84), 75-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732015000100003&lng=es&tlng=es.
- Roldán Panadero, C. (2003). ¿Quién le cuelga la responsabilidad a la justicia? *Lectora: Revista de Dones i Textualitat*, (9), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/49112354_Quien_le_cuelga_la_responsabilidad_a_la_justicia
- Roldán Panadero, C. (12 de agosto de 2014). Paz perpetua y federación europea: la crítica de Leibniz a Saint-Pierre. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 16(32), 111-133. <http://dx.doi.org/doi.org/10.12795/araucaria.2014.i32.06>
- Roldán, C. (2013). Ni virtuosas ni ciudadanas: Inconsistencias prácticas en la teoría de Kant. *Ideas y Valores: Revista Colombiana de Filosofía*, 62(1), 185-203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6175126>
- Roth Deubel, A. N. (2006). *Políticas públicas. Formuación, implementación y evaluaión*. Ediciones Aurora.
- Sacristán, J. G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Salazár Benítez, O. (2012). Otras masculinidades posibles: hacia una humanidad diferente y diferenciada. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, (12), 87-112. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/298>
- Salazár Benítez, O. (2020). *¿Qué es ser hombre? Un MOOC sobre masculinidad y violencia, (módulo 2)* [webinar]. Universidad de Granada.
- Salamanca Rángel, M. E. y González Vélez, C. A. (2018). *Economía para la paz. Un impulso al desarrollo económico local*. Curso en Desarrollo Económico Local, Módulo Construcción de Paz. UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/issue/view/230>
- Sambade, I. (2019). Desempoderamiento, cuidado y desarrollo humano: ejes para la articulación de un modelo plural de masculinidades igualitarias. En Alonso, A. y Langle de Paz, T. (Ed.). *The Time Is Now. Feminist Leadership for a New Era*. (pp. 191-199) Red Global Cátedras UNESCO en Género. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/57166/1/art.%20unesco.pdf>
- Sánchez, M. C. (2013). Responsabilidades globales e injusticias estructurales. Una lectura de Iris Marion Young. *Enrahonar, Quaderns de Filosofia* 51, 61-76.
- Sánchez Muñoz, C. (2019). Constitución y género o la inconclusa igualdad de las mujeres. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, (17), 377-381. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.5041>

- Sánchez, M. C. (2021). *Violencias de género: entre la guerra y la paz*. Siglo del Hombre Editores.
- Sánchez Muñoz, C. (2013). Responsabilidades globales e injusticias estructurales. Una lectura de Iris Marion Young. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 51, 61-76.
<https://www.readcube.com/articles/10.5565%2Frev%2Fenrahonar.9>
- Sánchez Muñoz, C. (2014). Sobre el mal y las violaciones masivas contra las mujeres. Aproximaciones desde filósofas contemporáneas. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 345-370). Biblioteca Nueva, S. L.
- Sánchez Muñoz, C. (2021). Lo personal es violento (y político). Aproximaciones teóricas a las violencias contra las mujeres. En Sánchez Muñoz, C. *Violencias de género entre la guerra y la paz*. (pp. 27-62). Siglo del Hombre Editores.
- Sánchez Bello, A. y Iglesias Galdo, A. (2018). Coeducación: feminismo en acción. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 1-6.
<https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2115>
- Sanabria Rojas, M., Torres Rincón, S. M., Gómez Pulido, L., Hincapié Marín, J. P., Cely Díaz, V. A., Uyaban Rodríguez, L., Muñoz Rodríguez, V. J., Media Ospina, D. A., Ramírez Vargas, L. C., Bonilla, H., Rodríguez Vargas, E., Agudelo Blandón, E. N., Sarmiento Ramírez, K., Ruiz, J. O., Castañeda Cáceres, J., Gómez Quiroga, V. P., Ocampo Salazar, J. F., Borda Rodríguez, A. K. y Restrepo Osorio, D. A. (2016). *Diálogos en perspectivas de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia*. Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación Distrital.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11456>
- Sanfélix Albelda, J. (2011). Las nuevas masculinidades. los hombres frente al cambio en las mujeres. *Prisma Social*, (7), 220-247.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744579008>
- Sañudo Pazos, M. F. (2005). *Organización, género y desplazamiento forzado en Colombia*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20200131124018/sanu.pdf>
- Saha, S. (2014). *Iran's Situations: Military Violence, Protests, and Group Dynamics* [tesis doctoral, Universidad de Harvard].
- Segato, R. L. (2014). Las nuevas formas de guerra y el cuerpo de las mujeres. En Quesada, F. *Mujeres y guerra: cuerpos, territorios y anexiones*. (pp. 147-183). Biblioteca Nueva, S. L.
- Soto Guzmán, G. (2014). Semblanza histórica de asociaciones de hombres de habla hispana que abogan por la igualdad, resignifican lo masculino y luchan contra la violencia de género. *Prisma Social*, (13), 944-959.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744532025>
- Suárez, J. V. (2021). *Análisis de los fundamentos discursivos de la guerrilla de la FARC-EP y ahora partido político FARC*. Sello Editorial UNAD.
- Suárez, J. y Vargas, V. (2021). La educación en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP): el proyecto educativo desde el ideario fariano. En *Análisis de los fundamentos discursivos de la guerrilla de la FARC-EP y ahora partido político FARC*. UNAD.

- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. https://www.emakunde.euskadi.eus/u72-contema/es/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/La%20coeducacion%20hoy_MARINA%20SUBIRATS.pdf
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Ediciones Octaedro.
- Strzelecka, E. (2015). *Género, cultura, islam y desarrollo: construcción de una cultura política de resistencia feminista en Yemen* [tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Tamayo Sáez, M., Bazaga Fernández, I., & Bermejo Casado, R. (2021). La radicalización violenta de los jóvenes un reto en la construcción de sociedades seguras: una propuesta de tipología y escala de jóvenes vulnerables a procesos de radicalización violenta. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 8(2), 119-130. <https://doi.org/10.5209/cgap.78366>
- Tapia González, G. A. (2016). Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección de Ana de Miguel. *Nomadias*, (21), 237-241. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502017000100211
- Ugarriza, J. E. y Pabón Ayala, N. (2017). *Militares y guerrillas. La memoria histórica del conflicto armado en Colombia desde los archivos militares, (1958 - 2016)*. (2ª ed.). Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/tj9789587389999>
- UN Women Training Centre eLearning Campus. (s.f.). *Glosario de Igualdad de Género*. <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/print.php?id=150&mode=letter&hook=ALL&sortkey=&sortorder=asc&offset=-10>
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (s.f.). *Víctimas del conflicto armado*. Gobierno Nacional de Colombia. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2015). *Mujeres y conflicto Armado*. USAID, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y OIM, Organización Internacional para las Migraciones. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/mujeres.PDF>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (s.f.). *Acerca de la UNAD*. UNAD. <https://informacion.unad.edu.co/>
- Vaca Trigo, L. (abril de 2017). *La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género: sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe Seminario sobre la Implementación del Marco de Indicadores para los ODS*. <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/cepal-ivacatrigo-agenda2030-agenda-regional-genero.pdf>
- Vargas Galindo, M. V., Calderón, J. G., Patricia Isaza, S. (Comps.). Gordillo, C. E. (Ed.). (2017). *Cancharinas, fútbol, magia y pócimas de amor. Relatos de Esperanza*. UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Vargas Galindo, M. V., Garzón Beltrán, L. Y. y Calderón García, J. G. (2016). *Nunca es demasiado tarde*. UNAD, Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

- Valero, B. (2017). *Género y paz: relatos de mujeres víctimas de violencia* [tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Vásquez del Águila, E. (2013). Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades. *Política y Sociedad*, 50(3), 817-835. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41973
- Venegas, L., Reverte, I. M. y Venegas, M. (2019). *La guerra más larga de la historia*. Planeta S.A.
- Zuleta, E. (2019, 15 de marzo). *Democracia y participación en Colombia* [video]. <https://cuadernosdereencuentro.wordpress.com/2019/03/15/democracia-y-participacion-en-colombia-estanisla-zuleta/>