

ISBN (Libro versión digital): 978-628-7765-00-9

Autora:
Elvigia Cardona Zuleta



Cátedra de la paz desde una perspectiva feminista

Herramientas para
un pregrado en derecho

 UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO


Fondo Editorial
Universidad Católica Luis Amigo



Autora:
Elvigia Cardona Zuleta

Cátedra de la paz desde una perspectiva feminista

Herramientas para
un pregrado en derecho

Cardona Zuleta, Elvigia

Cátedra de la paz desde una perspectiva feminista: herramientas para un pregrado en derecho [Recurso electrónico] / Elvigia Cardona Zuleta . — Medellín : Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2024
Archivo PDF [119 p.]

Incluye referencias bibliográficas
Texto resultado de investigación
Producción intelectual de docentes de la Universidad Católica Luis Amigó

ISBN: 9786287765009

FEMINISMO; EDUCACIÓN PARA LA PAZ; CULTURA DE PAZ; MUJERES Y GUERRA; MUJERES Y PAZ; DERECHOS DE LA MUJER; DERECHO-ENSEÑANZA;
Cardona Zuleta, Elvigia

Ubicación: Virtual. Libro del Fondo Editorial

Cátedra de la paz desde una perspectiva feminista. Herramientas para un pregrado en derecho

© Universidad Católica Luis Amigó

ISBN (Versión digital): 978-628-7765-00-9

DOI: <https://doi.org/10.21501/9786287765009>

Fecha de edición: 28 de octubre de 2024

Autora: Elvigia Cardona Zuleta

Jefe Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Asistente Editorial: Luisa Fernanda Córdoba-Quintero

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Editor: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A 67B 90.

Medellín, Antioquia-Colombia

Tel: (604) 448 76 66

www.ucatolicaluisamigo.edu.co - fondo.editorial@amigo.edu.co

Libro resultado de Investigación

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó. Texto resultado de la investigación “Re-creación y Re-diseño de la Cátedra de la Paz desde la Perspectiva de género”.

Esta obra ha sido evaluada por pares, aprobada por el Fondo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización. Cumple, además, con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Declaración conflictos de interés: los autores de esta publicación declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Esta publicación cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la cuarta edición en español de APA:

Cardona Zuleta, E. (2024). *Cátedra de la paz desde una perspectiva feminista. Herramientas para un pregrado en derecho*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765009>



El libro *Cátedra de la paz desde una perspectiva feminista. Herramientas para un pregrado en derecho*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Agradecimientos

Agradecimiento a la Red de Universidades Católicas de Colombia RUCC, la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Oriente (UCO) por la financiación del proyecto de investigación ejecutado en 2021, del que es producto este texto.

Índice general

	Pág.
Introducción	
1. Recuento metodológico	14
2. Aportes de las pedagogías feministas a la cátedra de paz	20
3. Algunas propuestas temáticas para una cátedra de paz con perspectiva feminista	30
3.1. Ideas para abordar el género como categoría de análisis en la enseñanza-aprendizaje del derecho	32
3.1.1. <i>Pensamiento crítico</i>	36
3.1.2. <i>Apropiación de términos</i>	38
3.2. Aclaraciones conceptuales: paz, paces, cultura de paz, construcción de paz, educar para la paz	40
3.2.1. <i>La paz como concepto</i>	41
3.2.2. <i>La cultura de paz</i>	48
3.2.3. <i>La construcción de paz</i>	51
3.2.4. <i>Educación para la paz</i>	55
3.3. Los costos de la guerra para las mujeres	61
3.4. Negación de los derechos de las mujeres y de su ciudadanía	66
3.5. Verdad, memoria y sanación	73
3.6. Seguimiento a la implementación de las medidas afirmativas del Acuerdo de Paz	80
Conclusiones	
Referencias	
Acerca de la autora	

Lista de tablas y figuras

Pág.

Tablas

Tabla 1. <i>Matriz de riesgos del trabajo de campo</i>	19
Tabla 2. <i>Medidas afirmativas contenidas en el Punto 1: Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma rural integral</i>	83
Tabla 3. <i>Medidas afirmativas contenidas en el Punto 2: Participación política: Apertura democrática para construir la paz</i>	86
Tabla 4. <i>Medidas afirmativas contenidas en el Punto 3: Fin del conflicto</i>	89
Tabla 5. <i>Medidas afirmativas contenidas en el Punto 4: Solución al problema de las drogas ilícitas</i>	91
Tabla 6. <i>Medidas afirmativas contenidas en el Punto 5: Acuerdo sobre las víctimas del conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, Incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y compromiso sobre Derechos Humanos</i>	92
Tabla 7. <i>Medidas afirmativas contenidas en el Punto 6: Implementación, verificación y refrendación</i>	94

Figuras

Figura 1. <i>Implementación del enfoque de género vs. Implementación general del Acuerdo de Paz: noviembre de 2021</i>	81
Figura 2. <i>Implementación de las disposiciones con enfoque de género con corte a noviembre de 2021</i>	82

Introducción

Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. (Walsh, 2017, p. 30)

El “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”, firmado en noviembre de 2016 por el Gobierno de Colombia y las FARC-EP, y promovido por el movimiento social de mujeres bajo la premisa “sin mujeres no hay paz” (Gpaz, 2018; Mesa de Género Consejo Nacional de Reincorporación et al., 2019, p. 9), introduce el enfoque de género que busca tanto el reconocimiento a las aportaciones de las mujeres a la construcción de paz, como la visibilización de las condiciones de vulnerabilidad que requieren de acciones afirmativas para superar la situación de desventaja de las mujeres y niñas en Colombia.

En este sentido, no se concibe que las cátedras de paz nieguen la inclusión del enfoque de género en la transformación cultural del país. Es obligatorio no solo reconocer las violencias y el sufrimiento de las mujeres en el conflicto armado, sino además impulsar la verificación de los acuerdos de paz que buscan lograr la equidad de las mujeres, involucrando adicionalmente el enfoque étnico y territorial descrito en el Acuerdo firmado por el Gobierno Nacional y FARC-EP (2016). Se erige como reto para las instituciones educativas y en general para la sociedad colombiana superar la inequidad y discriminación basada en género (agravada en las situaciones de guerra) para lograr una paz duradera.

La educación y la cultura, negadas a las mujeres hasta hace menos de un siglo, juegan un papel determinante en la estabilización del país y la construcción de una paz estable y duradera, más allá de la refrendación del Acuerdo de Paz. Por tanto, lo que se busca al promover la existencia de una cátedra de paz

obligatoria en todas las instituciones educativas (Congreso de la República de Colombia, 2014, Ley 1732; Presidencia de la República, 2015, Decreto Reglamentario 1038), es asegurar, entre otras cosas, la transformación de la cultura y la educación en escenarios que promuevan asuntos como el conocimiento del conflicto, la reparación integral, la erradicación de violencias y la justicia.

En este sentido y en consonancia con lo contenido en el Decreto Reglamentario 1038 (Presidencia de la República, 2015), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) apoyó la publicación de tres guías dirigidas a los maestros y maestras para la implementación de la Cátedra de la Paz. De autoría de Chau & Velásquez (2016a), la primera lleva por título *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz* enfocada en la convivencia pacífica y la formación ciudadana; en principio, parte de lo construido al reconocer el trabajo de maestros y maestras en la formación de ciudadanos(as) y la convivencia pacífica; adicionalmente, invita a comprender este momento histórico como una oportunidad para desarrollar maneras creativas en que la escuela sea un lugar donde se forme y se viva para la paz; y finalmente, respeta la autonomía y la diversidad de las instituciones educativas, conforme a sus propios objetivos y filosofía, en lo referido a los temas propuestos por el Decreto.

La segunda guía, *Desempeños de educación para la paz* (Chau, Mejía, Bustamante et al., 2016), también dirigida a maestros(as), ilustra acerca del diseño y la planificación de las prácticas de aula, las competencias y capacidades que se fomentan en el aula, la evaluación de los aprendizajes y las recomendaciones de tipo pedagógico para capacitar en temas de paz.

La tercera guía, *Secuencias didácticas de educación para la paz* (Chau, Mejía, Lleras et al., 2016), presenta actividades y temáticas a desarrollar en los once niveles de formación de básica primaria y secundaria; comprende la descripción detallada de las clases y sesiones con ejemplos y adaptaciones de actividades dinámicas, que pueden ser llevadas a cabo como materias específicas o integrarse a otros cursos.

Ahora bien, con respecto a la cátedra de paz, las universidades gozan de autonomía (Congreso de la República de Colombia, 2014, Ley 1732), es decir, pueden diseñar sus propios cursos, acordes a los principios, misión, visión, modalidad y objetivo de cada programa de pregrado. Sin embargo, tal como lo

identifica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), en “las universidades pedagógicas e institutos de formación de maestros tampoco se les presta mayor atención a estos temas ni se contemplan ramos específicos para preparar a los futuros docentes en esta materia” (p. 12). Ello significa que hay una deficiencia, quizás derivada de la polarización del país, para que en el nivel universitario se incorporen y tengan continuidad los cursos dedicados a la cátedra de paz, lo que justifica materiales como el presente texto que, a modo de caja de herramientas o puntos de partida, den respuesta o visibilicen las cuestiones atinentes a los roles impuestos culturalmente a las mujeres.

Ahora bien, entre las múltiples preguntas a las que se debería dar respuesta desde una cátedra de paz feminista están: ¿Desde dónde construyen paz las mujeres?, ¿cómo el cuidado de la vida aporta a la construcción de paz?, ¿se requiere cambiar el rol impuesto a las mujeres de cuidadoras o pueden ejercer ciudadanías desde el espacio privado?, ¿cuál es la paz que quieren construir las mujeres?, ¿cómo resignificar el rol tradicionalmente asignado a las mujeres para la construcción de paz?, ¿es posible educar para la paz desde enfoques feministas?, ¿cuáles serían sus implicaciones en términos teóricos y pedagógicos de los aportes feministas?, ¿qué aportan los feminismos y movimientos de mujeres a la cátedra de la paz?

En particular, cabe mencionar que la pregunta de investigación que orientó este proceso fue: ¿Cómo re-crear y re-diseñar la Cátedra de Paz del pregrado de Derecho en la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Oriente desde una perspectiva feminista? Subyace a este interrogante un compromiso de la autora de este texto, como mujer e investigadora, y es la posibilidad de hacer transferencia socialmente útil derivada de los proyectos de investigación que permita el diseño de un curso, sus contenidos, lecturas y actividades recomendadas y la evaluación de los aprendizajes.

Por otra parte, durante la revisión de literatura científica sobre la cátedra de la paz que sustenta el presente libro, se abordaron estudios publicados entre 2016 y 2021, que aportan algunas líneas de reflexión; por ejemplo: Cárdenas Romero (2017) evidencia que dicha cátedra recoge las preocupaciones surgidas en la segunda guerra mundial y la consecuente ratificación de convenios con la Organización de Naciones Unidas (ONU) sobre paz, cristalizados en la Constitución Política de Colombia e incorporados en la Ley 115 de 1994 -Ley General

de Educación- (Congreso de la República de Colombia, 1994). De igual modo, entiende que la paz en un contexto heterogéneo requiere propuestas que se adapten para eliminar la “injusticia, desigualdad, indignidad” (p. 123). Por su parte, Fontan (2012) presenta una fuerte crítica a la ONU y a sus mandatos internacionales por la paz y por establecer su llamada “cultura de paz”; argumenta el investigador que los territorios ocupados por las fuerzas pacificadoras evidencian situaciones como la prostitución, la trata de personas, el exterminio y la corrupción de quienes supuestamente apoyan los procesos de paz en el ámbito internacional.

La autora Vásquez Russi (2020) analiza las definiciones sobre la paz y el “rol [que] se les asigna a las instituciones educativas en la formación de ciudadanías de paz” (p. 221); concluye que, en Colombia, con la ausencia de caracterización de los jóvenes y los contextos que modulan la vida -como es el caso del fenómeno del narcotráfico y su influencia en las lógicas asociadas al bienestar-, “la felicidad suele relacionarse como la capacidad de gasto” (p. 233). Estos aspectos de tipo filosófico, también pueden potenciarse en el aula a la hora de establecer las discusiones sobre felicidad, paz y bienestar. Adicionalmente, concluye de su revisión teórica que “no ha habido una producción bibliográfica significativa en el ámbito pedagógico y académico” (p. 224).

En otros casos, editores como Delgado Salazar (2019) centran sus preocupaciones en la fundamentación pedagógica, en la que incluyen las trayectorias legislativas, investigativas y pedagógicas de la cátedra de la paz. Delgado Salazar alude a la categoría de paz integral y se aportan reflexiones: “jurídico-políticas, ético-morales, psicosociales, socioculturales y pedagógicos a la fundamentación e implementación de esta cátedra” (p. 13). Desde otra perspectiva, Romero-Sierra y Muñoz-Barón (2019) y Munevar et al. (2021) se enfocan en cómo construir escenarios pedagógicos y de memoria en contextos violentos como las comunidades y la escuela. Finalmente, Pachón Muñoz (2018) señala su preocupación por la inclusión en la educación superior de los excombatientes de las FARC-EP.

Valga también mencionar el trabajo colectivo de investigadores de la región Caribe contenido en el libro: *Educación social: retos para la transformación socioeducativa y para la paz* (Del Pozo Serrano et al., 2018), que centrado en la pedagogía social aborda el análisis del conflicto, la educación para la paz y construcción de paz; educación y rehabilitación social; diversidad, enfoques

diferenciales y educación; educación social y comunitaria, entre otros asuntos. Otros investigadores de la Universidad Nacional analizan la paz como un escenario en disputa ideológica, hegemónica y simbólica por la élite política que la deja carente de significado (Huertas Díaz et al., 2019).

Igualmente, emergen revisiones de los impactos de la cátedra de la paz en las competencias ciudadanas medidas por las pruebas Saber 11 en Colombia (Rincón et al., 2020) y las pruebas Saber-Pro —obligatorias en los pregrados—; y específicamente para el campo del derecho, la incidencia de los módulos generales de competencias ciudadanas y los específicos de gestión del conflicto (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, 2022). De la misma manera han sido importantes las reflexiones desde la familia, los scouts y comunidades eclesiales, en tanto se pueden transformar roles, impulsar la colaboración y la construcción conjunta de vales que aporten a la formación de constructores de paz (Osorio Muñoz & Pino Montoya, 2019).

En cuanto a referentes para la cátedra de la paz feminista, en la ciudad de Medellín se ha gestado la escuela de formación de la Red Feminista Antimilitarista, con sus apuestas en territorio desde la educación popular y la formación-acción feminista, a partir de didácticas orientadas por el arte, el teatro, el hip-hop, la danza, la escritura, la palabra y el encuentro, entre otras, como dispositivos para develar el control patriarcal y construir una paz desde las vivencias y cotidianidades de las comunidades, rescatando el cuerpo como territorio de paz y las subjetividades políticas (Carval et al., 2017).

Desde otras latitudes hay propuestas feministas, tales como las surgidas de la Asociación de Investigación por la Paz Gernika Gogoratz, que aunque no tienen relación directa con la cátedra de paz, sirven de sustento teórico y metodológico; igualmente, se encuentran apuestas que tienen un contenido feminista, decolonial, ecologista y territorial, útil para realizar una revisión crítica (Jubeto Ruíz et al., 2019; Oianguren Idígoras, 2019).

En cuanto a las cajas de herramientas, existen diversas publicaciones, que ayudan a reforzar las actividades que se proponen en este libro, al respecto pueden consultarse y utilizarse para reforzar aspectos teóricos y didácticos producciones, tales como, Paquete de herramientas para capacitación en género de World Vision International (2009); Caja de herramientas para la equidad de género de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

en Colombia [AECID] (2013); Caja de herramientas de género e inclusión; investigación participativa sobre cambio climático y agricultura de Jost et al. (2014); Herramientas para la incidencia política de las mujeres en la construcción de paz ONU Mujeres (2016a), Caja de herramientas: La igualdad de género es un derecho y es un buen negocio (2017), La igualdad de género es un derecho y es un buen negocio (2020); Manual y caja de herramientas de perspectiva de género para talleres comunitarios de Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO] (2018); Herramientas para la inclusión del enfoque de género en procesos de reincorporación económica de la Mesa de Género del Consejo Nacional de Reincorporación et al. (2019); Cartilla de Género (2020) y Caja de herramientas de género (2021) del Ministerio de Justicia y del Derecho; ¿Qué es el enfoque de género? Conoce nuestra caja de herramientas prácticas de OXFAM (2021), Caja de herramientas para la transversalización de los enfoques de género y diferencial en los procesos de investigación de la Secretaría Distrital de la Mujer, Bogotá (2022).

Expuesto todo lo anterior, la idea de la caja de herramientas, entendida como un conjunto de materiales, actividades e ideas que puede llevarse a todos lados, brinda orientaciones, pautas, ejemplos que son enriquecidos y que varían su potencial para usarlos en el aula, en talleres o en otro tipo de interacciones comunitarias, el reto para este libro es vincular a la cátedra de la paz como instrumento jurídico, político y pedagógico, por lo tanto, en el quehacer educativo resulta esencial incorporar en los currículos lineamientos temáticos y metodológicos que se dirijan a la configuración de capacidades de las y los estudiantes para la vida, la democracia, las ciudadanías, los liderazgos y la promoción de la participación en escenarios educativos y comunitarios.

La paz se vive desde lo cotidiano; sin embargo, es menester aproximarse a reflexionar acerca del para qué, el qué y el cómo enseñarla desde una postura feminista. En respuesta a ello, en la primera parte de este libro se recogen los aportes de las pedagogías feministas para establecer unas breves consideraciones pedagógicas, didácticas y políticas que parten de la educación popular y del compromiso asumido por los feminismos de buscar un mundo equitativo en donde nadie se quede atrás. Freire (1993/2010) nos recuerda parte de la función política del maestro(a), el para qué se enseña:

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. (p. 102)

En la segunda parte del libro se presentan las propuestas sobre el qué enseñar, temas que se priorizaron luego de conversaciones con maestros y maestras expertas en el campo del derecho. Se inicia con algunas ideas para comprender el género como categoría de análisis, su relación con el derecho y las críticas feministas. Posteriormente, se abordan asuntos como paz o paces, cultura de paz, construcción de paz y educación para la paz; los costos de la guerra para las mujeres; negación de derechos a las mujeres; verdad, memoria y sanación; y seguimiento a las medidas afirmativas contenidas en el Acuerdo de Paz (Gobierno Nacional y FARC EP, 2016), como una forma de construir paz. En cada tema se hace un intento por describir una posible actividad de aula (tratando de aproximarme a un cómo enseñar) para potenciar la construcción colaborativa de la paz en ambientes respetuosos, dialógicos, con experiencias situadas que reconocen la diversidad de los seres y de sus pensamientos.

1. Recuento metodológico

“Desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas” (Walsh, 2017, p. 31).

Se partió del paradigma sociocrítico en el que “luchamos para conectar la investigación cualitativa con las esperanzas, necesidades, objetivos y promesas de una sociedad democrática libre” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 47). Enmarcado el presente texto en la indagación feminista, lo que significa un compromiso ético y político con las problemáticas de las mujeres y las reivindicaciones de sus derechos (Jiménez Cortés, 2021), se eligió como estrategia cualitativa la investigación documental y se adopta la propuesta de seis pasos hermenéuticos de Alda Facio Montejo (1992) para el análisis de la información que surgió de los instrumentos, de tal manera que se organizaron datos, triangularon y sintetizaron los resultados; además, se cumplió la exigencia de colectivizar las reflexiones para ampliar las comprensiones (Facio Montejo, 1992) mediante la participación en eventos, dos talleres realizados con maestros(as) en la ciudad de Medellín y una consulta en línea a docentes del programa de Derecho de la Universidad Católica Luis Amigó.

De esta forma, como parte de la colectivización del trabajo investigativo se realizaron las siguientes actividades que permitieron el diálogo en espacios académicos, con lo que se buscó validar las reflexiones y recolectar apreciaciones e ideas de los participantes, así como su visión sobre el conflicto, la construcción de paz y la situación de la cátedra de paz en las instituciones:

- « Ponencia en el XV Encuentro de la Red Sociojurídica Nodo Antioquia realizado en Uniremington del 4 al 6 junio de 2021, y en el XX Encuentro Nacional de la Red Sociojurídica realizado en Unimeta el 22 de octubre de 2021; las ponencias se refirieron a la re-creación y re-diseño de la cátedra de la paz desde la perspectiva de género.
- « Organización del Conversatorio Metodología Investigación Jurídica: Experiencias en Investigación Sociojurídica, realizado el 26 de agosto de 2022, en el que se compartieron las experiencias con dos expertos en el tema de conflicto armado y construcción de paz: Eyesid Álvarez Bahena¹ y Mauricio Montoya Vásquez².

¹ Coautor del artículo Fuerzas Militares de Colombia Ejército Nacional VII División: el conflicto armado en las regiones. Revista Ciencias Sociales y Humanas, No. 7, Universidad del Rosario.

² Coautor de los libros: 100 preguntas y respuestas: para comprender el conflicto armado, tomo I y tomo II.

- « Elaboración y presentación de concepto técnico sobre la cátedra de la paz en el marco del Seguimiento a la Política de Igualdad de Género de Medellín, presentado en reunión ordinaria del 16 de septiembre de 2021 ante el Comité de Interlocución para el seguimiento de la política de igualdad de género del municipio de Medellín.
- « Ponencia en el Encuentro de la Red de Universidades Católicas de Colombia - RUCC, el 6 de octubre de 2021. Ponencia: Avances del proyecto Re-creación y re-diseño de la cátedra de la paz desde la perspectiva de género.
- « Ponencia en el Primer Coloquio sobre Grupos en Situación de Vulnerabilidad y Derechos Humanos “Desafíos en el contexto de la pandemia por COVID-19”, del 17 al 18 de diciembre de 2021. Ponencia: Violencia sexual en el marco del conflicto armado y la triple discriminación que sufren las mujeres en Colombia.
- « Ponencia en el Colegio de Posgrados HIPONA S.C, de Veracruz-México, el 9 de marzo de 2022; invitación en el marco de la Red de Derecho de América y el Caribe REDALC. Ponencia: Aportes del feminismo a la investigación jurídica. A propósito de la implementación de los acuerdos de paz en Colombia.
- « Participación en el seminario Psicología Política: Una Perspectiva Actual, realizado en el Centro Regional Bogotá D.C. el 24 de mayo de 2022, con la orientación del taller: Implementación de los acuerdos de paz en Colombia desde la perspectiva de género y los retos para la intervención psicosocial.
- « Ponencia en el III Coloquio Nacional de Estudios Feministas y de Género, organizado por la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia, el 7 de octubre de 2022. Ponencia: Re-Creación y re-diseño cátedra de la paz desde perspectivas feministas.
- « Carta descriptiva del curso Cátedra de Paz desde perspectivas feministas presentada (sin éxito) en el Comité de Currículo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Luis Amigó el 4 de noviembre de 2021, y a la Coordinación del área humano-social, el 1 de julio de 2022.

Para efectos de desarrollar el primer objetivo específico de la investigación de la que se deriva esta publicación, siendo este: *Identificar experiencias pedagógicas que incluyan los componentes de paz en los programas de derecho de la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Oriente*, se adelantó una búsqueda y recuperación de los diseños de los cursos orientados a ofrecer la cátedra de la paz, en la que se encontró que la Facultad de Educación de la Universidad Católica Luis Amigó ofrece el curso: Educación para la Paz. En el caso del pregrado de derecho, no se cuenta explícitamente con una cátedra de paz, aunque puedan abordarse algunos temas en los cursos dirigidos a la formación humana y ciudadana o el curso de Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC); vale acotar que este último es obligatorio en los programas de Derecho y aporta los elementos sustantivos para el desarrollo de la práctica académica como conciliadores y, específicamente, trata uno de los temas propuestos por el Decreto 1038 (Presidencia de la República, 2015) que tiene que ver con la resolución pacífica de conflictos.

Como parte del diseño de la investigación se revisaron las páginas web de 25 pregrados de Derecho ofrecidos en Antioquia, a partir de lo cual se construye una matriz que condensó aspectos tales como: el nombre de la iniciativa, la universidad oferente, el tipo de formación, el objetivo de formación, los temas abordados y la metodología propuesta. Se concluye que, en su mayoría, las cátedras de paz revisadas: 1) Recogen los temas del Decreto 1038 (Presidencia de la República, 2015), priorizando el de resolución de conflictos. 2) La ausencia de la perspectiva de género en los cursos y diplomados ofrecidos en el nivel universitario para el área del derecho. 3) Las cátedras de paz se ofrecen como optativas, diplomados o eventos de extensión, que no cubren la totalidad de estudiantes del nivel de pregrado en derecho. 4) Dada la alta regulación de los programas de pregrado mediante los registros calificados, no es posible hacer modificaciones inmediatas a los currículos frente a las materias obligatorias. En consecuencia, no se detallarán en un capítulo específico de este libro los resultados, puesto que los hallazgos lo que permiten es justificar la propuesta del curso cátedra de paz desde perspectivas feministas para visibilizar a las mujeres y sus aspiraciones de equidad, respeto y reconocimiento en las esferas públicas y privadas.

La información de tipo documental se trianguló con la realización de dos talleres interactivos, atendiendo a la propuesta de Ghiso (1999), quien considera los talleres como un dispositivo que permite a los investigadores: “hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones” (p. 143). Estos talleres se llevaron a cabo el 16 y 18 de septiembre de 2021, denominándose “Retos y oportunidades para implementar la cátedra de la paz desde perspectiva de género”, y en total reunieron mediante Zoom a 20 maestros y maestras de la ciudad de Medellín. Este espacio de conversación giró en torno a: los avances institucionales y temas implementados en la cátedra de la paz, la concepción de paz, educación para la paz y construcción de paz, aportes y compromisos como constructores de paz en la escuela, en las que se utilizaron algunas de las actividades propuestas para validar su potencial para el trabajo en el aula.

También, con fines de triangular la información documental se realizó una encuesta cualitativa en línea a 11 profesores(as) expertos(as) en la enseñanza de los cursos de mecanismos alternativos de solución de conflictos e investigadores(as) del conflicto armado interno colombiano adscritos a la Universidad Católica Luis Amigó, para que desde su experiencia indicaran su concepción sobre la educación para la paz y construcción de paz; las ventajas y limitaciones de incluir la cátedra de paz en el nivel universitario, los temas que consideraban indispensables para una cátedra con perspectiva de género o perspectiva feminista, estos hallazgos permitieron estructurar el capítulo denominado: “Algunas propuestas temáticas para una cátedra de paz con perspectiva feminista”.

En cuanto a los aspectos éticos, esta investigación es considerada de riesgo bajo, en general, se garantizó el anonimato de los dichos de las personas participantes en los talleres que fueron escenarios para triangular y validar las actividades académicas y las temáticas que se proponen en este libro. Se adelantaron los trámites para recibir aprobación del consentimiento informado y, como un ejercicio ético en la investigación feminista, se estructuró una matriz de riesgo (Tabla 1), para efectos de tomar decisiones sobre los ajustes al diseño metodológico del trabajo de campo propuesto en Medellín, que consistía inicialmente en conversaciones directas, pero que por efectos del Covid-19 y el confinamiento preventivo, fue necesario reformular y utilizar mediaciones virtuales para llevarlas a cabo.

Tabla 1. Matriz de riesgos del trabajo de campo

Identificación del riesgo	Probabilidad de ocurrencia	Acción para mitigar
Riesgo de contagio en encuentros para los talleres	Nulo	Se decidió realizar los talleres con mediaciones virtuales, debido a que como investigadoras y desde las organizaciones sociales elegidas en Medellín, no se cuenta con garantía de medidas sanitarias y nos es imposible limitar el abrazo y el contacto en este tipo de encuentros.
Existen preguntas sensibles que pueden ser incómodas, tales como el proceso de paz, memoria, violencias, verdad	Bajo	Finalmente, en los talleres y encuesta mediados por tecnología, no se incluyeron preguntas dirigidas a establecer las experiencias personales de cara a las violencias y la memoria del conflicto, ante la incapacidad de brindar primeros auxilios psicológicos.
Los participantes pueden interpretar las preguntas como evaluativas o críticas acerca de su conocimiento o de su postura teórica.	Bajo	Lectura del consentimiento informado al inicio de los talleres y de la encuesta en la que se establece que estamos realizando una interacción, se garantiza anonimato para aquellas personas que así lo deciden y las respuestas se presentan de forma agrupada, sin calificarlas como buenas o malas, simplemente son perspectivas que nos ayudan como investigadoras a reconstruir o deconstruir las apreciaciones sobre paz, cultura y educación para la paz desde los sentires cotidianos.
Los participantes pueden inquietarse frente al suministro de información sensible para la institución, organización o colectivo del que hace parte	Bajo	Aunque en los talleres y la encuesta se recoge el nombre, correo y filiación institucional, esta información solo es conocida por las investigadoras. Las respuestas se agrupan y categorizan para que en el momento de la reducción y síntesis no se advierta el nombre institucional, ni se afecte la imagen corporativa.

Nota. Elaboración propia.

2. Aportes de las pedagogías feministas a la cátedra de paz

Todos los “feminismos” sostienen y comprueban la situación de opresión de las mujeres, todos expresan una fuerte crítica al pensamiento dicotómico y a la división del mundo en esferas pública y privada y, por último, todos critican el empleo del derecho como herramienta de opresión del poder patriarcal. (Vacca & Coppolecchia, 2012, p. 74)

Asumir la existencia de pedagogías feministas implica el reconocimiento de los feminismos como constructo epistemológico, ontológico, programático y ético, que más allá de un movimiento social, se constituye hoy en una perspectiva teórica, diversa, pluralista. Tal como señala Facio Montejo (2000), “desarrolla y critica las ideas que lo preceden como lo hacen todas las teorías, doctrinas o corrientes de pensamiento” (p. 16), puesto que ya no es posible señalar el feminismo en singular sino como múltiples posibilidades de pensar el mundo, la historia de subordinación y discriminación de las mujeres y hombres comprometidos con la búsqueda de la igualdad material, la erradicación de las violencias y discriminaciones fundadas en el sexo y afianzadas mediante las construcciones culturales sobre el género y los mandatos sobre los roles de género que se promueven en cada contexto y tiempo, percepciones sobre el género y los roles que son reforzados y perpetuados por la cultura, la familia, la escuela y el sistema jurídico.

De esta forma, se reconoce la existencia de múltiples corrientes teóricas provenientes de las disciplinas sociales y desarrolladas en el siglo XXI, que desde un punto de vista femenino proponen la construcción de una realidad desde la experiencia de las mujeres en la búsqueda de la emancipación para reconocerse como sujetas autónomas, políticas y éticas, que han sido borradas de la historia y tratadas como lo “otro” en un sentido que desdibuja el ideal del mundo a partir de lo masculino, como centro del pensamiento en occidente. En esta lógica, se acude a la pluralidad de propuestas, aunque se privilegian los feminismos jurídicos, en particular no se escoge una corriente específica, sino que al estilo de una artesana se toman elementos de aquí y allá para apoyar estas reflexiones.

Esta línea de pensamiento pone de presente en el siglo XXI la necesidad de cuestionar la relación del feminismo con el multiculturalismo, la globalización y su influencia en el orden de género, en un “paradigma informacionalista” (Amorós & De Miguel, 2005, p. 303). Luego del confinamiento preventivo, se pudo comprender y evidenciar el vertiginoso desarrollo de las comunicaciones y redes de conocimiento, “el lanzamiento de un nuevo modelo de desarrollo capitalista y la redefinición del papel de los Estados-nación” (Amorós & De Miguel, 2005, p. 304). En un mundo conectado, que establece nuevos retos y desafíos sobre el papel de la mujer: “para hacer conciencia de sí y crear sus propias claves de autoestima, cada mujer necesita revisar su identidad desde una perspectiva del género feminista” (Lagarde y de los Ríos, 2000, p. 66).

En este sentido se reconocen la articulación e indivisibilidad entre capitalismo, colonialismo y patriarcado en propuestas como las de Catherine Walsh (2017), en tanto:

Los modos de vida en/de relacionalidad, junto con la lógica patriarcal- paternoalcolonial, en acenso, la criminalización de la protesta, la creciente violencia y represión a jóvenes y mujeres, además del silenciamiento de un pensar crítico, ya caracterizan los momentos actuales. (p. 18)

Igualmente, De Sousa Santos³ (2020) afirma que “capitalismo, colonialismo y patriarcado ... son los tres principales modos de dominación ... invisibles en su esencia y en la articulación esencial entre ellos” (p. 35); estos poderes se reproducen a partir de la educación y tienen la capacidad de hibernar o mutar; así, puede pensarse que “el patriarcado parece estar muriendo o debilitándose debido a las importantes victorias de los movimientos feministas en las últimas décadas, pero, de hecho, la violencia doméstica, la discriminación machista y el feminicidio aumentan constantemente” (p. 36).

La perspectiva de género es una herramienta para develar las formas en que se camufla el patriarcado y los frenos al ritmo de implementación de los acuerdos de paz, así como el incremento de las violencias frente a las mujeres, agudizadas por la coyuntura que representó para el país y las instituciones educativas el confinamiento preventivo; aunque antes de esta situación ya se había advertido una deficiente aplicación del enfoque de género y un bajo nivel de logro en las acciones afirmativas propuestas en los indicadores de seguimiento a los acuerdos de paz (Cardona Zuleta, 2021b).

Los feminismos se constituyen en la teoría fundamental para reconocer en el contexto colombiano los modos de ejercer las violencias directas (física, patrimonial, sexual, psicológica), las violencias indirectas (simbólica, institucional) y la represión a través de afectaciones al cuerpo y territorio de las mujeres, más allá del conflicto bélico entre diversos actores armados y el Estado colombiano, puesto que es un hecho probado que el conflicto armado del país vinculó a la población civil directamente. Por este motivo, uno de los objetivos de la cátedra de la paz es “promover la reconciliación, la convivencia y la tolerancia,

³ Pese a los señalamientos de violencia sexual y epistémica contra las mujeres, se incluyen sus aportes por la educación diferente, no para el mercado sino para la emancipación.

especialmente en las poblaciones más afectadas por el conflicto, teniendo en cuenta el impacto desproporcionado del conflicto sobre las mujeres” (Gobierno Nacional y FARC EP, 2016, punto 2.2.4).

Finalmente, para presentar estas reflexiones se adoptan los feminismos jurídicos surgidos en la década de los 90 con Alda Facio y Lorena Fries e hitos fundantes como las convenciones de la Cedaw y la Belem Do Pará, que se incorporan paulatinamente en los ordenamientos y educación jurídica (Costa & Lerussi, 2021; Cárdenas Marín, 2022; Cardona Zuleta, 2024) pensados como “una teoría crítica del derecho ... [que] debería tener como objetivo [el] esclarecimiento del rol que desempeña el derecho en el mantenimiento del patriarcado” (Facio Montejo, 2000, p. 17). De esta forma, resulta útil interrogar al derecho como un dispositivo de poder, encargado de perpetuar las formas en que se legisla (o no) frente a asuntos que vinculan a las mujeres para legitimar la subordinación. Aunque es de reconocer la oportunidad para que el derecho favorezca la democratización y la equidad a partir del uso de las herramientas convencionales y constitucionales que permiten el cambio en la cultura jurídica.

Ahora bien, dada la existencia de múltiples formas de entender y vivir los feminismos y la fragmentación de los discursos feministas, resulta necesario abordar lo concerniente a las pedagogías feministas (en plural) puesto que al formar parte de las pedagogías críticas comparte los siguientes postulados:

Hacen hincapié en la experiencia y la voz de los alumnos ...; reafirman los objetivos de potenciación personal y social orientados a la transformación social en general; ... hablan de la autoridad de los maestros y de la controversia con las contradicciones intrínsecas a la idea de autoridad para la emancipación; ... están vinculados con movimientos políticos y sociales que tratan de erradicar múltiples formas de opresión. (Gore, 1996, p. 25)

De hecho, algunas propuestas de las pedagogías feministas se fundamentan en la educación popular: “como el asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-des-humanización” (Walsh, 2013, p. 62); por tanto, se retoman coordenadas

como el lugar del cuerpo en el proceso educativo, la dimensión lúdica, la educación por el arte, el psicodrama, el teatro de los y las oprimidas, la danza, el canto, y el diálogo desde diversas perspectivas ideológicas emancipatorias (marxismos, diversos feminismos, teología de la liberación, teología feminista, ecosocialismo, anarquismos, cosmovisiones de pueblos originarios, etc.). (Korol & Castro, 2016, p. 22)

Es así como la educación popular es un camino del cual se parte, al comprender que por esta vía también se logra “educación para la paz, para la vida, frente a las lógicas educativas que naturalizan la violencia, el miedo, el terror, que colocan la guerra como fatalidad, que piensan la crisis climática como desastre inevitable y como signos de época” (Korol & Castro, 2016, p. 86). Entonces, asumir las pedagogías feministas al interior de las corrientes críticas de la educación nos permite comprenderla como

la posibilidad de buscar herramientas que logren poner al centro la discusión de los problemas estructurales de una comunidad, la condición histórica de opresión y subordinación de las mujeres, que permita que la lucha por despatriarcalizar las relaciones sociales comunitarias y de las mujeres sea una responsabilidad de toda una comunidad y no solo que se convierta en un asunto entre mujeres y para las mujeres. (Carval et al., 2017, p. 43)

De esta forma, las pedagogías feministas comparten las aspiraciones de autonomía, emancipación propuesta por la educación popular que “promueve procesos educativos de conciencia política entre personas y grupos comprometidos con diversas causas sociales y políticas” (Lagarde y de los Ríos, 2000, p. 67). Por lo tanto, las pedagogías feministas tiene también una función transformadora y liberadora, así como de “resistencia, desobediencia y divergencia, incluyendo en pensamiento y raciocino político, epistémico, sociocultural y existencial” (Walsh, 2017, p. 18), que requiere que se incorpore en lo cotidiano de las universidades como centros de pensamiento en los que se demandan prácticas de “reconstrucción participativa y democrática desde adentro” (Walsh, 2017, p. 18), que permitan proponer y desarrollar el pensamiento complejo y crítico.

Por esta razón, se entiende que la función del maestro/a es un acto ético-político que implica avanzar en cambios estructurales que requieren la convergencia de múltiples actores e instituciones para lograr

la transformación social, que llegará fundamentalmente a través de la educación, en positivo, en el respeto a la diversidad, con contenidos desde la gestión no solo del conocimiento, sino de las emociones, del sentimiento, de la vivencia y del respeto a la diferencia como elemento de enriquecimiento, en la visibilización de cada realidad como un espectacular aprendizaje pedagógico. (Rodríguez & Penna Toso, 2017, p. 4)

En este sentido, una pedagogía que se señale como feminista, establece en primer lugar una crítica a los contenidos curriculares en cuanto a la transmisión de un conocimiento científico-disciplinar y la hegemonía patriarcal en la educación; precisamente, las

universidades fueron un punto de partida, en donde mujeres, estudiantes y trabajadoras de la educación, sacaron a la luz pública debates en torno a temas como, el carácter androcéntrico de las instituciones, el sexismo en la educación y la violencia de género. (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019, p. 22)

Por demás, la universidad ha sido un reflejo de la sociedad y de los poderes imperantes, arraigada en “la experiencia de deshumanización de la colonialidad” (Mignolo & Vázquez, 2017, p. 490); pero desde la perspectiva feminista decolonial, estas instituciones deberían permitir el diálogo abierto, pluralista, realista, ético y contextual, porque “cuando la conversación se interrumpe llega la violencia. Mantener la conversación amenazada por las violencias estatales, económicas, mediáticas, epistémicas y sus instituciones en las que se habla, pero no se conversa, es una tarea primordial de la opción decolonial” (Mignolo & Vázquez, 2017, p. 489).

Es decir, en la universidad se propone “resistir no para destruir, sino para construir” (Walsh, 2017, p. 19); debería tratarse de un proyecto educativo capaz de enfrentar los retos que nos impone, como objeto de estudio desde las diferentes disciplinas, un conflicto armado de vieja data, complejo, con múltiples actores y que persiste; así como de denunciar lo absurdo de las teorías que se reproducen y que ahondan las desigualdades e inequidades, legitiman la vulneración de los derechos humanos, la discriminación, el racismo, las violencias y el agotamiento de la naturaleza y las empresas. El hecho es proponer desde la

construcción colectiva, democrática, participativa y situada, alternativas que promuevan espacios para la paz, entendida en su dimensión positiva de satisfacción de las necesidades y derechos de las personas en condiciones de dignidad.

Igualmente, las pedagogías feministas hacen una crítica al descuido de las emociones, vivencias y sentimientos de los/las estudiantes (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019; Rodríguez & Penna Toso, 2017), que se solapan en el relacionamiento vertical con sus profesores: “saltar la distancia entre las personas, poder tocarnos sin temor, poder abrazarnos y movernos, rompe con las estructuras incorporadas desde que nacemos, que tienden a inmovilizar el cuerpo y a separar las emociones de la racionalidad” (Korol & Castro, 2016, p. 86).

El acto educativo en sí mismo debería llevarse a cabo mediante prácticas que promuevan la “sensibilidad, ternura, y alegría” (Korol & Castro, 2016, p. 88), brindando espacios seguros, confiables y libres para los/las participantes. Ante una pedagogía hegemónica y patriarcal que separa la racionalidad de las emociones, se “requiere reinventar los lazos de amistad, de amor, de encuentro, como lazos políticos indispensables para la creación de un mundo nuevo” (Korol & Castro, 2016, p. 88), para avanzar a la “praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar” (Walsh, 2013, p. 62) y la formación de redes, relaciones e influencias que se crean y co-crean con otros (Rodríguez & Penna Toso, 2017), en el medio de los espacios compartidos, que inician y perduran si existe confianza y afecto en las relaciones interpersonales e intersubjetivas.

Otro elemento a considerar es la promoción de una relación de poder horizontal entre estudiantes y profesores(as), ausente de jerarquías, en la que se reconocen los saberes propios de los(as) estudiantes en un contexto particular para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que el profesor(a) es orientador(a) de la actividad, pero el/la estudiante se reconocen como “persona que está situada y por lo tanto el conocimiento es situado, es decir, refleja las perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento, mostrando cómo es que el género sitúa a las personas que conocen” (Blázquez Graf, 2010, p. 28). Esto significa que cada trayectoria de vida y en especial la forma en que se han vivido los mandatos de género, percepción del conflicto armado, propone un modo de realizar construcciones y reconstrucciones conjuntas de lo vivido y lo sentido:

Principios como la experiencia, partir de las propias historias de vida en contextos singulares de aprendizaje, hacerlo en relación, poseer un sentido colaborativo de los procesos educativos, todo bajo dinámicas de cuidado y de la consideración de la enseñanza como una experiencia amorosa que propicie espacios de confianza. (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019, p. 12)

Entonces, el acto educativo debe ser un “proceso dinámico, vivo, se construye desde la colectividad, aunque se inicie por reconocerse como ser histórico y situado” (Rodríguez & Penna Toso, 2017, p. 5), en el que se privilegia la voz y experiencia de los/las estudiantes. Debe potenciar las capacidades personales y sociales orientando a la transformación social y cultural; esto es, al centrar la atención del estudiante “en lo encarnado, situado y local, en las resquebraduras existentes ... que desafían, transgreden, interrumpen y desplazan el sistema dominante, en las fisuras de abajo donde se encuentran, se construyen y caminan formas de estar-hacer-ser-sentir-pensar-saber-vivir muy otras” (Walsh, 2017, p. 31).

Las pedagogías feministas promueven entonces prácticas como la coeducación, que permite educar atendiendo a la diferencia y “supone y exige una intervención explícita e intencionada de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad” (Delgado Ballesteros, 2015, p. 39) y la colaboración en la configuración de los vínculos relacionales entre las personas, los cuales facilitan el aprendizaje entre iguales y enriquecen las interacciones posibilitando “la admiración que podemos experimentar al momento de trabajar con otras personas” (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019, p. 23). Así, las prácticas pedagógicas coeducativas y colaborativas son una manera de enfrentar el capitalismo y su afán “hacia el emprendedurismo y la competitividad a toda costa” (De Sousa Santos, 2020, p. 25), al comprender que el conocimiento se construye en relaciones e interacciones horizontales, igualitarias, diferenciadas, solidarias y respetuosas del otro y la naturaleza.

También surge el diálogo como una práctica pedagógica imprescindible, como crítica a los monólogos de la educación tradicional: “dialogar es construir también experiencias, indispensables en el proceso pedagógico” (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019, p. 22); si se complementa el diálogo con la escucha, se llegará a:

Una pedagogía que parte de que somos seres inacabados/as, y que busca siempre los vacíos que se crean y las pistas que se abren en los procesos de aprendizaje, como invitación a pensar y a sentir nuevamente lo conocido, desde nuestros cuerpos y vidas cambiantes. (Korol & Castro, 2016, p. 84)

El diálogo supone, entonces, la escucha atenta que permite reconocer a “otro” en sus dimensiones, su racionalidad, su lógica reflexiva y las experiencias de las que parte para acercarse a un objeto de conocimiento:

“El escuchar es la puerta al diálogo que, a su vez, es fundamento de la convivencia, porque al dialogar nos emparejan las palabras escuchadas” (2008: 43) y que, “al ponernos a escuchar, iniciamos un proceso transformador de nosotros: queremos escuchar para averiguar cómo son ellos y por esta vía averiguar quiénes somos nosotros” (2008: 51). (Lenkensdorf, 2008, como se cita en Esteva, 2017, p. 93)

En cuanto a las didácticas que se promueven desde los diferentes feminismos, llenas de riqueza y diversidad, como un antídoto a estos tiempos modernos que “intentó librarse de ese cuerpo que no es capaz de soportar muchos de los límites apriorísticos en los que hemos intentado ponerlo” (Cardona-Rodas et al., 2021, p. 13), surgen apuestas por el rescate de los cuerpos y, en especial, el de las mujeres, la autoestima y la estética del físico humano resignificada lejos de los cánones impuestos por occidente (Lagarde y de los Ríos, 2000; Carval et al., 2017; Cruz et al., 2017).

En este sentido, la etnografía y la autoetnografía son de utilidad para la construcción de una perspectiva de género situada (Castañeda Salvado, 2010; Sciortino, 2012), tanto como las cartografías/mapas corporales para establecer relaciones entre cuerpo-territorio, cuerpo-dolor, cuerpo-reivindicación (Cruz et al., 2017; Cardona-Rodas et al., 2021); por tanto, cobran importancia no solo para lograr resignificación del cuerpo de las mujeres como una unidad mente-cuerpo, sino para identificar las trayectorias de la violencias marcadas allí, facilitando la emancipación y las narrativas frente a “cuerpos insumisos, insurrectos, desobedientes, en tramas de pueblos que han ido aprendiendo que dar la vida no se resume en un momento heroico” (Korol & Castro, 2016, p. 87).

Igualmente, como práctica performativa y liberadora aparecen el juego y la relación con el arte —entendido este como un dispositivo de aprendizaje y relacionamiento—: “junto a las dinámicas de juegos, incorporamos otros modos vivenciales y grupales de aproximación al conocimiento, como el teatro de los oprimidos y oprimidas, el psicodrama, distintas expresiones artísticas” (Korol & Castro, 2016, p. 88). La música y el baile, como dispositivo didáctico y expresión artística, permiten la creatividad en letras que denuncian la situación particular de las mujeres y el movimiento como apropiación del cuerpo (Carval et al., 2017).

Finalmente, también se utilizan otras propuestas que describen Lagarde y de los Ríos (2000): “el pequeño grupo es un hallazgo que ha permitido a las mujeres mirarse y encontrarse sin mediaciones, oír su propia voz, pensar por sí y para sí, dudar, aprender e identificarse genéricamente” (p. 67), o los talleres feministas “su pedagogía es participativa y busca que tengan voz quienes no la han tenido, que todos y todas enuncien su visión del mundo” (p. 67), y los círculos de mujeres, expuestos por Saldarriaga Quintero (2015), que facilitan la acción y el reconocimiento de la subjetividad política. Estos tres dispositivos didácticos tienen en común el objetivo de “contribuir a que cada mujer, ilumine desde la visión del mundo feminista lo oculto y lo negado; que haga visible lo invisible y nombre lo innombrable” (Lagarde y de los Ríos, 2000, p. 70), así como facilitar la escritura, la narrativa y el encuentro como espacios de escucha y sanación.

3. Algunas propuestas temáticas para una cátedra de paz con perspectiva feminista

El dilema está en determinar si, para erradicar la discriminación es suficiente con cambiar el contenido de las normas que regulan una situación determinada o si, por el contrario, se deben transformar los procedimientos que la cultura jurídica tiene como garantes de la objetividad, imparcialidad y neutralidad en la resolución de los conflictos jurídicos. (Mendoza Eskola, 2016, p. 142)

En este capítulo se presentan los temas priorizados a partir de consultas elevadas a profesoras(es) expertas en análisis del conflicto armado colombiano y asuntos de paz. Desde la experiencia de dichas(os) docentes-investigadoras(es) se considera indispensable incluir en el currículo de los programas de pregrado de derecho contenidos específicos, en el entendido de que hay un saber determinado que debe promoverse entre hombres y mujeres para que ayude a obtener un panorama de los significados que ha tenido el conflicto armado colombiano desde la visión de las mujeres. En dicho contexto, la perspectiva de género tiene que dejar de ser una expresión que simplemente se agrega, para trascender a una práctica que transforme las relaciones desiguales de poder entre los y las estudiantes.

Los currículos y su planificación revisten importancia en la actualidad, dado que tenemos un sistema educativo tradicional que aún pervive y que a todas luces, en pleno siglo XXI, es necesario que sea cuestionado para cumplir con mandatos internacionales tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, que reconocen como una posibilidad para el desarrollo la igualdad de género, puesto que no es factible sostener que más del 50 % de la población mundial sea discriminada en razón de su sexo y sus asignaciones de género, así como tampoco es viable la permanencia de las brechas en la educación, las dificultades en el acceso al mercado laboral y la diferenciación salarial, que persisten en Colombia. (ONU Mujeres, 2018). Es necesario transformar la educación para realizar plenamente los derechos de las mujeres.

Como se pudo observar en el apartado anterior, cobran vigencia los cuestionamientos desde pedagogías feministas acerca de qué se enseña, qué se enmascara o invisibiliza, qué se excluye y qué incluye, en una provocación a maestras(os) para despatriarcalizar el currículo (Bejarano Franco et al., 2019), permitiéndoles fortalecer prácticas pedagógicas como la coeducación y la colaboración, en la que es requisito “integrar la perspectiva de género no como mero punto de observación y corrección formal de las desigualdades, sino como un posicionamiento activo de reflexión y transformación ética y política” (Lozano Estivalis & Trifu, 2019, p. 52).

Conviene subrayar que el actual sistema educativo aún tiene la deuda con la promoción de aprendizajes significativos frente a un conflicto armado marcado por la complejidad, por su extensión, la multiplicidad de actores armados y de víctimas, puesto que tales características tendrían que cobrar importancia en

el currículo, al ser este la guía de los maestros y contener el plan pedagógico que determina los objetivos, la metodología y la evaluación (Nogueira, 2020). Las preguntas que nos mueven son ¿qué queremos que aprehendan los/las estudiantes en contextos complejos?, ¿cómo abordar esas complejidades? Quizás no alcanzaremos a responder, por lo que proponemos algunos caminos para la acción.

A continuación, se presentan temas para ser ampliados en las prácticas docentes a partir de las experiencias, lecturas y trayectorias de cada maestro(a) y algunas sugerencias didácticas que regularmente se han utilizado en talleres y seminarios o que la investigadora autora de la presente publicación ha aprendido/participado/adaptado de su relacionamiento con docentes e investigadoras feministas.

3.1. Ideas para abordar el género como categoría de análisis en la enseñanza-aprendizaje del derecho

“Toda ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular ... La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el propio” (De Sousa, 2019, p. 36).

Actualmente, como se anunció en la introducción, existen diversas publicaciones sobre cajas de herramientas con perspectivas de género para utilizar en el aula que contienen conceptos, normatividad, actividades didácticas, estrategias para la acción, entre otros, para abordar sus diversos enfoques: género en el desarrollo, equidad de género, igualdad de género, diferencial de género, entre otros, en el entendido de que para erradicar la desigualdad que sufren mujeres y hombres y con miras a construir la paz, es necesario transversalizar el enfoque de género en los ámbitos público y privado, es decir, en la familia, en la educación, en lo laboral, en el diseño e implementación de políticas públicas, en el actuar de los funcionarios públicos y en las prácticas socio-culturales, debido a que la desigualdad de género es un asunto de justicia social y de protección de los derechos humanos (World Vision International, 2009; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Colombia [AECID], 2013; Jost et al., 2014; ONU Mujeres, 2016a, 2017, 2020; Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO], 2018; Ministerio de Justicia y del Derecho, 2021; OXFAM, 2021, Secretaría Distrital de la Mujer Bogotá, 2022).

Pese a que se cuenta con estos recursos bibliográficos, a continuación se presentan algunas ideas para abordar la categoría género en la enseñanza-aprendizaje del derecho, a modo de aclaraciones iniciales. El género como categoría de análisis no debe confundirse en la actualidad con sexo o con mujer; dadas las transformaciones históricas, contextuales y conceptuales que han evolucionado y transformado, se propone entenderlo de la siguiente forma:

La categoría de género es descriptiva, en tanto da visibilidad a las desigualdades entre hombres y mujeres; analítica porque permite señalar, interpretar e identificar las causas de las diferencias y las desigualdades que existen entre hombres y mujeres en sociedades específicas; y política porque nos compromete con la transformación de las desigualdades como opción política. (De la Cruz, 2008, como se cita en AECID, 2013, p. 9)

Esto implica un compromiso ético-político por develar la naturalización que culturalmente se ha construido en torno a “patrones incuestionables que definen únicamente dos caminos para el ser humano: ser hombre o ser mujer” (AECID, 2013, p. 9), que en lo cotidiano se traduce en valores y situaciones que ahondan en las desigualdades, que naturalizan relaciones de poder y control sobre los cuerpos y sentimientos.

En esta línea, “el patriarcado es un sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista” (Vacca & Coppolecchia, 2012, p. 60). Por tanto, la enseñanza y práctica del derecho en nuestro contexto se construyó en torno a la dominación y la discriminación sexual y racial que se mantiene en pleno siglo XXI; “el colonialismo y el patriarcado están vivos y se fortalecen en tiempos de crisis aguda” (De Sousa Santos, 2020, p. 72). El pensamiento e investigación feministas muestran cómo “el relato capitalista patriarcal y colonial de la realidad social pretende universalizar las formas de comprender el mundo” (Jubeto Ruíz et al, 2019, p. 122), generando con el paso del tiempo la reproducción del sistema patriarcal a través del sistema educativo, específicamente en la enseñanza del derecho.

Una cátedra de paz que parta de una postura feminista necesariamente tendrá que develar si el derecho y su enseñanza, como producto cultural, representan un conjunto de valores (justicia, debido proceso, igualdad ante la ley, igualdad

material, equidad, por mencionar algunos) o antivalores (como las violencias, el sustento normativo a la exclusión y subordinación de las mujeres), y si son aplicables las tradiciones culturales que insisten en mantener la desigualdad en los roles sexo-genéricos, afirmando que así han sido, son y seguirán desconociendo la evolución humana y tecnológica.

Y debido a que la enseñanza y práctica del derecho se lleva a cabo “en las arenas de un Estado de derecho moderno/colonial/capitalista/heteropatriarcal/racista/sexista” (Martínez-Mejía & Zapata Ramírez, 2021, p. 164), implica al mismo tiempo develar que la enseñanza-aprendizaje jurídico, como “el conocimiento científico, promovido desde la Modernidad occidental como universal, ha sido androcéntrico, es introducir la perspectiva de género como categoría analítica que nos abre los ojos a unos tipos de discriminación, para los que habíamos sido ciegos” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 68).

Es así “como los análisis feministas sobre la dominación patriarcal tienen en cuenta los mandatos de género en los que se basa la división sexual del trabajo existente en una sociedad” (Jubeto Ruíz et al., 2019, p. 121). El derecho como regulador de las conductas “constituye una de las principales manifestaciones de poder en la sociedad” (Mendoza Escola, 2016, p. 141), en un principio pensadas en el ámbito público, hoy vuelven su mirada al ámbito familiar y privado, derivado de los movimientos sociales, puesto que “al politizar «lo personal», expandieron los límites de la protesta más allá de la distribución socioeconómica, para incluir el trabajo doméstico, la sexualidad y la reproducción” (Fraser, 2013/2015, p. 20).

Como se dijo, el derecho entonces es androcéntrico y se ha cimentado a partir de los privilegios que otorga la construcción del conocimiento científico occidental, lo que le ha permitido moldear la cultura a partir de “las dicotomías, naturaleza y cultura, hechos y valores, razones y sentimientos, etc., [que] se hayan construido como formas de dominación masculina” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 69), así es posible evidenciarlo en la producción de teorías y prácticas del campo jurídico que se presentan

cuando un estudio, análisis o investigación se enfoca desde la perspectiva masculina únicamente presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana y por ende la única relevante haciéndose el estudio de la población femenina cuando se hace, únicamente en relación a las necesidades

experiencias y/o preocupaciones del sexo dominante masculino. Dos formas extremas de androcentrismo son la misoginia y la ginopia. La primera consiste en el repudio a lo femenino y la segunda en la imposibilidad de ver lo femenino o invisibilización de la experiencia femenina. (Facio Montejó, 1992, p. 78)

Todo esto se traduce en el fenómeno legal, como lo explica Alda Facio Montejó (1992), integrado “por tres componentes: 1.- El componente formal-normativo (sustantivo); 2.- El componente estructural, y 3.- El componente político-cultural” (p. 65), en el que tanto la producción, interpretación y aplicación del derecho, están permeados por prejuicios y estereotipos en torno al tipo de mujeres (madre, empleada), los roles asignados (cuidadora o proveedora), lo que se espera de su comportamiento (sumisa, débil, delicada, merecedora de protección especial), entre otros. Así que es necesario “la utilización del derecho como instrumento para transformar la situación de las mujeres” (Mendoza Eskola, 2016, p. 139).

De esta forma, la crítica feminista al “derecho cuestiona los principios básicos del sistema jurídico y los presupuestos de la teoría jurídica” (Mendoza Eskola, 2016, p. 141). Entonces, frente a principios propios del derecho, tales como el lenguaje neutro, los feminismos develan que el lenguaje como dispositivo de poder invisibiliza y reproduce la exclusión. En cuanto al principio de universalidad, los feminismos han demostrado la sexualización y jerarquización de la norma (Olsen, 2009), que además encierran visiones sobre lo que es o no una mujer. Y frente al principio de abstracción y generalización, los feminismos han aportado afirmaciones sobre la diferencia y la diversidad “somos mujeres en plural, pero a la vez en singular cuando se entrecruzan factores como la raza, la identidad de género, las preferencias sexuales, el estrato, la edad o la discapacidad” (Cardona Zuleta, 2021a, p. 43).

Por estos motivos es urgente vincular en la bibliografía básica de la Cátedra de Paz, mujeres que estudian y producen conocimiento desde una perspectiva feminista, pero que han sido invisibilizadas. Se trata de hacerle frente a lo que Miranda Fricker (2017) señala como violencia epistémica, en la que la producción, circulación y reconocimiento intelectual del aporte de las mujeres a la ciencia social del Derecho, son negados, desautorizados o descalificados (Pérez, 2019) en diferentes círculos jurídicos.

3.1.1 Pensamiento crítico

La primera actividad está pensada para fomentar la competencia del pensamiento crítico, en el que son indispensables habilidades para la lecto-escritura. Algunas recomendaciones de la literatura especializada para este propósito, son expuestas por Susan Silbey (2006) en *Introducción al debate sobre la cultura jurídica y la conciencia jurídica*, Lucrecia Vacca y Florencia Coppolecchia (2012) en *Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de biopoder de Foucault*; Juanita Catalina Mendoza Eskola (2016) en *La crítica feminista al derecho: De la lucha por la igualdad al cuestionamiento de la identidad como ideal normativo*; Frances Olsen (2009) en *El sexo del derecho*; y Alda Facio Montejó (2000) en su texto *Hacia otra teoría crítica del derecho*.

A continuación, un ejemplo del diseño de actividades para fomentar la competencia del pensamiento crítico, que puede ser enriquecido desde las lecturas propias de maestros y maestras comprometidos con la transformación de la cultura jurídica:

Actividad 1. Mujeres que escriben críticas sobre el derecho

“-¡Silencio, charlatanas! ¡Sois tontas en discutir así, insistiendo tan férreamente en vuestro punto de vista! Las hojas del álamo son verdes para la urraca, porque las mira desde arriba; pero son blancas para la cabra, quien las ve desde abajo. ¿Acaso las cosas del mundo deben ser siempre iguales, miradas desde todas partes? Cuando se está demasiado arriba o muy abajo no se ven bien, y es imposible descubrir la verdad; todas las cosas tienen cara y cruz”.

Arturo López King

Detalle de la actividad

Se propone un ejercicio de lectura crítica que permita comprender los aportes de los feminismos al campo jurídico, desarrollados en tres momentos: 1. Se presentan cinco textos escritos por mujeres que hacen críticas al derecho y que serán asignados a equipos de trabajo para que los aborden siguiendo la guía que se describe más adelante (40 minutos). 2. A partir de los informes de lectura, se realiza una conversación sobre los aprendizajes o las inquietudes que los textos generan (40 minutos). 3. Evaluación de aprendizajes y cierre (10 minutos); se propone evaluación entre iguales con la guía descrita en el apartado de evaluación.

Requisitos formales: Extensión 3 páginas, New Times 12, espaciado 1.5, cuidar ortografía y redacción, citas en modelo APA 7ma. versión.

Requisitos de fondo: El escrito está dividido en 3 partes, así:

Primera parte: Contexto y origen de la obra (200 palabras) Incluye: 1. Expresión de la referencia bibliográfica en APA 7ma. versión. 2. Breve contexto (Trayectoria del(de los) autor(es), a qué público se dirige.

Segunda parte: Esquema y análisis de la obra. Incluye: 1.Cuál es la tesis central que se desarrolla en el texto. 2. Identificar el hilo conductor y las articulaciones y relaciones que hace para la demostración de su tesis y argumento a partir de la esquematización; se puede elaborar un gráfico, matriz, cuadro sinóptico o mapa conceptual que permita condensar el texto y establecer las relaciones. Recuerde citar adecuadamente, este apartado es descriptivo a partir de lo que indican las autoras.

Tercera parte: Balance y evaluación crítica de la obra (máximo 600 palabras). Escrito coherente. Incluye: 1. Precisar de qué modo la obra evaluada representa un aporte a la comprensión de un asunto intelectual o bien profundización en el debate teórico de las críticas de los feminismos al campo jurídico. 2. Juicio crítico y/o llamando la atención sobre los aciertos, lagunas, errores que presenta el texto. 3. Aprendizajes. Al relacionar el texto con mi contexto de vida y aprendizaje me di cuenta de... comprendo qué... en términos prácticos el texto me aporta...

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Reconocer la influencia del patriarcado en las narrativas del campo jurídico evidenciando la sexualización del derecho y el androcentrismo de la enseñanza jurídica.

Competencias: Desarrollar competencias lecto-escriturales, argumentativas, de juicio crítico, comunicativas y éticas.

Evaluación: Defina el porcentaje de cumplimiento: menos del 50 %, entre el 60-80 % o superior al 80 %.

Aspectos

Competencia lectura crítica (entiendo el lugar de enunciación del autor, extraigo del texto la tesis del autor y elaboro una matriz, un mapa conceptual o un cuadro sinóptico que organice y sintetice las ideas presentes en el documento, jerarquizando las ideas principales y secundarias).

Competencia argumentativa (comprendo el texto, lo relaciono con mi contexto, estoy en capacidad de generar críticas y aplicaciones prácticas utilizando narrativas coherentes, organizadas y lógicas).

Competencia escritural (tengo en cuenta los aspectos formales, la citación, redacción, argumentación y conexión).

Competencia comunicativa (expongo de forma elocuente y sintética el contenido del texto demostrando la comprensión del texto).

Competencia ética (respeto las ideas de las demás personas participantes y genero críticas constructivas a partir de argumentos, relaciones entre los textos o recomendaciones de otras lecturas complementarias).

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta - 22 de octubre de 2021

3.1.2. Apropiación de términos

Para complementar, se hacen necesarios unos acuerdos mínimos sobre el lenguaje para el análisis de las unidades/temas siguientes, en el entendido de que la negativa por comprender los significados y la dimensión de conceptos y palabras que emergen de los feminismos jurídicos, constituyen una violencia simbólica frente a las mujeres, cuerpos feminizados y diversidad sexual. Algunas de estas expresiones: sexo, género, identidad de género, orientación sexual, patriarcado, androcentrismo, sexismo, machismo, misoginia, heteronormativo, insensibilidad al género, género, enfoque de género, perspectiva de género, feminismos jurídicos, entre muchas otras, que pueden servir de las conversaciones y concepciones previas de nuestros estudiantes. Aquí cobra importancia retomar las cajas de herramientas ya publicadas para reforzar conceptualmente.

Para adelantar esta actividad se recomienda hacer uso de la creatividad, puesto que muchas de estas palabras se encuentran definidas en diversos diccionarios y compendios, tales como la “Cartilla Género” del Ministerio de Justicia y del Derecho (2020) o el “Glosario de Género” (Instituto Nacional de las Mujeres [Inmujeres], 2007; Fundación Prodemu, 2021), pero si bien la memoria puede ser útil para los aprendizajes, desde las didácticas feministas es más recomendable el juego (lotería, cartas, parejas entre palabra y significado, etc.) como potenciador de la imaginación y la creatividad (Vigotsky, 1997) y como mecanismo que liga nuestros sentidos y activa relaciones complejas de aprendizaje entre teorías y prácticas del campo jurídico y el ser-estar como mujeres/hombres situados.

Actividad 2. Apropiación de conceptos a través del juego cooperativo

En mis juegos, mis reflexiones, mis proyectos, nunca me transformé en un hombre; toda mi imaginación se empleaba en anticipar mi destino como mujer.

Simone Beauvoir

Detalle de la actividad

Se propone la re-creación (volver a crear o adaptar) un juego que permita apropiarse de los conceptos o palabras propicias para explicar y aplicar la perspectiva de género. El juego debe responder a principios cooperativos en el que la totalidad de participantes se sienten acogidos, escuchados y respetados. 1. Previo al encuentro, por persona/equipo se asignan los conceptos del lenguaje de género; 2. Cada persona/equipo pone su creatividad a prueba al diseñar o recrear un juego que facilite apropiarse de los conceptos asignados; 3. En el encuentro se pone en práctica cada uno de los juegos (90 minutos); 4.

Evaluación de aprendizajes y cierre (10 minutos); se propone evaluación entre pares con la guía descrita en el apartado de evaluación.

Requisitos formales: La parte escrita debe tener una extensión máxima de 2 páginas, New Times 12, espaciado 1.5, cuidar ortografía y redacción, citas en modelo APA 7ma. versión. Dejar volar su imaginación y creatividad para concretar el juego, cada equipo cuenta con 30 minutos para presentar su juego.

Requisitos de fondo: Cada juego debe presentar por escrito las instrucciones y reglas flexibles que faciliten la participación, la conceptualización de las palabras asignadas identificando la fuente. El juego debe cumplir con estas condiciones para promover el aprendizaje profundo, las cuales, además de las instrucciones, deben hacerse explícitas en un escrito: i) Toda imaginación proviene de la experiencia. ii) Recrear nuevas combinaciones a partir de la experiencia personal. iii) Establecer un enlace emocional entre la experiencia y la forma de representar. iv) Se representa algo completamente nuevo, que se convierte en objeto de la realidad (Vigotsky, 1997). Se sugiere la presentación por escrito de las comprensiones para verificar el cumplimiento, la evolución de las ideas y fomentar capacidades escriturales y argumentativas.

El juego diseñado debe poderse poner en práctica en el aula, cada persona/equipo debe llevar los materiales necesarios para jugarlo con los demás.

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Aprender los conceptos del glosario de género e incorporar ese nuevo lenguaje a los procesos de memoria y aprendizaje profundo.

Competencias: Desarrollar competencias lecto-escriturales, creativas y éticas.

Evaluación: Defina el porcentaje de cumplimiento: menos del 50 %, entre el 60-80 % o superior al 80 %.

Aspectos

Competencia lectura crítica (aprehendí los conceptos y estoy en capacidad de aplicarlos a una actividad práctica).

Competencia escritural (desarrollo narrativas que permiten cumplir con los objetivos de la actividad propuesta, establezco instrucciones y reglas para el juego. Atiendo a los aspectos formales, la citación, redacción, argumentación y conexión).

Competencia creativa (el juego diseñado/re-creado aunque puede surgir de experiencias y creaciones de otros tiene mi propio sello y puedo modificar sus finalidades para ajustarlo a las necesidades propuestas en la actividad).

Competencia ética (respeto derechos de autor, participo en los juegos de forma propositiva y valoro el trabajo de los demás).

Aprendizajes que me llevo del encuentro (100 palabras).

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta - 28 de octubre de 2021

3.2. Aclaraciones conceptuales: paz, paces, cultura de paz, construcción de paz, educar para la paz



“La forma de escribir ‘paz’ en naxi (o dongba) combina la tierra, el cielo, dos hombres armados peleando y un signo negativo al lado izquierdo” (UNESCO, 2018, p. 50).

Uno de los temas que se proponen tiene que ver con la concepción de las siguientes expresiones: *paz*, *cultura de paz*, *construcción de paz* y *educar para la paz*, puesto que “comprender y experimentar la paz son dos aspectos indivisibles y esta indivisibilidad surge de la interdependencia inherente a la matriz de las relaciones humanas” (Lozano Estivalis & Trifu, 2019, p. 55), que a su vez, depende de las concepciones de la paz como valor, deber, derecho, principio, utopía, proceso, fin, representaciones (palomas) e imaginarios culturales sobre la relación entre la paz y las mujeres, para el caso que nos compete.

En esta vía, Duby y Perrot (1993) señalan que desde 1914 un grupo de mujeres en el marco de la primera guerra mundial se plantearon las siguientes preguntas: “¿Son las mujeres pacifistas por naturaleza? ¿Pacifistas por ser madres? ¿No hay una moral femenina específica? ¿Son indisociables feminismo y pacifismo?” (p. 85), interpelaciones ligadas a diversas nociones de los feminismos y las múltiples concepciones sobre: paz, cultura de paz, construcción de paz, educación para la paz; de cuestionamientos como estos surgen “aportaciones feministas que nos hacen reflexionar sobre la masculinidad de ese modelo de ciencia, y las voces de las otras culturas -autóctonas, indígenas- que nos hacen caer en la cuenta de la occidentalidad de la ciencia” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 50) que respalda los diferentes discursos.

Con la presente publicación no se pretende dar respuesta a estas preguntas, puesto que es una tarea compleja de abordar en las aulas, si se considera que tenemos un conflicto interno armado de larga duración, con múltiples actores y que, pese a la firma del Acuerdo de Paz (Gobierno Nacional & FARC EP, 2016), a

2022 la implementación normativa de los mismos se vio frenada por la pandemia del COVID 19 y por la reactivación de los grupos disidentes de las Farc, que tornan en un reto abordar el tema de la paz en medio del conflicto y de las múltiples dimensiones de experimentarlo y afrontarlo en los diferentes cuerpos y territorios colombianos.

Aun así, con el convencimiento de que la educación es la herramienta para la emancipación y la transformación, al finalizar este acápite se propone una actividad que fomente entre los y las estudiantes habilidades para la escucha, el relacionamiento, el trabajo colaborativo, el respeto, la solidaridad, el diálogo, la equidad, el pluralismo, la horizontalidad para abordar estos temas, dada la multiplicidad y complejidad conceptual, como alternativas para educar para la paz.

3.2.1. La paz como concepto

“Mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente podremos alcanzar la paz” (Rigoberta Menchú, 2019).

La concepción que se tiene de paz pasa por entenderla como un derecho fundamental (ONU, 1948, 1984; Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 22), un deber estatal asociado a la fortaleza y legitimidad de las instituciones y su capacidad para el mantenimiento de un estado democrático de derecho:

Un estado de derecho fuerte, que protege los derechos humanos, contribuye a prevenir y mitigar los delitos violentos y los conflictos, proporcionando procesos legítimos para la resolución de las reclamaciones y desincentivos para el delito y la violencia. Por el contrario, un crecimiento económico débil y la desigualdad pueden ser un factor desencadenante del delito y la violencia. (ONU, 2001, párr. 4)

La paz también puede comprenderse como la ausencia de la guerra o asociada a la equidad y la justicia social (Galtung, 1990, 2003) o paz descolonizadora (Fontan, 2012), y autores como Huertas et al. (2019) afirman que la paz “es un escenario en disputa ideológica ... en las arenas políticas colombianas” (p. 20).

A continuación, se presentan esos significados otorgados a la paz desde la literatura, la normativa internacional y nacional, la cual se contrasta con algunas declaraciones de los 20 maestros(as) del nivel básico y secundario que asistieron a la actividad denominada “Taller retos y oportunidades de la implementación de la cátedra de la paz”, a quienes se les preguntó ¿qué entiendes por paz? Las respuestas son ejemplo de que en nuestra cotidianidad no hay un consenso sobre el significado y alcance de la paz y serán las concepciones individuales las que determinen la ruta para educar para la paz (o no), así como los temas a los que se dará relevancia en las cátedras de paz de las instituciones educativas.

Se encontraron concepciones sobre la paz como un derecho y deber estatal: “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 22), es decir, que es un derecho de carácter fundamental vinculante para el estado colombiano con dimensiones individuales y colectivas al entenderse como valor, derecho, deber y fin constitucional:

La paz, así entendida, define al Estado Constitucional colombiano, cuya historia ha estado signada por la violencia de diversas fuentes y en el intento correlativo de lograr la superación del conflicto mediante vías institucionales. Es por ello que la jurisprudencia de esta Corte insiste en el lugar central de esta noción, que tiene la triple naturaleza jurídica de valor, derecho y deber con raigambre superior. (Corte Constitucional de Colombia, 2016, Sentencia C-379, núm. 22)

Entonces, la paz como derecho se consagró en la Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (ONU, 1984), en la que se indica: “los pueblos de nuestro planeta tienen el derecho sagrado a la paz” (núm. 1) y les corresponde a los estados garantizar este derecho. En este sentido, en una de las respuestas de los maestros(as), consultados en septiembre de 2021, se incluyó esta acepción: “es un derecho que debe garantizar el Estado” (participante núm. 13). Vale la pena señalar, que este deber estatal tiene una corresponsabilidad extendida a todos los ciudadanos(as), dada a partir de dos premisas: “4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica; 6. Propender al logro y mantenimiento de la paz” (Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991, art. 95)

En cuanto a la paz negativa (Galtung, 2003), la Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (ONU, 1984) indica que los estados se comprometen a la “eliminación de la amenaza de la guerra, especialmente de la guerra nuclear, a la renuncia del uso de la fuerza en las relaciones internacionales” (núm. 3). Desde esta concepción se presenta la paz, en lo que Galtung (2003) denomina “la superación de las tres formas de violencia, directa, estructural y cultural” (p. 11), con lo cual se genera un reto vinculante para los Estados y en concurrencia con la sociedad, la educación y la familia.

En la conversación con los maestros(as) encontramos que cinco repuestas (esto es, el 25 % de los asistentes al taller) explican el concepto a partir de la solución de los conflictos, lo que se refleja en expresiones tales como: “ausencia de violencia, sana convivencia” (participante núm. 20); “facultad de tolerar, tener paciencia y tomar decisiones acertadas ante los conflictos y su solución práctica” (participante núm., 9); “es saber darle solución a las dificultades desde el diálogo” (participante núm. 11); libertad convivir sin agresión (participante núm. 12); “saber resolver los conflictos de manera pacífica” (participante núm. 19)

Aunque en términos internacionales se encuentran acepciones para la paz relacionadas con las anteriormente planteadas, la Sentencia T-102 de la Corte Constitucional de Colombia (1993) señala que:

No debe confundirse la paz con la simple ausencia de guerra y de sangre derramada, o con la conjuración policiva de las crisis que afectan la seguridad nacional y la tranquilidad pública. Pero la verdadera paz no puede ser definida como una mera superación de la contienda armada o como una tregua. (p. 12)

En tal entendido, si bien es claro que la ausencia de la guerra o la solución pacífica de los conflictos es una faceta importante para señalar que un pueblo alcanza la paz, esta es únicamente una dimensión del núcleo esencial de este derecho, puesto que el conflicto impide el pleno ejercicio de los demás derechos consagrados en nuestra constitución e

implica para cada miembro de la comunidad, entre otros derechos, el de vivir en una sociedad que excluya la violencia como medio de solución de conflictos, el de impedir o denunciar la ejecución de hechos violatorios de los derechos humanos y el de estar protegido contra todo acto de arbitrariedad, violencia o terrorismo. (Corte Constitucional de Colombia, 1993, Sentencia T-102, p. 1)

De otro lado, en la paz positiva deben converger: “las necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad); necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud); de reconocimiento, necesidades identitarias (negación: alienación); y necesidad de libertad (negación: la represión)” (Galtung, 1990, p. 150), esto implica comprender la multiplicidad y complejidad del ejercicio pleno de la paz como derecho fundamental individual y colectivo, que está revestido de autonomía, de participación, la posibilidad de exigencia estatal y a particulares de su cumplimiento en sus dimensiones del hacer y no hacer.

Se obtuvieron 14 respuestas (lo que representa el 70 % de los asistentes al taller) que se aproximan a la concepción de paz positiva o “el despliegue de la vida” (Galtung, 2003, p. 11), entendiéndola como situaciones de armonía, equilibrio y buen vivir, reflejados en expresiones tales como: “conciencia colectiva donde se armoniza las relaciones con el mundo que me rodean para vivir mejor” (participante núm. 2); “vivir en condiciones de garantía de derechos, teniendo todos las mismas oportunidades” (participante núm. 4); “vivir con igualdad de condiciones, donde se vivan los derechos, las responsabilidades y se respete la dignidad humana” (participante núm. 8); la tranquilidad de vivir con libertad y en armonía con el entorno, la familia y la sociedad, con la provisión para satisfacer las necesidades básicas de subsistencia (participante núm. 10); “es un buen estado de bienestar y garantía en la integralidad del ser humano; paz es igual a equidad, educación, salud, vivienda, justicia, verdadera participación democrática” (participante núm. 18).

El derecho a la paz se encuentra ligado e interrelacionado con la efectividad de los otros derechos (vida, igualdad, salud, educación, trabajo, acceso a la justicia, libertades civiles, entre otros), que son de carácter inalienables, ligados al respeto de la dignidad humana, y a la posibilidad material y plena de acceder a ellos. Todo esto fundamentado en un Estado con un modelo de democracia participativa, los derechos humanos son complementarios a la espe-

ranza de superar el conflicto armado que redunde en beneficios equitativos en tanto, “la paz está indisolublemente unida a la igualdad entre las mujeres y los hombres y al desarrollo” (ONU Mujeres, 1995, p. 99).

En lo que respecta a la Corte Constitucional de Colombia (2016), en su Sentencia C-379 reitera tres deberes en el núcleo esencial de la paz:

(i) un deber estatal de diseño e implementación de acciones, normativas y de política pública, dirigidas a la superación del conflicto armado y, en general, el logro de la convivencia pacífica; (ii) un deber social de preferir a la solución pacífica como mecanismo exclusivo y constitucionalmente admisible de resolución de las controversias; y (iii) el logro progresivo de la plena vigencia de los derechos fundamentales, lo cual es un presupuesto tanto para la paz como para la vigencia del orden democrático, concebido desde una perspectiva material. (núm. 23)

Para recapitular, si como maestros(as) optamos por el concepto de la paz como deber y derecho, los temas a privilegiar son aquellos vinculados a la idea de ciudadanía, democracia y formas de exigir el cumplimiento de obligaciones estatales, así como la corresponsabilidad como ciudadanos(as). Pero si se opta por el concepto de la paz negativa, tendrán que abordarse temas como violencia cultural, estructural y directa (guerra); las violencias sistemáticas y como estrategia de guerra y la afectación desproporcionada a niñas y mujeres, así como las dimensiones del derecho a una vida libre de violencias; la forma de resolver los conflictos, entre otros. En cambio, si se opta por el concepto de la paz positiva, tendrán que abordarse argumentos como el buen vivir, la crítica a las economías y diversas visiones del desarrollo (económico, sostenible, sustentable), el ejercicio material y pleno de todos los derechos.

En términos internacionales, la Resolución 1325 de la ONU (2000) marca una diferencia en vincular la perspectiva de género a las estrategias para el mantenimiento de la paz; expresa: “la urgente necesidad de incorporar una perspectiva de género en las operaciones de mantenimiento de la paz” (p. 2), lo que permite que las mujeres superen el estatus de víctimas en situación de vulnerabilidad y sean consideradas como actoras activas en la construcción de

paz, dando paso a la noción de paz en la cual “se incluyen factores como la justicia social, los derechos humanos, el acceso democrático, la igualdad de oportunidades y la equidad de género” (Pérez Trujillo, 2018, p. 19).

Ahora bien, si tenemos en cuenta la *colonialidad* de la cultura y la institucionalización de visiones como las de la ONU centradas en la seguridad internacional, tiene sentido que “el origen de estas críticas feministas está fuera de la propia cultura occidental, ya que las mujeres han quedado excluidas de los procesos de definición de la cultura y se han concebido como «lo otro»” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 68). Esto implica un giro en la forma de concebir la guerra y la paz y, por tanto, obliga a “replantear las bases epistemológicas de la paz que sustentan la acción política contemporánea en Colombia” (Anctil Avoine & Paredes Saavedra, 2018, p. 320), para poder hablar de *paces* (Martínez-Guzmán, 2000; Fontan, 2012; Anctil Avoine & Paredes Saavedra, 2018; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE], 2022) y superar el modo violento como se imponen las dinámicas neoliberales en las que se privilegia el beneficio individual a toda costa, para transversalizar la intersubjetividad y la cooperación (Fontan, 2012), en contextos complejos y situados.

Para puntualizar, existe una fragmentación del concepto, múltiples acepciones emanadas de diferentes tiempos y experiencias sobre los conflictos, que nos llevan a recorrer diversos caminos para la comprensión, construcción y establecimiento de las paces, así como la existencia de jerarquías, pues el Acuerdo de Paz (Gobierno Nacional & FARC EP, 2016) reconoce que las personas situadas en la ruralidad, pertenecientes a los grupos étnicos y territorios apartados, sufrieron de forma desproporcionada el conflicto armado, y hoy pese a la firma de los acuerdos, aún no se alcanza un restablecimiento y estabilización en los territorios que asegure el ejercicio de derechos y la reducción de las brechas de pobreza y vulnerabilidades que enfrentan las comunidades rurales y étnicas en sus territorios.

Incluso, para algunos sectores feministas, lo que se propone en los conceptos emanados de organismos internacionales y normativas nacionales es un reflejo de un sistema liberal, global y de dominio, que enmascara que la paz está fragmentada e inconsistente, pensada para algunas personas y no para la totalidad de la humanidad en iguales condiciones de dignidad, que expresa un beneficio económico y la permanencia del *status quo* para aquellos sectores que

la idealizan: “la salvación y la paz sostenible ... se basan en la construcción de mecanismos estatales a través de la promoción de buena gobernabilidad, mercados libres, instituciones que cumplan las leyes y los derechos humanos” (Fontan, 2012); en este caso, la crítica al concepto de paz tendría que pasar por comprender un modelo económico que en el ámbito colombiano reporta índices de pobreza monetaria del 39,3 % y de pobreza extrema del 12,2 % para el 2021 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2022).

Dicho contexto nos enfrenta a la falsa dicotomía entre paz positiva y paz negativa, que deriva del paradigma cartesiano que separa cuerpo-mente, puesto que lo que enfrentamos es un círculo vicioso y en expansión de la pobreza económica y multimodal acentuada en la ruralidad (DANE, 2022), que surge del conflicto y la guerra y que genera conflictos y guerra; así, “la paz positiva o el cuento de hadas de vivieron felices para siempre” (Fontan, 2012, p. 59) se percibe como algo idealizado que se incluye en los currículos sin el suficiente análisis que demandaría el caso colombiano y la promoción de estudios situados subjetivos e intersubjetivos, que permitan comprender las afectaciones reales en el cuerpo y territorio de quienes encararon la guerra directamente y la polarización emanada de diversos sectores políticos y sociales que aún prevalecen en las regiones colombianas, en especial en las zonas rurales y periféricas.

Del mismo modo, desde los feminismos antimilitaristas se hace una crítica a los conceptos de seguridad y militarismo condensada en la arenga “ni guerra que nos destruya, ni paz que nos oprima” (Montero, 2022, p. 1), en la que los movimientos feministas se niegan a asumir los esencialismos atribuidos a las mujeres como pacifistas y reconstructoras, para señalar las múltiples violencias y atrocidades encarnadas por las mujeres en los conflictos armados. Hoy se requieren redes de apoyo internacionales para superar las situaciones particulares y territoriales, además del reclamo por la justicia. En este escenario, la paz implica:

Tejer solidaridad entre las redes de mujeres, ofreciendo una protección basada en la complicidad y la empatía, respetando sus tiempos, sus silencios, su dolor y su manera de afrontar su propia recuperación, escuchando su palabra y dando valor a su experiencia de resistencia y de cuidado de la vida en medio del terror. (Cervera, 2015, p. 3)

La autora Zulver (2022) narra las luchas y resistencias de mujeres colombianas y explica que son ejercicios colectivos y políticos en contra de un conflicto que nos agota física y emocionalmente, pese a los riesgos adicionales que implica para las lideresas al “transgredir los roles y normas de género aceptados [lo que] implica que su trabajo se interpreta como doblemente subversivo” (p. 32). Zulver, además, demuestra la soledad y tristeza de los territorios ante la ausencia de mujeres carismáticas, con capacidades para la organización y movilización.

Puntualizando, los feminismos antimilitaristas desaprueban el discurso que asigna la paz como un deber de las mujeres, sin solucionar la violencia estructural y directa de las que son víctimas (Carval, et al., 2017). Así, surgen otras dimensiones asociadas a la paz como el cuidado de la vida y la crítica a estas concepciones de paz como constructos culturales androcéntricos, es decir, creados a partir de la visión que considera al hombre asociado al estado de guerra, las violencias y las cualidades requeridas (valentía, ferocidad, fuerza, crueldad), mientras que las mujeres se asocian a las víctimas, el cuidado de los caídos, los botines de guerra o la resiliencia, lo que invita a avanzar en la deconstrucción del mismo concepto de paz.

3.2.2. *La cultura de paz*

Un reto fundamental de la investigación para la paz, y de los movimientos por la paz, en general, es que la dificultad que entraña una cultura pacifista debido a la tentación de institucionalizarla, haciéndola obligatoria, con la esperanza de interiorizarla en todas partes. Y eso sería ya violencia, el imponer una cultura. (Galtung, 1990, p. 149)

Como pudo observarse en el apartado anterior, pretender señalar el significado de la expresión *cultura de paz* pasa por definir qué es la paz. Se parte de la siguiente definición: “una cultura que sirve para justificar o legitimar la paz directa y la paz estructural. Si hallamos muchos y diversos aspectos de este tipo en una cultura, podemos referirnos a ella como una cultura de paz” (Galtung, 1990, p. 149). De otro lado, el Estado colombiano define la cultura de paz de la siguiente forma: “se entiende como el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la

participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Presidencia de la República, 2015, Decreto Reglamentario 1038, Artículo 2, lit. a).

Sin embargo, el mismo Galtung (1990) nos previene frente a los riesgos de institucionalizar una cultura de paz, creer en un solo modelo se constituiría en una violencia epistémica y estructural. Así, es posible sostener que los contenidos propuestos desde la normatividad colombiana para integrar la Cátedra de la Paz, se asumen desde una visión que solo muestra un lado de la situación del país. Si bien la educación promueve la cultura, también puede ser un escenario de reproducción, naturalización e invisibilización de las violencias estructurales: “problemas como la corrupción, la pobreza, la desigualdad extrema y la violencia urbana, entre otras, también forman parte de lo que debe llamar la atención nacional si de verdad se pretende lograr la paz o una cultura de paz” (Cárdenas Romero, 2017, p. 121).

Uno de los referentes internacionales es la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (ONU, 1999), en la que se expresa que la cultura de paz es “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (art. 1). Aunque autores como Maldonado (2022) nos previenen sobre los organismos internacionales y sus intereses político-económicos, puesto que sigue presente la dominación eurocéntrica y como pareciera que mientras la ONU ofrece recomendaciones a ciertos países sobre la cultura de paz, otros quedan excepcionados de los mandatos y consideran sus actos de intervención de las soberanías como guerra justa para abanderar la lucha por la democracia y acciones pacificadoras, intervencionistas, en pro de los valores democráticos, que en el fondo representan intereses colonialistas y extractivistas.

Avanzar hacia una cultura de paz requiere fomentar actitudes y valores que permitan la transformación cultural, puesto que “se sostiene sobre tres pilares: desarrollo humano sostenible, derechos humanos y justicia social” (Cárdenas Romero, 2017, p. 118). Las cátedras de paz requieren atender a los contextos situacionales de las regiones y las instituciones, a las vivencias de estudiantes y maestros para efectivamente elevar una crítica que permita visibilizar y desmantelar la violencia cultural “formada por todos aquellos discursos, símbolos, metáforas, representaciones, himnos patrióticos o religiosos, que trataran de legitimar la violencia estructural o la violencia directa” (Martínez-Guzmán,

2000, p. 77). En tanto, está comprobado que la guerra y las violencias no son un asunto biológico o instintivo de los seres humanos, sino que son un aspecto cultural creado en nuestras mentes y que es susceptible de cambio (UNESCO, 1992).

Desde las posturas feministas, también se hace una crítica a la cultura y, en general, a la sociedad, marcada por estereotipos y prejuicios sobre las formas en que debe comportarse una mujer, sus roles, esencialismos biológicos y sus actitudes con respecto a lo que la cultura ha construido frente al ser, quehacer y los cuerpos de las mujeres. Nuestra cultura tiene arraigadas las violencias de género que se erigen para castigar, prevenir y mantener el control de las mujeres en la guerra, y en las esferas públicas y privadas. Es decir, la violencia contra las mujeres no se origina únicamente en los conflictos armados, también se origina y prolonga en tiempos de paz (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013). Es entonces imposible pensar en una paz con justicia, si no se revalúa en el ámbito de las familias, la educación y el mundo laboral la situación de subordinación y violencias frente a las mujeres y las formas de opresión instaladas por el sistema patriarcal, colonial y capitalista.

Para puntualizar, se requiere que la Cátedra de Paz recoja las diferentes voces, visiones, contextos e ideales de las personas, sin distinción de raza, sexo, orientaciones sexuales, religiosas y políticas “para pasar a una cultura de paz que permita comprender y practicar la inclusión y la integración social de los conciudadanos que han desempeñado diferentes roles en las formas de violencia” (Hilarión Madariaga, 2019, p. 138). Y de esta forma, restablecer el tejido social, permitir las múltiples posibilidades de la existencia en ambientes que faciliten el ejercicio completo de los derechos humanos, la justicia, la equidad y la erradicación de la pobreza extrema; así como el cuidado de la vida y la naturaleza como un asunto que compete a hombres, mujeres, instituciones y países.

3.2.3. La construcción de paz

No íbamos a hacer de él un “constructor de la paz”. Ninguna comunidad es una cáscara vacía, ni tampoco necesita un recién graduado para venir a “construir” la paz a partir de cero. (Fontan, 2012, p. 58)

La historia colombiana está marcada por la guerra; desde la declaratoria como república se han llevado a cabo 10 guerras (Giraldo Ramírez et al., 2019), en las cuales la “recurrencia de la guerra en Colombia ha traído consigo el hábito de hacer la paz ... la paz se ha construido por distintas vías: victoria, impotencia, negociación” (Giraldo Ramírez et al., 2019, p. 363), que han marcado en el siglo XXI diversos intentos por negociar la paz, tales como aquellos entre las FARC-EP y la administración Pastrana en San Vicente del Caguán, entre 1997 y 2002; el ELN y la administración Pastrana que rompe diálogos en 2002; diálogos entre el gobierno de Uribe y el ELN de 2005 a 2008; diálogos con las Autodefensas de Colombia y el gobierno Uribe de 2003 a 2006 (Pares. Fundación Paz y Reconciliación, 2019); y el proceso de paz que da lugar al “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una paz estable y duradera” (Gobierno Nacional & FARC EP, 2016) y al establecimiento de un plan marco para su implementación a 15 años.

Hoy, abordar el tema de la construcción de paz sigue siendo una tarea de titanes, que nos hace preguntarnos ¿De qué depende construir la paz?, ¿la paz se construye?, ¿cómo se construye paz?, ¿quiénes deben construir la paz?, ¿desde dónde construyen la paz las mujeres?, ¿quién se beneficia de nuestra imposibilidad como sociedad y universidad de construir paz?, ¿construir paz es un proceso o es un fin? Quizás en estas líneas no se alcance a dar una respuesta satisfactoria, tal como señala Fontan (2012) “uno sin experiencia en el campo podría tener la impresión de que la construcción de paz es como ensamblar un carro, y que arreglar un país y a su gente es una posibilidad viable” (p. 59).

Ahora bien, en la encuesta realizada, entre agosto y octubre de 2021, a once investigadores y expertos, se obtuvieron diversos argumentos a la pregunta ¿Cuál es su concepción de la construcción de paz? Algunos afirmaron que construir paz debe provenir de los individuos y sus actitudes y las cotidianidades de las personas, sus interacciones y relacionamientos: “Construir es un asunto de

espontaneidad y no de metas. Tiene consecuencias que superan los resultados. En ese afán de positivarlo todo, se pierde el horizonte” (encuestado núm. 2); “que trasciende la educación formal e implica la incorporación de hábitos de convivencia pacífica a nivel personal, familiar y ciudadano” (encuestado núm. 3); “apuesta por el diálogo y la acción colectiva para la transformación” (encuestado núm. 1). Otra respuesta en este mismo sentido fue:

La paz se construye cuando desde nuestras acciones trabajamos en la escucha activa, en la empatía, en la comunicación asertiva, en la generación creativa de ideas para transformar los conflictos, en el cambio de perspectiva para comprender lo que el otro hace y siente, cuando valoramos y alentamos la diferencia, materializamos los derechos humanos y con ello los enfoques diferenciales (encuestado núm. 6).

Estas afirmaciones están respaldadas por estudios, como el que adelantó la UNESCO (2018) en el que señala: “puesto que las guerras nacen en la mente de hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres que los baluartes de la paz deben construirse” (p. 73). Por lo tanto, construir la paz es un asunto que forma parte de la esfera individual, que no puede ser impuesto por una legislación o un Estado, así lo reiteran los participantes de la investigación: “sin que medie la imposición legal o gubernamental” (encuestado núm.10). “No puede ser algo ajeno o impuesto” (encuestado núm. 4). Se apela a la racionalidad del ser humano, capaz de separarse de sus instintos violentos, en tanto la violencia es una construcción cultural, un ejercicio de poder y dominación y no un asunto biológico inherente a la naturaleza humana (UNESCO, 2018). De esta forma, la construcción de paz no funciona como una imposición o como una acción que le corresponde a otros “sino para gente como nosotros, con nuestras grandezas y nuestras miserias, con nuestro egoísmo y nuestra capacidad solidaria” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 92).

Esto da sentido a la necesidad de la escuela como un lugar de socialización en donde los individuos deberían educarse sobre el respeto por el otro y lo otro, los derechos humanos, la justicia, el diálogo y la solidaridad, limitando el aprendizaje de la irracionalidad de la violencia. Esto significa que como humanos tenemos la capacidad “de desaprender lo que disminuya las formas de marginación, exclusión y cualquier tipo de violencia, y aprender saberes para hacer las paces” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 92). En consonancia, para un grupo de los encuestados, la construcción de paz se liga directamente con la

educación para la paz, en la que se requiere un proceso continuo a lo largo de toda la vida: “es una actividad continua que se debe realizar desde todos los niveles y todas las personas habitantes de un territorio” (encuestado núm. 8). “El pilar fundamental para la construcción de la paz es la educación, un pueblo con educación y valores puede llegar a construir una paz duradera” (encuestado núm. 10). También expresaron:

En esta sociedad marcada por el odio y la eliminación del otro, la construcción de paz debe ser un principio ineludible en espacios pedagógicos como el colegio. Desde ahí se deben sembrar las bases del respeto, la justicia y la construcción de espacios de diálogo permanente. (encuestado núm. 5)

Considero que es la forma en la que se concreta la educación para la paz, es decir, es abandonar esa idea de la paz como un estado y comprenderla como un proceso que siempre requiere de un estado de alerta por parte de cada uno de los seres que interactuamos en los escenarios. (encuestado núm. 6)

De manera que se da un lugar a la función educativa y el “reconocimiento del valor vertical de la educación en los procesos de reconstrucción de una sociedad herida en su esencia como resultado del conflicto armado” (Cárdenas Romero, 2017, p. 118). Aquí cobra importancia la metáfora de imaginar la construcción de paz como la composición de una pieza musical en la que todos se escuchan y, a la vez, la participación de cada individuo es fundamental para lograr la armonía (Cogollo Ospina & Durán Palacio, 2015), pero en todo caso bajo la dirección o tutoría del maestro que lleva la batuta y enseña las partituras.

Para otros(as) entrevistados(as), la construcción de paz es un asunto social y territorial ligado a las identidades situadas que se moldean y, en el caso colombiano, a partir de la biodiversidad territorial y el acceso a recursos sociales y naturales; así lo manifestó uno de los participantes: “la construcción de paz es una herramienta social que permite abordar la diversidad de culturas, credos, concepciones y vivencias, para establecer acuerdos de convivencia ciudadana” (encuestado núm. 9). Dos más indicaron:

Considero que es un proceso que debe darse a partir de la propia sociedad. Implica que cada actor se responsabilice de sus actos, entienda su rol dentro de la sociedad y asuma una actitud de corresponsabilidad en la construcción de paz. (encuestado núm. 11)

La construcción de paz es un concepto que permite aterrizar los procesos a escala territorial, además de vincular a los diversos actores involucrados, desde las bases hasta las cúpulas institucionales, su posible articulación en la construcción de la paz que va más allá de los acuerdos entre las élites políticas. (encuestado núm. 7)

Entretanto, en la opinión de otros(as) investigadores(as) encuestados(as) es un asunto que le compete al Estado y la promoción de políticas públicas serias, que no solo ayuden a superar lo que dio origen al conflicto armado interno, sino que aboguen por avanzar hacia la transformación y la justicia social, asunto que posterior a la implementación de los acuerdos de paz, aún no se percibe, al señalar que la construcción de paz “es un concepto banalizado en las políticas públicas” (encuestado núm. 1); “es algo sobre lo que no se tiene conciencia y se ve como algo intangible” (encuestado núm. 8). Todo ello para lograr “la normalización de la vida social, política y económica del territorio afectado directamente por dicha violencia” (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2007, p. 11).

Desde las posturas feministas, también se reconoce nuestra capacidad como humanos para la adaptabilidad y la transformación de nuestros entornos, “somos capaces de tener criterios para analizar situaciones de violencia, guerra, marginación y exclusión porque los seres humanos tenemos intuiciones, presentimientos, tradiciones, usamos metáforas, contamos relatos, etc., respecto de lo que sería vivir en paz” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 88). Es decir, que es necesario retomar y dar valor a cualidades que se habían esencializado y desvalorizado como femeninos, tales como la vulnerabilidad, la empatía, la ternura, la solidaridad, entre otros, para dar paso a una construcción de paz real.

Así, se hace un llamado de atención, puesto que no es posible construir la paz sobre la cultura imperante en Colombia; la construcción de paz, entonces “no puede desarrollarse bajo premisas de dominación, como lo es la colonialidad: inevitablemente, la transformación de las acciones violentas en no violentas pasa por dismantelar los imaginarios, conocimientos y prácticas que impiden los «polígonos interculturales»” (Anctil Avoine & Paredes Saavedra, 2018, p. 332). Es decir, no se puede construir la paz si no se erradica toda forma de violencia frente a las mujeres y si no se les da el lugar que corresponde en la sociedad.

Pues la violencia epistémica también ha sido una forma de violencia estructural que ha excluido a las mujeres de la ciencia, el conocimiento y sus aportes a la consolidación de la paz (Hilarión Madariaga, 2019; Martínez-Guzmán, 2000).

Realmente, lo que van quedando son preguntas frente a las cuales se propone la construcción conjunta de respuestas en un ejercicio de aula valiente, transparente y trascendental, puesto que la labor del maestro es acompañar y propiciar la reflexión crítica que nos permita respondernos si “¿en medio de tanto sufrimiento humano causado inexcusablemente, es posible construir una educación que se muestre disconforme con toda suerte de desigualdad e injusticia?” (De Sousa Santos, 2019, p. 3).

3.2.4. *Educar para la paz*

Se impone la necesidad de crear en las personas el hábito de pensar en la paz, de asumir el deber de hacer la paz, de hablar sobre la necesidad de hacer la paz, de realizar actos de paz, de aprender a hacer la paz, de enseñar a hacer la paz, de hacer la paz y de preservarla con devoción. (Senado de la República de Colombia, 2014, Proyecto de Ley 174)

Educar para la paz se describe “como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Presidencia de la República, 2015, Decreto 1038, Artículo 2, lit. a). Sin embargo, no se puede caer en el olvido y pensar que este fue el intento por incluir la obligatoriedad de las cátedras de paz como un antídoto para conjurar la guerra. Si entendemos que educar para la paz es lo contenido en el Decreto 1038 (Presidencia de la República, 2015), tenemos que recordar que la Ley General de la Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115) ya había invitado a la escuela para que incluyera dentro de sus objetivos la “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz y a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Artículo 5, núm. 2).

Las apreciaciones de los once encuestados frente a la pregunta ¿cuál es su concepción de la educación para la paz? se sitúan en que es inexistente o que realmente se ha enseñado es sobre el miedo; se presentan expresiones tales como: “la pedagogía brilla por su ausencia. Tal vez, porque estamos más acostumbrados a la guerra. Las violencias inciden en la desesperanza” (encuestado núm. 2). En contraposición a quienes consideran que se enseña con el ejemplo diario como “una oportunidad de reflexión y crecimiento personal que debe generar un impacto en el contexto de cada individuo” (encuestado núm. 1).

Educar para la paz requiere que los docentes de las instituciones de educación superior se aparten de los miedos, rencores y comprendan que el desencanto y la desesperanza que a veces enfrentan en el contexto colombiano, también puede impulsar el aprendizaje y los cambios que el país requiere: “el «desencanto» o «decepción» (disappointment) es una experiencia singular del proceso de aprendizaje, que nos fuerza a evaluar nuevamente nuestra percepción de los modelos del pasado y puede llevarnos a un cambio en la imagen que tenemos del futuro” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 73).

Otro grupo de encuestados señala que la educación para la paz debe partir de fomentar las capacidades para fundamentar un razonamiento crítico, para adquirir conocimientos sobre la historia y de temas de coyuntura, y para apropiarse de conceptos asociados a la idea de paz, generalmente, entendida como ausencia o negación del conflicto: “es una apuesta de pensamiento crítico, a partir del conocimiento de la realidad del presente a la base del pasado (encuestado núm. 2)”. “Enseñar a resolver conflictos de manera pacífica (encuestado núm. 11)”. “[Es] de vital importancia en un país azotado por la violencia” (encuestado núm. 10). Con una concepción más amplia, dos encuestados afirman que educar para la paz:

Es una estrategia importante para involucrar a los estudiantes en asuntos coyunturales de nuestro país, relacionados con paz, conflicto armado, solución de conflictos, justicia transicional. A partir de la educación para la paz generamos conciencia sobre la importancia de trascender la situación de violencia y conflicto que ha golpeado nuestro país por más de 6 décadas. (encuestado núm. 5)

Uno de los componentes de las acciones, métodos, teorías para trabajar anticipadamente el conflicto; la educación para la paz se preocupa por todos los elementos subjetivos, objetivos y metodológicos que deben estar presentes en los procesos formativos de los estudiantes para abordar de forma positiva el conflicto, generar un trato con los otros desde la asertividad, la empatía, la comunicación y la creatividad, que permita prevenir y erradicar las violencias, tratar los conflictos y transformar las relaciones para favorecer una convivencia pacífica. (encuestado núm. 7)

Para otro encuestado, la educación tradicional, en la escuela, colegio o universidad, resulta insuficiente y requiere que se abogue por la integración de otras intervenciones que garanticen la transformación y complementen la educación, tales como:

Y que debe pensarse desde un nivel psicológico preliminar de paz y reconciliación de la persona consigo misma, lo cual supone procesos terapéuticos, bien sea guiados o autodesarrollados mediante técnicas validadas científicamente tales como, por ejemplo, el mindfulness en sus distintas variantes (orientales y occidentales). (encuestado núm. 3)

Esta visión de los profesores encuestados se alinea con la propuesta sobre la necesidad de visibilizar las vivencias y experiencias de quienes sufrieron en sus cuerpos y territorios la guerra. Siendo así, educar para la paz incluye también la necesidad de contar lo que le ocurrió al otro(a), las “experiencias de quienes han resistido a la arbitrariedad, la violencia y la injusticia en sus territorios; a promover diálogos interculturales e intergeneracionales y a promover el reconocimiento de la deuda con las víctimas de la violencia” (Hilarión Madariaga, 2019, p. 152).

Puede observar el lector la importancia de “definir la paz, precisarla, matizarla, etc. Además no es suficiente el conocimiento de los valores de la paz. Se requiere también adhesión emocional a esos valores” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 76), que permita a los maestros(as) abordar la educación para la paz con creatividad y asertividad, reconociendo los contextos situacionales cercanos, las diversidades de los sujetos, las experiencias y las vivencias. Ello facultará avanzar hacia el diálogo desde orillas opuestas, permitiendo el resurgimiento o resignificación de principios vitales, tales como la discrepancia desde el respeto, la comprensión, la solidaridad y la empatía.

Las críticas feministas al concepto de educación surgen al advertir las limitaciones que, en el caso de las sociedades capitalistas, le imponen a esta como proceso de crecimiento y, más bien, la centran en una visión de las personas como mercancía aplaudiendo que la educación se encarga de “transmitir la información y desarrollar las destrezas necesarias para acoplarse al sistema de producción y, por el otro, se limita a una edad humana determinada: hay una época para educarse y otra diferente para producir” (Lucio, 1989, p. 36). Sumado a esto, tendríamos que reflexionar frente a que “la sociedad colombiana suele medir el éxito de una persona en función de su capacidad económica, y esta idea es transversal a la percepción general sobre el rol de las instituciones educativas” (Vásquez Russi, 2020, p. 234).

Será necesario además comprender que capitalismo-colonialismo-patriarcado están presentes en la cultura y se articulan en la educación, a través de las políticas educativas y de forma inconsciente en lo que hacemos:

Desde el siglo XVII, los tres unicornios han sido el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Estos son los principales modos de dominación ... A pesar de ser omnipresentes en la vida de los humanos y las sociedades, son invisibles en su esencia y en la articulación esencial entre ellos. La invisibilidad proviene de un sentido común inculcado en los seres humanos por la educación y el adoctrinamiento permanentes. (De Sousa Santos, 2020, p. 35)

Ahora bien, si la educación es moldeable por la cultura y de forma consciente o inconsciente forja valores compartidos, tanto en la familia como en la escuela, tendríamos que preguntarnos: ¿nuestras familias y escuelas, en el contexto actual, educan para la paz? En una familia en la que imperan los roles jerárquicos, no se escucha a sus niños y niñas, incapaz de dialogar con sus jóvenes o presenta episodios de violencia recurrente, ¿educan para qué... para la guerra, para incursionar en los círculos viciosos de las violencias? Una escuela en la que se discrimina a sus estudiantes por su apariencia, su diversidad sexual o su color de piel, es el espacio para educar para la discriminación y la exclusión. Por tanto, educar para la paz no es un asunto que se supla con un curso, una cartilla o las buenas intenciones de un grupo de personas. Por consiguiente, uno de los retos de la educación desde posturas feministas, para la familia y la escuela, aboga por la emancipación, las estructuras democráticas, la autonomía, el diálogo, el respeto y la necesidad de aprender a lo largo de la vida.

La educación para la paz, y en sí la educación en general, debería facilitar comprender el mundo desde el sujeto y sus interrelaciones, comprender al otro no como un objeto de estudio, sino como otro ser humano, personalizado, vivo, que en el marco del conflicto enfrentó sus propias angustias y motivaciones. “Entendernos de maneras diferentes sobre las múltiples formas en que los seres humanos podemos desaprender las guerras, violencias y exclusiones y aprender a hacer las paces” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 51). Por su parte, Fisas (2011, como se cita en Hilarión, 2019) propone una educación para la paz desde su postura decolonial, que permita a los participantes “perder el miedo a la diferencia del otro, tratar a las demás culturas en igualdad de condiciones, vacunándonos de la tentación de imponer a los demás aquellos modelos económicos, políticos, culturales y tecnológicos que no nos conducen a la felicidad” (p. 138).

Educar para la paz impone a los(as) maestros(as) aplicar el principio de diferenciación, comprender las particularidades de cada uno de sus estudiantes, de sí mismo y su familia, como un elemento vital y ético para lograr el éxito en una educación que transforme los relacionamientos con el otro, lo otro y la naturaleza. El respeto en el aula implica que el maestro(a) dé ejemplo de prácticas cooperativas, equitativas, cálidas, estéticas, éticas y liberadoras.

Finalmente, educar para la paz desde las posturas feministas tiene como retos: 1) Implementar nuevas y diversas mediaciones pedagógicas (Salamanca et al., 2016) que mejoren la apropiación y reflexión de los conocimientos involucrando las emociones y sentimientos como dispositivos de aprendizaje. 2) La no imposición de límites entre el sujeto y objeto (Fontan, 2012) que termina por fomentar visiones parceladas de la realidad. 3) Abogar por el pensamiento crítico para superar los imaginarios de la sociedad de consumo (Hilarión Madariaga, 2019) para comprender las complejidades y deterioros que viven las comunidades. 4) Promover los valores y el respeto de los derechos humanos, para superar “la cultura del progreso sin límites, que plantea una prioridad del tener sobre el ser” (Hilarión Madariaga, 2019, p. 148). 5) Comprender “la transdimensionalidad de las relaciones humanas y adoptar un enfoque de red desde el cual transformar las personas y los entornos” (Lozano Estivalis & Trifu, 2019, p. 55).

Para abordar este tema en términos didácticos, proponemos realizar con los y las estudiantes la actividad conocida como World Coffee —Café del mundo—. Esta es una técnica interactiva que fomenta la participación y la escucha, la argumentación, el respeto por los argumentos y la construcción de conceptos compartidos o presentación de diferencias y divergencias, sin menosprecio de lo que propone el otro con lo que se contribuye al sentido ético. El éxito de esta actividad está en la generación de preguntas retadoras y motivadoras de la discusión y, luego, en la capacidad para plasmar, guardar y compartir los resultados.

Actividad 3. World Coffee: Conversemos sobre paz, cultura de paz y construcción de paz

“Uno no alcanza la iluminación fantaseando sobre la luz sino haciendo consciente la oscuridad... lo que no se hace consciente se manifiesta en nuestras vidas como destino”

Carl Jung

Detalle de la actividad

Tomémonos un café y conversemos desde nuestros sentires, para que logremos significados y comprensiones profundas, conscientes, compartidas, reflejo de nuestras individualidades e intersubjetividades. 1) Se propone dividir el grupo en equipos de 4 integrantes; se nombra un relator que se encarga de recoger las apreciaciones, dirigir y motivar las conversaciones. 2) Se proponen 3 rondas para discutir qué pensamos sobre los conceptos y vivencias en torno a la paz, cultura de paz y construcción de paz. 3) Al finalizar, los relatores indican los asuntos que emergieron en la conversación. (Actividad adaptada de: <http://www.theworldcafecommunity.org/>)

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Promover la escucha atenta, el juicio crítico y la capacidad de síntesis.

Competencias complementarias: Desarrollar competencias comunicativas y críticas

Evaluación

Autoevaluación: Escribe una idea que valore como te sientes con la actividad

Aspectos
Valora tu capacidad de escucha
Te sentiste escuchado
¿Cómo me sentí al comunicar mis ideas?
Mis ideas se encuentran reflejadas en la presentación final
¿Qué aprendizaje incorporas?
Valora la importancia de la conversación para construir conocimientos significativos

Nota. Adaptado del recurso web Innovation for social change (2012) por Elvigia Cardona Zuleta - 30 de octubre de 2021

3.3. Los costos de la guerra para las mujeres

Este arraigo mismo es lo que exalta en el hombre el orgullo de superarse; le complace admirarse despegándose de los brazos maternos para partir rumbo a la aventura, al futuro, a la guerra; esta marcha sería menos conmovedora si no hubiera nadie para tratar de retenerlo ... Y si la tradición quiere que muera llamando a su madre, es porque bajo la mirada materna, hasta la muerte parece domesticada, simétrica del nacimiento, indisolublemente ligada a toda la vida camal. La madre está asociada a la muerte como en el mito antiguo de las Parcas; le corresponde sepultar a los muertos, llorarlos. Sin embargo, su papel es precisamente integrar la muerte en la vida, en la sociedad, en el bien. (Beauvoir, 1949/2015, p. 262)

Para el desarrollo de la especie humana se considera que valores como la coexistencia, el cuidado y la cooperación permitieron el avance, descubrimiento y supervivencia de hombres y mujeres en sus inicios. Valores que hoy requieren ser resignificados para darle un lugar a las mujeres y estimar adecuadamente el costo de la guerra, en las cuentas nacionales (Congreso de la República de Colombia, Ley 1413), en el cuerpo, la psique y los planes de vida de las mujeres.

La guerra como fenómeno social y propio de la naturaleza humana, abre el camino a la división del trabajo y con ello formas de ver, conocer y comprender el mundo: para los hombres, la “guerra, caza, pesca, representan una expansión de la existencia, su superación hacia el mundo; el varón es la única encarnación de la trascendencia” (Beauvoir, 1949/2015, p. 138), mientras que la “Mujer Tierra” (Beauvoir, 1949/2015), aún hoy sigue siendo el espacio de conquista, explotación, sometimiento, apropiación y botín. Las mujeres en el conflicto armado colombiano estuvieron “expuestas a violencia no solo como estrategia de control territorial y social, sino también como una expresión de retaliación frente a su negativa a doblegarse ante las normas de género impuestas” (Zulver, 2022, p. 32).

Para algunos autores, la guerra y el conflicto están ligados a la historia humana y son el motor de evolución y cambio, lo que se cuestiona en primer lugar, es que esa historia se construyó a partir de la versión masculina (Beau-

voir, 1949/2015; Facio Montejo, 1992) y, en segundo lugar, la guerra como un ejercicio de poder y opresión, que persiste hasta nuestros días, producto de entenderla como una costumbre, connatural al ser humano:

Con el paso del tiempo pareciera que la humanidad, hubiera entendido la noción de desarrollo o progreso, como el sometimiento de unos sobre otros; la manera de hacer política como el poder, que era como se representaban los grandes premios obtenidos mediante enfrentamientos; y el hábito de resolver las diferencias y hacer las cosas apelando a las violencias y su máxima expresión la guerra. (Quintero Carvajal et. al, 2003, p. 9)

En la guerra predomina la irracionalidad, la barbarie y la destrucción. Máxima expresión de las violencias, en este sentido, las violencias siempre son un ejercicio de poder, en el que se impone una cultura, una ideología, un sistema político o económico, el predominio racial de unos sobre otros. La guerra pretende dar solución mediante la exclusión, erradicación o sometimiento de los oponentes, sus familias y sus territorios. Al respecto, Catherine Walsh (2017) señala que

el sistema de guerra-muerte actual se enraíza en el proyecto –que a la vez es una lógica– civilizatorio-occidental-patriarcal-moderno/colonial y en su corazón de capital. Este proyecto-lógica es constitutivo del sistema guerra-muerte (en su presente y su larga duración), así, pretende moldear y permear todos los modos y las posibilidades de vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar. (p. 21)

Toda vez que la desigualdad manifiesta entre hombres y mujeres trasciende la desigualdad social y cultural y se instala “en la mente y los corazones de las personas donde reside la programación que nos llevará a vivir de una manera u otra, a vivir en estado de guerra permanente o de manera pacífica y serena” (Vinyamata Camp, 2015, p. 12), vale la pena preguntarse por los efectos y los costos de la guerra directa e indirecta que enfrentaron y enfrentan las mujeres colombianas.

Los efectos visibles de la guerra varían con los contextos e intensidades de las confrontaciones, pero que tienen en común “hambre, depresión económica, muerte y destrucción, éxodo o desplazamiento forzado, represión, resquebrajamiento político, devastación ambiental” (Quintero Carvajal et al., 2003, p. 11).

Así, en nuestro país, a 31 de noviembre de 2022 el Registro Único de Víctimas confirma 9.395.274 víctimas del conflicto armado incluidas en el RUV: 50,2 % mujeres y 49,7 % hombres. Siendo, en el caso colombiano, el desplazamiento forzado el fenómeno que más personas afecta con: 8.366.104, y en segundo lugar el homicidio con 1.085.339 reportes (Unidad de Víctimas, 2022, p. 1).

Entre las múltiples formas de expresar las violencias en la guerra (muerte, desplazamiento, secuestro, extorsión, daños a los bienes materiales, entre otros), en el conflicto armado colombiano, las mujeres experimentaron como estrategia de guerra el control de sus cuerpos y como dispositivo para generar miedo la violencia sexual afectando la dignidad humana, y en general, todos los derechos sexuales y reproductivos, con múltiples consecuencias (mutilaciones, embarazos y abortos forzados, esclavitud sexual, prostitución forzada, entre otros), en tanto “los cuerpos racializados y sexualizados son siempre los más vulnerables” (De Sousa Santos, 2020, p. 72). Así lo confirma el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2021):

Se registraron de manera oficial 15.328 víctimas de violencia sexual entre 1958 y 2021 ... Nueve de cada diez personas violentadas sexualmente durante la guerra fueron mujeres y se desconoce en casi un 90 % su situación actual, si están vivas, muertas o desaparecidas ... el 61,8 % de las víctimas corresponde a mujeres y el 30,8 % a niñas y adolescentes entre 14 y 17 años ...; el 87,36 % corresponde a afrodescendientes; el 12,14 % a indígenas; el 0,29 % a palenqueras, y el 0,21 % a personas del pueblo gitano. (p. 1)

Del mismo modo, los cuerpos de las mujeres que ejercen liderazgos son objeto de violencias sexuales, castigo y la muerte como una manera de contener a las lideresas a través del miedo y el exterminio (Zulver, 2022).

Otra afectación que atañe a las mujeres está relacionada con el territorio que se habita y cuida, en zonas rurales las mujeres son quienes se ocupan de la huerta y la subsistencia de sus familias, pero qué hacer cuando el territorio empobrecido, lejano de los servicios básicos está asociado a “las masacres, las minas quiebrapatatas, los bombardeos, los cultivos ilícitos, las fumigaciones de glifosato” (Hilarión Madariaga, 2019, p. 150), a lo que se suman las fosas comunes, el derrame de crudo, la acumulación de desechos y que se propició con la guerra, el despojo del territorio y la acumulación de la tierra:

A una nueva concentración de la tierra, los actores armados y no armados usaban los órdenes de género de la sociedad campesina a su favor, aprovechando las vulnerabilidades de las mujeres o ampliando sus repertorios de agresión hacia ellas: la violencia sexual para espantar a toda una comunidad y desalojarla de sus tierras; la compra de parcelas a viudas necesitadas y desplazadas en la ciudad para acumularlas en una nueva empresa agroindustrial; las prácticas familiares que permitían la apropiación de la tierra por la familia política de hombres campesinos asesinados, desalojando a sus viudas y huérfanas; y en general las prácticas que las relegaban a una vida de desplazadas en la ciudad y las inhibían de constituirse en solicitantes de restitución. (Meertens, 2017, p. 19)

Más allá de las cifras, los efectos invisibles de las guerras son aquellas consecuencias apreciables en el mediano y largo plazo, que por estar inmersas en el mundo íntimo y cotidiano se opacan tras la muerte y el desplazamiento. Las mujeres enfrentan “dimensiones destructoras del cuerpo, de la identidad y de las relaciones sociales” (Meertens, 1995, p. 38). Las pérdidas de identidad, la ruptura del tejido social y la desesperanza, las guerras se erigen como fenómenos complejos que mutan, se agudizan y se solapan en medio del sistema económico capitalista y patriarcal: “no es casual que las mujeres seamos parte del eje del ataque, particularmente si consideramos que son las mujeres quienes están liderando hoy muchas de las luchas en contra del sistema capitalista-patriarcal moderno/colonial, el extractivismo y la destrucción de la naturaleza vida” (Walsh, 2017, p. 28).

Establecer el costo de la guerra para las mujeres es un trabajo arduo, una de las limitantes tiene que ver con el manejo de las cifras y su desagregación por género; así como la disparidad de las cifras, dado que son un asunto que puede consultarse en diferentes páginas web, tales como los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica o el informe final de la Comisión de la Verdad, documentos obligados para analizar desde una perspectiva de género. Se propone la siguiente actividad para situar en el cuerpo de las mujeres y sus territorios esas afectaciones que no se miden en unidades, decenas o hectáreas.

Actividad 4. Cartografía corporal afectaciones de la guerra en el cuerpo y territorio de las mujeres

“Cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, hablar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los otros, cultivar el arte del encuentro, callarse mucho, tener paciencia y darse tiempo y espacio”
(Larrosa, 2020).

Detalle de la actividad

Se propone una actividad en la que priman las experiencias vitales. La experiencia exige un acontecimiento, de un pasar que no soy yo ni depende de mí (Larrosa, 2020). Se invita a desplegar la creatividad para representar, mediante un dibujo, “mi yo”, “mi cuerpo” atravesado por la violencia física, sexual, psicológica, simbólica, estructural. Una representación de que para ser lo que soy hoy, se conjuga mi pasado, mi presente y lo que aspiro para mi futuro. Quizás no has estado de cara a las violencias ocurridas en medio del conflicto armado, en ese caso, te invito a ubicar las violencias cotidianas en la familia, educación o trabajo.

Requisitos formales. Elaborar un dibujo en una página; acorde con su creatividad y recursos tecnológicos, puede utilizar lápices, colores, pintura, acuarela o las funciones de Paint o edición de imágenes tipo collage. En una página, tipo letra no. 12, espacio sencillo, elaborar un escrito que señale esa conjugación del pasado y sus marcas, cómo afrontas tu presente y qué imaginas para tu futuro.

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Reflexionar sobre la relación cuerpo-mente y cómo los mandatos de género influyen en las violencias que atraviesan el cuerpo.

Competencias: Desarrollar competencias creativas y éticas.

Autoevaluación: Relata en 100 palabras tu evaluación cualitativa

Aspectos

Aprendizajes que me llevo del encuentro

Experiencia estética y la relación con mi cuerpo

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta - 29 de octubre 2022

3.4. Negación de los derechos de las mujeres y de su ciudadanía

“Ese tipo de participación sacrificada, heroica y eficaz, caracterizada por su exclusión del poder y de los espacios de toma de decisiones, es hoy insuficiente para las mujeres y nuestras sociedades” (María del Carmen Feijoó, 2008, p. 353).

Diferentes corrientes explican lo que significa la ciudadanía; en una versión tradicional del estado moderno, se limita al “derecho a tener derechos, principalmente civiles y políticos” (UNESCO, 2008, p. 66). En un concepto actual, la ciudadanía no es solo tener derechos, sino la posibilidad real de exigirlos y de lograr el reconocimiento, que para el caso de las mujeres ha sido un campo de lucha de los últimos dos siglos respecto a conquistar la igualdad. Así, aunque se predique que los ciudadanos tienen los mismos derechos, la verdad es que en términos prácticos, culturales, económicos y contextuales, no se cuenta con las mismas oportunidades. A los Estados les corresponde asumir los sistemas jurídicos, mecanismos y políticas públicas que permitan corregir las desigualdades reales, al tiempo que enfrentan las críticas por la falta de legitimidad institucional y el privilegio que aún se da a la democracia representativa en Latinoamérica (Comisión Interamericana de Mujeres [CIM-OEA], 2013).

Por otra parte, la evolución del concepto de ciudadanía ha llevado a entenderla como activa y pasiva: “visión pasiva o privada (Marshall), donde lo relevante era la satisfacción de derechos básicos (libertad personal, de pensamiento, de expresión, etc.) a una ciudadanía activa que contempla no solo derechos, sino también responsabilidades y virtudes ciudadanas” (UNESCO, 2008, p. 67). Por tanto, la ciudadanía se comprende como el fundamento legal que permite acceder a derechos y deberes en el entramado de las relaciones del estado moderno y las personas bajo su tutela, que no admite segregaciones injustificadas. De un lado tenemos, entonces, el derecho a tener derechos (Benhabib, 1995/2005), en términos “de igualdad, inclusión y universalidad” (CIM-OEA, 2013, p. 37); y de otro lado, acciones materiales para cristalizar la participación en la toma de decisiones de un Estado democrático.

En principio, la definición de ciudadanía expuesta puede calificarse *a priori* como una definición neutral e incluyente, en tanto se dirige a todas las personas de un Estado democrático sin ningún tipo de distinción, es decir, es una definición universal. Sin embargo, termina siendo excluyente, dado el poder que tiene el lenguaje para enmascarar la realidad de las relaciones y la situación de las mujeres. Encierra, entonces, una visión patriarcal y androcéntrica. Así que uno de los retos para establecer un concepto de ciudadanía, está en el reconocimiento que desde los feminismos se han realizado a la “crítica al modelo patriarcal del hacer política” (Feijoó, 2008, p. 358). Por lo que actualmente, se puede afirmar que aún no reconoce en condiciones de igualdad y equidad a las mujeres y niñas, frente al imaginario masculino; y por tanto, se restringe arbitraria y soterradamente la titularidad y la posibilidad de acción ciudadana. Esta exclusión en los derechos es una negación a las mujeres de su estatus como seres humanos.

El concepto de ciudadanía es multidimensional “sobrepasa los núcleos de la familia, profesión y trabajo” (UNESCO, 2008, p. 67), esto quiere decir que se superan las visiones clásicas de las relaciones ciudadano-nación, individuo-estado, y se da paso a otros valores tales como la “justicia, pluralismo y solidaridad, la capacidad crítica y la acción transformadora de los sujetos que constituyen dicha colectividad” (UNESCO, 2008, p. 67), para avanzar a la idea de ciudadanía democrática que se amplíe a todas las personas, como seres humanos y políticos. Más allá de una visión esencialista de las mujeres, requiere reconocer que la diferencia biológico-sexual está ligada a “la plena construcción de las identidades, conductas, funciones y deseos de género y sexuales” (Feijoó, 2008, p. 357), que son históricas y contextuales. Por lo tanto, la evolución del concepto de ciudadanía está ligada al avance y transformación de los roles, prejuicios y estereotipos que han sustentado la negación de los derechos de las mujeres y a la necesidad de asumir como mujeres y sociedad “la responsabilidad ética de estar presentes en el escenario político y público con nuestra propia e ineludible voz” (Feijoó, 2008, p. 358).

En Colombia, la negación de los derechos de las mujeres es fácilmente rastreable, si damos espacio a la historia de los últimos 100 años: en 1928, las mujeres eran consideradas incapaces absolutas para el manejo de sus bienes. En 1938 se permite la instrucción de las mujeres y en 1943, las mujeres ingresan a la universidad. En 1957 tuvieron la posibilidad de ejercer el derecho a ser

votantes, pero no a ser elegidas. En 1979 se reconoce que la violencia intrafamiliar es un asunto de Estado. En 2000, la Ley de cuotas pretendía garantizar paridad a las mujeres para acceder a cargos decisorios. En 2003 se dictan normas para la igualdad de oportunidades de las mujeres. En 2008 se impulsa la erradicación, prevención y sanción de todas las violencias frente a las mujeres, por mencionar algunos hitos. Como se puede observar, son saltos del tiempo de una conquista a otra (al menos en términos legales), pero que aún no son tan palpables en la práctica y siguen siendo nodos problemáticos para el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres.

Los movimientos de mujeres han permeado las esferas legales y políticas en busca “de un mundo más justo, pacífico y humano” (Martínez-Guzmán, 2000, p. 76). Por tanto, es necesario re-pensar el concepto de ciudadanía: en primer lugar, para recuperar a las mujeres como seres humanos con plenos derechos, en tanto, el concepto clásico de ciudadanía, al no tener en cuenta las diferencias sexuales, generó una “ciudadanía global ciega a las dimensiones de género ... uniformándonos en la de un universal masculino” (Feijoó, 2008, p. 355). En segundo lugar, para reconocer la multiplicidad de las mujeres que no solo demandan al Estado que se protejan sus derechos, sino que requieren participar en la toma de decisiones que directamente las afectan en las dimensiones privadas, colectivas y públicas. Y en tercer lugar, para incorporar la corresponsabilidad de la sociedad.

Establecer la corresponsabilidad de la sociedad, para el goce efectivo de los derechos (tarea que en principio atañe a la familia y la educación en todos sus niveles) implica la re-creación y formación de un sujeto ciudadano(a) en presente, protagonista, educable y educador, que sin importar su edad, sexo, escolaridad, raza o condición social, adquiera capacidades y competencias para: i) la participación reflexiva en las instancias locales y nacionales para transformar, ii) la organización social y comunitaria para luchar por lo público, colectivo e intergeneracional, iii) el ejercicio del control ciudadano para defender, denunciar, y evaluar el actuar estatal.

Una educación que apunte a la formación de ciudadanías democráticas, y de sujetos políticos, superaría en parte la brecha que las mujeres han tenido para lograr la representación política en los Estados democráticos, sin circunscribirla únicamente al espacio de la representación en las ramas del poder público, sino

ampliándola al nivel organizacional y comunitario. El hecho de que se parta de un ideal masculino, ha generado que las necesidades de las mujeres y sus aspiraciones queden por fuera de la palestra de lo público y lo estatal, puesto que muchas de las normas y políticas públicas son formuladas por hombres y mujeres insertos en una cultura en la que no se tienen en cuenta el género y sus mandatos como una variable que importe, pese a los esfuerzos de los movimientos sociales y a algunas normas e instancias nacionales e internacionales preocupadas por transformar la cultura en búsqueda de escenarios políticos justos y equitativos.

Es así como los derechos de las mujeres y su intervención política en Colombia encarnan una de las mayores barreras en los espacios de participación política y el ejercicio de la ciudadanía: “considera que una de las mayores evidencias de la profunda discriminación contra las mujeres se presenta en la negativa reiterada para adoptar medidas en favor de su participación efectiva, ciudadana y política en el proceso de implementación del AP” (Gpaz, 2018, p. 25). Estas discriminaciones se traducen en la baja participación de las mujeres en el sector productivo y empresarial, así como en los niveles decisorios del Estado y en cargos de elección popular, justificados aún en los imaginarios que permiten y naturalizan las violencias y cuestionan sus capacidades de liderazgo (Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia, 2022).

Finalmente, a pesar de la existencia de instrumentos internacionales, tales como el Comité para la eliminación de todas las formas de violencia frente a las mujeres-CEDAW (por sus siglas en inglés) o la Belem Do Pará, o la creación de agencias gubernamentales dedicadas solo a proteger e impulsar los derechos de las mujeres, en la vida cotidiana (que es donde importa) aún existen mujeres y niñas sin derechos y sin posibilidades de su ejercicio pleno.

En la actualidad, los currículos incluyen materias especializadas en la formación ciudadana y competencias o capacidades que deben ser adquiridas mediante la educación formal, pero es necesario preguntarse: ¿Cómo superar el concepto clásico de ciudadanía que se replica en el aula? ¿Cómo se vinculan las críticas feministas al modelo patriarcal de hacer política y al modelo masculino y adulto-céntrico del sujeto ciudadano? ¿Cómo superar los lenguajes que invisibilizan la exclusión de derechos y sujetos, que pertenecen a un sexo, una raza o un nivel socioeconómico? ¿Cómo generar una ética de la responsabilidad frente al ser sujeto político?

Estas preguntas dan pie para proponer la siguiente actividad en el aula, con la idea de la “conversación” que implica la escucha atenta y respetuosa que reconoce la diversidad para ser y existir como mujeres, para acercarse a esas historias reales, cercanas: a veces alegres, otras tantas dolorosas y llenas de vergüenza. Al tiempo que permite rescatar la voz, nuestra propia voz, contada a partir de las historias personales y familiares. Con la intención de comprender, de ponerse en los zapatos del otro y de entablar lazos, sinergias para avanzar, transformar, reconocer, develar todo lo que nos pasa y nos limita en el día a día para situarnos como sujetos políticos.

Actividad 5. Conversación familiar sobre los derechos de las mujeres

“Parte del coro de la historia de los sin nombre, las mujeres junto con otros muchos coreutas, nos hemos rebelado” (Feijoó, 2008, p. 353).

Detalle de la actividad

Construye una narrativa a partir de entablar conversaciones con las mujeres que hacen parte de tu familia. A continuación, se proponen los tópicos de diálogo y algunas preguntas orientadoras que pueden ampliarse, transformarse o profundizarse en la medida en que avanzan en la conversación. Se sugiere llevar a cabo esta actividad en un entorno tranquilo, quizás compartiendo un café, un helado, que facilite la conversación de forma respetuosa y cordial, sin generar sentimientos de culpa, recriminaciones o desdén. Mirar al pasado requiere de tranquilidad y el convencimiento de que los mandatos de género, al estar naturalizados, hacen que muchas actuaciones que hoy sentimos reprochables e insostenibles, en su momento fueron totalmente esperadas o “normales”. Agradece a las personas de tu familia por participar y compartir sus voces, visiones y sentimientos.

Conversa con tu familia sobre el manejo de los bienes: ¿Quién en tu familia ostenta la propiedad de los bienes inmuebles? ¿Quién toma las decisiones sobre el dinero y los bienes? ¿La forma en cómo se decide encierra un estereotipo?

Conversa con tu familia sobre la educación: ¿Todos los miembros de la familia tuvieron iguales oportunidades para desarrollar sus capacidades? Pregunta a tu familia por una anécdota, prejuicio o estereotipo enfrentado en la escuela. ¿Existe un miembro de tu familia que hubiese querido estudiar otra cosa, pero no le era permitido por convencionalismos? ¿Existe en tu familia algún prejuicio sobre labores y educación destinada específicamente a hombres o mujeres?

Conversa con tu familia sobre las labores del cuidado: ¿Es diferenciado el rol y las responsabilidades asumidas por padre y madre en las labores del hogar y cuidado de los hijos e hijas? ¿Qué piensan tu abuela, madre y tú sobre la corresponsabilidad de las labores de cuidado? ¿En tu casa se diferencian las actividades de niños y niñas respecto al cuidado del hogar? ¿Qué anécdota recuerdas en torno al cuidado del hogar y sus integrantes?

Conversa con tu familia sobre los derechos sexuales y reproductivos: ¿Existen restricciones a los derechos sexuales y reproductivos en tu familia? ¿Qué piensan del aborto o de la diversidad sexual? Pregunta a tu familia por los prejuicios y estereotipos sobre la diver-

sidad sexual ¿Qué sensaciones o pensamientos suscita conversar sobre la menstruación con tu madre, hermanas, abuelas, tías y primas contemporáneas? ¿Cómo experimentaron los derechos sexuales tu abuela y madre? ¿Existen diferencias frente a lo que enfrentas hoy? ¿Cómo experimentaron en tu familia los derechos reproductivos? ¿Cómo fue la educación sexual que recibieron en tu familia? ¿Existen diferencias en la forma de tratar a hombres y mujeres respecto a sus derechos sexuales y reproductivos?

Conversa con tu familia sobre la participación y la política: ¿Alguna mujer de tu familia participa activamente en asuntos políticos? ¿Cómo se asume la participación de las mujeres en distintos escenarios políticos, tales como juntas del barrio, asociaciones, concejos municipales, entre otros?

Conversa con tu familia sobre el empoderamiento y la emancipación: ¿Existe alguna anécdota de las mujeres de tu familia sobre empoderamiento, emancipación o conquistas de sus derechos?

Requisitos formales y de fondo

Acorde con tu creatividad y recursos, puedes condensar las narrativas en una presentación visual con uso de fotografías o un podcast o video. Cada participante cuenta con 5 minutos para hacer su presentación. No es necesario presentar todos los apartes de las conversaciones, solo aquellos que te llamen más la atención y aquellos con los que cuentes con permiso de tu familia para presentarlos en el aula. Asumir una postura ética del respeto y cuidado del otro.

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Promover en el estudiante la capacidad para emitir un juicio reflexivo y contextualizado sobre la evolución de los derechos de las mujeres en su familia.

Competencias complementarias: Desarrollar competencias creativas y comunicativas.

Autoevaluación: Escribe un texto de 100 palabras en el que valores los aprendizajes del encuentro.

Aspectos

Aprendizajes que me llevo del encuentro (100 palabras)

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta - 28 de noviembre de 2022

La actividad anterior puede continuarse o variarse con el establecimiento de una línea del tiempo del reconocimiento de los derechos de las mujeres y, con ello, el estatus de ciudadana.

Actividad 6. Línea del tiempo derechos de las mujeres

“Los ciudadanos son iguales en derechos, pero esto no significa que todos tengan las mismas oportunidades ni que todos sean idénticos” (UNESCO, 2008, p. 66).

Detalle de la actividad

El reconocimiento formal de los derechos de las mujeres puede constatarse en múltiples leyes, y se han ratificado mediante la Corte Constitucional de Colombia la igualdad, la exigencia de saldar la deuda histórico-cultural y la urgente necesidad de proteger a las mujeres frente a la discriminación y violencias en razón de su género y la confluencia de situaciones de vulnerabilidad, tales como la raza, la edad, la discapacidad, la orientación sexual, entre otros. Por tanto, resulta necesario establecer una reflexión que permita comprender la dimensión del “ser mujer ciudadana”. Se propone a los participantes realizar una línea del tiempo en la que constaten la ley, sentencia o mandato internacional sobre los derechos de las mujeres, con aquellas experiencias propias o narrativas familiares sobre la posibilidad real y las oportunidades de las mujeres en esa historia familiar.

Requisitos formales

Acorde con la creatividad, puede realizarse el gráfico de forma manual o recurrir a programas especializados. Uso de Word, letra Arial 12 puntos, interlineado sencillo. Cuidar redacción y ortografía, hacer uso de norma APA para citas y referencias.

Requisitos de fondo

Establecer una línea del tiempo con 5 derechos de las mujeres, identificar la norma que lo sustenta, identificar una anécdota personal o familiar sobre el cumplimiento o no de dicho derecho y, finalmente, establecer una narrativa de 100 palabras sobre lo que significa hoy “ser mujer ciudadana”.

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Promover en el estudiante la capacidad para emitir un juicio crítico y razonamiento argumentado sobre el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres en Colombia, a partir del conocimiento que se construye y co-construye con otros en los diferentes espacios, incluso fuera de la universidad.

Competencias complementarias: Desarrollar competencias creativas y comunicativas.

Autoevaluación: Escribe un texto de 100 palabras en el que valores los aprendizajes del encuentro.

Aspectos

Aprendizajes que me llevo del encuentro (100 palabras)

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta - 26 de noviembre de 2022

3.5. Verdad, Memoria y Sanación

Tenemos derecho a la rabia. Porque los medios nos quieren calladas, nos quieren hambrientas, nos quieren sumisas, nos quieren vírgenes, nos quieren putas, nos quieren suaves, nos quieren depiladas, nos quieren sin olor, nos quieren invisibles, nos quieren borrar. Tenemos derecho a la rabia. Porque me piden que perdone, pero no perdono nada. Carajo. No perdono que hayan tomado la vida de mis hermanas, que hayan bañado la tierra con su sangre, que esa sangre se vuelva océano y los ahogue. (Montserrat Pérez, 2021, p. 1)

En Colombia, ante un conflicto que no cesa y requiere de nuevos escenarios pedagógicos (Romero-Sierra & Muñoz-Barón, 2019), los procesos de verdad, memoria y sanación, como elementos de la reparación integral, se tornan a veces desesperanzadores, pero se insiste en la importancia de abordarlos dentro de una cátedra de paz, en tanto, la memoria histórica se construye como un discurso de poder hegemónico (Salamanca et al., 2016) y polarizado. Así, encontramos en nuestras aulas personas que han encarnado diferentes situaciones y que son ejemplos de resiliencia, y otras que, situadas en lo urbano, sienten que lo ocurrido y lo que transcurre no es su problema.

La verdad implica llegar quizás a consensos con las dificultades que implica, en tanto no hay una verdad, hay múltiples verdades que se moldean por luces y sombras. Aceptar y reconocer los hechos suscitados en el marco del conflicto armado colombiano es dar cuenta de una historia dolorosa, en la que variados actores armados y estatales, por acción u omisión, permitieron su ocurrencia y permanencia en el tiempo. Entonces, el núcleo esencial del derecho a la verdad está asociado a la reparación integral, la investigación y sanción de quienes idearon y ejecutaron (Congreso de la República de Colombia, 2011, Ley 1448; Gobierno Nacional & FARC EP, 2016). Con la verdad se busca tejer un puente hacia la reconciliación y el perdón; sin embargo, “si una sociedad no está dispuesta a enfrentarlos, el mecanismo de relato de la verdad será inútil” (Méndez, 2007, p. 48). De allí la importancia de abordar estos temas en las aulas, puesto que las huellas de guerra han dejado profundos traumas en la sociedad colombiana.

Tal como lo expresa la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (Comisión de la Verdad, 2022), “los traumas colectivos son acontecimientos violentos que dejan marcas indelebles en la conciencia y en la memoria colectiva, en la historia de un pueblo, en su identidad y sentimiento de pertenencia común” (p. 45). Esta categoría de trauma colectivo o trauma histórico está en construcción por parte del campo de la psiquiatría y como contraposición a lo que se denomina estrés postraumático, que es expresado de forma individual, “que se caracteriza por el legado transgeneracional de los eventos traumáticos experimentados y se expresa a través de diversas respuestas psicológicas y sociales” (Borda Bohigas et al., 2015, p. 42). Le corresponde al derecho ocuparse de esta situación e incorporarla para su estudio, en tanto es fundamental para los procesos de reparación integral su análisis y el posible establecimiento de acciones y estrategias que desde los derechos fundamentales puedan promoverse dentro de nuestro campo de acción.

Conocer la verdad y hacer memoria de los hechos son un mandato legal, como derechos humanos fundamentales emergentes (Méndez, 2007) contruidos a partir de los contextos violentos y de guerra, los cuales requieren conjurarse, contarse y sanarse, en tanto, “la guerra no es una condena irremediable, es una enfermedad y no un mal, por ende, tiene remedio y puede prevenirse” (Quintero Carvajal et al., 2003, p. 9). La memoria se erige como el antídoto contra el olvido y por cumplir con el mandato de la no repetición, es decir, “la memoria histórica es la forma en que miembros de una sociedad recrean su pasado” (Salamanca et al., 2016, p. 23).

Vale la pena retomar las distinciones que se hacen entre historia y memoria, puesto que mientras “la historia no se involucra internamente, por tal razón lo que se está documentando carece de subjetividad” (Romero-Sierra & Muñoz-Barón, 2019, p. 96), la memoria como práctica individual y colectiva refleja un conjunto de valores, tradiciones, costumbres y personas que se evocan con un carácter comunitario. Para puntualizar, la historia como disciplina secciona y generaliza los acontecimientos, en tanto los ejercicios colectivos de memoria se constituyen en las narrativas particulares de la supervivencia.

Precisamente, la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (2022) dará cuenta de cómo la pintura, escultura, artesanías, la fotografía, la música, el teatro y, en general, las expresiones artísticas son elementos cargados de subjetividades mediante los cuales las víctimas

directas del conflicto insisten en contar y construir las historias desde quienes encararon escenarios violentos. Entonces, “la memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 28), contra esas formas hegemónicas en las que se ha documentado la historia. De esta forma, es necesario recuperar las construcciones colectivas para “valorar los saberes acumulados por los pueblos en sus luchas, y de recuperarlos, no como punto de llegada sino como punto de partida” (Korol & Castro, 2016, p. 31).

Pese a las distinciones teóricas entre historia y memoria, en Colombia la memoria histórica se asignó al Centro Nacional de Memoria Histórica y al Museo de la Memoria (Congreso de la República de Colombia, 2011, Ley 1448). La recuperación de la memoria y de otras voces permite a las víctimas (directas e indirectas) que dichos actos se conviertan en actos de resistencia y re-existencia, a pesar de todo el sufrimiento. Sin embargo, las universidades como generadoras de conocimiento, deben permitir espacios para

que miembros de una sociedad recrean su pasado. La construcción de la memoria histórica ayuda a los ciudadanos a consolidar los lazos de identidad y pertenencia con su comunidad, su barrio, su familia y, en fin, con instancias de sociabilidad en las cuales comparten vivencias comunes. (Salamanca et al., 2016, p. 23)

Para el caso de las mujeres, la construcción colectiva de la memoria aporta “su grano de arena para la configuración de un país que camina para rescatar a sus mujeres de la violencia de la desmemoria” (Capote Díaz, 2012, p. 12). En este sentido, las organizaciones feministas han potenciado el arte, el hip-hop, las líricas y el teatro como dispositivos pedagógicos, útiles para lograr la emancipación, recuperando posturas de la educación popular, en las que se reconoce el valor del trabajo cotidiano de individuos, familias y colectivos, para la representación y la transformación:

Tarea de hormiga, cotidiana, tenaz, en la que nos jugamos día a día, en un juego que hace de la victoria cotidiana, tan sólo el camino. La educación popular, como pedagogía del camino, como un salto en la rayuela, como un dibujo en la piel. (Korol & Castro, 2016, p. 87)

El arte cumple un triple papel, da voces para dotar de contenido los procesos de memoria y reflexión sobre “la consciencia colectiva como infinitos puntos de fuga que se entrelazan para contar la historia” (Carval et al., 2017, p. 10), al tiempo que se configura en un antídoto contra el dolor y la rabia o en una medicina para la sanación: “El arte en nuestras vidas ha sido la posibilidad de experimentar, hacer catarsis, contar historias, sanar, recuperar la voz y el cuerpo como el lenguaje de las liberadas” (Carval et al., 2017, p. 10). Y finalmente, es un acto de resistencia contra una sociedad hostil “pensarnos y sentirnos como tejido, en medio de este sistema destructor que nos quiere individualizar, significa hoy un acto de rebeldía” (Aguilar, 2017, p. 545).

De esta forma, las propuestas pedagógicas feministas se recuperan a partir de valores y principios que hoy más que nunca requerimos, obviamente sin volver a los esencialismos, de lo que corresponde hacer a hombres y mujeres y proponiendo que las personas en general, asuman sus procesos de verdad, memoria y sanación “desde prácticas feministas del cuidado, la confianza y la construcción del aprendizaje en comunidad, valorando la singularidad del otra-o y por tanto no exclusiva de mujeres” (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019, p. 23). Entonces, requerimos construir colaborativamente esta colcha de retazos que implica la memoria, puesto que cada persona en su esencia ha percibido y vivido el conflicto de forma diferente.

Son variadas las prácticas que aportan a los procesos de verdad y memoria; se tiene desde vertientes feministas, la propuesta de ejercicios de escritura que acuden a las narrativas personales, cuentos y ensayos, ante el poder que tiene la escritura como acto individual y privado de rescatar las voces silenciadas y conjurar el dolor, al tiempo que al ser compartido con otros, adquiere dimensiones públicas y políticas. Dice Hidalgo (2020): “el acto de escribir es el umbral para liberar, añorar, suturar las heridas que no alcanzan a cerrarse. Es la reconstrucción de una identidad femenina fracturada por la violencia” (p. 219). La promoción de la escritura en las mujeres se constituye en actos de representación de la verdad de lo que implica ser mujeres en contextos violentos donde priman las narrativas de los vencedores o las institucionalizadas: “la voz femenina ha sido ignorada, silenciada y enterrada en la gran mayoría de los casos” (Capote Díaz, 2012, p. 8).

Lo anterior hace de la escritura una opción para que individualmente o mediante los colectivos se incorporen otras visiones o caras de la verdad en la construcción de las memorias estatalizadas, que en el caso de las mujeres y otros grupos excluidos han quedado marginalizados de la academia y de las instituciones estatales. Las mujeres cuentan sus historias para no olvidar (Centro de Pensamiento y Diálogo Político, 2020). La escritura creativa y de ficción sobre la vida, las violencias, los cuentos, poemas, cartas, salen de la esfera privada en un acto de valentía y resistencia. El poder de contar la propia historia y de mostrar caminos para la resiliencia y la reincorporación.

En este sentido, “la flexibilidad que ofrecen los textos propios de la no-ficción hace de éstos un instrumento ideal para la expresión de ciertos sujetos que tratan de inscribir sus experiencias en el discurso oficial del país en el que han nacido” (Capote Díaz, 2012, p. 5). La escritura permite aproximaciones comprensibles y permite “desarrollar el pensamiento complejo y a incorporar lo contradictorio y lo inverosímil. Por eso, escribir permite ir deconstruyendo el pensamiento dual y excluyente” (Lagarde y de los Ríos, 2000, p. 76).

La escritura creativa, como competencia académica del hacer y el ser, debe fomentarse en la universidad y concretamente en programas de derecho; en dicho entorno, la escritura se advierte como un elemento formal que requiere de síntesis y argumentos para redactar demandas, contestaciones, tutelas, derechos de petición, entre otros documentos de carácter especializado y técnico. Lagarde y de los Ríos (2000) propone su uso en espacios pedagógicos como talleres y cursos, e indica que “en particular atreverse a escribir, permite enfrentar de manera directa problemas de autoestima: inseguridad, timidez, temor al ridículo y a la insuficiencia” (p. 75). Asunto que por igual expone a hombres y mujeres universitarios, pero que a la postre permite exteriorizar aquello que por vergüenza o sentimientos de dolor se prefiere mantener en el olvido y el silencio.

Otro elemento que se rescata es el testimonio, puesto que ofrece una ventana a “las voces que han tratado de emerger de esta oscuridad que les ha sido impuesta, han visto en el testimonio y sus variantes el método más acertado, por sus características, para dar paso a sus narraciones personales” (Capote Díaz, 2012, p. 5). En este sentido, “hablar de aprender en femenino es también hablar de establecer lazos afectivos entre mujeres, lo que lleva

a establecer relaciones de confianza y a estar mucho más llana a construir el conocimiento, recibir críticas y compartir lo que se sabe” (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2019, p. 24).

Los ejercicios de verdad, memoria y sanación se constituyen en elementos para la resiliencia, la resistencia y la continuación de la vida misma, que requiere de la valentía de maestros(as) y estudiantes. A continuación, se presenta la actividad de aula como acto emancipador, de conciencia colectiva y de rebeldía, para lo que se traen a colación las palabras de Aguilar (2017) como motivadoras de la reflexión:

En la construcción de este tejido, pensamos que resistir es como respirar: no podemos dejar de hacerlo porque morimos. Resistir es defender nuestra casa común. Resistir es tener esa rebeldía de creer que la leyenda que nos cuentan nuestras abuelas y abuelos mayas de la sogá que unía a los pueblos, que los españoles cortaron, sigue ahí y tenemos que unirla. La resistencia es tener esa esperanza que podemos seguir tejiéndonos. Resistencia y rebeldía es también seguir exigiendo que aún nos faltan 43, y miles y miles más. (p. 548)

Actividad 7. Verdad, Memoria y Sanación

Tras dejar de creer en lo que ha creído, tras cuestionar sus propios valores, podrá colocar en el vacío producido por esa experiencia subjetiva por lo menos una duda, o en el mejor de los casos, una interpretación alternativa fundamentada con argumentos y conocimientos precisos. (Lagarde y de los Ríos, 2000, p. 71)

Detalle de la actividad

Se propone realizar esta actividad con una lectura compartida del Informe de la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (Comisión de la Verdad, 2022) “Hay futuro si hay verdad”. Esta actividad puede tener dos variantes:

La primera, pedir a cada participante que cree, haciendo uso de sus competencias y habilidades, una pieza escrita (narrativa autobiográfica, un cuento, un poema, un ensayo, etc.) o una pieza gráfica (collage, fotografías propias o extraídas de internet, pintura) que cuenten su historia ligada al conflicto armado colombiano. La segunda opción, puede ser pedirles que ubiquen un libro, una película, un documental o un artista que permita moldar la historia a la luz de un apartado que les llame la atención del informe de la Comisión de la Verdad. En encuentro grupal se socializan ambos documentos distribuyendo equitativamente el tiempo y reiterando que es un espacio para el compartir y el respeto de las ideas. De ser posible, dejar en exposición las piezas propuestas para que otras personas se nutran de dichas reflexiones y conozcan apartes del informe. Terminado

el encuentro, se adelanta el espacio de autoevaluación, se resumen las comprensiones y se cierra con una relatoría los aprendizajes construidos.

Requisitos formales: Trabajo escrito de 500 palabras o mapa conceptual, New Times 12, espaciado 1.5, cuidar ortografía y redacción, citas en modelo APA 7ma. versión.

Presentar a sus compañeros(as) la creación personal (literaria o gráfica) o el producto cultural elegido (libro, cuento, película, documental), de modo que se relacione el fragmento elegido con la producción.

Requisitos de fondo: Se propone la siguiente ruta de contenido del escrito y la presentación del producto de creación artística o producto cultural disponible:

a) Revisar en el índice del informe de la Comisión de la Verdad un elemento que le llame la atención. Leer detenidamente y elaborar un resumen de 500 palabras o mapa conceptual que dé cuenta del apartado elegido, integrando 5 ideas que le llamaron la atención.

b) Acorde con sus comprensiones o sensibilidades, crear una pieza escrita o gráfica o elegir un libro, fragmento de una película o documental que exprese de forma estética sus comprensiones sobre las ideas extraídas del informe de la Comisión de la Verdad.

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Incentivar a través del arte las comprensiones sobre la construcción histórica y colectiva de la memoria.

Competencias: Desarrollar competencias lecto-escriturales, creativas, comunicativas y éticas.

Autoevaluación: En los siguientes enunciados valora tu porcentaje de logro, así: menos del 50 %, entre un 60-80 % y mayor al 80 %. Finalmente, escribe 100 palabras sobre tus aprendizajes personales.

Aspectos

Desarrollo de autonomía y toma de decisiones. El fragmento que elegí proporciona conocimientos y comprensiones sobre la verdad y memoria del conflicto armado colombiano.

Competencia lecto-escritura. Elaboré el resumen de 500 palabras o mapa conceptual me permite dar cuenta de mis comprensiones.

Competencia creativa. Elaboré mi propia pieza escrita o gráfica o recurro a piezas escritas, gráficas o audiovisuales que guardan estrecha relación con el fragmento abordado.

Competencia ética. Respeto derechos de autor y los derechos a la expresión libre de las ideas de los demás participantes. Valoro los esfuerzos estéticos y comprensiones.

Competencia comunicativa. Presento mis ideas de forma ordenada y estética.

Aprendizajes personales: ¿Este tipo de experiencias aportan a la sanación? ¿Qué requiere nuestra sociedad para sanar? (100 palabras)

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta – 28 de noviembre de 2022

3.6. Seguimiento a la implementación de las Medidas Afirmativas del Acuerdo de Paz

No se trata de un estado utópico, libre de conflicto, sino más bien, a la manera de un concierto en el que la armonía surge de la acción de diferentes instrumentos que, de acuerdo con la partitura y a las indicaciones del director, aprenden a escucharse entre sí para saber el momento oportuno para participar, que en determinados intervalos hacen pausas, silencios o también pulsan al unísono, con sus timbres que van de agudos a graves, todos contribuyendo a la composición de la pieza musical, en la que cada uno es fundamental, así su intervención sea corta. (Cogollo Ospina & Durán Palacio, 2015, p. 64)

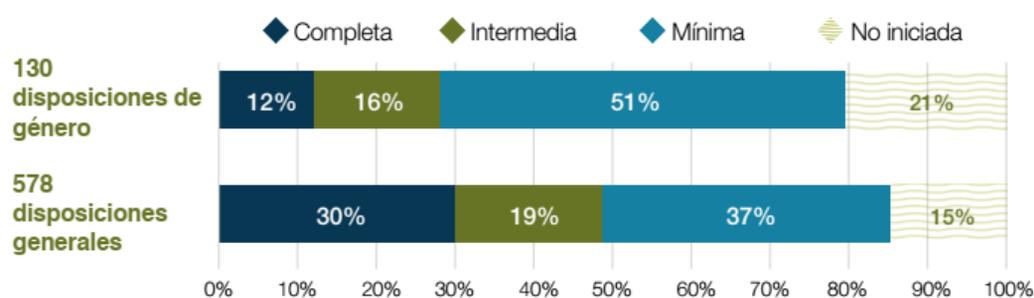
La promesa de medidas afirmativas en los acuerdos de paz es un hito (Instituto Kroc, 2017) y un logro de los movimientos de mujeres colombianas en la transformación de la cultura patriarcal y machista que, como hemos visto, se agudiza con la guerra y crea mayores desequilibrios e injusticias. Existe una dificultad para precisar el enfoque de género dispuesto en los acuerdos de paz; en algunos apartes se retoma la idea de la igualdad, en otros de la equidad, en otros género es igual a mujer, o en otros queda solo como un calificativo. Esta confusión se traduce en las prácticas y la forma en que se adelanta la implementación (Cardona Zuleta, 2021b); por tanto, se requiere avanzar desde contextos situados para medir el grado de adecuación, entendimiento y aplicación del enfoque de género y, con ello, la transformación cultural que facilita la construcción de una paz que no deje atrás a las mujeres.

Conocer los acuerdos de paz y el estado de su implementación es un derecho y un deber ciudadano, que quedó descrito así: “2.3.8 Creación de un nuevo espacio para dar acceso a medios a los partidos y movimientos políticos” (Gobierno Nacional & FARC EP, 2016, p. 55), que incluye como medida afirmativa una vida libre de violencias para las mujeres y la difusión de los planes y programas de la implementación. Diversas organizaciones de mujeres e instituciones internacionales se encargan de hacer seguimiento a la implementación

de los acuerdos. Sin embargo, dada la existencia de una distancia entre lo que se dice en la ley y en la teoría, se requiere una medición cercana a lo que se vive en las ciudades y territorios colombianos, por lo que es importante repasar las medidas que se incluyeron para proteger a las mujeres, como una provocación para la acción, la denuncia, la visibilización, la movilización y la construcción de paz desde y para las mujeres.

La brecha en la implementación de las disposiciones se mantiene de acuerdo con el Instituto Kroc (2017, 2022), pues de los 130 compromisos marcados con enfoque de género solo se alcanzó el 12 %. La explicación de la deficiente implementación se puede asociar a situaciones emergentes como la ocasionada por el confinamiento preventivo por Covid-19 y la posterior reactivación económica, que obligaron al Estado a tomar medidas económicas para hacer frente. De igual modo las condiciones sociales, tales como, la persistencia de presencia armada en los territorios, la intimidación y asesinato de líderes sociales, las disidencias de las FARC, que frenan los intentos de paz territorial, y finalmente, asuntos políticos puesto que el año 2022 estuvo marcado por el debate electoral polarizado, frenaron el ritmo de la promulgación normativa y de los planes, proyectos y programas. Las dimensiones y niveles de implementación pueden visualizarse en las figuras 1 y 2:

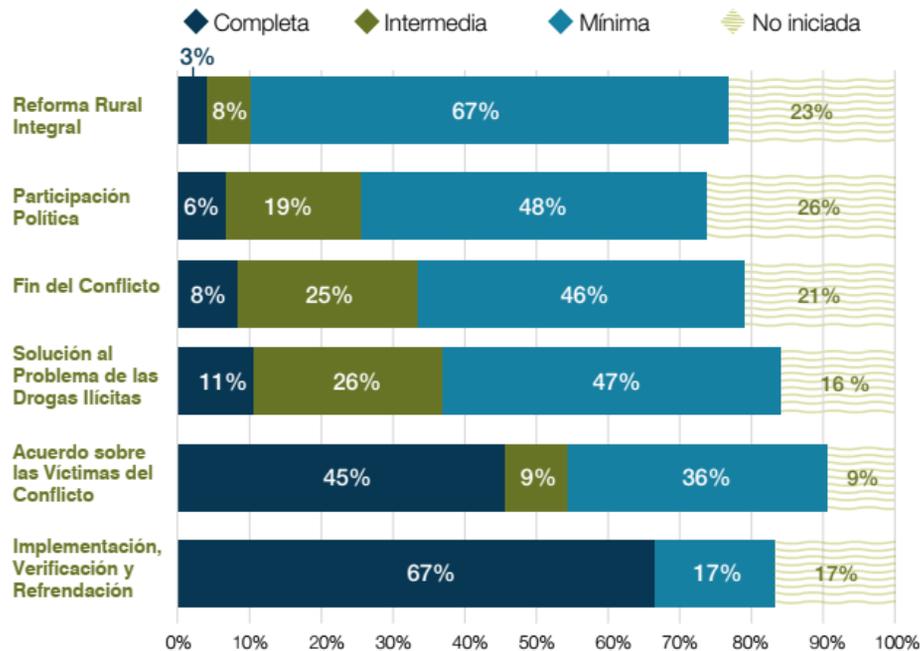
Figura 1. Implementación del enfoque de género vs. Implementación general del Acuerdo de Paz: noviembre de 2021



Nota. Tomado de Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 70

El Instituto Kroc (2022) también presenta, con corte a noviembre de 2021, el nivel de implementación de las medidas con enfoque de género por cada uno de los puntos del acuerdo, que muestra la forma en que se han priorizado las acciones (Figura 2):

Figura 2. Implementación de las disposiciones con enfoque de género con corte a noviembre de 2021



Nota. Tomado de Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 71

La Tabla 2 lista las disposiciones con enfoque de género, y especialmente dirigidas a las mujeres, contenidas en los acuerdos de paz. Aunque se cuenta con recursos como el Barómetro aportado por el Instituto Kroc (2022), que permite hacer mediciones en tiempo real y que está disponible en: go.nd.edu/ColombiaVisualizaciones, se consideran de utilidad las tablas aquí incluidas, puesto que se desprenden de la experiencia investigativa y pretenden visibilizar los aspectos marcados con enfoque de género; se espera que sean un insumo para el diseño de actividades académicas, de seguimiento y veeduría, en tanto el nivel de avance no tiene el ritmo esperado al momento de trazar los indicadores, y la experiencia ha mostrado el distanciamiento entre la perspectiva de género como teoría y principio que debe transversalizarse en la producción normativa y de política pública. A pesar de la priorización de presupuestos sensibles al género y de las investigaciones y las bases de datos que incorporan un enfoque diferenciado y de género para establecer mediciones correctas, en la práctica, existen situaciones en las que se adviertan las barreras y violencias que persisten para las mujeres.

Tabla 2. Medidas afirmativas contenidas en el Punto 1: Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma rural integral

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
1		Subsidio integral para compra con medidas que faciliten el acceso a las mujeres.
2		Créditos especiales para mujeres rurales.
3	Acceso a tierras	Priorización de beneficiarios: población rural victimizada, asociaciones de víctimas, las mujeres rurales, mujeres cabeza de familia y a la población desplazada.
4		Participación en la selección de beneficiarios.
5		Formalización. Con medidas específicas que permitan superar los obstáculos que afrontan las mujeres rurales para la formalización de la propiedad.
6	Algunos mecanismos de resolución de conflictos de tenencia y uso y de fortalecimiento de la producción alimentaria	Medidas específicas para superar las barreras que dificultan el reconocimiento y protección de los derechos de las mujeres sobre la tierra.
7		Se promoverá la participación de las mujeres y sus organizaciones en los diferentes espacios que se creen para la conciliación y resolución de conflictos sobre uso y tenencia de la tierra.
8		Crearé mecanismos de concertación y diálogo social entre el Gobierno Nacional, regional y local, los campesinos y las campesinas y las comunidades indígenas, negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras.
9	Formación y actualización del catastro e impuesto predial rural	Sistema de información catastral: tendrá información desagregada por sexo y etnia, que permita, entre otros, contar con datos sobre el tamaño y las características de los predios y las formas de titulación.
10		La garantía de una amplia y efectiva participación ciudadana que vele por la transparencia de la información.
11		El Gobierno Nacional tendrá en cuenta los propios emprendimientos de convivencia y desarrollo.
12	Cierre de la frontera agrícola y protección de zonas de reserva	Participación en el diseño del plan.
13		Fortalecimiento de la economía campesina y la agricultura familiar.
14		Se promoverá la participación activa de las comunidades -hombres y mujeres- que habitan en las ZRC en la ejecución de sus planes de desarrollo.
15	Programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET)	Planes que tengan en cuenta: las características sociohistóricas, culturales, ambientales y productivas de los territorios y sus habitantes, así como sus necesidades diferenciadas en razón de su pertenencia a grupos en condiciones de vulnerabilidad y la vocación de los suelos.
16		Participación.
17	Infraestructura y adecuación de tierras	Participación.

Continúa en la página siguiente

Inicia en la página anterior

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
18		La adopción de un enfoque diferencial y de género, que tenga en cuenta los requerimientos en salud para las mujeres de acuerdo con su ciclo vital, incluyendo medidas en materia de salud sexual y reproductiva, atención psicosocial y medidas especiales para mujeres gestantes y los niños y niñas, en la prevención, promoción y atención en salud.
19	Desarrollo social: salud, educación, vivienda, erradicación de la pobreza	La promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.
20		Incremento progresivo de los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad.
21		Se tomarán medidas especiales para incentivar el acceso y permanencia de las mujeres rurales.
22		Vivienda y agua potable: el acceso a estas soluciones será equitativo para hombres y mujeres.
23		Participación en definición de solución de vivienda y ejecución de proyectos.
24		Estímulos a la economía solidaria y cooperativa, especialmente aquellas vinculadas con la producción y el abastecimiento alimentario, en particular la producción orgánica y agroecológica, y las organizaciones de mujeres.
25		Asistencia técnica, integral, tecnológica: priorizando a mujeres cabeza de familia.
26		Asistencia técnica: la promoción y protección de las semillas nativas y los bancos de semillas.
27	Estímulos a la producción agropecuaria y a la economía solidaria y cooperativa. Asistencia técnica. Subsidios. Crédito. Generación de ingresos. Mercadeo. Formalización laboral.	Subsidios: este Plan debe permitir a las mujeres superar las barreras de acceso al financiamiento.
28		Mercadeo: que contará con medidas afirmativas para promover el empoderamiento económico de las mujeres rurales.
29		Mercadeo: promoción de asociaciones solidarias, incluyendo asociaciones de mujeres rurales.
30		Formalización laboral rural y protección social con un enfoque diferencial y teniendo en cuenta la situación particular de las mujeres (vejez, maternidad y riesgos laborales).
31		Formalización laboral rural y protección social. La promoción de la vinculación laboral de las mujeres en áreas productivas no tradicionales.
32		Formalización laboral rural y protección social. Promover esquemas de protección al embarazo, parto, lactancia y atención en salud para el recién nacido, ampliando progresivamente en cobertura y calidad los sistemas de salud y subsidio familiar, con enfoque especial en la mujer trabajadora del campo.
33		Sistema para la garantía progresiva del derecho a la alimentación

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones contenidas en el Acuerdo de Paz en el punto 1: Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral.

A noviembre de 2021, se considera que cerca del 23 % de las disposiciones con enfoque de género no se han iniciado y el 67 % cuentan con una implementación mínima (Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 71). Las organizaciones sociales de mujeres destacan de lo que se ha iniciado: la priorización de género femenino y el reconocimiento de las mujeres LBT mediante el Decreto 902 de 2017, el criterio de género en la adjudicación de baldíos —Ley 900 de 2018—, el desarrollo de los PDET —Decreto 893 de 2017—, la creación de instancias de género, el aumento de la participación de las mujeres y el reconocimiento de la economía del cuidado (Gpaz, 2018).

En lo referente a la participación de las mujeres a 2021, se tiene que “48 % de las disposiciones se encuentran en estado mínimo ... [y] 26 % corresponde a disposiciones no iniciadas” (Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 71). Se considera que la mayor barrera para la implementación surge de la “ausencia de consensos ..., fragmentación del debate público ..., falta de reconocimiento de los compromisos pendientes” (Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 25). Así, se reitera que la participación es uno de los ámbitos en los que más barreras enfrentan las mujeres y que se traduce en la ausencia de la voluntad política para presentar e impulsar las reformas legislativas y políticas.

Ahora bien, en cuanto a la participación política de las mujeres, se reconoce la deuda histórica, en tanto las mujeres situadas en el ámbito privado, requieren medidas afirmativas que garanticen un ejercicio real de los liderazgos sociales y políticos, el reconocimiento como mujeres situadas en una historia y contexto, con capacidades para ser elegidas en diferentes cargos públicos y de toma de decisiones en los aspectos que las afectan a nivel local y nacional. Aunque se reconocen algunos avances en el tema de la participación política, aún persisten violencias políticas y simbólicas, un ejemplo de ello puede ser la Ley de Cuotas (Congreso de la República de Colombia, 2000, Ley 581) que propone que el 30% de los cargos públicos y de alta dirección deben ser ocupados por mujeres, sin embargo, no es un secreto que las mujeres enfrentan barreras que hacen que estas medidas sean nugatorias. En la Tabla 3 se listan las acciones que implican una participación política que sea paritaria y equitativa.

Tabla 3. Medidas afirmativas contenidas en el Punto 2: Participación política: Apertura democrática para construir la paz

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
1	Derechos y garantías para el ejercicio de la oposición política en general	Participación: paritaria, alternante y universal
2		El sistema debe tener enfoque territorial, diferencial y de género
3		Garantías de seguridad
4	Garantías de seguridad para el ejercicio de la política	El programa de protección individual y colectiva tendrá enfoque diferencial y de género.
5		Sistema de información y monitoreo: el sistema deberá contar con información desagregada por sexo.
6	Garantías para los movimientos y organizaciones sociales	Bajo el entendido de que una sociedad en la que las mujeres participan activamente es una sociedad más democrática, es importante el fortalecimiento de sus organizaciones y potenciación de su protagonismo al interior de las organizaciones y movimientos sociales.
7		Creación y fortalecimiento de organizaciones sociales: se apoyará con medidas extraordinarias a las organizaciones de mujeres, de jóvenes y de grupos históricamente discriminados.
8	Garantías para la movilización y la protesta pacífica	Se deberán garantizar los derechos de los y las manifestantes y de los demás ciudadanos y ciudadanas.
9	Participación ciudadana a través de medios de comunicación comunitarios, institucionales y regionales.	Los medios de comunicación comunitarios, institucionales y regionales deben contribuir a la participación ciudadana y, en especial, a promover valores cívicos, el reconocimiento de las diferentes identidades étnicas y culturales, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
10		Abrir espacios en las emisoras y canales institucionales y regionales destinados a la divulgación del trabajo de las organizaciones y movimientos sociales, incluyendo los de mujeres.
11	Garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, especialmente por razón de la acción política y social en el marco de la civilidad	No estigmatización por la acción política
12		Consejo Nacional para la Reconciliación y la Convivencia-Participación
13		Promoción de la no estigmatización a grupos en condiciones de vulnerabilidad o discriminados como las mujeres, los pueblos y comunidades étnicas, población LGBTI, los jóvenes, niños y niñas y adultos mayores, las personas en condición de discapacidad, las minorías políticas y las minorías religiosas
14	Control y veeduría ciudadana	Promover la reconciliación, la convivencia y la tolerancia, especialmente en las poblaciones más afectadas por el conflicto, teniendo en cuenta el impacto desproporcionado del conflicto sobre las mujeres.
15		Creación de una cátedra de cultura política para la reconciliación y la paz.
16		Los mecanismos de control y veeduría ciudadana que se prevean contarán con la participación efectiva de las mujeres.

Continúa en la página siguiente

Inicia en la página anterior

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
17	Política para el fortalecimiento de la planeación democrática y participativa	Fortalecer y promover la construcción de presupuestos participativos sensibles al género y los derechos de las mujeres en el nivel local.
18		Medidas para promover el acceso al sistema político.
19	Promoción del pluralismo político	Medidas para promover la igualdad de condiciones en la competencia política ... con el fin de establecer distribución equitativa de recursos.
20		Promover campañas de información, capacitación, pedagogía y divulgación, que estimulen la participación electoral a nivel nacional y regional, con especial énfasis en promover una mayor participación de las mujeres, de poblaciones vulnerables y de territorios especialmente afectados por el conflicto y el abandono.
21	Promoción de la participación electoral	Cedulación masiva priorizando mujeres rurales.
22		Promover un ejercicio ampliamente participativo de diagnóstico con enfoque de género, de los obstáculos que enfrentan estas poblaciones en el ejercicio del derecho al voto, y adoptar las medidas correspondientes.
23	Promoción de la transparencia	Promover procesos de formación, educación y comunicación política en asuntos públicos.
24	Promoción de una cultura política democrática y participativa	Promoción de los valores democráticos, de la participación política y de sus mecanismos, para garantizar y fomentar su conocimiento y uso efectivo y así fortalecer el ejercicio de los derechos consagrados constitucionalmente, a través de campañas en medios de comunicación y talleres de capacitación. Se hará especial énfasis en las poblaciones más vulnerables como la población campesina, las mujeres, las minorías religiosas, los pueblos y comunidades étnicas y la población LGBTI. Estas campañas incorporarán en sus contenidos valores que enfrenten las múltiples formas de discriminación.
25		Programa para la promoción de la participación y liderazgo de la mujer en la política.
26	Promoción de la representación política de poblaciones y zonas especialmente afectadas por el conflicto y el abandono	Los candidatos y candidatas podrán ser inscritos por grupos significativos de ciudadanos y ciudadanas u organizaciones de la Circunscripción, tales como organizaciones campesinas, de víctimas (incluyendo desplazados y desplazadas), mujeres y sectores sociales que trabajen en pro de la construcción de la paz y el mejoramiento de las condiciones sociales en la región, entre otros.
27	Promoción de la participación política y ciudadana de la mujer en el marco del presente Acuerdo	Reconocimiento y rechazo a la discriminación y violencia política.
28	Creación de un nuevo espacio para dar acceso a medios, a los partidos y movimientos políticos	La promoción de una cultura democrática de paz y reconciliación y de valores no discriminatorios y de respeto al derecho de las mujeres a una vida libre de violencias.
29		Divulgación de los planes y programas de implementación.

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones contenidas en el Acuerdo de Paz en el punto 2: Participación política: Apertura democrática para construir la paz.

Se hace necesaria una lectura transversal a la participación política de las mujeres, puesto que en todos los puntos del Acuerdo de Paz se reconoce la importancia de que las mujeres hagan parte, de forma activa y real, de las mesas de concertación, seguimiento y decisión. Han sido las organizaciones sociales las que han impulsado el reconocimiento a las mujeres: “La profusión de acciones afirmativas acordadas para este ámbito es un éxito indudable, ya que se asienta en el reconocimiento de las desigualdades estructurales que históricamente han enfrentado las mujeres” (Gpaz, 2018, p. 20).

Corresponde a la academia y en general a la sociedad aportar para que la participación de las mujeres sea sistemática y real, contribuyendo con ello al cambio del ejercicio político, puesto que este ámbito está altamente patriarcalizado y es el espacio de lo público donde persisten barreras estructurales y estigmatizaciones a las mujeres atendiendo a sus niveles educativos, su ubicación territorial y sus preferencias sexuales. En Colombia aún estamos lejos de alcanzar los principios de equidad, paridad y reivindicación de los aportes e injerencia de las mujeres en el mundo político, en sus ámbitos local y nacional.

Ahora bien, en lo que respecta al punto 3 sobre fin del conflicto, el Instituto Kroc (2022) anota que, el 21 % de las disposiciones con enfoque de género no se han iniciado y el 46 % se encuentran en estado mínimo: “En materia de reincorporación, los acuerdos políticos y técnicos que surgieron de la ‘Peregrinación por la vida y por la paz’ promovida por la población excombatiente a finales del 2020” (Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 25).

En cuanto a los procesos de reintegración regular de todos los grupos armados, incluidos las autodefensas, a enero de 2022 las cifras fueron: 51.755 personas en dicho proceso, de las cuales 26.777 se encontraban clasificados en la culminación y 19.026 por fuera a causa de muerte o retiro voluntario (Agencia para la Reincorporación y la Normalización-ARN, 2022a). Específicamente, de los avances de la reincorporación por parte de las FARC, al año 2022 se tenían 14.035 personas acreditadas por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, de las cuales 12.757 estaban en proceso de reincorporación, 2.188 personas residen en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), 9.792 personas residían por fuera de los ETCR y 777 personas estaban pendientes por ubicar; además, se habían aprobado 5299 proyectos productivos (ARN, 2022b). En este sentido, vale la pena hacer seguimiento a las acciones afirmativas que presenta la Tabla 4.

Tabla 4. Medidas afirmativas contenidas en el Punto 3. Fin del conflicto

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
1	Dejación de las armas. Principios orientadores	Enfoque de género: se pondrá especial énfasis en la protección de mujeres, niñas, niños y adolescentes, quienes han sido afectados por las organizaciones criminales objeto de este acuerdo. Este enfoque tendrá en cuenta los riesgos específicos que enfrentan las mujeres contra su vida, libertad, integridad y seguridad y serán adecuadas a dichos riesgos.
2	Reincorporación	Enfoque diferencial, con énfasis en los derechos de las mujeres.
4	Reincorporación política	Participación y representación política.
5		Centro de pensamiento y formación política.
6	Reincorporación social	Evitar estigmatización.
7	Reincorporación económica	Proyectos productivos libres de estereotipos - ECOMUN.
8	Pedagogía para la paz	Participación.
9	Sistema integral de seguridad	Enfoque de género.
10		Participación.
11		Garantizar una administración de justicia efectiva en casos de violencia de género, libre de estereotipos sobre las personas LGBTI.
12	Pacto Político Nacional	Participación
13	Unidad especial de investigación	Participación.
14		Investigación especializada mujeres y personas LGBTI.
15	Sistema integral de seguridad para el ejercicio de la política	Las comunidades rurales y organizaciones sociales, de mujeres y defensoras de derechos humanos.
16		Presunción constitucional y legal del riesgo.
17	Instrumento de prevención y monitoreo de las organizaciones criminales objeto de este acuerdo	Sistema de alertas tempranas debe tener enfoque territorial, diferencial y de género.
18		Atención psicosocial con enfoque de género.
19		Protocolo de protección para los territorios rurales del Programa Integral de Seguridad y Protección para las Comunidades y Organizaciones en los Territorios

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones contenidas en el Acuerdo de Paz en el punto 3. Fin del Conflicto

La reincorporación a la vida social, política, laboral y familiar de las mujeres se ha visto opacada por la emergencia de los roles y estereotipos esencialistas, aunque se avanza en la implementación normativa y asignación de recursos. Las publicaciones muestran que emergen proyectos productivos centrados en labores asignadas históricamente a las mujeres como la producción de alimentos, tejido y costura, en los que se indica que la paz tiene rostro de mujer, pero este rostro corresponde a actividades laborales tradicionales⁴. En la investigación realizada por Gómez Vargas et al. (2021), se evidencian las dificultades por las que pasan

⁴ Puede revisarse del sitio web Comuneras Diversidad (2020) Confecciones La Montaña <https://puentes.fundacioncompaz.org/iniciativas/confecciones-la-montana/> y el de Café Paramillo disponible en: <https://youtu.be/cBC1twseMAw>, los cuales muestran que la titularidad y espacio de decisión es masculino.

las mujeres que asumieron roles masculinos de la guerra y que ostentaron el mando político al interior de las FARC, quienes al reincorporarse como figuras de autoridad y pasar a ser la madre o la esposa, quedan excluidas de los escenarios de toma de decisión y liderazgo.

De igual modo, hubo recrudecimiento de los ataques a líderes sociales y firmantes del acuerdo de paz; en 2022, se reportan 189 líderes y defensores de derechos humanos asesinados y 42 firmantes y excombatientes ultimados (Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz], 2022). Sobre las mujeres, la violencia sexual sigue siendo una forma de contención que deja huella: “en los cuerpos de algunas defensoras asesinadas sobre los que operan marcas de género que castigan su empoderamiento” (Gpaz, 2018, p. 29). En consecuencia, es expresión de las violencias estructurales que se siguen imponiendo como el medio para acallar la voz de las mujeres; se siembra el miedo y se les mantiene en situaciones de subordinación poniendo en peligro los liderazgos femeninos (Zulver, 2022) para las generaciones futuras.

En relación con el punto 4 asociado al fenómeno del cultivo de las drogas ilícitas, las disposiciones con enfoque de género no iniciadas llegan al 16 %, mientras el 47 % indica un desarrollo mínimo (Echavarría Álvarez et al., 2022, p. 71). Aún no se cuenta con producción normativa frente a la judicialización con enfoque diferencial y los programas y rutas de atención integral para prevenir el consumo. Los cultivos de drogas ilícitas están arraigados en los territorios selváticos y apartados del control estatal, por esta razón “no se pueden pasar por alto las profundas debilidades de la estrategia de sustitución de cultivos en Colombia” (Gpaz, 2018, p. 33). Aún quedan elementos por implementar en programas y diseños metodológicos con enfoque de género, dado que los desarrollos normativos y prácticos del punto 3 se han centrado en la sustitución de cultivos, sin mucho éxito; se advierte “el incremento del 43 % en el área sembrada con coca en el país, pasando de 143.000 hectáreas (ha) en 2020 a 204.000 ha en 2021” (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2021, p. 1). Las acciones afirmativas en este sentido pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 5. Medidas afirmativas contenidas en el Punto 4: Solución al problema de las drogas ilícitas

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
1	Programa Nacional Integral de Sustitución de Cultivos de Uso Ilícito	Incorporar a las mujeres como sujetos activos de los procesos de concertación en la sustitución voluntaria, reconociendo su rol activo en los procesos de desarrollo rural.
2		Participación.
3		Contratación de mujeres.
4		Atención inmediata y proyectos productivos.
5		Enfoque diferencial y de género.
6		Empleo temporal.
7		El acceso a oportunidades laborales a las mujeres cabeza de familia.
8		Seguridad alimentaria.
9		Guarderías infantiles rurales.
10	Programa Nacional de Intervención Integral frente al Consumo de Drogas Ilícitas	Sistema nacional de atención a personas consumidoras con enfoque de género.
11		Política Pública - Estudios con enfoque de género y diferencial.
12		Programas para sensibilizar y prevenir estigmatización y violencias.
13		Acceso a oferta, tratamiento y rehabilitación con medidas afirmativas para mujeres y personas LGBTI.
14		Elaborar investigaciones y estudios especializados relacionados con el consumo de drogas ilícitas, que incluyan un enfoque diferencial, de género y etario.
15	Solución al fenómeno de producción y comercialización de narcóticos	Erradicar y superar el impacto de este fenómeno, incluidos los estereotipos relacionados con el narcotráfico que incitan la violencia de género.
16		Judicialización con enfoque diferencial y territorial.

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones contenidas en el Acuerdo de Paz, en el punto 4: Solución al problema de las drogas ilícitas.

Finalmente, otros asuntos preocupantes de los cultivos de drogas ilícitas tienen que ver con el impacto ambiental en términos de la deforestación y la contaminación de las cuencas hidrográficas; el incremento de violencia y grupos armados privados encargados del control territorial y social; y la consolidación de la vocación de producción y comercialización nacional e internacional, que estigmatiza a los colombianos e incide en el enriquecimiento y la corrupción de las élites y la degradación física y moral de los pequeños cultivadores y consumidores. En suma, la protección ambiental, la seguridad de las comunidades, el aseguramiento alimentario, la supervivencia económica y la judicialización efectiva son los grandes retos que enfrenta la academia y el conjunto de la sociedad.

En relación con el punto 5 sobre las víctimas del conflicto, el informe del Instituto Kroc (2022) indica que a 2021 no se han iniciado el 9 % de las disposiciones con enfoque de género y el 36 % se encuentra en estado mínimo de desarrollo. Las personas víctimas del conflicto, y en particular las mujeres, ocupan un papel preponderante, al igual que el reconocimiento de acciones afirmativas (Tabla 6) y la promoción efectiva de derechos para erradicar la violencia de género y develar expresiones como la violencia sexual, que se entrecruzan con temas como el territorio y la pertenencia a una etnia como factores que ahondan en la vulnerabilidad de las mujeres. Sin embargo, pese a la consolidación de instancias especiales, aún falta avance para el afianzamiento de una política de reparación integral individual y colectiva.

Tabla 6. Medidas afirmativas contenidas en el Punto 5: Acuerdo sobre las víctimas del conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y compromiso sobre Derechos Humanos

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
1		Enfoque de género. Investigación de los hechos de violencia. Sin olvidar otras formas menos visibles pero no menos dolorosas de victimización, como la violencia sexual, las afectaciones psicológicas, o la simple convivencia con el miedo.
2		Explicación del conflicto: el impacto del conflicto en los niños, niñas y adolescentes y la violencia basada en género.
3	Verdad: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición	Formas diferenciales en las que el conflicto afectó a las mujeres.
4		Asegurar la transversalidad del enfoque de género en todo el ámbito de trabajo de la Comisión, con la creación de un grupo de trabajo de género que contribuya con tareas específicas de carácter técnico, de investigación, preparación de audiencias, entre otras.
5		Participación en la Comisión.
6	Unidad para la Búsqueda de	Enfoque de género.
7	Personas dadas por Desaparecidas en el contexto y en razón del conflicto	Acceso a la información.
8		Participación familiar en el proceso.

Continúa en la página siguiente

Inicia en la página anterior

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
9		Énfasis en víctimas mujeres, niños y niñas.
10		Mayor gravedad de violencias frente a grupos vulnerables y de especial protección.
11		Reparación y protección especial.
12		Participación en la JEP.
13		No amnistía a la violencia sexual.
14		Participación Unidad de Investigación.
15	Justicia Especial para la Paz	Planes nacionales de reparación colectiva con enfoque de género.
16		Plan de rehabilitación psico-social para la convivencia y la no repetición con enfoque de género.
17		Procesos colectivos de retornos de personas en situación de desplazamiento.
18		Restitución de tierras.
19		Garantías de no repetición.
20	Compromiso con la promoción, el respeto y la garantía de los derechos humanos	Adopción de medidas de acción afirmativa, para garantizar de manera plena los derechos de quienes han sido más afectados por el conflicto.

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones contenidas en los Acuerdos de Paz, en el punto 5: Acuerdo sobre las víctimas del conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, Incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y compromiso sobre derechos humanos.

Uno de los avances del punto 5 lo constituye la instalación y funcionamiento de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), en la que cualquier persona puede estar al tanto del desarrollo de los macrocasos que se adelantan directamente en su sitio web⁵. Con corte a 2022 se registró que 13.563 personas se habían sometido a la JEP y se habían abierto diez macrocasos que representan los hechos más graves del conflicto. En este punto, nos corresponde como ciudadanos revisar los avances y las formas de priorizar utilizadas por la JEP y, por supuesto, la academia y los movimientos feministas deberán aportar el material que ayude a documentar y aportar pruebas sobre la situación de las mujeres, por ejemplo, en aquellos casos en los que se presente el uso de la violencia sexual como estrategia de dominio, miedo y sometimiento a las mujeres (Cardona Zuleta & Roldán Villa, 2023).

Finalmente, en lo referente al punto 6 sobre implementación, verificación y refrendación (Tabla 7) el Instituto Kroc (2022), afirma que a 2021 no se han iniciado el 17 % de las disposiciones con enfoque de género y el 17 % se encuentra en estado mínimo de desarrollo. En el punto de implementación se reconoce tanto la necesidad de que sean las mujeres y sus organizaciones quienes respalden los

⁵ Puede consultarse el siguiente enlace: <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>

procesos de verificación de la implementación, como el apoyo internacional de ONU Mujeres y la Federación Internacional de Mujeres; sin embargo, aún falta el desarrollo normativo y práctico de las acciones contempladas en el Plan Marco de Implementación (PMI), el tratamiento penal diferenciado y el capítulo étnico (Gpaz, 2018).

Tabla 7. Medidas afirmativas contenidas en el Punto 6: Implementación, verificación y refrendación

Medida	Subtema	Extractos del Acuerdo de Paz en materia de género y acciones afirmativas
1		Respeto a la igualdad y no discriminación
2	Principios Generales	Implica en particular la necesidad de garantizar medidas afirmativas para promover esa igualdad.
3		Se requiere adelantar medidas afirmativas que respondan a los impactos desproporcionados que ha tenido el conflicto armado en las mujeres, en particular la violencia sexual.
4		Comisión de Seguimiento, Impulso y Verificación a la Implementación del Acuerdo Final - Instancia especial de género con participación de seis organizaciones de mujeres.
5	Plan Marco de Implementación	Identificación de múltiples discriminaciones a las mujeres.
6		Asignación de recursos e indicadores a 51 disposiciones con enfoque de género.
7	Sistema Integrado de Información y medidas para la transparencia para la implementación	Denuncia ciudadana.
8		Veeduría ciudadana y observatorios.
9	Capítulo étnico	Participación mujeres.
10	Criterios orientadores del mecanismo de verificación	Enfoque de género.
11	Acompañamiento internacional	ONU Mujeres-Representante del Secretario General para violencia sexual en el conflicto, Federación Democrática Internacional de Mujeres.

Nota. Elaboración propia a partir de las disposiciones contenidas en el Acuerdo de Paz, en el Punto 6: Implementación, verificación y refrendación.

En el punto 6 se reitera la importancia de que conceptualmente se aclaren y visibilicen las estrategias que el Estado colombiano pondrá en marcha para dar cumplimiento a las responsabilidades internacionales sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias, coherentes con los mandatos incorporados en el Acuerdo de Paz; dichas estrategias no pueden seguirse tratando de forma aislada, sino que tienen que incorporarse a los CONPES y los planes de desarrollo nacionales y territoriales. Urge que los operadores jurídicos avancen en su formación y puedan reconocer la necesidad de acciones diferenciadas

para las mujeres atendiendo al entrecruzamiento con la edad, la raza, la ruralidad, el nivel educativo, como requisito indispensable para lograr la paz como aspiración nacional.

A partir de lo expuesto, la siguiente actividad propone a los estudiantes que identifiquen el nivel de aplicación de las diferentes acciones afirmativas como un ejercicio ético, político y de asumir responsabilidad social, puesto que esta verificación es competencia de todas las personas y no está exclusivamente en manos de las organizaciones internacionales, estatales, civiles, comunitarias o de víctimas.

Actividad 8. Implementación de los acuerdos de paz. Mis aportes para la paz

El feminismo es una forma de vivir individualmente y de luchar colectivamente

Simone de Beauvoir (1949/2015)

Detalle de la actividad

Cada participante elige una o varias disposiciones con enfoque de género de acuerdo con sus inquietudes personales (puede consultarse la iniciativa barómetro del Instituto Kroc que ofrece mediciones en tiempo real: go.nd.edu/ColombiaVisualizaciones), a partir de las que pondrá a prueba su capacidad de recolectar información de forma autónoma, de valorar la producción normativa, de vincular la perspectiva de género para analizar la presencia de prejuicios y estereotipos de género en la implementación, y su capacidad propositiva para el diseño de una ruta para la acción que permita identificar, de forma argumentada, sus aportes y propuestas para la construcción de paz; luego se comparten con el grupo.

Requisitos formales: Trabajo escrito, New Times 12, espaciado 1.5, cuidar ortografía y redacción, citas en modelo APA 7ma. versión. Realizar una presentación en Power Point o infografía para compartir con sus compañeros(as).

Requisitos de fondo: Se propone la siguiente ruta metodológica y de contenido del escrito:

- a) Revisar el estado de implementación de la disposición elegida a partir de la producción estatal (normas promulgadas, programas en marcha, informes de las agencias especializadas).
- b) Contrastar con informes producidos por las organizaciones sociales de mujeres encargadas de apoyar la verificación y refrendación.
- c) Vincular datos de tipo empíricos a partir de encuestas, entrevistas, observaciones o rastreo de prensa, que le permita señalar la ejecución desde la vida de las personas, especialmente mujeres.

d) Realizar un análisis desde la perspectiva de género para evidenciar si en la implementación se acoge el enfoque de género, diferencial y territorial.

A partir de este análisis, establecer la ruta para solucionar/exigir al estado el cumplimiento, con lo que debe aportar el borrador de la acción legal, política, organizativa, productiva o comunicativa.

Resultados de aprendizaje y competencias

Resultado de aprendizaje: Aplicar conocimientos teóricos-prácticos sobre género y los acuerdos de paz.

Competencias: Desarrollar competencias lecto-escriturales, creativas, comunicativas y éticas.

Autoevaluación: En los siguientes enunciados valora tu porcentaje de logro, así: menos del 50 %, entre un 60-80 % y mayor al 80 %.

Aspectos

Desarrollo de autonomía. Seguí el diseño metodológico y arrojé resultados confiables, comprobables y sustentados.

Competencia escritural. Desarrollé narrativas que permiten cumplir con los objetivos de la actividad propuesta con coherencia interna y externa.

Competencia creativa. Propongo una alternativa viable de solución que puedo llevar adelante de forma autónoma.

Competencia ética. Respeto derechos de autor, participo en los juegos de forma propositiva y valoro el trabajo de los demás.

Competencia comunicativa. Presento mis ideas de forma ordenada, completa y concisa.

Aprendizajes que me llevo del encuentro (100 palabras)

Nota. Elaborado por Elvigia Cardona Zuleta - 28 de noviembre de 2022

Conclusiones

En vista de que la Cátedra de la Paz en el nivel universitario debe diseñarse atendiendo al principio de autonomía universitaria, a los objetivos y metodologías de cada programa académico, se insiste en la necesidad de discutir y repensar las categorías paz, construcción de paz y cultura de paz, en la óptica de las mujeres, los cuerpos feminizados y las afectaciones directas de la guerra. Aspectos que no son explícitos en el Decreto 1038 de 2015 (Presidencia de la República), ni en las cartillas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, pese a que desarrollan los acuerdos de paz, caracterizados por el enfoque de género y el enfoque territorial. Esto amerita una invitación a las instituciones educativas para que transversalicen la perspectiva de género en sus diseños curriculares.

Entonces, si se comprende que la perspectiva de género es un mandato constitucional, legal y jurisprudencial en Colombia, y una urgencia social para la transformación de la cultura, no es admisible que como instituciones de educación y maestros(as) nos excusemos en la autonomía universitaria y libertad de cátedra para negarnos a enseñar sobre paz, transformación del conflicto y la incorporación de enfoques de género, diferenciales o interseccionales, en tanto, no solo se configuran en el qué enseño, sino en el para qué enseño que encierra la apuesta política como garantes de la conservación y transmisión de la cultura.

Como pudo observarse en el capítulo sobre aportes de las pedagogías feministas a la cátedra de paz, las pedagogías y las didácticas feministas, aunque son aún un campo en construcción, cuentan con una riqueza y diversidad. Además, retoman las propuestas de las corrientes de la educación crítica y la educación popular, que tiene un carácter emancipatorio y sugieren a los maestros y maestras tomar una postura política y ética que impulse la construcción de sujetos autónomos y críticos frente al capitalismo, colonialismo y patriarcado.

Los feminismos (en plural) se configuran en un quehacer desde el punto de vista femenino, que incorpora valores como el cuidado de sí y del otro, la solidaridad, la escucha, la afectividad y relacionamientos horizontales y cooperativos; son como elementos que resignifican la cotidianidad del aula. Valores que resultan de utilidad para comprender la trayectoria del conflicto armado, las formas en que se desarrolla la guerra y se dejan huellas en las historias de vida, los relacionamientos familiares y sociales, los cuerpos y los territorios, rescatando la voz de las mujeres frente a lo que se les ha negado, invisibilizado o innostrado.

Por su parte, el capítulo sobre las propuestas de temas para abordar los contenidos de la cátedra de la paz desde las perspectivas feministas ha de entenderse como inconcluso, queda abierto para que se integren, acorde con la necesidad de los contextos de aplicación, otras reflexiones, en las que como un ejercicio colaborativo se invite a estudiantes para que elijan o determinen los contenidos que desean abordar, siendo consecuentes con la idea de que el centro del acto educativo es el estudiante.

Por estas razones, la caja de herramientas propuesta tiene la finalidad de trazar algunas líneas de trabajo o brindar ideas alternativas para mejorar las didácticas de aula y generar estrategias que faciliten la incorporación de actividades que potencien actitudes críticas y reflexivas en nuestros estudiantes de derecho, incluso en otras disciplinas. Dichas herramientas han de ser acompañadas de lecturas y la visibilización de la producción académica-científica de las mujeres y de los paradigmas feministas, puesto que, sin el debido sustento teórico y las consecuentes reflexiones, se tornan en instrumentos vacíos.

Queda como un reto para instituciones y maestros(as) la revisión conceptual sobre paces, cultura de paz, cómo y quién construye la paz, lo que invita a incorporar en los programas de derecho lecturas interdisciplinarias, contextualizadas e históricas, desde las cuales se recupere como centro de discusiones la dignidad humana, la justicia y la equidad como pilares fundamentales de la disciplina del derecho y de la formación profesional, personal y ciudadana.

En los contextos actuales de profundas violencias y desigualdades, educar para la paz y construir la paz no se suplen con la implementación de un curso, un diplomado o un evento de extensión. La paz se vive y se construye en el día a día. A la universidad como centro de producción y reproducción del cono-

cimiento le queda la tarea de develar los factores que impiden avanzar. Se requiere impulsar nuevos modelos educativos, pedagógicos y didácticos desde la libertad, las oportunidades, el respeto y la acción individual y colectiva; de lo contrario, nos quedaremos en la marisma de la utopía soñando con los cambios sociales, culturales y políticos. En tanto la cátedra de la paz no es posible administrarla como una vacuna contra la pandemia de las violencias, discriminaciones e injusticias, la invitación es a asumir el compromiso con escenarios educativos para la paz.

Del mismo modo, es urgente visibilizar los costos de la guerra para las mujeres y la negación sistemática de sus derechos. Si bien, las cosas han cambiado para algunas mujeres, ha sido gracias al impulso de los movimientos sociales feministas y del activismo de mujeres que nos precedieron e impulsaron las luchas por la participación en la educación, el trabajo y los escenarios políticos en condiciones de igualdad; por la denuncia de las violencias al interior de la familia, en escenarios públicos y en la guerra; las exigencias por el derecho a una vida libre de violencias y el respeto de los derechos humanos, entre otros. La tarea aún queda pendiente, al tiempo, la mayoría de la población aún experimenta la injusticia y la inequidad.

En cuanto a la verdad, memoria y sanación, que parecen temas ajenos a la disciplina del derecho, vale recalcar que la verdad y la memoria son derechos emergentes, no fueron contemplados en nuestra constitución, pero por vía de la interpretación de la Corte Constitucional de Colombia y los desarrollos del derecho internacional humanitario, cada vez cobran mayor fuerza y requieren de su consolidación. Por ende, es una tarea ineludible como ciudadanos(as) estar al tanto del desarrollo de los casos de la Justicia Especial para la Paz (JEP).

Consecuentemente, la implementación de las diversas acciones afirmativas, más que una actividad académica y didáctica, se convierten en veeduría y participación ciudadana. Tal como se observa en los informes de seguimiento del Instituto Kroc y de otros investigadores, las acciones con enfoque de género se han implementado de forma deficiente. Este es un tema ineludible a la hora de construir paz, porque muestra que las mujeres seguimos por fuera de las decisiones políticas. También es una forma de hacerle frente a la corrupción pública y privada, empeñada en frenar la construcción de paz al desviar los recursos financieros, institucionales y humanos que tienen destinación especial desde los Acuerdos de Paz, la ley y los documentos Conpes.

Frente a la sanación, este es un elemento que debe explorarse como parte de la justicia restaurativa; si bien la guerra y sus secuelas no pueden olvidarse, parte de la reparación integral y la preparación del camino para el perdón y la reconciliación como país, implica la sanación de las personas, los territorios y el autorreconocimiento como víctimas directas e indirectas del conflicto armado colombiano.

Por consiguiente, el papel de los educadores en la construcción de paz debe partir de procesos de sanación; uno no puede enseñar sobre paz si no está en armonía consigo mismo y ha sanado sus propios traumas históricos y familiares. Necesitamos reflexionar acerca de la historia personal, familiar y comunitaria, así como de las formas en que el conflicto y la guerra afectan a seres cercanos, la naturaleza, el desarrollo del país. Asuntos que en el fondo obstaculizan la toma de decisiones (enseñar o no sobre cátedra de paz) y los relacionamientos con otras personas en los ambientes educativos. Así que, aunque suene a cliché, la paz inicia con uno mismo, su familia y su entorno cercano. Es incoherente educar para la paz si se vive en un *continuum* cotidiano marcado por los conflictos, las violencias y las discriminaciones a las mujeres y grupos históricamente puestos en situaciones subvalorizadas o de vulnerabilidad.

Finalmente, resta por señalar que, en esencia, vivir en esta época desesperanzadora constituye un acto de resistencia, incluso asumir la cátedra de la paz como elemento ético, estético y político se constituye en un acto de re-existencia. Pero, vivir en el sufrimiento y la injusticia, resulta un acto contrario a la vida misma. Entonces, los actos de resistencia y re-existencia lo que permiten es el diálogo, compartir experiencias, entender que lo ocurrido no es nuestra culpa, que la ira y el dolor no pueden ser permanentes, que para ello se requiere el perdón y la sanación, sin el olvido o la desmemoria que borra los actos violentos y las personas.

Referencias

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Colombia. (2013). *Caja de herramientas para la equidad de género*. AECID. <https://www.aecid.org.co/index.php?idcategoria=5000>
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (2022a). *ARN en cifras. Enero 2022*. [Infografía]. https://www.reincorporacion.gov.co/es/agencia/Documentos%20de%20ARN%20en%20Cifras/ARN_en_Cifras_corte_Enero_2022.pdf
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (2022b). *ARN en cifras. Noviembre 2022*. [Infografía] <https://www.reincorporacion.gov.co/es/reincorporacion/La%20Reincorporacion%20en%20cifras/Reincorporacion%20en%20cifras%20-%20corte%2030112022.pdf>
- Aguilar, V. (2017). Entretejiéndonos por la vida en resistencia y rebeldía. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (Tomo II, pp. 545-548). Ediciones Abya-Yala.
- Amorós, C., & De Miguel, A. (Eds.). (2005). *Teoría feminista: De la ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Minerva Ediciones.
- Anctil Avoine, P., & Paredes Saavedra, N. J. (2018). Pensar la construcción de paces en Colombia: la (ir)relevancia teórico-práctica de la decolonialidad. *Revista Análisis*, 50(93), 317-335.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Gaceta Constitucional 116 del 20 de julio de 1991. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo*. Ediciones Cátedra. (Título original publicado en 1949).
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos* (G. Zadunaisky, Trad.). Gedisa. (Título original publicado 1995).
- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: Temas centrales. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación Feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales* (pp. 11-20). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Borda Bohigas, J. P., Carrillo, J., Garzón, D. F., Ramírez, M. P., & Rodríguez, N. (2015). Trauma histórico. Revisión sistemática de un abordaje diferente al conflicto armado. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2014.09.005>
- Capote Díaz, V. (2012). Historias de mujeres. Testimonios de excombatientes del conflicto armado colombiano. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (22). https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/tritonos-1-historias_de_mujeres_en_el_conflicto_armado_colombiano.htm
- Cárdenas Marín, N. (2022). Feminismos jurídicos: aportes para el análisis del rol del Derecho y del género en América Latina. *Revista de Derecho* (Valdivia), 35(2), 29-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502022000200029>
- Cárdenas Romero, J. F. (2017). Educación para la paz. De la Constitución de 1991 a la Cátedra de Paz. *Novun Jus*, 11(1), 103-127. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2017.11.1.4>

- Cardona Zuleta, E. (2021a). *Formación con perspectiva de género, una tarea pendiente: el caso de los asuntos de alimentos tramitados por el Consultorio Jurídico de la Universidad de Antioquia*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9789588943695>
- Cardona Zuleta, E. (Ed.). (2021b). *Reflexiones sobre la implementación del acuerdo de paz desde enfoques de género. Una mirada a los avances normativos de la reforma rural integral y la participación política de las mujeres*. Universidad de Antioquia & Tirant lo Blanc.
- Cardona Zuleta, E. (2024). Aportes de los feminismos jurídicos latinoamericanos a la enseñanza del Derecho. *Revista Punto Género*, 21(1), 182-210. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2024.75179>
- Cardona Zuleta, E., & Roldán Villa, A. M. (2023). Estándar interamericano para la reparación de violencias sexuales ocurridas en el conflicto armado colombiano. *Jurídicas Cuc*, 19(1), 547-566. <https://doi.org/10.17981/juriducuc.19.1.2023.18>
- Cardona-Rodas, H., Castro Carvajal, J., & Citro, S. (Coords.). (2021). *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina*. Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Carval, D., Castaño Román, G. E., Isaza Giraldo, S. M., & Isaza Giraldo, T. Y. (2017). *Para la guerra nada. Sistematización de la propuesta pedagógica y estética de la Red Feminista Antimilitarista. Técnicas y dimensión pedagógica de la educación popular*. Red Feminista Antimilitarista. <https://www.redfeministaantimilitarista.org/repositorio/publicaciones>
- Castañeda Salvado, M. P. (2010). Etnografía feminista. En N. Blázquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo (Coords.) *Investigación Feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales* (pp. 217-238). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Centro de Pensamiento y Diálogo Político. (2020). *Contadoras de historias. Relatos de mujeres para no olvidar*. CEPDIPO. <https://hdl.handle.net/20.500.12834/1592>

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2021). Observatorio de memoria y conflicto. Violencia sexual [Infografía]. <https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/infografias/violencia-sexual/>
- Cervera, M. (2015). Para una paz que sea nuestra. *Por la paz*, (25). <https://www.icip.cat/perlapau/es/articulo/para-una-paz-que-sea-la-nuestra/>
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia. Para ser enriquecida por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>
- Chaux, E., Mejía, J. F., Bustamante, A., Ruiz-Silva, A., Greniez, C., García, D., & Velásquez, A. M. (2016). *Desempeños de educación para la paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf
- Chaux, E., Mejía, J. F., Lleras, J., Guáqueta, D., Rodríguez, G. I., Pineda, P. A., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado, S. V., & Velásquez, A. M. (2016). *Secuencias didácticas educación para la paz. Para ser enriquecidas por los docentes de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://compartirpalabramaestra.org/documentos/catedramaestros/catedra-de-paz_secuencias.pdf
- Cogollo Ospina, S. N., & Durán Palacio, N. M. (2015). Paz y posconflicto: compromiso de los ciudadanos para un horizonte imaginado. En S. N. Cogollo Ospina (Coord.), *Imaginar la paz en Colombia. Cavilaciones desde la academia* (pp. 62-71). Fondo Editorial Luis Amigó.
- Comisión Interamericana de Mujeres. (2013). *La ciudadanía de las mujeres en las democracias de las Américas*. <http://www.oas.org/en/cim/docs/ciudadaniamujeresdemocracia-web.pdf>

- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe final*. <https://www.comisionde-laverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20Final%20capi%CC%81tulo%20Hallazgos%20y%20recomendaciones.pdf>
- Comuneras Diversidad. (2020). Iniciativa de paz fariana con enfoque de género: Confecciones La Montaña [Página Web]. <https://puentes.fundacioncompaz.org/iniciativas/confecciones-la-montana/>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292
- Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 581 de 2000. Por la cual se reglamenta la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de las diferentes ramas y órganos del poder público, de conformidad con los artículos 13, 40 y 43 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones*. https://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0581_2000.html
- Congreso de la República de Colombia. (2010). *Ley 1413 de 2010. Por medio de la cual se regula la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_ley1413_col.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *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*. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

- Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia. (2022). *Documento Conpes 4080. Política Pública de Equidad de Género para las Mujeres: Hacia el desarrollo sostenible del país*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4080.pdf>
- Corte Constitucional. Sala cuarta. (1993). *Sentencia T-102/1993*. Magistrado Ponente Carlos Gaviria Díaz. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-102-93.htm>
- Corte Constitucional. Sala plena. (2016). *Sentencia C-379 de 2016*. Magistrado Ponente Luis Ernesto Vargas Silva. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2016/C-379-16.htm>
- Costa, M., & Lerussi, R. (2021). Hacer derecho feminista. En M. Costa Wegsman, & R. Lerussi (Comps.), *Feminismos Jurídicos. Interpelaciones y debates* (pp. 17-42). Universidad de los Andes & Siglo del Hombre Editores.
- Cruz, D. T., Vásquez, E., Ruales, G., Bayón, M., & García-Torres, M. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. Red Latinoamericana de Mujeres defensoras de Derechos Sociales y Ambientales. <https://territorioyfeminismos.org/publicaciones/guia-mapeando-el-cuerpo-territorio/>
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO, Transnational Institute -tni.
- Del Pozo Serrano, F., García Vita, M., Zolá Pacochá, A., & Astorga Acevedo, C. (Ed.) (2018). *Educación social: retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/8231#page=1>
- Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-47. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2015.08.002>

- Delgado Salazar, R. (Ed.). (2019). *Educar para la paz. Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1, pp. 43-102). Gedisa.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Información pobreza monetaria nacional 2021*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria>
- Duby, G., & Perrot, M. (1993). *Historia de las mujeres* (Tomo 5. El siglo XX). Taurusminor.
- Rodríguez Contreras, A. M., Rincón, A. R., Forero Linares, B., Serrano Idrovo, C., Sáez Flórez, C., Ditta, E., Gutiérrez Pulido, E., Martín, G., Zúñiga García, I., Márquez Díaz, J., Quinn, J., Álvarez, J. E., Joshi, M., Balen Giancola, M., Gómez Vásquez, M., Cabanzo Valencia, M., Restrepo Ortiz, N., McQuestion, P., & Roldán, T. M. (2022). Cinco años después de la firma del Acuerdo Final: Reflexiones desde el monitoreo a la implementación (Versión 1). University of Notre Dame. <https://doi.org/10.7274/z029p270x6d>
- Esteva, G. (2017). La construcción del saber histórico de lucha. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo II, pp. 77-104). Ediciones Abya-Yala.
- Facio Montejo, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae. Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. C.R.: ILANUD. <http://fundacionjyg.org/wp-content/uploads/2018/05/Cuando-el-g%C3%A9nero-suena-cambios-trae.pdf>
- Facio Montejo, A. (2000). Hacia otra teoría crítica del derecho. En G. Herrera (Coord.), *Las fisuras del patriarcado, reflexiones sobre feminismo y Derecho*. Ágora, Flacso, Conamu.

- Feijoó, M. del C. (2008). La participación de la mujer en la política. En Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Comp.), *Estudios básicos de Derechos Humanos* (Tomo V, pp. 353-368). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/a12065.pdf>
- Fontan, V. (2012). Replanteando la epistemología de la paz: El caso de la descolonización de paz. *Perspectivas Internacionales*, 8(1), 41-71. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/1145>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO]. (2018). *Manual y caja de herramientas de perspectiva de género para talleres comunitarios*. <https://www.fao.org/3/i9926es/I9926ES.pdf>
- Fraser, N. (2015). Fortunas de feminismo. Del capitalismo gestionado por el estado a la crisis neoliberal (C. Piña Aldao, Trad.). *Traficantes de Sueños*. (Título original publicado 2013).
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (E. Mastrangelo, Trad.) Siglo XXI. (Título original publicado 1993).
- Fricker, M. (2017). *Injusticia Epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Hender Editorial S. A.
- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. (2022). *Diplomado en Construcción de las Paces*. https://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo_izquierda.php?it=23802
- Fundación Prodemu. (2021). *Glosario de género*. <https://www.prodemu.cl/wp-content/uploads/2021/glosario/GLOSARIO-final-28abril.pdf>
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 147-168. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf

- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y Conflicto. Desarrollo y Civilización*. <https://www.gernikagogoraturuz.org/portfolio-item/paz-medios-pacificos-conflicto-johan-galtung/>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153.
- Giraldo Ramírez, J., Fortou, J. A., & Gómez Caicedo, M. P. (2019). 200 años de guerra y paz en Colombia: números y rasgos estilizados. *Coherencia*, 16(31), 357-371. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.16.31.11>
- Gobierno Nacional & FARC EP. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Gómez Vargas, A. B., Londoño Agudelo, A. M., & Salazar Gil, L. Y. (2021). Participación política de las mujeres en el proceso de reincorporación. Caso nuevo punto de reincorporación -NPR- San José de León, Mutatá-Antioquia. En E. Cardona Zuleta (Coord.), *Reflexiones sobre la implementación del acuerdo de paz desde enfoques de género. Una mirada a los avances normativos de la reforma rural integral y la participación política de las mujeres* (pp. 123-143). Universidad de Antioquia, Tirant lo Blanch.
- Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Ediciones Morata.
- Gpaz. (2018). *La paz avanza con las mujeres. Observaciones sobre la incorporación del enfoque de género en el Acuerdo de Paz*. GPAZ.
- Hidalgo, C. (2020). El acto de escribir como sanación. En Centro de Pensamiento y Diálogo Político (CEPDIPO), *Contadoras de Historias. Relatos de mujeres para no olvidar* (pp. 219-223). <https://hdl.handle.net/20.500.12834/1592>

- Hilarión Madariaga, M. (2019). Aportes de la dimensión sociocultural a la fundamentación de la cátedra de la paz. En Delgado Salazar (Ed.), *Educación para la paz. Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz* (pp. 137-158). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Huertas Díaz, O., López Gómez, D., & Jerez, L. S. (2019). La “paz” como escenario de disputa ideológica. *Revista Iusta*, 50(1), 19-38. <https://doi.org/10.15332/1900-0448.2019.0050.01>
- Innovation for Social Change. (2012). *Metodologías para la innovación social: el World Café* [Recurso Web]. <https://innovationforsocialchange.org/metodologias-para-la-innovacion-social-el-world-cafe/>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2022). *Saber Pro. Caja de Herramientas ICFES*. <https://www.icfes.gov.co/acerca-del-examen-saber-pro>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2022). *Líderes sociales, defensores de derechos humanos y firmantes de acuerdos asesinados en 2022*. <https://indepaz.org.co/lideres-sociales-defensores-de-dd-hh-y-firman-tes-de-acuerdo-asesinados-en-2022/>
- Instituto Kroc. (2017). *Informe sobre el estado efectivo de implementación del Acuerdo de Paz en Colombia*. <http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/informe-kroc.pdf>
- Instituto Kroc. (2022). *Iniciativa Barómetro* [Recurso Web] go.nd.edu/ColombiaVisualizaciones
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2007). *Glosario de Género*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (50), 177-200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>

- Jost, C., Ferdous, N., & Spicer, T. (2014). *Caja de herramientas de género e inclusión; investigación participativa sobre cambio climático y agricultura*. CATIE, CGIAR, CCAFS, CARE Internacional, ICRAF. <https://www.biopasos.com/documentos/3/080.pdf>
- Jubeto Ruíz, Y., Larrañaga Sarriegi, M., & de Pinho Valle, L. (2019). Propuestas feministas por la despatriarcalización y descolonización de los territorios y a favor de la red por la vida. En M. Oianguren Idigoras (Directora), *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* (pp. 119-156). Asociación de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. <https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2020/03/Territorios-en-conflicto-ES.pdf>
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2022). *Los grandes casos de la JEP*. <https://www.jep.gov.co/especiales1/macrocasos/index.html>
- Korol, C., & Castro, G. (Comp.). (2016). *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. Colombia. La Fogata Editorial, América LIBRE. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/12/Feminismos-populares.pdf>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y Horas.
- Larrosa, J. (2020). *La Experiencia-Parte 1* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/7kRamPWp1as>
- Lozano Estivalis, M., & Trifu, L. A. (2019). Coeducar para la paz: perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 51-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>
- Lucio, A. D. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.

- Maldonado, C. (6 de enero de 2022). *El pensamiento complejo* [Conferencia]. REDALC y Universidad Católica Luis Amigó.
- Martínez-Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz. *Revista Convergencia Ciencias Sociales*, 23, 49-96.
- Martínez-Mejía, L. M., & Zapata-Ramírez, M. A. (2021). Repensar la praxis sociojurídica a propósito de la emergencia sanitaria, social y económica por COVID-19. *Revista Precedente*, 18, 159-196.
- Meertens, D. (1995). Mujer y violencia en los conflictos rurales. *Revista Análisis Político*, (24), 36-50. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/75676/68256>
- Meertens, D. (2017) Restitución de tierras, justicia de género y paz. *Papeles de paz y derechos humanos*. Pontificia Universidad Javeriana. https://issuu.com/pujaveriana/docs/restituci_n_de_tierras_taco_portada
- Méndez, J. E. (2007). El derecho humano a la verdad. Lecciones de las experiencias latinoamericanas de relato de la verdad. En A. Pérotin-Dumon (Dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina* (pp. 48-63). http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php
- Mendoza Eskola, J. C. (2016). La crítica feminista al derecho: De la lucha por la igualdad al cuestionamiento de la identidad como ideal normativo. *Revista IURIS*, 15(1), 139-154.
- Mesa de Género del Consejo Nacional de Reincorporación, ONU Mujeres, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Misión de Verificación de la Organización de las Naciones Unidas en Colombia. (2019). *Herramientas para la inclusión del enfoque de género en procesos de reincorporación económica*. <https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2019/08/herramientas-incorporacion>

- Mignolo, W., & Vázquez, R. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Tomo II, pp. 489-508). Ediciones Abya-Yala.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. (2007). *Estrategia de construcción de la paz de la Cooperación Española para el Desarrollo*. <https://www.exteriores.gob.es/es/ServiciosAlCiudadano/Documents/Cooperacion/Planificacion/Planificacion-estrategica-sectores/Construccion-Paz.pdf>
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2020). *Cartilla Género*. [https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20\(2\).pdf](https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/Cartilla%20G%C3%A9nero%20final%20(2).pdf)
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2021). *Caja de herramientas de género*. <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/tejiendo-justicia/Documents/publicaciones/genero/CajaHerramientasMujerRural.pdf>
- Montenegro-González, C., & Corvalán-Navia, A. P. (2019). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *Femeris*, 5(3), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Montero, J. (2022). *No a la guerra. Ni guerra que nos destruya, ni paz que nos oprima*. <https://ctxt.es/es/20220301/Firmas/39008/guerra-ucrania-movimiento-feminista-8m-antimilitarismo-justa-montero.htm>
- Munevar, S., Burbano, V., & Valdivieso, M. (2021). Construcción de escenarios de paz: estrategia pedagógica para paliar la agresión estudiantil. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 16(2), 292-306. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n2.7239>
- Nogueira, F. P. (2020). Planificación y currículo: Importancia y contribución en el proceso educativo. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 20(11), 108-116. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/importancia-y-contribucion>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2021). *El cultivo de coca alcanzó niveles históricos en Colombia con 204.000 hectáreas registradas en 2021*. <https://www.unodc.org/colombia/es/el-cultivo-de-coca-alcanzo-niveles-historicos-en-colombia-con-204-000-hectareas-registradas-en-2021.html#:~:text=El%20Sistema%20Integrado%20de%20Monitoreo,a%20204.000%20ha%20en%202021>.

Oianguren Idígoras, M. (2019). Conflicto y alternativas de vida. La vida como práctica emancipadora. En *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida* (pp. 157-182). Asociación de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz. <https://territoriolab.org/wp-content/uploads/2019/12/Mod-4-CAS.pdf>

Olsen, F. (2009). El sexo del derecho. En A. Ruíz (Comp.), *Identidad femenina y discurso jurídico* (pp. 137-159). Editorial Biblos.

ONU Mujeres. (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. https://beijing20.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf

ONU Mujeres. (2016a). *Herramientas para la incidencia política de las mujeres en la construcción de paz*. <https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2014/12/herramientas-construccion-de-paz>

ONU Mujeres. (2016b). *Empresas, empoderamiento económico de las mujeres y construcción de paz*. <https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2016/12/agenda-de-trabajo-empresas-y-paz>

ONU Mujeres. (2017). *Caja de herramientas: La igualdad de género es un derecho y es un buen negocio. Rutas para el sector privado*. <https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2017/05/caja-herramientas-igualdaddegenerounderechoyunbuennegocio>

ONU Mujeres. (2020). *La igualdad de género es un derecho y es un buen negocio*. <https://colombia.unwomen.org/es/biblioteca/publicaciones/2020/01/la-igualdad-de-genero-es-un-derecho-y-es-un-buen-negocio>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *El manifiesto de Sevilla sobre la violencia. Preparar el terreno para la construcción de paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* [III Jornadas de Cooperación con Iberoamérica en Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos, 24 al 28 de noviembre de 2008]. Salesianos Impresores S. A.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Escribir la paz*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366307>
- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de Naciones Unidas. (1984). *Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/RightOfPeoplesToPeace.aspx>
- Organización de Naciones Unidas. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz*. <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>
- Organización de Naciones Unidas. (2000). *Resolución 1325 de 2000*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/1759.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2001). *Estado de Derecho y la paz y la seguridad*. <https://www.un.org/ruleoflaw/es/rule-of-law-and-peace-and-security/>

- Organización de Naciones Unidas. (2018). *El progreso de las mujeres en Colombia 2018: Transformar la Economía para realizar los derechos. Anexo Estadístico*. ONU Mujeres.
- Osorio Muñoz, A. M., & Pino Montoya, J. W. (2019). La estrategia pedagógica de las microcomunidades como opción educativa para construir agentes constructores de paz. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a06>
- Oxfam. (2021). *¿Qué es el enfoque de género? Conoce nuestra caja de herramientas prácticas*. https://peru.oxfam.org/policy_paper/que-es-el-enfoque-de-genero-conoce-nuestra-caja-de-herramientas-practicas
- Pachón Muñoz, W. (2018). Inclusión social de actores del conflicto armado colombiano: retos para la educación superior. *Desafíos*, 30(1), 279-308. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.4917>
- Pares. Fundación Paz y Reconciliación. (2019). *Procesos de paz en Colombia*. <https://www.pares.com.co/post/procesos-de-paz-en-colombia>
- Pérez Trujillo, D. F. (2018). Educación y pedagogía para la paz: reflexiones críticas desde los estudios de paz y conflictos. En F. Del Pozo Serrano (Ed.), *Educación social: retos para la transformación socioeducativa y para la paz* (pp. 16-23). Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/8231#page=1>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista Estudios y Políticas de Género*, 1(1), 81-98.
- Pérez, M. (2021). *Tenemos derecho a la rabia* [Blog]. <http://www.la-critica.org/opinion-tenemos-derecho-a-la-rabia/>
- Presidencia de la República. (2015). *Decreto Reglamentario 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la cátedra de la paz*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

- Quintero Carvajal, F., Gómez Pava, V., Fernández Niño, C., & Castañeda Cisneros, R. (2003). *La viga en el ojo. Los costos de guerra*. Panamericana S.A.
- Rincón, H., Guerrero, D., & Pulido, M. (2020). Impacto de la Cátedra de la Paz sobre los resultados del componente «sociales y ciudadanía» en las pruebas Saber 11 de los años 2015 y 2016 en Colombia. *Revista Espacios*, 41(9), 3-9. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/a20v41n09p03.pdf>
- Rodríguez, B. R., & Penna Tosso, M. (2017). *Construyendo pedagogías feministas críticas. No me trago este sapo, escribo mi propio cuento. Cuaderno 1*. Federación de Enseñanza de CCOO, Secretaría de Mujer, Políticas de Igualdad y LGTBIQ. <https://fe.ccoo.es/abdf0b97c91cae24962c3678226cada4000063.pdf>
- Romero-Sierra, K., & Muñoz-Barón, R. (2019). Límites entre la memoria y la historia para construir una cátedra por la paz. *Quaestiones Disputatae*, 12(25), 88-110.
- Ruta Pacífica de las Mujeres. (2013). La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia. En *Ruta Pacífica de las Mujeres III. Los marcos conceptuales. Algunas reflexiones* (pp. 29-43). Ruta Pacífica de las Mujeres.
- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido Albarracín, M. A., & Molano Rojas, A. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de Paz*. Editorial Santillana, Pontificia Universidad Javeriana.
- Saldarriaga Quintero, L. A. (2015). *Subjetividad política y narrativas: los círculos de mujeres: una pedagogía insumisa* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio. <https://hdl.handle.net/10495/5218>
- Secretaría Distrital de la Mujer Bogotá (2022). Caja de herramientas para la transversalización de los enfoques de género y diferencial en los procesos de investigación. <https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2022/boletines/CajadeHerramientas.pdf>

- Sciortino, M. S. (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada. *Revista Clepsydra*, (11), 41-58.
- Senado de la República de Colombia. (2014). *Proyecto de Ley 174 de 2014. Por el cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. <http://190.26.211.102/proyectos/index.php/textos-radicaldos-2013-2014/209-proyecto-de-ley-174-de-2014>
- Silbey, S. (2006). Introducción al debate sobre la cultura jurídica y la conciencia jurídica. *Derecho Virtual*, 1(3). https://web.mit.edu/ssilbey/www/pdf/silbey_introducci%F3n_al_debate_sobre_cultura_y_co%20nciencia_juridica2.pdf
- Unidad de Víctimas. (2022). *Víctimas por hecho victimizante - fecha de corte 30/11/2022*. <https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/hechos>
- Vacca, L., & Coppolecchia, F. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de biopoder de Foucault. *Páginas de Filosofía*, 13(16), 60-75.
- Vásquez Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Vigotsky, L. S. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara. https://docs.google.com/document/d/1Hlyoi_LRHY6eL5eCIGLtpXjet1lju-c6lsJFKoRFxp1s/edit?pli=1
- Vinyamata Camp, E. (2015). Conflictología. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 9-24.
- Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. (Tomo II, pp. 17-48). Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (Ed.). (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.

World Vision International. (2009). *Paquete de herramientas para capacitación en género*. https://www.wvi.org/sites/default/files/Gender_Training_Toolkit_Spanish.pdf

Zulver, J. M. (2022). *Feminismo de alto riesgo en Colombia. Movilización de mujeres en contextos violentos*. Editorial Universidad de los Andes.

Acercas de la autora

Elvigia Cardona Zuleta, abogada y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia, candidata al Doctorado en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Luis Amigó, investigadora, adscrita al grupo de investigación Jurídicas y Sociales, a la Red Sociojurídica y a REDALC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2486-6867>, correo electrónico: elvigia.cardonazu@amigo.edu.co



Esta obra propone la integración de los feminismos para la comprensión y puesta en marcha de la cátedra de paz en un pregrado de Derecho. Reflexiones que han de ser re-contextualizadas, re-diseñadas y re-creadas a la luz de las experiencias vitales de quienes estamos comprometidos con este sueño colectivo por una sociedad justa y equitativa.

A modo de provocación, se presentan herramientas conceptuales y didácticas sencillas para abordar la cátedra de la paz desde la perspectiva de género y la aproximación a conceptos como paz, paces, cultura de paz y construcción de paz que encierran una pregunta por el lugar que ocupan las mujeres. De igual forma, el costo de la guerra para las mujeres, la urgencia de reconocer/respetar sus derechos, la verdad, la memoria, la sanación y el seguimiento de medidas afirmativas del Acuerdo de Paz como una responsabilidad ética-política derivada de nuestro compromiso ciudadano por alcanzar la paz.