

EDUCAR PARA LA

PAZ

CON JUSTICIA DE GÉNERO:



UN RETO POLÍTICO, CULTURAL
Y PEDAGÓGICO

humanas
Colombia

10
años

FOKUS

FORO DE MUJERES Y
DESARROLLO

Corporación Humanas - Colombia

Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género

EDUCAR PARA LA

PAZ

CON JUSTICIA DE GÉNERO:



UN RETO POLÍTICO, CULTURAL
Y PEDAGÓGICO

humanas
Colombia

10
años

FOKUS

FORO DE MUJERES Y
DESARROLLO

Corporación Humanas - Colombia

Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género

EDUCAR PARA LA PAZ
CON JUSTICIA DE GÉNERO:
UN RETO POLÍTICO, CULTURAL Y PEDAGÓGICO



Educación para la paz con justicia de género: un reto político,
cultural y pedagógico

© 2015

ISBN: 978-958-59309-1-9

Corporación Humanas - Centro Regional de Derechos Humanos
y Justicia de Género

Carrera 7 No. 33-49, oficina 201

PBX (571) 8050657

Bogotá, Colombia

humanas@humanas.org.co

www.humanas.org.co

Directora Corporación Humanas

Adriana María Benjumea R.

Coordinadora del proyecto

July Samira Fajardo F.

Autoras

Ximena Correal Cabezas

July Samira Fajardo F.

Revisión de textos

Martha Luz Ospina B.

Diagramación y diseño

María Claudia Caicedo

Impresión

Ediciones Antropos Ltda.

Educación para la paz con justicia de género: un reto político, cultural y pedagógico se publica en el marco del proyecto “Observar, formar e informar para una paz con justicia de género”, ejecutado por la Corporación Humanas con el apoyo del Foro de Mujeres y Desarrollo, FOKUS. El contenido es responsabilidad de la Corporación Humanas y no refleja necesariamente el punto de vista de FOKUS.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES Y RETOS DESDE LA JUSTICIA DE GÉNERO	9
Surgimiento y desarrollo	11
Características principales	15
El feminismo y la educación para la paz	18
Conceptos claves	24
Enfoques pedagógicos	30
LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ CON JUSTICIA DE GÉNERO	37
Comunicación, paz y educación para la paz	38
Los medios de comunicación y la educación para la paz con justicia de género	40
Papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	45
MATERIALES RECOMENDADOS	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

Anexo 1: Manual pedagógico: Al ComPAZ con los y las jóvenes. Juegos cooperativos para el fortalecimiento grupal con justicia de género. (2014). Corporación Humanas. (CD).

Anexo 2: Entre parches y recorridos. Herramientas de educación para la paz con justicia de género. (2015). Corporación Humanas & Corporación Otra Escuela. (CD).

PRESENTACIÓN

*En el centro de las esperanzas y de la sensibilidad ética modernas
está la convicción de que la guerra, aunque inevitable, es una
aberración. De que la paz, si bien inalcanzable, es la norma.
Desde luego, no es así como se ha considerado la guerra a lo largo
de la historia. La guerra ha sido la norma, y la paz, la excepción.*

Susan Sontag (2003)

Según lo acordado entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP, en 2016 se firmará el “Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”¹, que busca poner fin al conflicto armado que ha sacudido al país durante cinco décadas. Ante este esperanzador escenario, es urgente avanzar en propuestas incluyentes y diversas de construcción de paz que aporten a la superación de imaginarios y de prácticas militaristas, violentas y excluyentes. La sostenibilidad de la paz depende de la capacidad de pensar formas distintas de relacionamiento en las cuales se respete el antagonismo, el disenso y la diferencia, y se privilegie la construcción colectiva.

En el marco de este reto de construcción de paz, la Corporación Humanas - Centro Regional de Derechos Humanos y Justicia de Género, adelanta el proyecto “*Observar, formar e informar para una paz con justicia de género*”, apoyado por el Foro de Mujeres y Desarrollo, Fokus.

1. Luego de más de tres años de negociaciones entre ambas partes en La Habana, Cuba.

Entre las acciones realizadas en el proyecto se encuentran procesos formativos con jóvenes hombres y mujeres pertenecientes a espacios y sectores sociales diversos; su objetivo es fortalecer sus liderazgos y la organización de la que hacen parte, brindándoles herramientas pedagógicas para el trabajo en educación para la paz con justicia de género.

El proceso de formación en educación para la paz con justicia de género se adelantó, en la ciudad de Barranquilla, con la Red Juvenil del Suroccidente de Barranquilla (2014), y en la ciudad de Medellín, con el grupo de jóvenes vinculados a la Red Feminista Antimilitarista (2015).² La publicación que aquí se presenta abarca y profundiza sobre las reflexiones surgidas en ambos procesos formativos, sobre las metodologías y pedagogías construidas y reconstruidas colectivamente, y sobre aspectos conceptuales claves que permitan seguir pensando y fortaleciendo la propuesta de educación para la paz como herramienta central en la construcción de paz en el país. Es un material dirigido principalmente a facilitadores y facilitadoras de procesos pedagógicos para la paz.

La Corporación Humanas considera la educación para la paz como una propuesta transformadora. Por ello, la retoma como parte de sus procesos de construcción de paz, y le incorpora su apuesta por la garantía de los derechos de las mujeres; en consecuencia, en este documento se aborda la educación para la paz desde la justicia de género.

La publicación está compuesta por tres capítulos. En el primero, “La educación para la paz: características, enfoques y retos desde la perspectiva de género”, se presentan aspectos centrales del surgimiento y desarrollo de la educación para la paz, sus características principales, la influencia del pensamiento feminista en sus desarrollos, los principales enfoques pedagógicos desde donde se aborda, y sus conceptos claves.

2. Resultado de cada proceso se publicó un material pedagógico de multiplicación que presenta en detalles las actividades desarrollados en cada uno. Ambas publicaciones se encuentran, a modo de anexo, en versión digital, al final del presente documento.

En el segundo capítulo, “La comunicación y la educación para la paz con justicia de género”, se reflexiona sobre la relación entre comunicación, género y educación para la paz, el papel que juegan los medios de comunicación, el rol de las nuevas tecnologías en la construcción de paz, y la importancia de la transformación del lenguaje.

El tercer y último capítulo, “Materiales recomendados en educación para la paz con justicia de género”, presenta una selección de publicaciones (cartillas y manuales), portales *web* y videos recomendados para profundizar sobre este tema, como insumos para la planeación de procesos que se aborden desde la propuesta de la educación para la paz con justicia de género.

La Corporación Humanas espera que este documento sea de utilidad para las personas, grupos, colectivos y organizaciones interesadas en la construcción de paz con igualdad y equidad, desde esta apuesta *política, cultural y pedagógica*.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES Y RETOS DESDE LA JUSTICIA DE GÉNERO

El informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (Grupo de Memoria Histórica, 2013) señala que el conflicto armado en este país ha causado la muerte de unas 220.000 personas, entre el 1º de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012:

Al 31 de marzo del 2013, el RUV reportó 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados, y 4'744.046 personas desplazadas. (Ibíd.: 33)

De las 1.982 masacres documentadas por el Grupo de Memoria Histórica, entre 1980 y 2012, los grupos paramilitares perpetraron 1.166, es decir, 58,9% de ellas. Las guerrillas fueron responsables de 343 y la fuerza pública de 158, lo que equivale a 17,3% y 7,9% respectivamente. Por otra parte, 295 masacres, equivalentes a 14,8% del total, fueron cometidas por grupos armados cuya identidad no se pudo esclarecer. Las veinte masacres restantes corresponden a acciones conjuntas de grupos paramilitares y miembros de la Fuerza Pública. (Ibíd.: 36)

En este contexto, los delitos sexuales y la violencia basada en género contra las mujeres (dada su invisibilidad histórica y la aún baja denuncia) presentan altos niveles de subregistro. Esto significa que, pese a la magnitud de las cifras que informes –como el del Grupo de Memoria Histórica– presentan en relación con las consecuencias

y afectaciones del conflicto armado, todavía es imposible dar cuenta completa de la realidad que han vivido las mujeres colombianas.

En este complejo panorama en el que el país asume la paz, los estragos de la guerra imponen varios retos, uno de los cuales es pensar colectivamente como sociedad nuevos acuerdos sociales que permitan renovadas formas de relacionarse, estrategias para no vivir más en medio del conflicto armado, y formas diferentes de aprender, enseñar, vivir y ser.

En este sentido, la educación se constituye en una inigualable posibilidad, en un proceso social estratégico, con gran potencial de aportar al cambio. El papel de la educación en la transformación social es indispensable en contextos como el colombiano en el cual, durante décadas, se ha aprendido a vivir bajo la lógica de la violencia: es necesario des-aprender y re-aprender.

La educación empieza a pensarse en relación con la paz a partir de paradigmas que cuestionan modelos arbitrarios y violentos de socialización, surgidos tras las guerras de la primera mitad del siglo XX. En esa medida, la educación para la paz aparece como propuesta política, cultural y pedagógica para aportar a la construcción de nuevos tipos de sociedades en los que la guerra no sea una opción, de otras rutas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de cuestionamientos sobre lo que implica la paz, el conflicto y las formas como se manifiesta la violencia.

La educación para la paz propone acciones para aprender, enseñar y construir colectivamente una sociedad que vea, en los conflictos, oportunidades de transformación que pueden tramitarse de formas diferentes a la armada. Se trata de una educación para la vida, que enseñe a amar, a disentir, a expresar la diferencia, a convivir en ella.

El presente capítulo aborda elementos sobre la educación para la paz a partir de cinco aspectos, presentados a modo de subapartados: (1) Surgimiento y desarrollo de la educación para la paz en el contexto internacional. (2) Características principales. (3) Influencia del feminismo. (4) Enfoques pedagógicos. (5) Conceptos claves.

Surgimiento y desarrollo

Toda propuesta teórica y social surge en contextos específicos, y la educación para la paz no es la excepción. Dos guerras mundiales y cuestionamientos a los modelos de educación tradicional o domesticadora³ fueron los escenarios para que pedagogas y pedagogos trabajaran en una nueva propuesta educativa que hiciera frente a la guerra desde la educación.

...es necesario indicar que el interés de abordar la relación entre educación y paz surgió como consecuencia de los devastadores efectos de la primera Guerra Mundial y de la amplia necesidad de superar las tensiones internacionales como forma de evitar conflictos que no permitieran establecer una armonía y concordia internacional [...]. Esta preocupación propició, entre algunos educadores y pedagogos de corrientes renovadoras, como el movimiento de la Escuela Nueva, el interés de desarrollar métodos pedagógicos que concibieran la educación no solo como un proceso de desarrollo personal sino como un espacio adecuado para la construcción de fines sociales y la prevención de la agresividad y la violencia. (Ospina, 2010: 95)

Con este punto de partida, autores como Xesus Jares (1999) proponen presentar el desarrollo de la educación para la paz en cuatro momentos: la Escuela Nueva; la educación para la paz en la perspectiva de la ONU; la educación para la paz desde la no-violencia; y La educación para la paz desde la perspectiva de la investigación para la paz.

La Escuela Nueva

Escuela Nueva es un movimiento de renovación pedagógica surgido después de la primera Guerra Mundial. Cuestiona los métodos de enseñanza de la escuela tradicional y propone descentrar el poder de la enseñanza de las y los educadores. En esa medida, sugiere un papel más activo del estudiantado en el proceso de aprendizaje. Este movimiento

3. Término empleado por Paulo Freire, en su obra *Pedagogía del oprimido*, para referirse a los modelos educativos centrados en la transmisión de valores preestablecidos que reproducen las desigualdades sociales, el uso del método memorístico y la concepción de que las y los estudiantes son personas que no saben nada, en quienes hay que depositar todo el conocimiento (labor del educador o de la educadora).

centra su foco en *aprender haciendo*, al sugerir que el aula se relacione más con la cotidianidad, que se adapte a situaciones de aprendizaje diferente, y que maestros y maestras construyan conjuntamente con el estudiantado, teniendo en cuenta sus motivaciones y contextos específicos.

Los planteamientos de la Escuela Nueva sustentan la concepción optimista de la humanidad y la necesidad de que la escuela esté a su servicio, como posibilidad para reivindicar derechos, una visión reflexiva y transformadora del mundo y la coherencia entre medios y fines en el proceso educativo (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2003: 19-20).

Algunas de sus propuestas metodológicas son el análisis de textos para denunciar el militarismo, los intercambios internacionales, los estudios comparativos y el aprendizaje de un idioma universal para facilitar la comunicación. Algunas pedagogas y pedagogos reconocidos de este movimiento fueron Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbat, John Dewey, María Montessori, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet y Lorenzo Millani. Los dos últimos asumieron una visión crítica del movimiento con el fin de desarrollar métodos de aprendizaje popular y con contenido político.

La educación para la paz en la perspectiva de la ONU

Al finalizar la segunda Guerra Mundial, y una vez creado el sistema de Naciones Unidas en 1945 (antes, Sociedad de Naciones), estados, organizaciones internacionales y gremios interesados en el tema trabajaron en estrategias pedagógicas que aportaran al mantenimiento de la paz, a la mediación de conflictos internacionales y al fomento de la democracia.

En dicho contexto, Naciones Unidas promovió diferentes modelos: la educación para la paz desde la comprensión internacional (foco en el aporte de cada nación al patrimonio común de la humanidad); la educación para los derechos humanos (difusión de instrumentos internacionales como la Carta de Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos del 1948 y los tratados o protocolos

siguientes); posteriormente, a finales de 1970, la educación para el desarme (en este periodo se difunden instrumentos como la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, aprobada en 1974).

Esta etapa tuvo un fuerte aporte de la Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), con diferentes iniciativas para impulsar y fomentar internacionalmente la paz en la educación y en la sociedad. Se destacaron pedagogos como Paulo Freire, quien fue nombrado experto de la UNESCO, en 1969, y desarrolló diferentes programas de educación.

La propuesta pedagógica de Freire es clave en la educación para la paz, ya que promueve la transformación de las estructuras de dominación entre educadores, educadoras y estudiantado, y de las relaciones de aprendizaje-enseñanza, a la vez que aporta a los procesos de liberación latinoamericanos.

La educación para la paz desde la no-violencia

Surgida también en el marco de la posguerra, tuvo una influencia fuerte de religiones de Oriente –como el jainismo y el budismo⁴– y de los principios de la *no acción* y el amor al prójimo, que fueron base para la consolidación de una postura pacifista. La educación para la paz desde la no-violencia se nutrió del pensamiento de Mahatma Gandhi y su propuesta de una educación comunitaria y transformadora en su lucha por la libertad de India. La no-violencia fue una táctica política para liberar a su pueblo del gobierno extranjero.

Desde esta corriente se reconoce la necesidad de eliminar todo resto de violencia de los comportamientos cotidianos: palabras, gestos, acciones; y de asumir frente al conflicto una actitud de no-violencia activa: “...la acción no-violenta o la no-violencia activa crea conciencia, crea cultura y se adelanta a los conflictos” (Parent, s/f).

4. Religiones cuyo origen se ubica en la India.

El término no-violencia invita a generar formas de respuesta diferentes de la armada. Promueve principios como los de no matar, la búsqueda de la verdad, el diálogo y la escucha activa, así como el pensamiento alternativo y creativo.

La no-violencia se enfoca en la negación del uso de la violencia para regular los conflictos y en la creencia de la bondad de la humanidad, si se educa a las personas en un ambiente adecuado y pacífico (Rico, 2003: 287). La no-violencia promueve la autonomía personal y la armonía entre cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu, así como la coherencia entre fines y métodos, la desobediencia ante órdenes injustas, y la integración del proceso educativo a la comunidad.

Además de los aportes de Gandhi, otros antecedentes claves en esta ola fueron la lucha de los movimientos sindicales en los Estados Unidos y del movimiento pacifista de mujeres en diferentes partes del mundo.

La educación para la paz desde la perspectiva de la investigación para la paz

Surge y se consolida entre los años 50 y 60. Entre los autores que trabajaron en este tipo de estudios está Johan Galtung, quien propuso la reconstrucción de este campo desde un enfoque interdisciplinario, abordando conceptos como paz, conflicto y violencia desde sus causas sociales, políticas y económicas, y no solo desde la perspectiva de su prevención.

Este tipo de investigación se origina en la preocupación ocasionada por los efectos de las armas nucleares a nivel internacional y pretende “introducir la conciencia en la ciencia, descubrir las causas de la guerra y de la violencia para minar su legitimidad como instrumento político y promover así condiciones de paz” (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, 2000: 26).

La investigación para la paz ha pasado por diferentes momentos. En los años 50 hizo énfasis en la paz negativa (polemología o estudio de la guerra). En los años 60 llegó a las universidades,

para problematizar el concepto de conflicto. A partir de esta década se planteó la reflexión sobre el concepto de violencia indirecta o estructural (paz positiva), y en 1964 se constituyó el Internacional Peace Research Association (IPRA), espacio de intercambio del nuevo campo de estudio que unió investigación, acción y educación para la paz.

En 1975, el IPRA creó la Comisión de Educación para la Paz reconocida por la UNESCO, que ofrece hoy una de las propuestas más fuertes sobre el tema. En los años 90 hubo una reflexión interna sobre lo que implicaron los estudios para la paz, y en ese momento empezaron a tomarse en cuenta, de manera explícita y sistemática, los aportes y desarrollos del pensamiento feminista.⁵

Características principales

Se puede hacer referencia a la educación para la paz como una propuesta ético-política permanente e integral que promueve la autonomía y emancipación de personas, pueblos y colectivos, quienes –capaces de participar crítica y democráticamente– contribuyen en los diversos procesos de transformación social orientados a la construcción de sociedades más justas, igualitarias como aspectos indispensables para una paz sostenible.

Johanna Ospina (2010: 123)

La educación para la paz es una apuesta ética, política y cultural que cuestiona el quehacer conservador, restrictivo y atemporal de la escuela tradicional. En esa medida, concibe la educación como herramienta emancipadora y de transformación social. Educar para la paz implica “ver en la enseñanza-aprendizaje un proceso que responde a los contextos específicos y que se asocia con la búsqueda de solidaridad, convivencia, equidad, cooperación, autonomía y justicia, entre otros

5. Si bien, desde sus inicios, la educación para la paz se nutre del pensamiento feminista y del activismo pacifista de las mujeres, hasta este momento no ha habido un reconocimiento real de sus aportes.

valores” (Correal & Maiques, 2015: 7). Además, busca educar para proveer herramientas que permitan asumir y resolver los conflictos de todo tipo, a nivel micro y macro, y evitar su escalamiento.

Se trata de reconocer el conflicto como parte inherente de las relaciones humanas y, por tanto, tomarlo como oportunidad para aportar a la transformación social. La educación para la paz encuentra en los conflictos una opción para construir otro tipo de relaciones, para descubrir el potencial que hay en las personas y prepararlas para la vida, mejorando su comprensión sobre la complejidad de los mismos. (Ibíd.)

Vicenç Fisas señala que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes que también podrían considerarse cuatro ejes de la educación para la paz: (1) aprender a conocer; (2) aprender a hacer; (3) aprender a vivir juntos y juntas; y (4) aprender a ser. También plantea que, si la educación es entendida como derecho y proceso, educar para una cultura de paz consiste en educar para la crítica y la responsabilidad, la comprensión, el manejo positivo de los conflictos, el intercambio y la revalorización del ejercicio del cuidado y la ternura (Ospina, 2010: 122)

Desde esta apuesta, además del trabajo en prácticas de convivencia, abordaje y resolución de conflictos, y desarrollo de pensamiento crítico, es fundamental también el trabajo en torno de prácticas incluyentes y equitativas de reconocimiento de la diversidad, de revaloración de los roles asignados a hombres y mujeres en la sociedad, y en la eliminación de todo tipo de violencias, entre ellas, las violencias basadas en el género, entre las cuales predominan las que se presentan contra las mujeres.

De esta manera, la educación para la paz con justicia de género, requiere el siguiente punto de partida:

El reconocimiento de que históricamente se han legitimado modelos de sociedad que reproducen inequidades entre mujeres y hombres, los cuales avalan prácticas en las que se han normalizado las violencias contra ellas y legitiman el uso de la violencia, las armas y la represión como únicas maneras para alcanzar la paz (Correal & Maiques, 2015: 8).

La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (2000), al citar a Nigel Young (1983), resalta la importancia de diferenciar entre educar *sobre* la paz y educar *para* la paz. La primera es una actividad formal, que se transmite de arriba hacia abajo; y la paz es un tema específico del currículo o tema priorizado en el proceso formativo, que se centra en la transmisión de información. En el segundo caso, es decir, en la educación para la paz, educar es una actividad que se transmite desde abajo, atraviesa el currículo y se trabaja en la paz como paz positiva.

Por ello, en una apuesta por la justicia de género, la educación para la paz es necesariamente más que un curso, más que una clase: implica un compromiso político, un estilo de enseñanza y de aprendizaje, el cuestionamiento de valores que hacen primar un sexo y un género sobre el otro, así como la transformación de las cotidianidades violentas y excluyentes de tipo económico, político, social, de género, racial, entre otras. “La educación para la paz debe enseñar no solo los beneficios de la concordia y del entendimiento sino a desaprender la violencia, a ‘desprogramar’ conductas de predominio e intolerancia.” (Mayor, 2003: 20)

Para la Corporación Humanas, en su apuesta por la construcción de una paz incluyente y reconocedora de las voces de las mujeres y de sus derechos, la educación para la paz resulta una propuesta capaz de aportar a la transformación que el contexto actual requiere. A partir de la experiencia de los procesos de formación en el tema, con jóvenes hombres y mujeres en las ciudades de Medellín y Barranquilla, considera como características centrales de la educación para la paz las siguientes:

1. La reflexión sobre el lugar de las mujeres y de los hombres en los temas y situaciones que se abordan a partir de sus roles, de la construcción de las identidades de género y de los efectos que tienen esas construcciones en los procesos de formación. Es vital preguntarse sobre los significados y experiencias que –en materia de paz, conflictos y violencias– tienen cada uno y cada una, desde *ser mujeres* y *ser hombres* en contextos específicos.

2. La comprensión de que las discriminaciones contra las mujeres, en las diferentes dimensiones de la vida social, política, cultural y económica, hacen parte de las desigualdades estructurales que reproducen los diversos conflictos y la lógica generalizada de la violencia. En palabras de Charlotte Bunch (2004), las violencias que se ejercen en contra de las mujeres no son solo un tema importante en relación con la seguridad humana de ellas, sino también en relación con el hecho de que estas violencias están conectadas directamente con la permanencia de otras formas de dominación y discriminación en el mundo:

Si miramos como la violencia contra las mujeres está normalizada en la familia, podemos empezar a comprender como estas son un componente clave en la creación de una cultura que acepta la violencia de la guerra, el militarismo y otras formas de dominación... (Bunch, 2004: 5)

3. La reflexión y creación de herramientas pedagógicas que contribuyan a desnaturalizar y eliminar prácticas de opresión, discriminación y violencias de todo tipo (incluidas las de género), en los ámbitos familiar, escolar, laboral y en el marco del conflicto armado.

4. El reconocimiento de las propuestas de paz y resolución de conflictos de las mujeres.

El feminismo y la educación para la paz

*¿Educamos a niños para la guerra y niñas para la paz?
¿Son las niñas más socializadas en la empatía que los niños?
¿Cuáles son las consecuencias de tener el género que es menos
socializado en la empatía y más en el comportamiento
agresivo que gobierna el mundo? ¿Qué significará aplicar
las teorías feministas en el campo de estudios sobre la paz,
incluido el desarme, los derechos humanos y el desarrollo?*

Birgit Brock-Utne (1989: 11)⁶

6. Traducción de las autoras.

Destacar los aportes del pensamiento feminista en los orígenes y desarrollos de la educación para la paz, es fundamental desde la propuesta de una educación para la paz con justicia de género; si bien estos aportes no han sido ampliamente reconocidos, están presentes.

Son cuatro los principales aspectos identificados, que se consideran aportes directos del feminismo, en sus diversas corrientes:

- La introducción de la categoría *género* en los estudios de paz, que controvertió los conceptos de paz, violencia y militarismo.
- El aporte de las mujeres a la construcción de la paz.
- La incorporación de la ética del cuidado y la revaloración de la subjetividad.
- La identificación de la importancia de los procesos de socialización en la educación para la paz.

La introducción de la categoría género en los estudios de paz

El género ha sido una categoría fundamental para la teoría feminista. Una de las conceptualizaciones más difundidas plantea que “es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1986: 44). En cuanto categoría de análisis, empieza a ser incorporada en los procesos de investigación para la paz, a partir de 1980, e influye en la propuesta de la educación para la paz desde dos líneas fundamentales (Comins, 2009):

- La perspectiva crítica: la necesidad de diagnosticar y analizar la posición de las mujeres, y la opresión a que han sido sometidas a lo largo de la historia.
- La perspectiva constructiva: el legado de las mujeres para mantener la vida y aportar a la paz.

Incorporar la categoría de género a la educación para la paz ha permitido, además, controvertir el desarrollo de conceptos considerados claves, tales como violencia, conflicto y paz, ampliando sus significados, campos y abordajes.

La ausencia de la variable de género en el estudio de los conflictos ha sido una constante histórica. Esta ausencia es consecuencia de un sesgo deliberado en la investigación sobre la guerra, en la que tradicionalmente se ha considerado como “universal” aquello que, en realidad, era resultado sólo de la experiencia y de las narraciones masculinas (Mendia Azkue, 2009: 7).

El análisis feminista en la educación para la paz contempla una mirada a las necesidades diferenciales de hombres y mujeres, a los contextos específicos en los que emerge la educación y a la importancia de que estos procesos se den de abajo hacia arriba. Reconoce también que existen fuertes conexiones entre diversos sistemas de discriminación y dominación, como el patriarcado y el racismo –entre otros–, que impactan simultánea y negativamente la vida de hombres y mujeres, con mayores consecuencias para la vida de las mujeres.

Tales conexiones han de ser tenidas en cuenta en los procesos educativos cuando de educación para la transformación se trata. Ignorar las desigualdades que se presentan en la vida de las personas en razón de sus características raciales, de género, de clase, etc., es continuar asumiendo la neutralidad como patrón de enseñanza.

La perspectiva de género ha permitido develar y cuestionar el binarismo y los desarrollos esencialistas y universalistas desde los cuales se han construido las sociedades; en esa medida, es un aporte a la educación para la paz y a su desafío de transformación social.

El aporte de las mujeres a la construcción de la paz

Las mujeres han desempeñado distintos roles, tanto en el desarrollo de los conflictos como en la construcción y sostenimiento de la paz. Han sido cuidadoras, mediadoras, lideresas, víctimas, sobrevivientes y combatientes. Esto –además de ser un importante antecedente sobre su participación política, poco reconocido y valorado en el marco de la historia de los conflictos y los procesos de paz– es un insumo para la investigación sobre conflicto y paz, así como para las diversas pedagogías de paz recogidas en la propuesta de la educación para la paz.

...estudios feministas sobre la paz feminista han traído las mujeres al centro del proceso de conflicto, haciendo hincapié en sus roles, ganancias y pérdidas, aspectos de supervivencia que fueron descuidados hasta entonces y reprimidos por la historia. Mientras que los que murieron escribieron la historia, aquellas que trataron de salvar vidas en la base manteniendo la sociedad están fuera de ella. (Moolakkattu, 2006: 157)⁷

Las mujeres fueron pioneras de los movimientos pacifistas durante las guerras mundiales del siglo pasado y después de ellas: a partir de acciones simbólicas en lo público cuestionaron y abogaron por que la guerra se acabara en el mundo, por que sus hijos e hijas no siguieran participando en ella, por que el militarismo no fuera la opción.⁸ El legado de la creatividad de las acciones llevadas a cabo y la importancia del componente simbólico para sensibilizar sobre la apuesta por la paz constituyen un acervo político y pedagógico sobre cómo llamar la atención de la sociedad y de los círculos donde se toman las decisiones, desde las esferas consideradas públicas y la cotidianidad de las familias.

Las mujeres han sido también actoras de paz en conflictos armados que se han vivido en diferentes partes del mundo, como Bosnia-Herzegovina, Nigeria, la República Democrática del Congo, Guatemala, Siria y Colombia (entre otros); su labor de visibilización de los efectos de la guerra en la sociedad, y sobre las mujeres en particular, la construcción de redes de solidaridad y resistencia, y la perseverancia para liderar la reconstrucción de las comunidades en el posconflicto son también aportes concretos de acción no violenta para la transformación.

Las influencias a la educación para la paz se enmarcan, entonces, en el esfuerzo por hacer evidente eso que los estudios feministas cuestionaban a los estudios de paz, es decir, que lo personal es un

7. Traducción de las autoras.

8. Algunas de ellas fueron las premios Nobel de Paz: Bertha Felicitas; Sophie Von Suttner; Jane Addams; Emily Greene Balch; Alva Myrdal Relmer; Aung San Suu; Rigoberta Menchú; y Wangari Maathai, así como las más de mil mujeres provenientes de diferentes partes del mundo que asistieron al I Congreso Internacional de Mujeres por la Paz en La Haya (congreso en el que surgió la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, LIMPAL, hoy en día la organización feminista y pacifista más antigua en el mundo, presente en Colombia desde 1998).

motor para movilizar lo político, por dar cuenta de estrategias que –desde lo simbólico y a la vez estratégico– fuesen muestra clara de que la guerra tiene matices, de que no es uniforme y de que impacta a hombres y mujeres de maneras distintas.

El trabajo de las mujeres en la sensibilización sobre los efectos de los conflictos armados y la construcción de propuestas alternativas para la resolución de los conflictos es un trabajo permanente de pedagogía de paz.

Saillard resalta que, en relación con la educación para la paz, es

...claro que su teoría y práctica beben ya directamente del feminismo (aunque no siempre aparezca explícitamente) y que no se puede abordar su práctica sin conocer y tomar en cuenta los principales temas de la reflexión feminista en torno a la construcción de la paz. (2010: 94)

La incorporación de la ética del cuidado y la revaloración de la subjetividad

El cuidado es una habilidad que puede desarrollarse tanto en las mujeres como en los hombres. No obstante, a lo largo de la historia ha sido designada como fundamentalmente femenina, ligada a la experiencia de la maternidad.

El cuidado se asocia con la capacidad de pensar en el bienestar de las demás personas, con el interés por el otro y la otra, y con el reconocimiento de la importancia de la preservación de la vida. El rol de las mujeres en tanto madres –y en general en tanto cuidadoras– ha sido visto como herramienta de movilización para el bienestar colectivo; se trata entonces de comprender que en la práctica del cuidado hay implícita una ética de la vida, y que si bien ha sido desarrollada visiblemente por las mujeres –dados los roles asignados en la división social del trabajo desde las primeras sociedades–, se trata de una habilidad y de una ética que deben aprender todas las personas.

La lucha política de las mujeres, desde la reivindicación de sus roles de madres y cuidadoras, ha impactado importantes procesos sociales alrededor del mundo. Las mujeres han hecho del dolor, del

amor y, en general, de sus emociones, elementos de transformación social, han enlazado sus sentimientos y experiencias de guerra a propuestas políticas y estrategias de lucha por la paz. Un ejemplo han sido las Mujeres de Negro en diferentes partes del mundo, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, en Argentina, la Coordinadora de Madres del Salvador (COMADRES), y las Madres de la Candelaria, en Colombia, entre otras.

Esta reflexión, planteada desde algunas corrientes feministas, ha influenciado los contenidos de la propuesta de la educación para la paz, al ampliar la mirada sobre las responsabilidades de hombres y mujeres en la lucha por la vida; y en la solidaridad desde el trabajo colectivo cooperativo de acción con quienes se encuentran, por causa de los conflictos y las guerras, en situaciones particulares de vulnerabilidad que requieren especial atención.

La reivindicación de las emociones, de los afectos y de las experiencias individuales y colectivas de las mujeres, como motores de lucha política, ha significado también que se revalorice el lugar de la subjetividad en los procesos políticos, educativos e investigativos. Un aporte fundamental de las mujeres y de las feministas ha sido plantear que la construcción de conocimiento, el aprendizaje, el ejercicio de la política, entre otros, son procesos en los cuales no solo intervienen la razón y la mirada objetiva de la realidad, sino también la experiencia de las personas.

A partir de allí, en el campo de la educación, se desarrollan las pedagogías socioafectivas de enseñanza-aprendizaje basadas en las vivencias de las personas, utilizadas ampliamente en la educación para la paz. Y en el campo de la investigación se desarrollan y amplían las metodologías cualitativas, en las que priman las experiencias de las personas a partir de sus situaciones particulares en tanto mujeres, hombres, indígenas, etc., y se reconoce que la experiencia masculina no es la única por medio de la cual es posible conocer el mundo.

Educación para la paz y socialización

Desde el feminismo se reconoce que las feminidades y masculinidades son construcciones sociales en las que intervienen distintos sectores sociales, entre ellos, el educativo, en sus ámbitos

formal e informal, en tanto parte estructural de los procesos de socialización de todas las personas.

Comins Mingol resalta que diferentes razones explican las actitudes de hombres y mujeres respecto de la violencia. Estas tienen que ver con los procesos de socialización: los hombres suelen ser socializados en y para el espacio público, fundamentalmente, y para la toma de decisiones, como proveedores y protectores de sus familias y naciones, y del honor de unas y otras. En el desarrollo de estas actividades, el uso de la fuerza se ha considerado legítimo, además de necesario, y ha sido elogiado por diversidad de culturas alrededor del mundo. De allí la creación y valoración del “héroe” (2009: 457).

Mientras tanto, tradicionalmente, las mujeres han sido excluidas del poder, de los ejércitos y de decisiones políticas relacionadas con la guerra; su papel ha sido el de protegidas, por lo que se considera que no necesitan acudir al uso de la fuerza. De hecho, no les es permitido. De ellas se esperan, más bien, actitudes de gratitud y cuidado hacia quienes las protegen.

En este sentido, porque la relación de hombres y mujeres con la violencia y la guerra es construida socialmente, el pensamiento feminista reconoce que la educación, como parte importante del proceso de socialización, brinda la oportunidad para desmontar los estereotipos de género, inculcar la ética del cuidado –tanto a mujeres como a hombres– y reconocer la existencia del conflicto como parte de la vida, cuya respuesta directa no es la violenta.

Conceptos claves

La educación para la paz es una propuesta teórico-política y metodológica, y en este sentido, sus procesos parten de los conceptos de paz, conflicto y violencia. Desde la perspectiva de la justicia de género, a tales conceptos se suman los de justicia, igualdad y equidad de género.

Paz

Desde la propuesta de la educación para la paz se plantean dos tipos de paz: la paz positiva y la paz negativa.

La paz positiva implica afrontar y resolver conflictos de manera no violenta. Entre sus metas están la justicia, la igualdad y la eliminación de la violencia estructural, a mediano y largo plazo, a partir del respeto del medio ambiente, la creación de condiciones socioeconómicas de vida digna, la gobernabilidad, la justicia, la democracia, el Estado social de derecho y el respeto de los derechos humanos.

La paz negativa, por su parte, se basa en una visión negativa del conflicto: es entendida de manera limitada como la ausencia de guerra. Su meta es evitar la violencia directa y sus expresiones extremas, como el conflicto armado (al interior de un país) y la guerra (entre países). La paz se garantiza entonces mediante el fortalecimiento de la estructura militar del Estado, para vencer al enemigo en confrontación armada, y de acciones legales de represión y punición (Robles, 2014: 35).

Durante años, las feministas han evidenciado que la paz no es tan solo la ausencia de guerra, de violencia física, de conflicto armado. Desde las Mujeres de Negro (1996) en adelante, las mujeres organizadas en torno de ideales pacifistas, a nivel mundial, han señalado que la paz también es la ausencia del miedo, de las violencias cotidianas y de las internacionales, de la pobreza y del hambre. En esa medida, la paz es una construcción social, que – desde el punto de vista feminista– pasa por la satisfacción de las necesidades prácticas y las necesidades estratégicas.

Cultura de paz

Este es el término adoptado por la Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en octubre de 1999, denominada también “Declaración y Programa de acción sobre una cultura de paz”. En su artículo 1º señala, entre otros aspectos, que la *cultura de paz* se basa en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la

promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; en el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales; en el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; en el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; y en el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.

La cultura de paz, desde la perspectiva de la educación para la paz, hace referencia a prácticas que promueven la vida y a valores que favorecen la construcción de ambientes en los que la paz es posible; valores y ambientes a los que se suman actores y actoras comprometidos en su realización.

La de paz implica una cultura conformada por creencias, valores y comportamientos en pro de la paz, que acompañen cambios institucionales en pro del bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos y la seguridad, sin necesidad de recurrir a la violencia (Boulding, 1992: 107).

Conflicto

Desde la educación para la paz, el conflicto se comprende como oportunidad de cambio: hace parte de la vida de las personas y no es equiparable a la violencia. El conflicto no es en sí mismo positivo o negativo, sino depende de la forma como se asuma. Desde tal perspectiva –y teniendo en cuenta la diversidad de personas que habitan este mundo– el conflicto es inherente a las relaciones humanas.

Culturalmente, hay una tendencia a percibir negativamente el conflicto, quizás porque demasiadas veces se afronta con la violencia, por lo cual se confunde el conflicto con la forma como se aborda. Entonces, el reto no está en el conflicto en sí mismo, sino en la forma de afrontarlo, que lo transforma. Por eso la *educación para la paz conflictual* sitúa su columna vertebral en educar en y para el conflicto. (Correal & Maiques, 2015: 51)

En los procesos formativos, este abordaje exige necesariamente cuestionarse sobre las implicaciones que ha tenido para la humanidad

la solución violenta de los conflictos, así como los impactos diferenciados que ello ha tenido sobre mujeres, grupos étnicos, y personas con orientaciones sexuales diversas, entre otros.

Violencia

Resulta fundamental resaltar que violencia y conflicto *no son* lo mismo. Galtung es uno de los autores que –en el marco de los estudios sobre paz– ha desarrollado en profundidad esta diferenciación, al plantear tres categorías:

- **La violencia directa**, que se caracteriza por ser visible y efecto de las otras violencias.

- **La violencia estructural**, que es propia de la estructura de las sociedades y parte de la negación sistemática de las necesidades de ciertos grupos sociales o de individuos. Este tipo de violencia se traduce en desigualdad social: por ejemplo, en malnutrición, ausencias o carencias en servicios de salud, educación, vivienda, etc.

- **La violencia cultural**, que está relacionada con la dimensión simbólica, por medio de la cual se justifican y legitiman las otras dos violencias, de manera que se vean “normales” y “naturales” las expresiones y situaciones violentas (Correal & Maiques, 2015).

Ahora bien, desde la perspectiva de la violencia contra las mujeres, los tres tipos de violencia identificados por Galtung convergen:

La violencia directa se visibiliza en los feminicidios, los abusos sexuales, el maltrato físico, psicológico y emocional a las mujeres (entre otros), hechos que son legitimados a partir del machismo (violencia cultural) y del sistema patriarcal (violencia estructural). (Ibíd.: 59)

En Colombia, las violencias contra las mujeres, correspondientes principalmente a la violencia directa, se encuentran tipificadas como delito mediante la Ley 1257 de 2008, en su Artículo 2:

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

Cultura de la violencia

Hace referencia a las prácticas y comportamientos que legitiman el uso de todo tipo de violencia para la consecución de un fin. Vicenç Fisas (1998: 2) destaca que la cultura de la violencia ha sido forjada a lo largo de la historia y ha sido interiorizada por las diferentes sociedades mediante mitos, símbolos y comportamientos que la han arraigado. Por esta razón, cambiarla requiere de diversos y permanente esfuerzos.

Según el mismo autor, la cultura de la violencia está fundamentada en el patriarcado y en la mística de la masculinidad, la búsqueda de poder y dominio, en la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos, en el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad, en el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los estados, en los intereses de las grandes potencias y en las interpretaciones religiosas sobre las cuales se justifica la destrucción del otro y la otra.

Igualdad y equidad de género

El reconocimiento de la igualdad de género es producto de la conquista histórica de las mujeres. Antes del siglo XIX era impensable este derecho; se consideraba que las mujeres eran naturalmente inferiores a los hombres.

La igualdad de género es un concepto clave en materia de educación para la paz con justicia de género, en cuanto reconoce que mujeres y hombres deben tener las mismas oportunidades en el acceso y distribución de recursos, de derechos y de deberes, es decir, en el ejercicio de la ciudadanía.

La igualdad de género implica el reconocimiento, en el plano jurídico de los estados, de que hombres y mujeres son iguales ante la ley. Por tanto, no pueden existir restricciones, desde el Estado, para el ejercicio de la ciudadanía de unas y otros. En Colombia, el principio de igualdad se recoge en la Constitución Política de 1991, de manera general, en el Artículo 13, y de manera particular –en el caso de hombres y mujeres– en el Artículo 43: “La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación.”

Por su parte, la **equidad de género** hace referencia a la denominada “igualdad sustantiva”. Para la vivencia plena de la igualdad de género se requiere reconocer que las desigualdades se presentan en situaciones y contextos específicos, en el marco de la diversidad social. Si bien el criterio de igualdad es universal, para su logro, debe equiparse el punto de partida de las personas. Por ello, la equidad se relaciona con la justicia social y la imparcialidad, más que con el plano jurídico-formal.

Para el feminismo, la equidad de género y la igualdad están unidas, pero es incorrecto reemplazar una con la otra, ya que la igualdad es un valor superior que apela al estatuto jurídico de las mujeres y el principio de no discriminación basada en la diferencia sexual. En tanto que la equidad es una medida más bien dirigida a cubrir los déficit históricos y sociales de las desigualdades por razón de género. (Instituto Nacional de Mujeres, 2007: 60)

Justicia de género

De acuerdo con los planteamientos de Anne Marie Goetz (2007), el término justicia de género se ha instalado poco a poco debido a las limitaciones que presentan los conceptos de igualdad de género o transversalidad de género, a la hora de dar cuenta de las permanentes y variadas injusticias basadas en el género que padecen las mujeres.

Esta autora plantea que no existe acuerdo sobre una única definición, y propone la que considera una definición práctica,

según la cual la justicia de género se refiere a la terminación de las desigualdades basadas en el género y a acciones o medidas tendientes a eliminar las desventajas sociales que han puesto a las mujeres en un lugar de subordinación respecto de los hombres. La justicia de género implica acceso y control sobre los recursos, agencia (capacidad para tomar decisiones) y posibilidad de que las mujeres exijan la rendición de cuentas en los escenarios de la familia, la comunidad, el Estado y el mercado, para identificar las acciones que limitan la igualdad (Goetz, 2007: 19-20)

De esta manera, una educación para la paz con justicia de género implica una educación que reconozca las desigualdades históricas entre hombres y mujeres, sustentadas y reproducidas mediante las distintas instituciones sociales, entre ellas, las encargadas de administrar justicia y garantizar el ejercicio pleno de la ciudadanía, de los derechos humanos y el acceso a los recursos y servicios. Desde la educación para la paz con justicia de género se aboga por construir herramientas que permitan superar tales discriminaciones y aportar en la exigibilidad y garantía de los derechos humanos de las mujeres.

Abordar la educación para la paz desde la justicia de género aporta en la comprensión de las justificaciones ideológicas de la subordinación de las mujeres en los distintos ámbitos sociales, y desafía –desde la educación– esos patrones de desigualdad.

Enfoques pedagógicos

*Educación para aprender a emprender,
para aprender a atreverse.*

Federico Mayor (2003: 18)

La educación para la paz, en tanto propuesta amplia de transformación, ha sido abordada desde diferentes enfoques pedagógicos, determinados según la forma como se planea llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las finalidades, los logros y ámbitos que se contemplan: la familia, los

medios de comunicación, la comunidad, la escuela, la vida cotidiana.⁹ Es importante mencionar que los enfoques no son excluyentes entre sí, y pueden emplearse de manera complementaria.

Entre los principales enfoques pedagógicos, se encuentran los siguientes: culturalista, socioafectivo, constructivista, curricular y liberacionista.

Enfoque culturalista

Este ubica la cultura como eje del cambio social, en el cual la educación tiene mucho que aportar. Las acciones emprendidas buscan afectar prioritariamente el orden simbólico sobre el que está fundada la cultura de la violencia: transformar, por ejemplo el imaginario patriarcal y sustituir el poder por la autoridad, reemplazando la práctica del “poder sobre” por el concepto de “poder de” o “empoderar”, que supone capacitación, autonomía y voluntad (ACODESI, 2003: 58-59).

En el marco de este enfoque se han gestado propuestas como la de *cultura de paz y gestión de conflictos* de Vicenc Fisas. Esta aboga por aportar a la construcción de una ciudadanía que respete la vida y las diferencias, y que promueva los valores del humanismo moderno (la solidaridad, la fraternidad, la justicia, la libertad y el desarrollo sostenible).

Enfoque socioafectivo

Reconoce la importancia de los afectos y las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desvirtuar que la razón es el único componente humano necesario en este tipo de procesos.

9. En el caso del proceso de formación con jóvenes adelantado por la Corporación Humanas, se privilegió el trabajo desde el enfoque socioafectivo vivencial y lúdico (Medellín) y el enfoque de aprendizaje experiencial desde los juegos cooperativos (Barranquilla).

GRÁFICA 1: CICLO DEL ENFOQUE SOCIOAFECTIVO



Tomada de Correal & Maiques (2015: 11).

Desde este enfoque se busca potenciar las relaciones, las experiencias y lo afectivo. Para ello, recurre a tres momentos en el proceso pedagógico: sentir (qué sentimientos provoca), pensar (qué consecuencias tiene) y actuar (qué se puede hacer para que sea de otra manera).

El ciclo del enfoque socioafectivo parte de una situación empírica que posibilita la posterior discusión e intercambio de ideas y percepciones. Esto ayuda a llevar la discusión a otro nivel y ampliar la información, para conectarla con distintas realidades. Luego se plantean posibles opciones para aportar específicamente a lo que se debate, es decir, se hace un llamado a la acción y al compromiso activo.

Abordar la educación para la paz desde el enfoque socioafectivo implica reconocer que aprender y enseñar son procesos que pasan por el cuerpo y las emociones, que se trata de *vivenciar en la propia piel*. Esto facilita comprender y sentir lo que se aborda, así como motivar a su exploración (Correal & Maiques, 2015).

Enfoque constructivista

Su premisa básica consiste en que el conocimiento y el aprendizaje han de ser contruidos y reconstruidos mediante la acción, que no son algo susceptible de transmitirse sino que se producen y se construyen con las demás personas. Para ser efectivo, este enfoque enfatiza en el uso del aprendizaje cooperativo.

La propuesta de educar para la paz por medio del aprendizaje cooperativo implica replantear los roles de profesor o profesora como personas expertas o facilitadoras del aprendizaje. Así, es necesario que quien facilita el proceso se desarticule de ideas que tradicionalmente se han considerado necesarias para trabajar con grupos, plasmadas en expresiones como las siguientes: “Yo soy el que tiene la razón”; “yo sé qué es mejor para el grupo”; o “yo voy a mi ritmo porque soy quien dirijo” (Robles, 2014: 9).

Enfoque curricular

Su ámbito predominante es la escuela; se centra en los comportamientos, actitudes y aptitudes que se pueden abordar y transformar a partir del currículo; incluye la planificación, ejecución y evaluación curricular.

El enfoque curricular varía según la política educativa y el proyecto educativo institucional (PEI); también puede dividirse en las siguientes categorías: psicologista (hace prevalecer los análisis psicopedagógicos de la persona); academicista (pone el foco en la transmisión de contenidos de una cultura universal); tecnológico (se centra en racionalidad de la transmisión de contenidos educacionales), socio-reconstruccionista (se enfoca en la socialización de la persona), y dialéctico (se centra en la relación currículo-praxis-realidad).

Enfoque liberacionista

Promueve la educación desde el afecto, para la liberación y la emancipación; apunta a construir ciudadanas y ciudadanos libres, con conciencia crítica frente al orden establecido, y capaces de

enfrentar constructivamente los conflictos generados por la injusticia que produce la guerra.

Los procesos educativos que parten del enfoque liberacionista pretenden integrar la escuela a la realidad, valorar la experiencia de cada participante, atender al contexto y a la perspectiva de los grupos marginados. Por ello, no solo se inscribe en procesos al interior del aula.

Frente a los modelos desde los cuales es posible asumir la educación para la paz, al retomar la clasificación de modelos de educación para la paz que hace Jares (1995), Gloria Abarca (2014) plantea los siguientes: el técnico-positivista (concibe la paz negativa y el conflicto como procesos que hay que evitar; el papel de la educación es neutral, se aplica un currículo específico sobre el tema de paz); el hermenéutico-interpretativo (reconoce la interdependencia entre las situaciones y las personas, se aplica el concepto de paz positiva sobre todo desde lo interpersonal); y el sociocrítico (aborda la paz positiva desde los contextos específicos y emplea el método socioafectivo).

La orientación o facilitación del proceso es un componente fundamental para el logro de los objetivos planteados por los diferentes enfoques de la educación para la paz. Como se mencionó previamente, la educación para la paz impone retos a quienes asumen el rol de docentes, guías, tutores o tutoras de los procesos. Por ende, se requiere replantear la forma como se ha comprendido dicho rol.

Desde los procesos de educación para la paz con justicia de género desarrollados por la Corporación Humanas, se consideró fundamental que la persona que facilita las actividades esté comprometida a:

Ver a los y las integrantes del grupo como aprendices y como personas con historias de vida específicas.

Reconocer que no es la única persona que posee conocimientos en el espacio formativo, y en esa medida, ser capaz de generar espacios de confianza y participación y estar en permanente disposición para aclarar dudas cuando sea necesario.

Crear en el juego como herramienta de relación, crecimiento, enseñanza y aprendizaje.

Estar abierta a la diferencia y al cambio, de manera que pueda acoplarse fácilmente al grupo y asumir sin dificultad los posibles cambios de actividades (las que se añadan o las que se supriman) en caso de que haya necesidad.

Identificar el nivel de integración de cada persona en el grupo, para evitar que unas monopolicen el uso de la palabra y otras se silencien. En el caso de grupos conformados por hombres y mujeres, es necesario tener en cuenta que a partir de las relaciones y roles tradicionales de género los hombres suelen tomar más la palabra en espacios públicos y suelen hacerlo con mayor facilidad desde el primer momento. Es importante entonces hacer circular el uso de la palabra y encontrar formas que democratizen y repartan equitativamente la posibilidad de expresión entre mujeres y hombres.

Verificar que los conceptos han sido comprendidos por quienes integran el grupo mediante diferentes actividades dirigidas a comprobar la aprehensión de los mismos.

Dar seguimiento al proceso, de forma que este no se reduzca a la participación en las sesiones propuestas, sino que sea apropiado para continuarlo en otros espacios en los que las y los jóvenes tengan participación.

Ser consciente de su posición de poder (de privilegio), dada por el rol de facilitador o facilitadora que tiene en la formación de un grupo y por su rango en razón de sus características y su identidad (género, edad, raza, orientación sexual, estudios, origen, etc.), condiciones que deberá aprovechar para la transformación positiva de eventuales conflictos y para el aprendizaje y la convivencia del grupo. (Correal & Maiques, 2015: 16-17)

LA COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ CON JUSTICIA DE GÉNERO

*Toda confrontación bélica promueve la propaganda como
género y como herramienta preferencial
de comunicación de los bandos en conflicto.*

López de la Roche (2015)

Comunicarse hace parte de la vida, compromete el cuerpo, la mente y las emociones. En la comunicación, toda persona se expone a la mirada de otras y otros, a lo que piensan, a su respuesta. La comunicación implica relacionarse, construirse y reconstruirse con las demás personas.

Para la Corporación Humanas, una propuesta de educación para la paz con justicia de género ha de fijar su atención en la reflexión sobre el componente comunicativo, en razón de los siguientes aspectos:

- *La transformación de imaginarios y prácticas.* Pasar de la lógica de la guerra a la lógica de la construcción de paz requiere un cambio en los procesos de socialización y de formación, en los cuales la comunicación tiene un lugar predominante, desde la forma como se nombra a las demás personas y el uso que se hace del lenguaje, hasta la manera como se presentan y representan en medios los acontecimientos y situaciones a los que se les otorga carácter noticioso.

– *La influencia de los procesos comunicativos es contundente en la configuración de lo que se considera público.* Tales procesos tienen una alta posibilidad de ubicar y excluir, de la agenda pública, temas, situaciones y personas. En este sentido, la inclusión de valores de igualdad, equidad y justicia aporta en la apertura de los criterios acerca de lo que se ubica y lo que se excluye. Además, en la construcción de lo cotidiano permea parte de las opiniones y formas en las cuales las personas leen la realidad y actúan sobre ella.

Al tomar en cuenta lo anterior, en este apartado se desarrollan tres ideas centrales: (1) La educación para la paz con justicia de género requiere reflexionar sobre los procesos comunicativos. (2) La comunicación no se agota en los medios de comunicación, por lo que es fundamental su comprensión en el derecho a ejercer la palabra, a escuchar y ser escuchado o escuchada, en el acceso a la diversidad de medios, y en la posibilidad de su producción. (3) La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) –en los procesos educativos para la transformación social y la paz– potencia el alcance de los mismos.

Comunicación, paz y educación para la paz

La comunicación como derecho no está plenamente reconocida en el país, tal y como se evidencia en la Constitución Política. Sin embargo, ello no ha evitado que –cada vez más– los ciudadanos y las ciudadanas la hagan parte central de su cotidianidad, en el marco de sus relaciones sociales, profesionales, culturales, etc., y reclamen que su acceso sea universal. El derecho a la comunicación busca promover el ejercicio de la palabra, ampliar el acceso a la información y también a su producción.

Comunicarse es diferente que informarse. La información es unidireccional, se transmite, mientras que la comunicación implica interlocución e interpelación, construcción y reconstrucción de significados y sentidos.

A lo largo de las últimas décadas, hemos aprendido que el complejo universo de prácticas comunicativas incide en la conformación de identidades, en la construcción de vínculos, comunidades y espacios de pertenencia, entre ellos, los asociados al género. Hoy sabemos que la comunicación es una dimensión fundamental de las relaciones de poder, bien de los ejercicios de dominación, bien de las prácticas de resistencia, como las que atañen a las mujeres en el marco de un mundo desigual e injusto. (Sáiz, 2007: 189-190)

Por ello, asumir la comunicación desde la justicia de género contribuye, entre otros, a la visibilización y transformación de desigualdades, así como de los roles que las sociedades esperan de hombres y mujeres. “Hacer comunicación con enfoque de género es mirar la realidad con nuevas lentes [...]. Se trata de una opción política que, a la vez que comunica, intenta modificar el sistema social y político vigente [...] (Chaher, s/f.: 1).

Comunicación y paz guardan una estrecha relación. Alex Arévalo (2014) recopila algunas características de la comunicación para la paz, entre las que destaca la comprensión y reflexión de problemas estructurales; la promoción del debate sobre alternativas de cambio social; el reconocimiento de la diversidad de opiniones, creencias y percepciones; el fomento de la ciudadanía activa ante las injusticias; y el desarrollo de discursos que buscan sensibilizar sobre las realidades de exclusión de personas y colectivos humanos.

La comunicación para la paz, en el ámbito de lo noticioso, se define como *periodismo de paz*.¹⁰ Este se caracteriza por el cuestionamiento y la desvinculación con la regla de la objetividad, y por su compromiso con los derechos humanos y con las situaciones de exclusión.

En el periodismo de paz prima el impacto social y la calidad de los contenidos por sobre los intereses económicos de estas empresas. De este modo, el análisis superficial y descontextualizado que realizan algunos medios convencionales, en línea con los objetivos de control social, se reemplaza por una preocupación por explicar y mostrar los factores que originan los acontecimientos. (Arévalo, 2014: 64-65)

10. Johan Galtung –reconocido también por sus aportes a la educación para la paz– fue uno de los primeros en plantear este concepto.

La comunicación y la educación se relacionan y permean como prácticas, campos o disciplinas. En la educación para la paz, la comunicación y los medios de comunicación son una herramienta y un actor clave para su desarrollo, y han jugado un papel preponderante en el ámbito formal e informal. En esa medida, abordar la comunicación en la educación para la paz supone:

- Concebir la comunicación como proceso y herramienta que puede contribuir a hacer pedagogía de paz y como un mecanismo clave que debe potenciarse para evitar que los conflictos escalen.
- Reconocer, en la comunicación, un componente que promueve la transformación de imaginarios y que puede aportar a pasar de la lógica militarista a la lógica de la paz desde sus distintas interpretaciones.
- Incorporar todo el potencial que pueden ofrecer los procesos educomunicativos, para hacer oír las voces que suelen ser excluidas cotidianamente; esas que –como las de las mujeres– la historia ha opacado a lo largo del tiempo.

Los medios de comunicación y la educación para la paz con justicia de género

Los medios de comunicación son agentes constructores de relatos, productores y difusores de información. En esa medida, gran parte de lo que se conoce sobre diferentes temas depende de ellos, dada su posibilidad de acceso masivo a diferentes territorios del país.

Los medios de comunicación, masivos y alternativos, no son ajenos a intereses políticos, ni a lógicas mercantilistas que direccionan la producción, selección y difusión de la información. Según un informe de Reporteros sin Fronteras y de la Federación Colombiana de Periodistas (FECOLPER), de 2015, los medios en Colombia pertenecen principalmente a tres grupos empresariales: la organización Luis Carlos Sarmiento Ángel, la organización Carlos Ardila Lule y el

grupo empresarial Santo Domingo.¹¹ Estos tres grupos empresariales concentran 57% de la audiencia de radio, internet y prensa.

Conocer este tipo de información permite identificar a los propietarios y las industrias en las que tales grupos tienen acciones, y cuestionar dos puntos: primero, los intereses económicos de los grupos dueños de los medios masivos de comunicación, que no solo están en la industria comunicativa; y segundo, el concepto que durante años predominó en la comunicación, específicamente en el periodismo: el de la objetividad.

Este término ha sido cuestionado porque invisibiliza intereses e intenciones políticas, económicas, o de otro orden que hay detrás de cualquier producto comunicativo, al pretender dar cuenta de un hecho desde una voz neutral –con lo cual legitima y defiende voces específicas– y asume un supuesto cubrimiento o desarrollo “objetivo” del hecho.

Al respecto, Sandra Harding plantea que “la noción de objetividad es útil para proporcionar una manera de pensar acerca de la diferencia que debería existir entre la forma en que cualquier individuo o grupo quiere que el mundo sea y como en realidad este es”¹² (1995: 72). Esto implica asumir que los medios de comunicación están permeados y condicionados por selecciones, deseos e intereses a partir de los cuales toman posiciones específicas frente a cada situación o hecho que cubren.

11. La organización Luis Carlos Sarmiento Ángulo es activa en diferentes sectores además del de comunicaciones: la agroindustria, la energía y gas, la infraestructura, la hotelería, la minería e industria, el sector financiero e inmobiliario. Entre los medios que ostentan están *El Tiempo*, el Canal El Tiempo, *Portafolio*, *Llano 7 Días*, *Boyacá 7 días* y *ADN*, en Bogotá, Cali, Medellín y Barranquilla. La organización Carlos Ardila Lule es activa en sectores como la agroindustria, automotriz, de bebidas, de deportes, financiero e inmobiliario; es propietaria de más de 50 medios de comunicación, entre ellos, el Canal RCN, la Cadena Radial RCN, NTN24 y Win Sport. La cadena RCN Radio cubre más de 80% del territorio nacional, con más de 160 emisoras. Entre otras empresas del grupo están Postobón, Incauca y Los Coches. Por su parte, el grupo empresarial Santo Domingo es activo en los sectores inmobiliario, turístico, logística, transporte, entretenimiento, industria y retail; su casa matriz es Valorem S.A. y es propietario del canal Caracol, *El Espectador*, Blu Radio y *Cromos*.

12. Traducción de las autoras.

Vincenç Fisas afirma que existe un papel modelador de los medios de comunicación ante los conflictos que se vuelven noticiables, y señala –entre otros elementos– que esto se debe a que medios como la televisión construyen la actualidad mediatizando unas crisis y olvidando otras, crean una falsa ilusión de que *ver es comprender*, promueven la saturación de la *pornografía del hambre* y la publicidad de la miseria, lo cual genera insensibilidad, y dramatizan los conflictos centrándose en las diferencias irreconciliables (1998: 67-68).

La relación entre los medios de comunicación, la guerra y la paz tiene ya varias décadas a nivel mundial. En Colombia hay cuatro momentos o procesos claves de esta relación:

– *Los acuerdos de tregua y cese al fuego de 1984 entre el gobierno de Belisario Betancur y las FARC-EP, el M-19 y el ELN.* El gran interés de los medios en publicar información sobre los grupos armados generó que los periodistas, por falta de preparación para cubrir las agendas de la paz, se subordinaran al “síndrome de la chiva” y a una tendencia hacia la “espectacularización” (amarillismo) (Bonilla et al, 2008: 47).

– *El proceso de paz entre el gobierno del presidente Andrés Pastrana y las FARC-EP (1998-2002).* Tuvo amplio cubrimiento por parte de los medios masivos de comunicación, que estuvieron atentos a los avances y retrocesos del proceso. El 4 de noviembre de 1999, 27 directores, directoras y responsables editoriales de diferentes medios de comunicación de Colombia firmaron el “Acuerdo por la discreción” (*El Tiempo*, 5 de noviembre), con el fin de contribuir al logro de la paz, el respeto de la vida y a la búsqueda del bien común. El acuerdo señalaba: “Preferimos perder una noticia antes que una vida.” No obstante, los medios también promovieron la polarización y las diferencias entre el gobierno y el grupo guerrillero, trasladándolas a la sociedad.

– *El gobierno de Álvaro Uribe Vélez.*¹³ Los medios de comunicación jugaron un papel preponderante durante este periodo; contribuyeron

13. Álvaro Uribe Vélez fue elegido por dos periodos como presidente de la República: 2002-2006 y 2006- 2010.

a instalar la esperanza de la terminación de la guerra por medio de la *mano firme* con las FARC-EP y del *corazón grande* con la ciudadanía. Con esta idea, la política de seguridad democrática –eje de dicho gobierno en sus dos periodos– logró alta legitimidad. En el periodo se consagró la denominación de *terroristas* a los grupos guerrilleros¹⁴ y se negó, por parte del gobierno, la existencia del conflicto armado.

– *El proceso de paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, iniciado en 2012 y en desarrollo actualmente.* Al inicio del proceso, las partes negociadoras guardaron reservas en relación con lo que se daba a conocer a los medios de comunicación. Posteriormente, en la medida en que avanzaron los ciclos de conversaciones en La Habana, con el fin de empezar a realizar *pedagogía de paz* del proceso y desmentir los mitos y confusiones frente al mismo, las partes negociadoras establecieron contacto permanente con los medios. Esta dinámica de apertura ha facilitado que la ciudadanía esté informada sobre el desarrollo de las negociaciones.

Identificar estos momentos permite entender que los medios no han sido ajenos (particularmente en las últimas décadas) al devenir del conflicto armado en Colombia. Con sus cámaras, narraciones, testimonios y redes han hecho eco, y han invisibilizado, banalizado o polarizado el conflicto armado, a partir de intereses económicos y políticos específicos, según el momento histórico.

No obstante, los medios de comunicación masivos y alternativos también han jugado el papel de “contar” la paz. Por medio de secciones o programas específicos han visibilizado iniciativas, reflexiones y estrategias que aportan a la construcción de la paz a lo largo y ancho del país. Son conocidos los esfuerzos de Canal Capital¹⁵, de Señal Colombia¹⁶ y de las emisoras comunitarias respecto de este tema.

14. Término acuñado en el contexto internacional luego del ataque a las Torres Gemelas, por Al-Qaeda, en Nueva York, el 11 de septiembre del 2001.

15. Canal de televisión público de la ciudad de Bogotá.

16. Canal de televisión público de carácter nacional.

En este escenario, ¿cómo han sido representadas las mujeres en los medios nacionales en relación con el conflicto armado y la paz? Principalmente mediante dos roles: como víctimas y sobrevivientes de la guerra –rol al que se ha dado mayor énfasis– y, recientemente, como defensoras de derechos humanos y activistas por la paz.¹⁷ Aunque se ha ganado en visibilidad de las mujeres, en sus diversos roles, en torno del conflicto y de la paz, aún hay aspectos pendientes: la transformación del lenguaje sexista, que sigue siendo predominante; la legitimidad y centralidad que se otorga a los discursos de las mujeres en relación con la otorgada a los de los hombres; y la reproducción de estereotipos que banalizan la lucha de las mujeres por la paz.

Sobre esto último, en la revista *Soho*, edición No. 187, de noviembre de 2015, se encuentra un ejemplo reciente. Bajo el título “La paz según *Soho*” se presenta una portada en la que se encuentran abrazadas Isabel Londoño (exdetective encargada de investigar a las FARC-EP) y Ana Pacheco (exguerrillera de las FARC-EP): la primera de ellas en ropa interior, y la segunda, desnuda.

El mensaje de esta edición de la revista exalta una idea de paz ligada a la sexualidad y al cuerpo de las mujeres como únicos referentes. Este es el tipo de mensajes que no aporta al reconocimiento de las mujeres como actoras políticas, sujetas de transformación, sino que perpetúa la idea del cuerpo de las mujeres como objeto y de la sexualidad femenina para el placer de los hombres, instalando así la idea de que tal es el aporte que tienen las mujeres para dar a la paz en el país.

Repensar el papel de los medios de comunicación (no solo los masivos) y fortalecer su aporte al logro de la paz y la igualdad requiere entonces reflexionar sobre los estereotipos que reproducen, sobre la responsabilidad que tienen en el marco de los procesos de socialización y sobre los mensajes que envían, para potenciar la mirada crítica de quienes los utilizan. La educación para la paz con justicia de género, en

17. Un ejemplo es el cubrimiento realizado por los medios de comunicación a las visitas a La Habana de las delegaciones de víctimas (que incluían algunas mujeres defensoras de derechos) y las visitas de grupos de expertas en materia de violencias de género y violencia sexual, durante 2014 y 2015.

tanto proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, puede contribuir a ello; así se ha reconocido desde algunos de sus enfoques pedagógicos.

Se espera que mediante la reflexión sobre la comunicación en los procesos de educación para la paz con justicia de género se avance en los siguientes procesos:

- La construcción de propuestas para transformar la pasividad y la falta de sentido crítico.
- El desarrollo de prácticas para ver y comprender, no para consumir medios de comunicación.
- El diseño de alternativas para moderar la violencia en radio y televisión.
- La comprensión sobre la necesidad de democratizar las comunicaciones mediante el acceso amplio a todas las personas, garantizando el de las mujeres y dando a las comunidades y colectividades posibilidades de expandir su voz.
- La generación de propuestas y proyectos diversos de comunicación.¹⁸
- La inclusión en los contenidos de temas que visibilicen las discriminaciones contra las mujeres y fomenten su erradicación.
- El uso de un lenguaje inclusivo y desarmado, es decir, de uno no sexista y no militarista.
- La erradicación del uso de estereotipos tradicionales de género en la representación que se hace de mujeres y hombres.

Papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en herramientas fundamentales en la cotidianidad

18. Algunos ejemplos sobre proyectos de medios de comunicación en este sentido son los siguientes: Prensa Rural, un medio alternativo de las comunidades campesinas de Colombia; la Asociación Red de Emisoras Comunitarias del Magdalena Medio (AREDMAG), que busca fomentar actividades educativas, culturales y de participación comunitaria, para contribuir al desarrollo humano sostenible y a la paz digna de la comunidad del Magdalena Medio; el periódico *Desde abajo*; el portal Paz con Mujeres (www.pazconmujeres.org), entre otros.

de las sociedades actuales. Por consiguiente, son herramientas susceptibles de hacer parte de procesos centrales, como la construcción de paz. Cada vez más son empleadas en el marco en procesos de fortalecimiento de las ciudadanías y de las capacidades para la convivencia pacífica, en tanto se consideran piezas claves para el “desarrollo de una cultura del diálogo, de la tolerancia y la diversidad que exigen los nuevos retos a que se enfrenta la sociedad” (Barrera, 2010: 17).

Las características del trabajo en red, de difusión y multiplicación masiva, de producción en tiempo real en relación con hechos que tienen lugar alrededor del mundo, y su relativo bajo costo frente a la cobertura que logran, facilita que las personas construyan y adquieran permanentemente nuevos conocimientos y competencias, se acerquen a la realidad de contextos diversos, desde varias miradas, y puedan sensibilizarse con los mismos, lo que aporta en la promoción de actitudes de solidaridad, justicia, respeto y tolerancia (ibíd., 2010).

Además, las lógicas bajo las cuales operan las tecnologías de la información y la comunicación han permitido que las personas se apropien de sus formatos y produzcan “nuevas formas de información para representar las distintas visiones de mundo y crear una opinión pública informada”¹⁹ (Saffon, 2007: 46).

En perspectiva de la UNESCO (2013), las nuevas formas de conectividad ofrecidas por las tecnologías de la información y la comunicación están presentes en las transformaciones de las diferentes dimensiones de la vida de las sociedades, gracias a lo cual –además– “las personas se involucran en nuevas formas de

19. Las ventajas del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo, han sido aprovechadas en el proceso de paz que se adelanta en Colombia desde el año 2012. Tanto la sociedad civil, como el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC-EP han comprendido que hacer pedagogía de paz y posicionar sus discursos requiere emplear los diferentes medios de comunicación que están a su alcance, y las tecnologías de la información y la comunicación son algunos de ellos. Algunos ejemplos son las siguientes páginas *web*, *blogs* o portales: <https://www.mesadeconversaciones.com.co>, <http://www.mitosyrealidades.co>, <http://www.pazfarc-ep.org>, <http://www.mujerfariana.org/>. Incluso vía redes sociales se ha establecido contacto sobre el proceso de paz entre sociedad civil, gobierno nacional y guerrilla de las Farc-EP.

participación, control social y activismo a través de las redes sociales” (ibíd.: 14).

Todas estas características hacen de las tecnologías de la información y la comunicación herramientas con grandes potencialidades en los procesos educativos en general y más aún en aquellos que promueven la transformación social, como los de educación para la paz.

En la propuesta de la UNESCO (2013) de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación como componente estratégico en los procesos educativos en América Latina, se plantea que con ellas es posible:

- **Aprender a conocer:** en tanto son un medio de información y acceso al conocimiento, así como una herramienta para generación colectiva de nuevo conocimiento.

- **Aprende a ser:** en tanto constituyen un medio de expresión, de generación de la “propia palabra”; facilitan la participación, y – desde el uso ético de la información y la comunicación– enfatizan en el respeto como guía de los intercambios posibles.

- **Aprender a hacer:** contribuyen en la construcción de soluciones a diferentes problemas; potencian diversos tipos de creación y producción.

- **Aprender a vivir juntos y juntas²⁰:** mediante la promoción del trabajo cooperativo, las producciones colectivas, los espacios de participación social y las interacciones entre grupos y sectores diversos se aporta a la cultura de la paz. En este sentido, se considera que el uso de tecnologías de la información y la comunicación, en educación, no solo implica promover el intercambio y la interacción, sino contribuir a visibilizar y valorar la diversidad cultural desde un enfoque de derechos humanos.

20. Inserción de las autoras.

Todas estas características y potencialidades reconocidas a las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos permiten que, particularmente, en aquellos que se ubican en la propuesta de la educación para la paz con justicia de género se apueste por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación con los siguientes propósitos:

- La creación de comunidades propias de diálogo y de plataformas que potencien las habilidades comunicativas de la sociedad civil desde las especificidades, intereses y necesidades que la componen.
- El diseño e inclusión de aplicaciones que promuevan los procesos de enseñanza y aprendizaje de prácticas de paz. Las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser medios que permitan la creación de nuevas formas de contar la historia del conflicto armado, de las resistencias, de la lucha por la vida, etc., como una manera de contribuir a la construcción de paz.
- El aprendizaje colaborativo, la construcción colectiva de conocimiento y el intercambio de experiencias en prevención de las distintas violencias, entre ellas, las violencias basadas en el género.
- El fomento de la participación de jóvenes, mujeres, comunidades rurales, etc., en el uso y producción de contenidos.
- El fortalecimiento de los ciberactivismos (entre los que se encuentra el ciberfeminismo), que reivindican el papel transformador de las tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de los derechos humanos, el reconocimiento, la reconfiguración de las subjetividades, es decir, desde el potencial político de las mismas.

Ahora bien, en tanto se producen y reproducen socialmente, las tecnologías de la información y la comunicación no están exentas de la presencia de desigualdades de diversos órdenes, entre las cuales se encuentran las de género. Aunque han significado espacios masivos para la participación de las mujeres, es necesario que en los procesos

de educación para la paz con justicia de género se reflexione sobre el lugar de las mujeres en estas tecnologías.

Las diferencias que existen entre mujeres y hombres en el acceso, control y uso de las tecnologías de la información y la comunicación se ha denominado “fractura tecnológica de género” (Polo, 2007). Con este término, algunas autoras han explicado la presencia de barreras de género en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, y han formulado propuestas para superarlas; aunque algunas de las barreras que existen para hacer uso completo y adecuado de tales tecnologías son compartidas:

...en la mayoría de los casos, las barreras de las TICS tienen dimensiones diferentes para hombres y para mujeres en tanto que en la configuración de dichas barreras intervienen condicionamientos de género [...] el control, uso y disfrute de las TICs no son neutros desde el punto de vista de género. (Ibíd.: 167).

Las barreras de género para el acceso, uso y control de las tecnologías de la información y la comunicación son las siguientes:

1. Las de capacitación. Para acceder a estas tecnologías se requiere de conocimientos básicos, tales como leer y escribir (en el grupo de personas analfabetas en el mundo, las mujeres son mayoría) y conocimientos informáticos básicos (que permitan la comprensión de la lógica detrás de la operación de las tecnologías de la información y la comunicación).

2. Las de acceso²¹. Las situaciones de pobreza limitan de manera significativa el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, en tanto la infraestructura que las hace posibles acarrear costos particulares. Las mujeres y las niñas constituyen el grupo más grueso de personas en situación de pobreza en el mundo.

21. El estudio *Global Women's Rights Online. Translating Access into Empowerment* indica que la brecha de género en el acceso ha disminuido en los últimos años, aunque continúan las de uso (World Wide Web Foundation, 2015).

3. Las de contenido. Se relacionan con situaciones en las cuales las mujeres, aun cuando puedan tener acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, no hacen uso de ellas porque no consideran que les aporten al desarrollo de su vida y de sus actividades cotidianas.

4. Las de control. Están relacionadas con la posibilidad concreta de las mujeres de ser sujetas activas en la generación de contenidos informáticos y herramientas de comunicación.

5. Las barreras sociales. La idea de que la tecnología –y en general este tipo de conocimientos– no son para mujeres, sigue vigente en mayor o menor medida en varios lugares del mundo. Esto influye en que se limite a las mujeres la capacitación para su uso y aprovechamiento (ibíd.: 167-170).

Estas barreras se presentan aquí de manera general. No obstante, cada contexto acentúa o disminuye el peso que tienen unas u otras. Es importante analizar, a la hora de emprender procesos educativos que involucren tecnologías de la información y la comunicación, cuáles de estas barreras se presentan y con qué intensidad. Los procesos ubicados desde la educación para la paz que fomenten el uso de las tecnologías de la información y la comunicación requieren reflexionar sobre las barreras de género, desde una mirada contextual, en aras de lograr sus objetivos de transformación social.

MATERIALES RECOMENDADOS

La educación para la paz con justicia de género es una apuesta política de transformación con amplio desarrollo conceptual, que tiene sentido en la medida en que toma en cuenta las situaciones de desigualdad, opresión y necesidad de cambio, en contextos específicos. Esta apuesta constituye un aporte desde la pedagogía a países que –como Colombia– requieren transitar como sociedad hacia la paz: una paz que se concrete en todos los territorios y en todas las esferas sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales, para hacerse sostenible.

En el presente capítulo se sugiere consultar –a modo de herramientas de trabajo e insumos para la planeación y desarrollo de procesos de educación para la paz con justicia de género– portales web, videos y publicaciones (cartillas y manuales).

Cada proceso exige una mirada y planeación específicas que respondan al contexto político y social en el que tiene lugar, a las características e historias de sus participantes, al enfoque de enseñanza elegido y al ámbito educativo en el que se desarrolle (formal o informal). No obstante, las experiencias de otros procesos y los materiales que de estos se derivan son un punto de partida interesante.

Aquí no se pretende hacer una recopilación exhaustiva de todo el material que hay en el marco de la educación para la paz, sino

ofrecer algunas sugerencias de insumos útiles para abordar este tipo de procesos.

Publicaciones

Entre parches y recorridos: herramientas de educación para la paz con justicia de género. (Bogotá: Corporación Humanas & Corporación Otra Escuela, 2015). La cartilla recoge –a modo de herramienta pedagógica– las diferentes actividades y conceptos claves en educación para la paz con justicia de género abordados con el grupo de jóvenes de la Red Feminista Antimilitarista de Medellín, durante un proceso de formación en el tema, adelantado en 2015.

Herramientas para la incidencia política de las mujeres en la construcción de la paz. (Bogotá: Corporación Humanas, 2014). Incluye cuatro módulos: el Módulo I busca, de manera colectiva, identificar las necesidades específicas de las mujeres, en lo que se refiere a conocimientos y capacidades en construcción de paz. El Módulo II aborda temas relacionados con las nociones de conflicto, violencias, paz, seguridad, derechos humanos de las mujeres y normas e instrumentos nacionales e internacionales. El Módulo III se enfoca en la justicia transicional y las implicaciones que tiene en el proceso que se adelanta en el país. El Módulo IV busca mejorar las competencias comunicativas de las mujeres que participan en el proceso de formación.

Manual pedagógico. Al ComPaz con los y las jóvenes. Juegos cooperativos para el fortalecimiento grupal con justicia de género (Bogotá: Corporación Humanas, 2014). Recoge las actividades realizadas durante un proceso de formación con la Red Juvenil del Suroccidente de Barranquilla en pro del fortalecimiento interno y la cualificación sobre paz con justicia de género.

Cartilla Derechos humanos y cultura de paz (Bogotá: INDEPAZ-Gobernación del Meta, s/f). Esta guía busca que la comunidad educativa reflexione sobre los compromisos que debe asumir para convertir o consolidar sus espacios en territorios de paz y no violencia. Es una herramienta para fortalecer experiencias en torno de la convivencia y la construcción de la paz.

Cartilla metodológica No. 8. Educación para la paz. Reflexiones y vivencias como contribución al posconflicto (Bogotá: Centro de Comunicación Educativa Audiovisual, CEDAL, 2013). Está dirigida a diferentes grupos etarios: niñas y niños, para promover la convivencia armónica en sus diferentes espacios y situaciones; jóvenes, para despertar una vocación de sujetos y sujetas fuertes, capaces de luchar por la instauración de la paz en el país; y adultos y adultas, para reflexionar sobre el perdón y la reconciliación como catarsis de odios y rencores entre víctimas del conflicto armado que ha tenido lugar en el país a lo largo de tantas décadas.

Educar para la paz: una apuesta para el fortalecimiento de entornos protectores para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Bogotá: Fundación Ideas para la Paz, 2012). Contribuye con herramientas que fortalecen los entornos protectores de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, no solo en los tres municipios priorizados (San José del Guaviare, Florencia y Neiva), sino en los sitios del territorio nacional que cuentan con la presencia de la Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR).

Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y El Caribe (Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2013). Se presenta la propuesta de la UNESCO para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos de la región. Se resaltan las formas estratégicas para la incorporación, así como logros que pueden alcanzarse en materia de aprendizaje, calidad educativa, innovación y equidad.

Previniendo la violencia con jóvenes. Talleres con enfoque de género y masculinidades. Manual para facilitadores y facilitadoras (Santiago de Chile: Organización CulturaSalud, 2011). Este manual se presenta como herramienta de trabajo de educación y transformación social con adolescentes y jóvenes. Su objetivo es involucrarlos en la construcción de una cultura de buena convivencia y de equidad de género.

Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad. Pueblos indígenas. Soberanía alimentaria. Educación para la paz (Madrid: ACSUR, Universidad del País Vasco y Hegoa, 2010). Recoge la experiencia de dos cursos desarrollados sobre género en la educación para el desarrollo. Se centra en cuatro procesos en los cuales la educación para el desarrollo es una alternativa clave, entre los que se encuentra la educación para la paz.

Hombres jóvenes por el fin de la violencia. Manual para facilitadores y facilitadoras (Santiago de Chile: Organización CulturaSalud, 2010). Se presenta como herramienta de trabajo con hombres jóvenes y adolescentes para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia, incluida la violencia de género.

Tecnologías de la información y la comunicación para la paz y la solidaridad (Madrid: Fundación Cultura de Paz, CEIPAZ, 2010). Reflexiona sobre el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en procesos de cultura de paz y solidaridad. Se brindan recomendaciones para que las organizaciones que trabajan temas de paz incorporen tales tecnologías, con el objeto de potenciar su trabajo y ampliar su impacto.

Muévete por una educación en igualdad. Campaña mueve por la igualdad, es de justicia (España: Ayuda en Acción, Entreculturas, InteRed, 2008). Propone alternativas para una educación no sexista, por la cual quienes educan puedan ser agentes de transformación para promover, desde todos los ámbitos educativos, relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres.

Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto, por Marina Caireta Sampere y Cécile Barbeito Thonon (Barcelona: Escola de Cultura de Pau, 2005). Este cuaderno es el primero de una colección que ofrece contenidos e instrumentos para que, en cualquier ámbito educativo –formal y no formal–, se encuentren actividades de educación para la paz. Es un material dirigido a maestros y maestras. El cuaderno se centra en los conceptos de paz, violencia y conflicto, a la vez que invita a hacer una reflexión sobre valores.

Educación para la paz en tiempos difíciles, por Xesús R. Jares (Bilbao: Bakeas, 2004). Contiene cuatro estudios: el primero expone las bases teóricas y las implicaciones educativas del modelo de educación para la paz, que denominaron modelo crítico-conflictual-noviolento; el segundo analiza la relación entre educación y derechos humanos; el tercero aborda las consecuencias educativas y los principios y contenidos educativos con los que se deben encarar acontecimientos trágicos; el cuarto desarrolla un tema importante para el futuro de la educación para la paz, cual es la formación del profesorado.

Proceso de formación: desarrollo de habilidades para la construcción de la paz. Cartilla No. 1, Programa por la Paz de la Compañía de Jesús (Bogotá: Editorial Kimpres, 2003). El proyecto “Desarrollo de habilidades para la construcción de la paz” impulsa un proceso de formación en el que las cartillas son la herramienta que busca fijar algunos contenidos y ser memoria escrita de los ejercicios realizados en los seminarios-taller de formación. La propuesta educativa tiene tres componentes: las áreas de trabajo, las herramientas formativas y los criterios metodológicos.

Portales

CEIPAZ (España). Portal del Centro de Educación e Investigación para la Paz (CEIPAZ), que incluye publicaciones sobre paz, militarización, derechos humanos, y derechos humanos de las mujeres; además, una biblioteca virtual que recoge documentos de distintas organizaciones e instituciones sobre estos temas. En: www.ceipaz.org.

Centro de Memoria Histórica (Colombia). Contiene documentación clave en materia de paz, fundamental para la contextualización del conflicto armado en el país; por ejemplo, los informes que produce anualmente el centro audiovisual, algunas iniciativas de memoria y los especiales de memoria. En: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>

CINEP (Colombia). Portal informativo del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), que difunde publicaciones en materia de paz, una biblioteca con diferentes tipos de documentos y el programa radial Rompecabezas. En: <http://www.cinep.org.co>

EDUALTER (España). Portal Informativo que reúne más de 1.100 fichas de libros y materiales (vídeos, juegos) publicados sobre educación para la paz, interculturalidad y desarrollo.

En: <http://www.edualter.org>

Escuela de Cultura de Paz (España). Contiene publicaciones y recursos pedagógicos elaborados por la Escola de Cultura de Pau (Universidad Autónoma de Barcelona), creada en 1999 para trabajar por la cultura de paz, los derechos humanos, el análisis de conflictos y de los procesos de paz, la educación para la paz, el desarme y la prevención de los conflictos armados. En: <http://escolapau.uab.cat>

Fundación para la Libertad de Prensa (FLIP) (Colombia). Comparte informes y documentos sobre protección y monitoreo, lucha contra la impunidad, censura indirecta y acceso a la información.

En: <http://flip.org.co>

Observatorio para la Paz (Colombia). Contiene herramientas pedagógicas para la convivencia, estrategias para abordar las emergencias desde la cultura de paz y algunas publicaciones en la materia. En: <http://www.obserpaz.org/>

Paula (España). Espacio de apoyo a la tarea educativa del profesorado desde la mirada de la cultura de paz. Contiene propuestas para aplicar en el aula. En: <http://portalpaula.org>

Pazifistas (Colombia). Incluye algunos gif's contra la guerra para emplear en guías o talleres. En: <http://bit.ly/1Y4QFEh>

Paz con Mujeres (Colombia). Visibiliza, a partir de cuatro secciones (Actualidad, Protagonistas, Antecedentes y análisis y Ecos de paz) los aportes de las mujeres a la construcción de paz en el país.

En: <http://www.pazconmujeres.org>

REDEPAZ (Colombia). Portal de la Red de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra (REDEPAZ) que ofrece material pedagógico sobre víctimas, organizaciones sociales, la Semana por la Paz, la

juventud y mujeres constructoras de paz.

En: <http://www.redepaz.org.co>

SEIPAZ (España). Portal de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SEIPAZ). Contiene publicaciones propias y documentación sobre cultura de paz, derechos humanos y conflictos armados en el mundo. En: <http://www.seipaz.org>

UNESCO. Portal oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Contiene un apartado de educación para la paz y la convivencia, que incluye documentos producidos sobre el tema, así como publicaciones y sitios web recomendados. En: <http://portal.unesco.org/>

Videos

Educación para la paz y resolución no violenta de conflictos.

En: <https://www.youtube.com/watch?v=-ZM2UbYGURM>

Encuentro de Educación para la Paz.

En: https://www.youtube.com/watch?v=wOXbu_SKn-c

Johan Galtung, Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos. En: https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3M

Ponencia de Jesús Martín Barbero “Educación para la paz”.

En: <https://www.youtube.com/watch?v=KrEc7YeDoJA>

Seminario Cultura de Paz. “Conferencia Educación para la paz”.

En: <https://www.youtube.com/watch?v=o3RItN2Au9Q>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca Obregón, G.M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Revista Ra Ximhai*, Vol. 10, No. 2, pp. 95-112. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46131266004.pdf> (consultado el 30 de noviembre de 2015).

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH). (2000). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Seminario de Educación para la Paz- APDH. Madrid: Editorial Catarata.

Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI). (2003). *Hacia una educación para la paz. Estado del arte*. Colección Aportes No. 8. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Arévalo, A.I. (2014). Periodismo y comunicación para la paz. Indicadores y marco regulatorio. *COMMONS - Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital* Vol. 3, No. 1. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, <http://reuredc.uca.es/index.php/cayp/article/view/554> (consultado el 30 de noviembre de 2015).

Barrera, A. (2010). *Tecnologías de la información y la comunicación para la paz y la solidaridad*. Madrid: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz.

Bonilla, J., Borja, P., Iguarán, J. & López, M.P. (2008). *Lo que construimos desde abajo: comunicación para la paz en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Boulding, E. (1992). The Concept of Peace Culture. En Unesco, *Peace and Conflict Issues after the Cold War*. Paris: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000917/091705eo.pdf> (consultado el 20 de noviembre de 2015).

Brock-Utne, B. (1989). *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*. New York/Oxford/Toronto/Sydney/Paris/Frankfurt: Pergamon Press.

Bunch, C. (2004). *A Feminist Human Rights Lens on Human Security*. New Jersey: Center for Women's Global Leadership.

Chaher, S. (s/f). Prácticas comunicacionales con enfoque de género. Módulo II: Lenguaje sexista. Texto de clase. Universidad de Buenos Aires.

Comins Mingol, I. (2009). Coeducation: Teaching Peace from a Gender Perspective. En *Peace & Change*, No. 4, Vol. 34, 456-470.

Corporación Humanas. *Herramientas para la incidencia política de las mujeres en la construcción de la paz*. Bogotá: Corporación Humanas. Disponible en: <http://bit.ly/1GRNOYM> (consultado el 10 de noviembre de 2015).

Correal, X. & Maiques, M. (2015). *Entre parches y recorridos: herramientas de educación para la paz con justicia de género*. Bogotá: Corporación Humanas y Corporación Otra Escuela.

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research* Vol. 6, No. 3.

Goetz, A.M. (2007). Justicia de género, ciudadanía y derechos. Conceptos fundamentales, debates centrales y nuevas direcciones. En Mukhopadhyay, M. & Singh, N., eds. *Justicia de género, ciudadanía y desarrollo*, pp. 13-46. Bogotá: IDRC y Mayol Ediciones.

Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Harding, S. (1995). Strong Objectivity: A Response to the New Objectivity Question. *Synthese* Vol. 104, No. 3, 331-349.

Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). (2007). *Glosario de género*. México, D.F.: Inmujeres.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Edición Popular.

Jares, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeas* No. 8.

López de la Roche, F. (2015). Lenguaje, medios de comunicación y proceso de paz. *Razón pública.com*, <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/8674-lenguaje,-medios-de-comunicaci%C3%B3n-y-proceso-de-paz.html> (consultado el 27 de octubre de 2015).

Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XX1* No. 6, 17-24.

Mendia Azkue, I. (2009). Aportes sobre el activismo de las mujeres por la paz. *Cuadernos de Hegoa* No 48, Vol. 1.

Moolakkattu, S.J. (2006). Feminism and Peace Studies: Taking Stock of a Quarter Century of Efforts. En *Indian Journal of Gender Studies*. New Delhi-London: Sage Publications-Thousand Oaks.

Mujeres de Negro. (1996). Antología de Mujeres por la Paz. Vol. IV. Belgrado: Mujeres de Negro.

Naciones Unidas. Resolución 53/243 de la Asamblea General del 6 de octubre de 1999. En: *UN*, http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf (consultado el 5 de octubre de 2015).

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y

contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política* No. 11, pp. 93-125.

Parent, J.M. (s/f). No violencia y educación. Si quieres ser no-violento. En *Universidad Autónoma del Estado de México*, <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2050/Dossier/Parent.html> (consultado el 17 de octubre de 2015).

Polo, A. (2007). ¿La comunicación como arma de desarrollo? Una mirada desde el punto de vista de las mujeres. En Chocarro Marcesse, S., coord., *Nosotras en el país de las comunicaciones. Miradas de mujeres*, 161-176. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

El Tiempo. (17 de agosto de 2014). “Si nosotros damos un paso, por qué no el resto del país”: víctimas. *El Tiempo*, <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/proceso-de-paz-el-conmovedor-mensaje-de-las-victimas-en-la-habana/14397776> (consultado el 29 de noviembre de 2015).

Reporteros sin Fronteras y la Federación Colombiana de Periodistas (FECOLPER). ¿De quién son los medios? *Monitoreo de medios*, <http://www.monitoreodemedios.co> (consultado el 27 de octubre de 2015).

República de Colombia. *Constitución política* (1991). Disponible en: http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf (consultado el 15 de octubre de 2015).

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

Revista Soho (noviembre de 2015). La paz según Soho. *Soho*, No. 187.

Rico, S. (2003). Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares. En *Convergencia Revista de Ciencias*

Sociales Volumen 10, No. 33. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Robles, I. (2014). *Manual pedagógico. Al ComPaz con los y las jóvenes. Juegos cooperativos para el fortalecimiento grupal con justicia de género*. Bogotá: Corporación Humanas.

Saffon, M.P. (2007). *El derecho a la comunicación: un derecho emergente*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.

Saillard, D. (2010). ¡Siempre desobedientes! Educar para la paz desde el feminismo. En *Género en la educación para el desarrollo. Abriendo la mirada a la interculturalidad. Pueblos indígenas. Soberanía alimentaria. Educación para la paz*. Madrid: ACSUR, Universidad del País Vasco y Hegoa.

Sáiz, V. (2007). *Amor e imaginación, espacios de lucha feminista*. En: Chocarro Marcesse, S., coord., *Nosotras en el país de las comunicaciones. Miradas de mujeres*, 189-206. Madrid: Acsur-Las Segovias.

Scott, J. (1986). Gender: a Useful Category of Historical Analysis. En *American Historical Review* No. 91, Vol. 5, 1053-1075.

Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.

Unesco. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.

World Wide Web Foundation. Women's Rights Online Translating Access into Empowerment. En *WWW Foundation*, <http://webfoundation.org/wp-content/uploads/2015/12/womens-rights-online1.pdf> (consultado el 29 de octubre de 2015).