

**EL AULA COMO CAMPO DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN (GÉNERO,
FEMINISMOS E HISTORIA DE LA MUJER EN LAS FARC – EP)**

**María Tatiana Vargas Quintero
CC: 1014282237**

Tutora: Olga Marlene Sánchez Moncada

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Ciencias Sociales
2023**

Agradecimientos

Es difícil esta parte, la última, en donde se han escrito tantas palabras que significan tanto para una, se llega a un punto en donde no se encuentran más palabras...

Queda el cansancio, alegría, tristeza, llanto, tardes en el A, recostados en el pasto mirando hacia el cielo, todo queda y las palabras se acaban, no hay palabras para la culminación de un logro tan anhelado pero al mismo tiempo tortuoso, no por el hecho de estudiar, de leer, de escribir, sino por el hecho de que la paz mental, económica no ha sido una constante en la vida...

El recuerdo es placentero, salidas de campo y el amor que a mitad de carrera se asomó en medio de las clases... Todo queda, todo se adhiere en el corazón...

Gracias a quienes han hecho parte de este camino boscoso, porque no ha sido fácil, muy por el contrario... Gracias a esas amistades que después de más de cinco años siguen vivas, la UPN nos unió en el camino y nosotros nos hemos encargado de forjar lazos, que a veces lejanos pero siempre intactos. Gracias infinitas por mis mascotas, por los animales que han hecho parte de este camino, porque han marcado mi vida... Vivo por ellos, porque he encontrado la paz en dar paz y dignidad a un ser vivo... A mi familia, que en medio del caos siempre ha estado junto a mí, a veces distante pero siempre dispuestos a todo por mí... Agradezco a aquello/as profesore/as que han ido más allá del aula y han marcado mi camino de docente y ser humano... y finalmente y no menos importante, gracias a mí, por no rendirme y hoy estar aquí...

Y como dijo Gustavo Cerati,
Gracias, Totales...

Tabla de contenido

Introducción	7
Capítulo 1. Géneros y feminismos	12
1. El género como una construcción social	12
2. Corrientes feministas	15
2.1 Feminismo de la igualdad	17
2.2 Feminismo liberal	17
2.3 Feminismo socialista / marxista	18
2.4 Feminismo de la diferencia	20
2.5 Feminismo radical	20
2.6 Feminismo decolonial	21
2.7 Feminismo insurgente	22
3. Relaciones de género en la subversión	28
Capítulo 2. Mujeres en la insurgencia FARC – EP	33
1. Hechos precedentes al surgimiento de la izquierda armada en Colombia	33
2. Fuerzas armadas de Colombia – FARC	38
2.1 Surgimiento de las FARC	38
2.2 FARC -Ejército del Pueblo	41
2.3 Diálogos del Caguán	45
2.4 Las FARC – EP durante la seguridad democrática	48
2.5 Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera	51
Capítulo 3. Propuesta pedagógica: aportes desde los feminismos y las tendencias de género a la enseñanza de la historia mediante las pedagogías críticas	56
1. Contexto institucional: Colegio Rodolfo Llinás IED	58
2. Enseñanza de las ciencias sociales en el IED	59
3. Enfoque metodológico de la propuesta: epistemologías feministas y pedagogías críticas	60
4. Descripción de la propuesta pedagógica	64
5. Fases del proyecto en aula	65

Capítulo 4. El aula como campo de reflexión y transformación (género, feminismos y conflicto armado)	71
1. La sistematización de experiencias y sus procesos	71
1.1 La sistematización de experiencias como posibilidad de la investigación social	71
1.2 Procedimientos en la sistematización de experiencias	72
2. Sistematización de la experiencia pedagógica	74
Conclusiones	136
Bibliografía	140

Tabla de imágenes

Imagen 1. Encuesta desarrollada primera parte	85
Imagen 2. Encuesta desarrollada segunda parte	86
Imagen 3. Respuestas de los y las estudiantes	91
Imagen 4. Grupo 1. Una familia perfecta	94
Imagen 5. Grupo 2. My viaje a Latinoamérica	95
Imagen 6 y 7. Grupo 3. Muerte química	96
Imagen 8. Grupo 4. Fabrica Faraonlove Sahady	97
Imagen 9. Grupo 5. Monólogo de Roberto	98
Imagen 10. Las calvas de Puerto Gaitán (1)	106
Imagen 11. Las calvas de Puerto Gaitán (2)	107
Imagen 12. La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto s calvas de Puerto Gaitán (1)	111
Imagen 13. La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto s calvas de Puerto Gaitán (2)	112
Imagen 14. Madres de Soacha (1)	115
Imagen 15. Madres de Soacha (2)	116
Imagen 16. Acuerdos de paz (1)	121
Imagen 17. Acuerdos de paz (2)	122
Imagen 18. Feminismo insurgente (1)	125
Imagen 19. Feminismo insurgente (2)	126

Tablas

Tabla 1. Fases del proyecto en aula	70
Tabla 2. Desarrollo temático de los módulos	76
Tabla 3. Resultados de la encuesta	80
Tabla 4. Pregunta 2: Dentro del colegio, indique quienes ocupan estas áreas con más frecuencia en la hora del descanso	81
Tabla 5. Pregunta 8: De las siguientes tareas del hogar, indique quien hace cada una	82
Tabla 6. Resultados de la actividad 2: ¿Quién perdió la silla?	90
Tabla 7. Formato actividad: Improvisación teatral sobre conflictos	100
Tabla 8. Grupo 1: Relación toxica en el colegio	101
Tabla 9. Grupo 2: Juicio en el conflicto	102
Tabla 10. Grupo 3: Favoritismo familiar	102
Tabla 11. Grupo 4: Cumpleaños feliz	103
Tabla 12. Aportes de la subcomisión de género a los seis puntos del Acuerdo de Paz	120
Tabla 13. Resultados de la prueba Género y Las mujeres en el marco de la guerra	134

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se da por la necesidad personal de saber y entender cuál ha sido el papel de la mujer en el conflicto armado colombiano, en tanto que generalmente solo es vista como víctima; sin negar esta condición, con este trabajo, además de este aspecto, también se pretende vislumbrar el rol de la mujer como parte de la historia del conflicto armado colombiano, en el papel de sujeta política. En este sentido, se optó por asumir los aportes de algunos enfoques teóricos derivados de las tendencias de género y de los feminismos, en función de servir como parte del soporte conceptual para el diseño e implementación de la propuesta pedagógica que se presenta en este documento.

Si bien, el tema de género en la escuela se ha venido trabajando desde los años 90, este es un asunto que requiere continuidad y se les permita a los y las estudiantes reflexionar acerca de estas problemáticas. En el colegio Rodolfo Llinás durante los años 2013 – 2014, en mi condición de estudiante de secundaria, trabajamos en torno al conflicto armado, en articulación con las actividades realizadas por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación; vivencia que se alimentó con la experiencia de vida de mujeres víctimas del conflicto armado quienes fueron invitadas al colegio. Si bien el colegio, los y las profesores hacían posible este espacio de diálogo, con los años y el cambio de profesore/as estas dinámicas de diálogo se fueron agotando. Como egresada del colegio, me parece que el conflicto armado debe ser conocido por parte de los y las estudiantes y ahora con una formación académica, a través de una perspectiva feminista crítica, no solo se trata de conocer el conflicto armado, sino que también lo que significa en torno a los feminismos, las tendencias de género y a las mujeres.

Por lo cual, se busca provocar una reflexión de las formas encubiertas de subordinación femenina que puede haber en diferentes ámbitos a nivel social, a partir de una concientización acerca de lo que convocan los conceptos de género y feminismos, ya que a partir de la pedagogía crítica se enfatiza en que el

conocimiento es siempre un elemento político y, por lo tanto, la enseñanza no puede ser neutral a nivel social.

Dentro de los trabajos de grado de la formación de maestros, particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional, ha habido trayectoria de acuerdo con el tema que se trabaja en esta investigación, una de las tesis que ha abordado este tema es *Sentido político de la lucha de las mujeres farianas* (Duarte. S, y Rivera, M. 2020), si bien las dos investigaciones se encuentran estructuradas bajo un enfoque cualitativo, en la investigación de Duarte y Rivera se plantea desde un método narrativo; mientras que en el presente trabajo se plantea desde una perspectiva pedagógica crítica, en donde a la escuela se establece como posible campo de transformación y concientización social, se lleva al aula una perspectiva feminista crítica, en la cual se abordan temas tanto de género que convocan a la cotidianidad de los y las estudiantes, como la historia de las mujeres en medio del conflicto armado desde diferentes ópticas.

Ahora bien, los objetivos de esta investigación son cuatro, en primer lugar el propósito es realizar un acercamiento a las tendencias de género y a las teorías feministas, en las cuales se identifican también las características del feminismo insurgente propuesto por las combatientes en su momento y excombatientes de las FARC. En segundo lugar, describir el surgimiento de las FARC y cuál ha sido el actuar de las mujeres dentro de esta organización armada. En tercer lugar, diseñar una propuesta pedagógica fundamentada en las pedagogías críticas con los estudiantes del colegio Rodolfo Llinas de grado décimo, desarrollada en dos módulos (género y Las mujeres en el marco de la guerra). Por último, sistematizar la experiencia pedagógica vivida por la maestra en formación en desarrollo de la propuesta planteada.

Este documento se estructura en cuatro capítulos, el primer capítulo se denomina Géneros y feminismos y desarrolla los subtemas de género como una construcción social, corrientes feministas y las relaciones de género en el marco del conflicto armado. El capítulo 2 se denomina las mujeres en la historia de las FARC – EP y desarrolla las consideraciones preliminares y los hechos precedentes al surgimiento

de la guerrilla de las FARC – EP. El capítulo 3 se denomina una propuesta pedagógica desde el feminismo hacia el aula y en este se diseña la propuesta pedagógica fundamentada en las pedagogías críticas. Finalmente, el capítulo 4 se denomina el aula como campo de reflexión y transformación (género, feminismos y conflicto armado), en donde se desarrolla la sistematización de la experiencia pedagógica.

CAPÍTULO 1. GÉNEROS Y FEMINISMOS

En el primer capítulo se aborda algunos de los principales temas relacionados con el género: como construcción social, los estereotipos y roles de género. En el segundo apartado se abordan las principales corrientes feministas: feminismo de la igualdad, feminismo liberal, feminismo socialista / Marxista, feminismo de la diferencia, feminismo radical, feminismo decolonial y el feminismo insurgente. Finalmente, en el tercer apartado se aborda el tema de las relaciones de género en el marco del conflicto armado.

1. EL GÉNERO COMO UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

El concepto de género como una construcción social se desarrolló en el contexto del movimiento feminista de los años 60 y 70, en el que se cuestionaban las formas tradicionales de entender y vivir el género y se buscaba la igualdad entre los géneros.

Guzmán, J. y Tobar, M (1995, p. 33) mencionan que:

El concepto de género es una construcción social, lo cual implica que es creado y, por tanto, cambiante; y sobre todo, que se genera, se mantiene y se reproduce en los ámbitos simbólicos del lenguaje y de la cultura. La perspectiva de género permite evidenciar cómo los grupos, a partir de las diferencias biológicas, construyen los conceptos de masculinidad y feminidad y atribuyen simbólicamente características, posibilidades de actuación y valoración diferentes a las mujeres y a los hombres, produciendo en la mayoría de las sociedades sistemas sociales no equitativos.

La noción de género surgió de la posibilidad de romper con el determinismo biológico implícito en el concepto sexo, que marcaba simbólica y efectivamente el destino de hombres y mujeres. Al ser el género un constructo social está en

posibilidades de modificarse en favor de la igualdad entre personas, sin importar el sexo biológico. Como una construcción social, el género ha sido fundamental en los movimientos sociales que buscan la igualdad y el respeto para las personas de todas las identidades de género.

Existen varias tendencias relacionadas con el género, sin embargo, para Sikoska y Solomon (2005), existen dos corrientes de pensamiento de corte feminista que orientan las cuestiones de género en el marco de la guerra, estas son la teoría esencialista y la teoría constructivista; para ser más precisos este trabajo está orientado bajo la teoría constructivista.

La primera se denomina esencialista o esencialismo biológico, nace durante el siglo XVII, establece la existencia de esencias únicas para cada especie y se encuentra en la base de la concepción creacionista; la corriente teórica esencialista proclama que las actitudes, los comportamientos y los valores de hombres y mujeres son diferentes por naturaleza; lo que significa en esta lógica, que prevalece una mirada binaria opuesta en la que los hombres son masculinos y las mujeres son femeninas inherentemente. De acuerdo con esta perspectiva, “el tema de género y conflicto es mirado a través de una dicotomía: los hombres son los agresores, mientras que las mujeres son víctimas, observadoras pasivas y portadoras del fardo social de las sociedades envueltas por el conflicto” (Sikoska y Solomon, 2005, p. 25). En este contexto, se puede decir que la concepción esencialista reconoce una diferencia biológica radical entre hombres y mujeres que da razón de los géneros.

La otra teoría es la corriente constructivista, que argumenta que el género y las identidades de género son construcciones sociales y no predeterminaciones biológicas. Según Caicedo (2018, p.8) allí pueden tener acogida las posturas feministas posmodernas que cuestionan los argumentos esencialistas e introducen un análisis más contextual y social. Al respecto, esta perspectiva ve el género en sí mismo, y los roles de género en la guerra, como fenómenos fluidos, contextuales y

arbitrarios. Derivada de esta teoría, se han elaborado algunas reflexiones relacionadas con los estereotipos de género como construcción social.

Los estereotipos de género son construcciones sociales marcadas por el patriarcado, o más bien impuestas, como puede ser el imperativo de belleza, la predisposición al amor, la mujer unida a la maternidad y una serie de características relacionadas con el cuidado a los hijos y al hogar, a diferencia de los hombres; ya que la masculinidad prepara a los hombres para enfrentarse a la vida, desde el conocimiento, el poder, la fuerza y con matices de insensibilidad (Freixas, 2001, citado en Bravo, 2007, p. 55). Estos estereotipos forman parte del mundo de lo simbólico y constituyen una de las armas más eficaces en contra de la equiparación de las personas, es el primer mecanismo ideológico que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por género.

El objetivo de los estereotipos de género es que parezca perfectamente natural que los hombres estén mejor dotados para determinados roles como la guerra y las mujeres para el cuidado, sin embargo, se puede evidenciar que tanto, hombres y mujeres pueden ser partícipes de estas acciones, pero que la cultura en donde habitan les “dice que no”. Para Cook y Cusack (2009, p.60) los estereotipos se perciben como visiones o concepciones socialmente aceptadas que fijan una forma de ser persona de acuerdo con lo establecido para él o ella en virtud de su pertenencia a determinado grupo social, esto conlleva a restringir sus deseos y capacidades en conformidad con las representaciones sociales, los modos de actuación y las vivencias concretas que fijan los estereotipos asignados. Las mujeres se han visto asumidas bajo estereotipos específicos que demarcan un actuar culturalmente aceptado, pero cuando estos cánones de “normalidad” sobrepasan la realidad, las mujeres son vistas como malas porque no se asumen bajo los roles de género que se les ha impuesto culturalmente a lo largo de toda su vida.

Al respecto, Barros, M. y Rojas, N. (2015, p.19), afirman que género es una construcción sociocultural que se puede modificar, lo que lo diferencia del sexo que es una característica biológica; en lo que se refiere a las desigualdades entre hombres y mujeres en la estratificación de género, se ve reflejado en la jerarquización social y la dominación masculina existente en la mayoría de las sociedades, aunque las prácticas discriminatorias contra las mujeres son muy frecuentes en diversas culturas, el grado de dominación y su intensidad varía dependiendo de la sociedad y de los tiempos, en numerosas culturas, el espacio público, la capacidad de decisión, los medios de producción y el poder económico y político están en manos de los hombres.

A su vez, el término rol de género hace alusión a las características, papeles, expectativas y normas que se asignan a un individuo teniendo en cuenta su sexo (hombre – mujer). Estos roles asignados determinan las formas de relación, comportamientos, sentimientos y a su vez constituyen la forma en la que el sujeto piensa. Esta distinción determina en términos estructurales unas relaciones de poder y posición social. Es por ello, que las funciones asignadas a mujeres y hombres se establecen jerárquicamente, donde unas son más representativas que otras (Saldivar 2015, p.55). En este sentido, la función o el papel que desempeña una persona dentro de una sociedad o un conjunto de individuos esta determina en cómo se relacionan los individuos entre sí.

2. CORRIENTES FEMINISTAS

El feminismo es un pensamiento crítico que desarticula los discursos y prácticas que tratan de legitimar la dominación sexual desde la ciencia, la religión, la filosofía o la política. En palabras de Sue (Citado en Varela, 2008, p.76)

“El feminismo es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del

patriarcado (...) lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera”.

Este abarcó tres olas, la primera de ellas tuvo como objetivo la lucha de la mujer por el voto y por la igualdad de derechos, la segunda, centró su lucha en la incursión a la vida laboral, mientras la tercera, buscó una explicación a la opresión que sentían las mujeres, según Montero, J. (2006, p.89), sus objetivos de transformación obligan a actuar en el terreno de las ideas a fin de subvertir arraigados códigos culturales, normas y valores, así como el sistema simbólico de interpretación y representación que hace parecer normales comportamientos y actitudes sexistas, que privilegian lo masculino y las relaciones de poder patriarcal. Duarte y Rivera (2020, p.43) plantean que el feminismo inherentemente contempla o se conecta con la configuración histórica que se ha hecho de las mujeres, quienes bajo el dominio y la influencia de la modernidad, del capitalismo y de la Iglesia, han sido determinadas, subordinadas y encasilladas en la esfera privada desde una lógica patriarcal.

Adicionalmente, Castañeda y Lozano (2017, p.77) mencionan que aunque el feminismo propició grandes logros para la mujer, se empezó a radicalizar al entrar en una etapa de postfeminismo. Esta etapa reveló “tensiones internas debido a que negó la diferencia, primero de clase y color y, finalmente, de identidad” (Wright, citado por Forero, 2008, p. 26) mientras se distanciaba de la realidad cotidiana de miles de mujeres que no necesariamente eran blancas y de Occidente. Lo que llevó a dejar de lado a las mujeres de color, lesbianas o que estaban en otras condiciones de opresión por etnia, sexo y factores socioeconómicos. Fue así como en la etapa de postfeminismo (de aquel feminismo que había nacido en Europa) el mismo empezó a ser cuestionado por centrar su lucha solo desde un campo: el género, y desde solo un sexo: la mujer.

Estas críticas cobran sentido cuando las prácticas cotidianas cuestionan las costumbres hegemónicas que sustentan la universalidad de los derechos humanos, creados y pensados desde occidente y que, sin reflexión, pueden ser tan

excluyentes y discriminadores como los discursos que pretendieron vindicar con su positivización. A esto, mencionan Bard y Artazo (2007):

“Las mujeres negras, como las indígenas y de sectores populares urbanos, nunca se reconocieron en el mito de la fragilidad femenina, porque nunca fueron tratadas como destinatarias de este tipo de protección. Las mujeres de sectores populares fueron la mano de obra esclava, realizaron limpieza doméstica, cultivaron la tierra o se prostituyeron en la calle. Lo mismo ocurre con la reivindicación por el trabajo asalariado, las mujeres pobres siempre tuvieron que salir del hogar a realizar trabajo productivo. Ellas son las empleadas domésticas de las feministas blancas y modernizadas por el trabajo productivo en el mercado”.

No todas las mujeres se reconocen en una sola teoría feminista, ya que estas pueden distar entre sí, en tanto si bien el feminismo es un movimiento político y social que busca la igualdad de derechos entre los géneros, entendiendo que el género femenino se encuentra en una situación de desventaja frente al masculino; como ya se mencionó anteriormente, no se tienen en cuenta en algunas concepciones sobre la raza, etnia, clase, condiciones socioeconómicas, etc. En ese sentido, existen varios tipos de feminismos; a continuación, se van a mencionar algunas de estas teorías feministas.

2.1 Feminismo de la igualdad

El feminismo de la igualdad, expone que “los seres humanos son individuos iguales y las diferencias que existen en la sociedad son el resultado de las relaciones de dominación” (Fournier, 2005, p. 8), entendiendo que las diferencias entre géneros son estrictamente culturales, en la línea de lo que sostenía Simone de Beauvoir de que ‘la mujer no nace, se hace’. Según Pérez Sofía (2019, p.40), este feminismo incluye tres corrientes: el feminismo liberal, el feminismo socialista y el feminismo marxista.

2.2 Feminismo liberal

El feminismo liberal defiende los valores de libertad, dignidad, igualdad y autonomía propios del pensamiento liberal y esta abiertamente a favor del liberalismo económico. Considera que las mujeres son oprimidas porque no son tratadas igual que los hombres y exigen igualdad de oportunidades formales, materiales o reales para revertir la situación de discriminación. Entre las autoras que asumen esta corriente destacan Betty Friedan, Karen Gregen, Geneviève Lloyd, Jane Richards y Susan Okin (Salomón, 2002, p.88). Esta postura procura que la mujer sea incorporada en condiciones de igualdad por medios políticos, creando igualdad de oportunidades y generando leyes que lleven al reformismo; busca la igualdad de derechos y representación en los planos nacional e internacional, busca la producción de leyes ni femeninas ni masculinas, sino más humanas (Silvester, 1994, p.55). Los estudios de esta corriente se han concentrado en el rol de la mujer en el tema de desarrollo (Whitworth, 1994, p.115). Procura promover el reconocimiento y la aceptación de las capacidades de las mujeres en actividades y trabajos que se han asociado históricamente a los hombres.

Sin embargo, este ha generado controversia entre las fracciones del feminismo radical, dado que algunas personas de este movimiento consideran que el término 'feminista' debería estar íntimamente relacionado con el concepto de 'anticapitalismo'. Así mismo, difiere de la corriente marxista, al sugerir que es gracias al sistema económico capitalista y al liberalismo económico que la mujer puede independizarse y liberarse de la opresión del patriarcado.

2.3 Feminismo socialista / marxista

Desde la teoría feminista marxista socialista, esta difiere de otras teorías feministas en el sentido de que insiste que no basta con señalar que la sociedad en la que las mujeres viven es patriarcal, sino en que la abolición del capitalismo es una condición necesaria para lograr su liberación. Lagunas, Beltrán y Ortega (2016) mencionan que “el feminismo, en cuanto nace del Marxismo, establece relación con él porque es la primera teoría crítica de la historia que contempla las relaciones humanas en clave de dominación y subordinación” (p. 102). Este enfatiza en las realidades

materiales y las condiciones económicas que pueden actuar como perpetuadores de la opresión. En este sentido, sostiene que la mujer sufre una opresión, no solo por parte del denominado 'patriarcado', sino por parte del capitalismo y que, además, ambos están íntimamente relacionados.

Aunque las mujeres dentro del capitalismo participan en el trabajo asalariado de la economía formal, constituyen una mano de obra más barata que la de los hombres. Esta doble explotación de las mujeres, en el mercado de trabajo formal y en las comunidades domésticas, produce un excedente de valor mayor que el que producen los hombres. No obstante, según Vargas (2008, p.28) la mayor parte de los teóricos de la economía (sobre todo los que defienden las tesis neoliberales) tienden a ignorar el importante papel de las mujeres en la economía mediante sus contribuciones en la economía informal y en las comunidades domésticas.

Las formas de producción han negado siempre el salario para el trabajo doméstico y ha hecho creer a las mujeres que su labor en el hogar, en el cuidado de los hijos e hijas, es un acto de amor. Federici, S. (2013. p. 88) menciona que:

“Solo reconociendo la labor de las mujeres en el hogar, a través de un salario, podrá transformarse una actividad esclavizante, explotadora, en un trabajo socialmente reconocido (...) el capitalismo devalúa la reproducción, y eso significa que devalúa las vidas para continuar devaluando la producción de trabajadores”.

Las mujeres no están afuera de la clase trabajadora, la lucha feminista debe estar totalmente imbricada en la lucha trabajadora. La autora Vandana, S. (1991, p.55), identifica el capitalismo y la economía de mercado con lo que denomina el 'maldesarrollo', ya que este rompe la unidad cooperativa de lo masculino y lo femenino y pone al hombre, despojado de principios femeninos, por encima de la naturaleza y la mujer, separado de ambas. El 'maldesarrollo' se ha caracterizado por una violación de la integridad de sistemas orgánicos interconectados e interdependientes, lo que pone en movimiento un proceso de explotación, desigualdad, injusticia y violencia.

2.4 Feminismo de la diferencia

El feminismo de la diferencia, parte del psicoanálisis y del concepto de otredad. Esta corriente del feminismo se basa en la idea de que las diferencias entre los géneros son precisamente un elemento liberador para la mujer; este no aspira a igualarse con los hombres, sino más bien a utilizar las características únicas del género femenino para crear una nueva estructura social. Según Samara de las Heras Aguilera, el feminismo de la diferencia:

“Defiende, por un lado, que la causa de la desigualdad real entre mujeres y hombres es la caracterización patriarcal de la mujer y los esfuerzos feministas por igualar a mujeres y hombres y, por otro, que las mujeres ni quieren ni pueden insertarse como iguales en un mundo proyectado por los hombres” (2005, p. 62).

Las corrientes de esta rama del feminismo hacen una crítica al feminismo de la igualdad, pues afirman que esta aproximación pretende que las mujeres asuman características, rasgos y comportamientos típicamente masculinos para involucrarse en espacios dominados por los hombres. Según Pérez, S. (2019, p. 55), en esta rama del feminismo existen varias corrientes, entre ellas el feminismo radical.

2.5 Feminismo radical

El feminismo radical se centra en la crítica al patriarcado, sistema que hace posible la dominación del hombre sobre la mujer. Para este tipo de feminismo el género es una asunción totalmente cultural, y es el fruto de la desigualdad entre ambos sexos. Según Ana de Miguel,

“El patriarcado se define como un sistema de dominación sexual que se concibe, además, como el sistema básico de dominación sobre el que se levantan el resto de las dominaciones como la de clase y raza. El género expresa la construcción social de la feminidad y la casta sexual alude a la común experiencia de opresión vivida por todas las mujeres.” (2000, p. 18)

Por consiguiente, la opresión radica en el ordenamiento sociopolítico y económico, del cual derivan también prácticas de discriminación como el racismo y el clasismo.

Además, existen variables del feminismo radical que rechazan actividades como la prostitución y los reinados de belleza por tratarse del uso del cuerpo femenino como producto. Este feminismo busca la transformación del sistema y por ello su crítica se dirige a la fundamentación epistemológica de la ciencia en la que el mundo se organiza y explica dentro de un modelo patriarcal.

2.6 Feminismo decolonial

Las teorías decoloniales van más allá de cuestionar el sistema mundo – capitalista, cuyo fundamento se ancla en los discursos de la posmodernidad y en el criterio económico como única forma de exclusión, en perspectiva del feminismo decolonial latinoamericano, atiende a que el género como variable teórica no puede ser separado de otras intersecciones de opresión como bien es la clase, también es la raza o la religión. En este sentido, esta corriente feminista:

“Es un concepto que ambiciona dar cuenta de la condición concreta de las mujeres no blancas a través de las urgencias que les son propias, teniendo en cuenta la imbricación de las relaciones de clase, de raza y de género” (Bouteldja, 2014, p.4 Citado en Castañeda y Lozano 2017, p.143).

Es por esto que este feminismo comprende al sujeto a partir de un análisis de toda la estructura social, entendiendo que desde los contextos latinoamericanos, la reproducción y asentamiento de estereotipos frente a la construcción de hombres y mujeres ha pasado por una colonización. Las perspectivas feministas decoloniales latinoamericanas cuestionan el discurso colonialista de ciertos feminismos, a partir de ideas políticas contra hegemónicas, con teorías y prácticas políticas que han variado a lo largo de la historia, según Bard y Artazo (2007, p.33) en tanto, teoría política y filosófica, algunas corrientes del feminismo latinoamericano difieren del feminismo globalizado y eurocéntrico con un primer gesto de relevancia, que es tratar de reconstruir su propia génesis. La teoría feminista escasamente reconoce los saberes indígenas, no indaga en el proceso de mestizaje y se prefiere occidental antes que india, y blanca antes que morena. Las teorías decoloniales desde su

base epistémica ayudan a evidenciar los patrones hegemónicos de poder que fueron incorporados con la invasión española y que se interiorizaron sin mayor cuestionamiento en el pensamiento colonial.

2.7 Feminismo insurgente

El feminismo insurgente pensado por las mujeres excombatientes de las FARC – EP nace a partir de los diálogos en La Habana y encuentros con diversos movimientos, organizaciones, colectivas y redes feministas y de mujeres; y es nombrado de esta manera por las mismas mujeres excombatientes de las FARC – EP, a lo que hace mención Hernández, L. (2016, p. 64), quien analiza las dinámicas de relaciones con las mujeres combatientes de las FARC – EP y feministas organizadas en Ruta Pacífica de las Mujeres y Sisma Mujer; siguiendo con Hernández, L. (2016, p. 88) afirma que esta es una relación no cotidiana entre mujeres, es decir, no es usual que una combatiente y una feminista tuvieron acercamientos a causa de la guerra, entendiendo que estas relaciones pueden tener elementos tensionantes, articulantes o divisorios; sin embargo, como resultado se evidencia que estos espacios de encuentro permitieron que las mujeres propusieran una agenda para posicionar la paz y el fin de las violencias en Colombia como objetivo.

Aquello implica un acercamiento no solo entre ellas sino con otros movimientos sociales del país que buscaban ese mismo fin; esta articulación ha contribuido a objetivos comunes del feminismo y del movimiento de mujeres en el país dado que todas son organizaciones de mujeres que de manera personal y colectivamente han vivido la opresión y discriminación del patriarcado y los lugares y reconocimientos que tienen hoy, son muestra de que unirse por objetivos de paz e inclusión es una manera de visibilizarse y romper con el machismo que oculta y desvaloriza sus reivindicaciones como mujeres y sus formas de vivir la guerra y proyectar la paz (Hernandez, L 2016, p.91).

Pese a lo anterior, cabe destacar que las mujeres farianas identificaron que también eran subestimadas en su experiencia misma como mujeres exguerrilleras, lo cual menciona Victoria Sandino en la investigación “Roja, Violeta y Guerrillera”. La creación del feminismo insurgente en la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, FARC, desde la experiencia de vida de Victoria Sandino” elaborada por Alvares, A. (2020, p.88) “Nos hablaban como las pobrecitas, las que no han estudiado, suena horrible, pero así era, ‘las violadas’, las manipuladas, y eso para nosotras era la peor ofensa”. Las mujeres de la Delegación de paz de las FARC – EP manifestaron que resultó bastante valioso todo lo que estos movimientos y organizaciones habían compartido e intercambiado por ellas; sin embargo, se sentían profundamente incómodas con sectores del feminismo tradicional, como los denomina Victoria Sandino, en donde casi que no eran reconocidas como sujetas políticas capaces de organizarse en pro de sus reivindicaciones y además, no eran reconocidas de igual manera por haber pertenecido a una organización político-militar (Álvarez A., 2020, p.95).

Diversos cuestionamientos han sido realizados no solo al hoy partido político Comunes, sino especialmente a las mujeres excombatientes, que defienden al feminismo como una herramienta para garantizar los derechos de las mujeres y su emancipación, por venir de una organización insurgente que al constituirse como ejército supone que tuvo dinámicas patriarcales.

Olga Marín, excombatiente de las FARC – EP, en entrevista para Hayon Alejandra (2019, p.2), menciona que se le apostó a crear una teoría feminista desde la propia vivencia; se cambia la forma de lucha, pero no se renuncia a la lucha para transformar la sociedad; las mujeres de las FARC – EP siguen insurrectas pero sin armas. Para construir un feminismo que represente a las mujeres excombatientes se hacía necesario construir una propia teoría que les incluyera como comunistas marxistas leninistas. La teoría fue elaborada después de varios meses de trabajo que culminaron en el Primer Encuentro de Mujeres y Diversidades Farianas. Duarte y Rivera (2020, p.32) mencionan que el sentido político de la lucha de las mujeres

farianas se refleja en la experiencia, donde se encuentran las bases del sentido político que estas le dan a su lucha revolucionaria en el momento actual. Sentido, que no es homogéneo, sino que reviste multiplicidad de matices en razón a la diversidad de subjetividades presentes en las mujeres excombatientes.

Desde la insurgencia, lograr un proceso emancipatorio para las mujeres era trabajoso, debido a que estas acciones no eran conscientes dentro de la organización, esto conllevó a una pedagogía del actuar de las mujeres en el campo.

Por su parte, Ocampo, L. (2020, p.99) resalta la importancia que ha tenido una memoria femenina insurgente dentro de las FARC – EP, puesto que esta es cohesionadora de la identidad de las FARC – EP, que tradicionalmente se había traducido en dispositivos masculinos que ensalzan la memoria heroica del guerrillero masculino y omiten algunos elementos relacionados con la desigualdad, violencias, vivenciadas, entre otras experiencias situadas de mujeres guerrilleras en la historia de la insurgencia.

Al respecto, Dietrich, j. (2014, p.55) afirma que las mujeres combatientes deben afrontar múltiples marginalizaciones al abandonar la lucha armada y en el marco del tránsito del conflicto al posconflicto. Dichas marginalizaciones colocan a las mujeres en una posición de subordinación en el ámbito político, económico y social. Ocampo, L. (2020, p.113) menciona las implicaciones para las mujeres combatientes tras la firma del Acuerdo Final de Paz, en donde se evidencia la formación de un nuevo sujeto, las mujeres farianas y con ellas el feminismo insurgente como una apuesta política que las reconoce desde sus interseccionalidades y desde sus múltiples lugares de enunciación, como parte de una sociedad opresora y unas clases dominantes, insertas en un modelo de género que no es aislado a esas opresiones de clase y raciales; cabe destacar que la mujer fariana no es homogénea ni universal, sino que se consideran como sujetas plurales, complejas, diversas y atravesadas, por tanto, interseccionales.

Dentro el horizonte de expectativa del feminismo insurgente se identifica que las mujeres farianas dirigen su apuesta con el propósito de subvertir el orden social y patriarcal, establecido históricamente, y en este sentido, el máximo deseo de ellas que es generar transformaciones en la sociedad colombiana a nivel social, económico, político y cultural; así como lograr un impacto en el feminismo a nivel mundial (Duarte y Rivera, 2020, p.88). Para ello, han centrado los esfuerzos en su formación política en aras de potencializar sus capacidades y lograr participar en diferentes escenarios políticos- públicos. Así mismo, es importante señalar también que, según Álvarez, A. (2020, p.74) el feminismo insurgente se ha caracterizado por librar unas disputas importantes en términos de la reincorporación integral de las mujeres farianas y la participación política de las mismas en todos los espacios de construcción y toma de decisiones.

En este sentido, se podría manifestar que el feminismo insurgente va configurándose a partir de las discusiones y disputas colectivas. De igual manera, Felix, M. (2020, p. 23) resalta que este feminismo se caracteriza como una visión política y práctica, la cual representa una contribución de la guerrilla para la sociedad, en tanto su finalidad es cambiar el futuro de forma colectiva, con la eliminación de la cultura patriarcal y todas las formas de discriminación. Las mujeres farianas, como se autodenominaron en aquel momento, consideraron que el acuerdo firmado por la organización y el gobierno colombiano fue pionero por incluir un enfoque transversal de género, ya que según Triana Nataly (2020):

“En los acuerdos se desarrolló una conciencia de género y construyeron su apuesta política a través del Blog de Mujer Fariana y la Tesis de Mujer y Género. Lo que incidió en la última conferencia como guerrilla, al permitir la presencia de mujeres en el Estado Mayor y el Secretariado, a partir del aumento de la capacidad de integrantes. Al mismo tiempo, permitió que se definieran como una organización antipatriarcal. Las estructuras que crearon las mujeres farianas fueron dos, La Comisión Nacional de Mujeres y la Comisión Nacional de Mujer, Género y Diversidad”. (p.87)

La principal diferencia entre las dos estructuras (La Comisión Nacional de Mujeres y la Comisión Nacional de Mujer, Género y Diversidad), es que la primera no se encuentra reglamentada por el partido por ser concebida como un ejecutivo paralelo. Mientras, la segunda hace parte de la plataforma partidista y tienen en cuenta no solo la población de mujeres, sino también a la LGTBIQ+ (Triana Nataly, 2020, p.55). La primera tiene origen en los procesos dados por las mujeres de la guerrilla en La Habana, quienes formularon la apuesta política del feminismo insurgente y a partir de la firma del acuerdo organizaron una primera escuela nacional con delegadas de las veintiséis Zonas Veredales, posteriormente Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Allí formaron a estas mujeres para llevar a los territorios la apuesta política del feminismo insurgente y crear los comités de género territoriales. Este proyecto estuvo respaldado por la embajada de Noruega y se conoce oficialmente como “Proyecto para el acompañamiento a la reincorporación de las mujeres” (CSIVI-FARC, 2020).

Triana, N. (2020, p.33) menciona que la Comisión de Mujer, Género y Diversidad ha complementado las labores de formación de la Comisión Nacional en los ETCR sobre el feminismo insurgente. Así mismo, en el 2018 la Comisión Nacional de Mujer, Género y Diversidades de FARC creó la cartilla *Feminismo Insurgente. Una apuesta fariana de paz* como una herramienta para la formación, desarrollo y fortalecimiento de iniciativas organizativas y políticas desde el enfoque de género. Con cinco módulos, el objetivo de la cartilla es que su uso sirva para generar espacios de reflexión y construcción colectiva en el interior de los espacios territoriales de capacitación y reincorporación (ETCR), en las nuevas zonas de reagrupamiento y en las comunidades aledañas (Comisión, 2018). Esto ha sido realmente relevante para mantener los avances en materia de género adquirido en la guerrilla y plantear estrategias en las prácticas que son consideradas patriarcales. Este desarrollo es notable teniendo en cuenta que en los procesos de reincorporación algunas mujeres se han readaptado a los roles tradicionales de

género, siendo estas iniciativas de un proceso de resistencia y contención a dicha readaptación.

El feminismo fariano o feminismo insurgente aboga porque el feminismo no sea un asunto exclusivo de las mujeres, mucho menos una lucha contra los hombres por ser biológica y socialmente hombres, más sí lo es contra los roles impuestos que dan la idea de que el hombre debe tener una posición ventajosa y superior respecto a las mujeres, la lucha contra el patriarcado debe ser una lucha de todo el movimiento empeñándose así en construir nuevas masculinidades aisladas de las relaciones de poder que liberen tanto a hombres como a mujeres del patriarcado (Acosta E., 2019, p.51).

El papel de los hombres en el feminismo insurgente, es el reconocimiento por parte de los mismos sobre las masculinidades no violentas hegemónicas, hacen una crítica a las masculinidades tradicionales en que el papel de los hombres se ubica solo en el mundo “público”, como por ejemplo, la política y sostienen que los hombres también son responsables por la vida doméstica y por criar la familia.

Este feminismo se empeña en la construcción de nuevas masculinidades fuera de las relaciones de poder propias de los roles de género que liberen a hombres y mujeres del peso del patriarcado. Esta lucha se dirige a la potenciación de las capacidades de las mujeres en el ámbito público, en la participación política y la toma de decisiones, en el respeto y garantía de sus derechos, en la no violencia contra las mujeres, en la igualdad de oportunidades y en la identidad propia. Así como la liberación es colectiva, el empoderamiento también es colectivo. Las mujeres farianas han utilizado el concepto de “empoderamiento colectivo” para referirse a procesos de lucha conjunta por la emancipación y la participación femenina en espacios públicos, en oposición al “empoderamiento” que ha sido usado por el feminismo liberal (Mujeres, 2017, p. 4); el cual hace referencia al surgimiento individual de la mujer en puestos de representación para reproducir la explotación.

Conforme a lo anterior, Victoria Sandino (2016) expresa que desde las herramientas marxistas de análisis, el feminismo fariano no puede ser sino profundamente clasista, antipatriarcal, emancipador, impulsor de la igualdad de oportunidades y en especial, por la garantía de los derechos de las mujeres como principio revolucionario y organizativo.

Se reconoce que se constituye a partir de la necesidad de la redistribución de la riqueza y se enmarca dentro de la lucha de clases. Pero además porque se levanta contra todo tipo de opresión, no solamente contra la opresión de las mujeres; también busca grandes transformaciones a favor de las inmensas mayorías excluidas históricamente. En este sentido, se entiende que no hay liberación posible de las mujeres sin la eliminación de la dominación de clase, pero a su vez, no hay posibilidad de la emancipación humana, sin el reconocimiento a plenitud de los derechos de las mujeres y de su papel histórico y revolucionario (Tesis de mujer y género FARC –EP, 2020, p.66).

Este es un feminismo para la mayoría de la población, mujeres que pertenecieron a la insurgencia y ahora le apuestan a la paz, junto con las mujeres indígenas, campesinas, jóvenes, estudiantes, académicas, sexual, identitaria; aquellas que han sido históricamente excluidas. Las mujeres excombatientes de las FARC – EP se proponen construir conjuntamente iniciativas que permitan alcanzar de manera definitiva el fin del conflicto armado, implementar los acuerdos y poder avanzar en la emancipación de las mujeres y de la sociedad.

3. RELACIONES DE GÉNERO EN LA SUBVERSION

El género configura la forma en que tanto hombres como mujeres entienden sus experiencias y acciones respecto de la guerra” (Moreno, 2002, p. 78). Esta teoría permite realizar un análisis centrado en el contexto en que se desarrollan los conflictos armados, entendiendo que el devenir hombre – mujer se configura en el

entramado de las relaciones sociales particulares y no de manera biológica y binaria, como se plantea desde una postura tradicional.

Dado lo anterior, Caro y Wilchez (2020, p.54) manifiestan que las mujeres excombatientes reconocen y connotan el aprendizaje durante la insurgencia como aquel que transforma su manera de comprender a la mujer e irrumpe en el imaginario constituido de lo femenino en la sociedad y en la cultura donde habitan, esto trae consigo una serie de transformaciones personales, políticas y sociales que subvierten, trastocan y configuran los imaginarios y estereotipos de mujer en la sociedad colombiana. Por ende, por medio de las relaciones con el entorno se asume y determina aparentemente a la mujer y al hombre, sin embargo, en estas narrativas de la mujer en la insurgencia se pueden visibilizar que los estereotipos de género culturalmente dominantes se han visto desdibujados y que rompen con los imaginarios sobre la mujer en escenarios de guerra y conflicto.

Si bien las mujeres en la base guerrillera ejercían labores sin distinción sexual en materia de cuidado, o el uso de armas y explosivos, y en general una diversidad de actividades y labores asignadas de manera simétrica con los hombres, esto no necesariamente afirma que implique una emancipación del género de parte de las mujeres (Ocampo, L., 2020, p.78). Sin embargo, sí hay un tipo de relacionamiento distinto con las labores tradicionales asignadas en la ruralidad de manera histórica y cultural a las mujeres y hombres. Se puede entender que las mujeres han participado en las guerras y los conflictos armados desde distintos lugares y posiciones en el transcurso de la historia, pero que esta ha perpetuado un discurso hegemónico que no las visibiliza como actoras sociales involucradas en la guerra. Podría afirmarse, según Ocampo, L. (2020, p. 84), esto se debe a la legitimación de unas relaciones de género basadas en la dominación cultural masculina.

Los intentos por comprender las relaciones de género en el marco de los conflictos armados entraña la visibilización de un elemento que para Joan Scott (1996) es fundamental en las formas cómo se define dicho concepto y las interacciones que

se derivan a partir de este, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder, incluso, afirma que es el campo primario donde se articula el poder (p. 292).

Acosta. E, (2019, p. 73) menciona que la insurgencia en Colombia se ha caracterizado por la formación de movimientos guerrilleros que han preservado un carácter político y luego militar, que ha incluido a través de la historia y en diferentes proporciones a las mujeres cualificando así la importancia de su papel en la guerra desarmando el discurso hegemónico que los medios de comunicación han mostrado de estas organizaciones en pro de ejercer solo un control territorial sobre escenarios específicos en el que el papel de las mujeres pasó a un segundo plano; lo cual quedó desmitificado gracias a la firma del Acuerdo de Paz con participación y toma de decisiones, con el liderazgo por parte del Gobierno Nacional de María Paulina Riveros y por parte de las FARC-EP por Victoria Sandino Palmera (Corporación Humanas, 2017, p.98). En los aportes a la Subcomisión de Género participaron 18 organizaciones de mujeres y LGBTI, 10 ex guerrilleras de Sudáfrica, Irlanda del Norte, Guatemala, El Salvador, Indonesia, Uruguay y Colombia y 10 expertas nacionales en violencia sexual. Es por ello que, el género pone de manifiesto que las diferencias sociales entre hombres y mujeres no son inmutables, ni universales, ni objetivas, por lo tanto, las relaciones de género pueden cambiar y evolucionar positivamente hacia una mayor estabilidad e igualdad. (p.45)

Las relaciones de género son de dominación, conflicto o igualdad según lo establezcan en una sociedad determinada, no hay relaciones de género per se, hay relaciones de género socialmente construidas, se trata de conocer el grado de poder, dominación o equidad que presentan las relaciones entre los géneros, un concepto que atraviesa las sociedades al analizar las relaciones de género en una sociedad determinada, Duarte y Rivera (2020, p.66) identifican que, el género es un componente que tiene importantes consecuencias en contextos de conflicto armado y de alternativas de paz (posacuerdo), la definición de las relaciones entre géneros en estos contextos, está imbricada a las prácticas, los procesos, los discursos

(subjetividades), etc., entre géneros y la estructura de poder que sustenta todo ello. Entender las relaciones de género, por tanto, es no solo entender cómo son transformadas por el conflicto armado, sino también las posibilidades que encarnan para el posacuerdo.

Para Ibarra, M. (2008, p .9) el proceso de asignación de roles, basado en la identificación biológica con los sexos, atribuye rasgos negativos a las mujeres que le impedirían, por ejemplo, desempeñarse en actividades militares, pero al tiempo subvalora los atributos definidos como femeninos —cuidar a los otros a pesar de las adversidades, defender la vida, ser tolerantes, pacientes y moderadas—, indispensables para lograr la paz.

A las mujeres se les atribuye mayor capacidad para las relaciones afectivas y se las socializa para que desarrollen con eficacia su rol reproductivo y se hagan cargo de las tareas de cuidado y atención personal. Los roles femeninos son considerados secundarios y no pagos, promueven la dependencia y tienen poca visibilidad en el ámbito social y mucha en el familiar. Siguiendo Ibarra, M. (2008, p .12) a diferencia de los hombres que se les presuponen unos valores y roles que les preparan para ser exitosos en el mundo público y profesional, laboral, económico, científico-tecnológico.

Machado, M. (2018, p.34) devela la compleja significación del fenómeno relacionado con los roles femeninos considerados tradicionalmente masculinos como el de las estructuras de conformación militar y cómo allí se genera una constitución de roles y una ruptura en la identidad femenina tradicional que marca sustancialmente el devenir de las mujeres no solo durante su permanencia en la milicia, sino también en situaciones posteriores de la vida civil. El ingreso de mujeres a grupos insurgentes en Colombia, marca significativamente la forma en que se asume la identidad femenina (Machado, 2018, p.45), lo que significó una trasgresión de la normatividad asociada a lo femenino. Los roles femeninos en la guerrilla de las FARC – EP se construyen, se manifiestan y desarrollan, bajo la lógica de una

igualación funcional, lo que quiere decir que las mujeres debían ser capaces de hacer lo que hacían los hombres y debían comportarse como ellos, debían ser iguales a ellos.

Sin embargo, no se trata de afirmar que el escenario de la guerra favorece la igualación de la mujer ante el hombre, ni tampoco que este reproduce de plano los arreglos tradicionales del género; es pertinente mencionar cómo las mujeres experimentan en sus vidas procesos de sujeción y subjetivación que les permiten hacer una construcción de sí mismas, por ello que Barros y Rojas (2015, p.87) mencionan que el rol de la mujer como miembro activo de la guerra se ha ido modificando con el paso del tiempo y analizan cómo la mujer ha ido asumiendo nuevos roles en el conflicto armado, dejando de lado su estatus de víctima tomando protagonismo en diferentes escenarios como el social, el bélico y el político. Se comprende que el conflicto armado colombiano ha llevado a la mujer a asumir nuevos roles dentro de la sociedad, en la medida en que, no todas las mujeres se presentan desde una posición victimizante, sino que emergen con sus capacidades para afrontarla con un papel activo como combatiente al interior de los grupos armados, como líder en la esfera política o como constructora de paz.

El feminismo insurgente es una propuesta que surge desde una concepción ética política y una apuesta por la paz, partiendo de las experiencias, reflexiones y disputas que vivieron las mujeres excombatientes de las FARC – EP; esta construcción colectiva busca reinterpretar el papel de las mujeres al interior de la insurgencia y entrever sus posturas de paz desde su propia voz y en lo colectivo.

Si bien es cierto, que a la mujer se le sitúa en escenarios de guerra como víctima, es importante resaltar que las mujeres también son partícipes de la guerra como miembros activos dentro de una estructura guerrillera así como lo menciona el Observatorio de Paz y Conflicto (OPC) (2015), algunas de ellas han expresado su voluntad y motivaciones personales, sociales, políticas y económicas para ingresar a una organización armada ilegal (OAI). La participación de las mujeres en la

insurgencia en Colombia ha sido de largo alcance, se estima que para la década de los 90's según Londoño (2005), representaban entre el 20% y 27% de los/las integrantes de grupos armados, rango que coincide con las cifras del censo socioeconómico realizado en 2017, en el que se señala que el 23% de los/las excombatientes de las FARC – EP son mujeres, siendo en su mayoría menores de 30 años (Universidad Nacional, 2017).

Dado lo anterior, es preciso analizar los hechos históricos de los inicios de las FARC – EP como grupo guerrillero y cómo ha sido la configuración de la mujer en el escenario de la guerra para llegar a la construcción de un feminismo insurgente que les representa como mujeres excombatientes y firmantes de paz. Estas son mujeres reales, quienes han luchado históricamente por una igualdad de condiciones, en donde las luchas van más allá de las concepciones que solo atañen a las mujeres, pues en el sentir profundo de las actuaciones de injusticia del sistema opresor, se busca promover una vida digna y en paz en diferentes escenarios, transformando las relaciones de poder y las exclusiones fundamentadas en el género, clase, sexo, etnia, etc.

Teniendo en cuenta que el feminismo es una apuesta para la emancipación, a través de una metodología crítica feminista llevada al aula, se pretende aportar al campo de la enseñanza de la historia reciente en Colombia un acercamiento a lo que significa una educación desde una metodología feminista, ya que se educa para la liberación desde una necesidad social y política, abatiendo los límites impuestos por el género, así como comprender la complejidad de las relaciones entre hombres y mujeres (relaciones de género) en la sociedad colombiana, bien sea en escenarios de conflicto o en el aula de clase, y a partir de ello describir y analizar las experiencias de lo/as alumno/as en una sociedad en donde se enseña según las bases tradicionales del patriarcado. No es suficiente interpretar la realidad social, es imprescindible actuar y transformar en el diálogo con el otro/a.

Finalmente, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, los aspectos que serán abordados en la propuesta pedagógica son el género y con este los estereotipos de género y rol de género, con ello se pretenden abordar las dinámicas más cercanas de los y las estudiantes, su cotidianidad en el actuar de la familia, colegio y amistades, y cómo estas socializaciones configuran el actuar de los propios sujetos, los y las estudiantes. De acuerdo, con los feminismos, se abordará con mayor profundidad el feminismo insurgente, ya que este se desprende de la antigua guerrilla de las FARC – EP y ha configurado ciertas dinámicas de la guerra de este grupo insurgente, así como los acuerdos de paz.

CAPÍTULO 2. MUJERES EN LA INSURGENCIA FARC – EP

“Quienes se oponen a la paz en Colombia, vieron la guerra por televisión.”

Yolanda Perea.

En este segundo capítulo se abordarán tres temas en torno al surgimiento de las FARC – EP: los hechos precedentes al surgimiento de las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia – Ejército del pueblo (FARC – EP), su historia y trayectoria desde el ataque a Marquetalia hasta el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera y el papel de las mujeres en el devenir de este grupo subversivo. Cabe aclarar que este trabajo investigativo se limita solo a presentar algunos de los hechos históricos sobre la mujer en la insurgencia de las FARC – EP, y cuál ha sido su papel en esta organización como miembro de esta guerrilla

1. HECHOS PRECEDENTES AL SURGIMIENTO DE LA IZQUIERDA ARMADA EN COLOMBIA

Jorge Eliecer Gaitán, líder político liberal, que se disputaba la presidencia del país, fue asesinado el 9 de abril de 1948 por Juan Roa Sierra, quien posteriormente fue linchado por la multitud. Por este acontecimiento, se produjeron enormes protestas populares originadas inicialmente en Bogotá, conocidas como el Bogotazo y luego a nivel nacional. Es así como se inicia uno de los periodos más sangrientos de la historia reciente en Colombia, que llevaría por nombre la época de *La Violencia* (1949-1957), así como lo menciona la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV) (2015, p.23), fue tras el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán que la violencia se desbordó y las instituciones estatales sufrieron lo que Paul Oquist denominó un “colapso parcial del Estado”.

Desde entonces, la muerte de Gaitán ha sido percibida en el imaginario colectivo nacional como un parteaguas radical, un antes y un después (Oquist, P. y Melo, J. citado por CHCV, 2015, p. 34). El campo colombiano se convierte nuevamente en escenario de las peores atrocidades y son empujados al éxodo centenares de miles de campesino/as, debieron abandonar sus tierras y bienes para no ser masacrado/as, mucho/as encontraron refugio en las selvas de la amazonia.

Después del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, en el sur de los departamentos de Tolima, Santander, Cauca y Huila, se gestaron las guerrillas de corte liberal, así lo menciona Jaime Guaraca en *A lomo de mula* (2016):

“Apenas mataron a Gaitán, el Partido Liberal dio la orden de que todos los reservistas se presentaran en Santiago Pérez, porque Marino Ospina, el presidente, ordenó armar a los conservadores en muchas regiones del país. A la Estrella llegó un contingente de policía y de godos civiles armados. Al otro día amarraron tres colonos a puro machete y les pelaron el cuero de la cara. Vino el saqueo, quemaron la escuela, el pueblito mismo, y recogieron reses. Caballos y mulas. La vereda quedó desolada. Quemaron nuestro rancho. Muchos vecinos pegaron para Bilbao, para los lados de Herrera, porque se oyó el rumor de que por allá se estaba organizando algo, Y fue verdad: don Gerardo Loaiza, primo de Manuel Marulanda, estaba organizando la guerrilla liberal...” (p.128).

Así, en 1948 “surge la primera guerrilla liberal en La Colorada – Santander, al mando del exalcalde de Barrancabermeja, Rafael Rangel. Luego surgen las guerrillas liberales del sur del Tolima al mando de Gerardo Loaiza, jefe liberal del departamento de Caldas y pariente de Manuel Marulanda Vélez” (Ariel Ávila 2016, p.12). Tras una ola de violencia bipartidista en donde se evidenciaron homicidios, despojos de tierras, olvido estatal y demás en los campos y en las ciudades de Colombia; Galeano, E. (1971, p. 163) menciona que el odio largamente masticado por los campesinos hizo explosión, y mientras el gobierno enviaba policías y soldados a cortar testículos, abrir los vientres de las mujeres embarazadas a puntas

de bayoneta bajo la consigna de “no dejar ni la semilla”.... El Partido Liberal se recluía en sus casas sin alterar sus buenos modales... Fueron los campesinos quienes pusieron los muertos; al ser violentamente reprimidos por el Estado, se radicalizaron dando origen a varios grupos de lucha armada, surgieron guerrillas rurales de toda índole (castristas, maoístas, marxistas pro soviéticas, partidarios de la teología de la liberación, guerrillas étnicas), es por ello que los campesinos no tuvieron otro camino que el de la resistencia armada frente a la persecución oficial.

De parte de las élites existía temor a que el conflicto llegara con fuerza a la capital del país y el sectarismo del gobierno conservador de Laureano Gómez habían propagado el caos y tanto élites como algunas de las principales facciones del partido liberal y conservador, optaron por un “golpe de opinión” que permitió el ascenso del general Gustavo Rojas Pinilla a la presidencia de la república (1953-1957); quien posteriormente encabezaría el movimiento político Alianza Nacional Popular (ANAPO); después de cinco días, el 18 de junio fue legitimada la posición como presidente de Colombia de Rojas Pinilla por la Nacional Constituyente, posteriormente el movimiento se formaría como oposición al Frente Nacional (Centro Nacional de Memoria Historia 2013. p. 89).

Posteriormente, el liberal Alberto Lleras Camargo y el conservador Laureano Gómez firmaron el Pacto de Benidorm el 24 de julio de 1956, para dar inicio al Frente Nacional, en el cual los partidos se turnarían la presidencia, excluyendo otros partidos como el socialista y el comunista y se repartieron el manejo del Estado colombiano en partes iguales hasta 1974.

La firma del Pacto ocurrió en España bajo los auspicios de Francisco Franco. Esta forma, más que generar paz en el país, tenía como objetivo la prohibición del acceso al poder a cualquier otro partido, creando así una forma de partido único (totalitario), mientras el país sucumbía en la desgracia de la violencia, se firmaba un acuerdo insuficiente en beneficio de pocos, así mismo, como lo señala Félix, M. (2020, p.56), este proporcionó el monopolio político a los partidos tradicionales; el sistema

conocido como “Frente Nacional” no aportó reformas para reducir las desigualdades en las estructuras sociales, tampoco modificó las cuestiones relacionadas con la distribución de las tierras.

Las zonas rurales fueron las más afectadas por los enfrentamientos, situación que permitió la formación de diferentes grupos de autodefensas y su posterior transformación en guerrillas revolucionarias. Una parte de las guerrillas liberales pasaron a ser guerrillas comunistas, en las cuales se empezó una distinción entre “limpios” quienes obedecían la dirección del Partido Liberal, los cuales posteriormente depusieron armas y de nuevo se armaron en contra de las guerrillas comunistas; y los “comunes” fueron aquellos que no entregaron las armas y se acercaron a la guerrilla comunista.

En este sentido, Davalos, J (2003. p.8) afirma que la debilidad crónica del Estado colombiano ha tenido tres componentes interrelacionados que han limitado su capacidad para cumplir con sus responsabilidades legales y constitucionales en el plano de las garantías del orden público, la prestación de servicios y la seguridad ciudadana: (a) la eficacia para obtener los recursos necesarios para el adecuado funcionamiento de las instituciones públicas; (b) el tamaño y la calidad de la fuerza pública; y, (c) la integración efectiva del territorio mediante una infraestructura adecuada (CHCV, 2015, p.177), ello se ve claramente en las acciones del General Rojas Pinilla el cual “pacificaría” al país, gracias a una amnistía incondicional para todo aquel que depusiera las armas, como lo señala el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013):

“Con el mandato de pacificar el país y poner fin a la violencia bipartidista, el gobierno militar de Rojas Pinilla ofreció una amnistía a las guerrillas liberales y a las autodefensas campesinas; las primeras se acogieron, mientras que las segundas la rechazaron, con excepción de las autodefensas campesinas del Sumapaz y el oriente del Tolima, orientadas entonces por el Partido Comunista. La respuesta del Gobierno militar, atizada por su talante

anticomunista, consistió en el despliegue de operativos militares contra los núcleos de autodefensa campesina que precipitaron su transformación en guerrillas revolucionarias. Ciertamente, la ofensiva militar del general Gustavo Rojas Pinilla contra las autodefensas comunistas del Sumapaz y el oriente del Tolima, emprendida en 1955, les sirvió de argumento a los guerrilleros radicalizados del sur de ese departamento para no entregar las armas y proseguir la lucha armada.” (p. 176).

Las guerrillas liberales que no se entregaron en dicha amnistía fueron quienes pertenecían a los grupos de Tiro Fijo, Ciro Trujillo Castaño y Luis Alberto Morantes Jaimes más conocido como Jacobo Prías Alape o Charro Negro, quien era oriundo de Ortega (Tolima) y había conocido a Manuel Quintín Lame en medio de la lucha por la tierra. Entre 1953 y 1957 se dedicaron a crear las bases políticas y militares en Marquetalia y Riochiquito. Esta amnistía fue fuertemente influenciada por Estados Unidos, reflejo de una alianza con un enemigo común al que había que exterminar, los comunistas. Giraldo, J. menciona en CHCV (2015):

“Alineado el Estado Colombiano en la Doctrina de la Seguridad Nacional, elaborada y refinada por el Departamento de Estado y el Pentágono, cuyo eje es la guerra contra un enemigo interno definido como el comunismo... En el arsenal doctrinario de la Seguridad Nacional de Colombia, compuesto fundamentalmente por libros (Biblioteca del Ejército Nacional), editoriales y artículos aparecidos en la Revista de las Fuerzas Armadas y en la Revista del Ejército, etc., allí el perfil del comunista se identifica explícitamente con el sindicalista, el campesino que no simpatiza o se muestra renuente ante las tropas militares que penetran en su vereda o en su vivienda, el estudiante que participa en protestas callejeras, el militante de fuerzas políticas no tradicionales y críticas, el defensor de derechos humanos, el teólogo de la liberación y en general el poblador inconforme con el *statu quo*. En ese perfil desmesurado del comunista, la acción militar se articula perfectamente con

el modelo de Estado que se fue configurando en Colombia a través de los conflictos sociales...”. (p. 34)

2. FUERZAS ARMADAS DE COLOMBIA - FARC

2.1 Surgimiento de las FARC

Teniendo en cuenta lo anterior, a las injusticias sociales se les adjudicaba la culpabilidad del comunismo, el Estado no hacía frente a las propias dinámicas que afectaba al pueblo de Colombia y por ello, el componente represivo de la estrategia de pacificación del Frente Nacional resultó fallido por la falta de diagnóstico, caracterización y expectativa de las víctimas. “Para esa época, Manuel Marulanda hacía ya parte del Estado Mayor de la guerrilla liberal. Entonces los principales jefes de esa guerrilla eran los Loaiza, García y Rada, los cuales convocaron a una asamblea de guerrilleros. La reunión se celebró en un punto conocido como La Ocasión y se llamó la “Conferencia de Horizonte” (Ávila, A 2016. p. 30). Es en esta asamblea es donde el comando liberal se divide en dos fuerzas debido al debate sobre la lucha anticomunista en el país y se estableció la salida de Manuel Marulanda junto con 600 guerrilleros, con ello, en 1954 Marulanda se une a las columnas comunistas.

En el Congreso de la república, tanto conservadores como liberales denunciaron la presencia de “repúblicas independientes” en las zonas donde Tirofijo, sus hombres y mujeres, hallaron refugio. Los liberales y conservadores solicitaron y posteriormente obtuvieron por parte de Estado Unidos varios billones de dólares para erradicar lo que aquellos denominaban como “la plaga del continente americano”; se desplegó un ataque contra un centenar de hombres y mujeres en lo que se suponía iba a ser una operación relámpago, pero llevó varios días y acabaría originando a la guerrilla comunista más poderosa del continente americano, en

dicha operación confluyó el Plan anticomunista LASO (Latin American Security Operation) adelantado por el gobierno de los Estados Unidos.

La represión política y militar se instala en toda América Latina con ayuda de Estados Unidos y su alianza con las fuerzas militares de Colombia, período durante el cual se somete a todo movimiento popular que vaya en contra de la hegemonía estatal, quienes alzan su voz por medio de una digna demanda popular de mejoras en los niveles de vida de la clase obrera, popular, campesina y todos quienes son subyugados por los poderosos, son condenados y perseguidos, es así como el ejército colombiano, se especializa en la lucha interna anticomunista. La doctrina interna de la seguridad nacional promovida por Washington, se extiende por todo el continente, creando una serie de desapariciones, ejecuciones y torturas organizadas desde la escuela de entrenamiento anti guerrilla de Panamá, las operaciones se siguen unas tras otras bajo la creencia de la guerra preventiva.

A diferencia de las guerras civiles precedentes, los bandos que emergieron en esta década no pretendían objetivos parciales respecto al ordenamiento político y social y ni siquiera el simple cambio de gobierno. Los manifiestos mediante los que hicieron pública su aparición, postulaban el objetivo máximo de lograr una revolución triunfante que permitiera cambiar totalmente las estructuras políticas, económicas y sociales. Para ello, estos grupos se propusieron la tarea de crear organizaciones políticas y militares modernas, siguiendo el modelo leninista de partido y maoísta de guerrilla o el modelo castrista de partido armado, que posibilitaran iniciar en algún momento una ofensiva estratégica (Giraldo, J, en CHCV, 2015 p. 55).

Como consecuencia de la persecución, represión y olvido estatal en los campos de Colombia, nace una guerrilla campesina que se orientó a una línea ideológica prosoviética fundamentada en el marxismo – leninismo, pero como parte de la búsqueda de su ideología propia, incluyó el pensamiento del prócer Simón Bolívar, concretando sus tres corrientes centrales e identificándose entonces como una

organización político militar de carácter marxista, leninista y bolivariana (Acevedo, J, 2019, p. 79). El marxismo actúa en el discurso de las FARC – EP como un poderoso paradigma teórico, para el que la revolución no es un tipo de fenómeno histórico que deba ser explicado, sino una regla necesaria del cambio social. Marx concebía la historia en términos de la lucha permanente de clases, en una perfecta lógica lineal de etapas sucesivas del desarrollo de la capacidad que terminaría necesariamente con el triunfo del comunismo como etapa final del proceso histórico (Botero, M., 2014, p.33).

Las FARC – EP simbolizaban el inconformismo de la clase popular que había sido relegada por el gobierno y reprimida por el ejército; esta organización se fundó formalmente en 1964 luego del ataque a Marquetalia, tras el éxito de la resistencia en la operación y la experiencia adquirida en combate que duró aproximadamente un año, “el propio Marulanda manifestó que fueron 45 hombres los que resistieron el ataque del Ejército colombiano, y esto se convirtió en el mito fundador de las FARC ” (Ávila, A. 2016, p.35). El grupo decide declarar la guerra total contra el Estado colombiano, todo en dirección a la toma del poder, el grupo armado tiene su primera declaración política, el Programa Agrario de los Guerrilleros y en 1965 forman el Bloque del Sur en su primera Conferencia Nacional.

Cabe Resaltar que en Colombia, las mujeres han participado en la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) desde los primeros años de resistencia en las Repúblicas Independientes, aunque los grupos armados sean conocidos como territorios masculinos, como instituciones enormemente masculinizadas que rescatan los ideales del hombre protector y ensalzan los valores ‘tradicionalmente’ asociados con el hombre – ‘fuerza, razonamiento, virilidad (Felix, M 2020, p. 23).

Las mujeres pioneras fueron las esposas de los campesinos que crearon el grupo armado, estas trabajaban en comités femeninos con dirección propia y asumían responsabilidades de apoyo, como la atención médica y la alfabetización de los combatientes (Mujeres Farinas, 2015). Dentro de estas funciones también se

enfocaba hacia el cuidado de la familia y compañía a los miembros de la organización armada, debido a que en el primer periodo de la conformación de las FARC, estos se desplazaban con las familias campesinas. Aunque no se encuentran muchos nombres de mujeres en la resistencia de Marquetalia, tres mujeres se conocen como parte de la historia de estas autodefensas campesinas, ellas son Miriam Narváez, Judith Grisales y Georgina Ortiz, quienes participaron desde las labores del cuidado, la ranca y la curación (Mujeres Farianas, 2018). El 24 de julio de 1964 Georgina Ortiz fue la primera mujer en morir en el ataque de las fuerzas militares a Marquetalia.

Las mujeres de las FARC no se reconocían propiamente como combatientes, pero participaban mediante el desarrollo de actividades asociadas al abastecimiento de alimentos, el cuidado y la propaganda desde la retaguardia. Se argumentaba que las mujeres al interior de la insurgencia armada no debían portar armas largas. Sin embargo, este rol de las mujeres dentro de las filas de las FARC, posteriormente, tuvo una transformación, lo que trae consigo que las mujeres asumían nuevas labores como activistas políticas, participación en los comandos móviles y elaboración de uniformes para los guerrilleros. Al parecer, Judith Grisales hacía uniformes para los guerrilleros y Miriam Narváez era una activista política que además ayudaba en las labores de cocina; ambas participaron en los comandos móviles y de pelea por los departamentos de Huila, Tolima y Cauca (Caicedo. R, 2018.p. 66). El grupo decide declarar la guerra total contra el Estado colombiano, todo en dirección a la toma del poder, el grupo armado tiene su primera declaración política, el Programa Agrario de los Guerrilleros y en 1965 forman el Bloque del Sur en su primera Conferencia Nacional.

2.2 FARC -Ejército del Pueblo

Así, el aspecto político de las FARC – EP y las estrategias estuvieron determinadas por las *Conferencias Nacionales* que realizaban cada determinado tiempo y en las cuales se proponían las acciones y tácticas tanto a nivel político como a nivel militar

que estaban a cargo del Estado Mayor Central y el Secretariado, como máximas autoridades colectivas (Félix, M. 2020, p.41).

En 1966, en la Segunda Conferencia Nacional, se constituyen las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), es así como empiezan a ingresar campesino/as desposeído/as y cansado/as de la represión del ejército y el olvido del Estado en los territorios, el grupo comenzó a crecer de manera lenta, pero segura hasta la década de los 80's, donde contaban entre mil y tres mil mujeres y hombres, las FARC – EP estaban distribuidas en 27 frentes repartidos estratégicamente y dirigidos desde un cuartel central en las alturas andinas. En esta, los 250 delegados eligieron a Manuel Marulanda comandante en jefe y a Ciro Trujillo, segundo al mando.

En esta conferencia, las mujeres pasan a ser miembros de la guerrilla de manera oficial “el movimiento armado expidió las normas organizativas y reclamatorias de las FARC´ en las cuales se declara que las mujeres pueden ser miembros de la guerrilla, siempre y cuando llenen los requisitos establecidos; pese a esto, no se aclara cuáles son dichos requisitos, dejando en el aire la idea de que el ingreso de los hombres puede darse de forma más directa y sencilla que en el caso de las mujeres” (Caicedo. R. 2018. P. 88).

El reconocimiento de las mujeres guerrilleras como combatientes, con los mismos derechos y deberes de sus compañeros, surge en la Cuarta Conferencia en 1970. Las guerrilleras señalan que el reconocimiento resultó en el aumento de mujeres en las filas guerrilleras – incluyendo mujeres con mayor cualificación académica y política – y en el proceso de llegada de combatientes mayores a los puestos de mando (Mujeres Farianas, 2015).

“La Sexta Conferencia Nacional fue una de las más importantes de esa guerrilla y se celebró entre el 18 y el 26 de enero de 1978 en el Meta, donde las FARC crearon el Secretariado, órgano colectivo de dirección y un ´ejército revolucionario´. Para

reglamentar su vida interna adoptan un estatuto, un régimen disciplinario y normas internas de comando.” (El Herald, 2016, p.2).

Esta conferencia fue el inicio de la visibilidad de las FARC. Sus acciones militares se incrementaron, sus frentes alcanzaron a ser más de veinte, aunque no se sabía con exactitud cuántos eran. Cuatro años más tarde se supo que eran 27 frentes, el número de los que llegaron a negociar con el gobierno de Belisario Betancourt (Ávila, A. 2016, p.8); estaban repartidos estratégicamente y dirigidos desde un cuartel central en las alturas andinas.

Con esta fuerza que llegaron a alcanzar las FARC – EP , en el año 1980 Tirofijo señalaba que “el movimiento guerrillero era para lograr tomar y llegar al poder, debería estar acompañado por la mayoría de los colombiano/as, de la clase obrera, conservadores y liberales, de las personas que de verdad quisieran contar con el cambio y derrocar el sistema; también señalaba que las guerrillas no debían quedarse en el monte, pues en este no hay nada que hacer, este solo sirve para cuando se está débil, se está en el monte para garantizar las condiciones, para llegar a los centros urbanos a librar las batallas finales para la toma del poder” (Fernández, A. 2012, p.33).

Es así como en 1982, en la Séptima Conferencia Nacional, se concluyó la necesidad de crear un ejército y la toma del poder, por ello al nombre de FARC se le agregó EP (Ejército del pueblo), la guerrilla dejó de verse como una organización armada de resistencia y paso a ser un ejército con ambición de poder. En esta conferencia, se plantea la necesidad de establecer parámetros de igualdad en deberes y derechos para hombres y mujeres pertenecientes a esta insurgencia, a raíz de ello “en las FARC – EP no puede haber discriminación para la mujer, quien de la misma manera que asume las exigencias reglamentarias, también como el hombre tiene los mismos derechos. Quien discrimine a la mujer será sancionado conforme al Reglamento, trátase de comandantes o guerrilleros de base. La mujer en la guerrilla es libre (FARC-EP, s.f (a), párr.18 Caicedo, 2018); con el proceso de expansión, las

FARC – EP pasó a operar en regiones que antes no eran tradicionales de la guerrilla, así que en los años 90´s ya tenía frentes en casi todo territorio colombiano (Pécaut, 2008. p.56).

Con esta expansión de las FARC –EP en el territorio colombiano y una estrategia política más consolidada, Fernández, A. (2012, p.65) señala que todos los diferentes grupos guerrilleros, opuestos entre sí por su ideología, deciden unir sus capacidades militares y políticas en el año 1983 y crean la coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, con el objetivo de combatir coordinadamente al Estado colombiano. Esta iniciativa recibe un amplio apoyo popular en los campos y en las ciudades. Dado el impacto positivo que tuvo esta alianza en todo el país, la represión militar se intensificó en todas las áreas, decenas de sindicalistas, comunistas, defensores de los derechos humanos, estudiantes y profesores, principalmente, desaparecieron o cayeron asesinados diariamente, la violencia se convirtió en el pan de cada día y a partir de la intensificación de la violencia en el territorio, las campañas políticas electorales tienen como eje principal el diálogo y la paz. Belisario Betancourt, Cesar Gaviria y Andrés Pastrana, fueron todos elegidos gracias a estos discursos, pasan los planes y mesas de paz mientras la guerra seguía, cada día más cruel y los campesino/as son siempre los más afectados, ponen los muertos y reciben el olvido de todo un pueblo.

Ante el desasosiego político y social que se vive en todo el territorio colombiano, el entonces presidente Belisario Betancourt, reduce la represión militar en 1984 e impone un programa de paz, ofreciendo apertura política a las guerrillas para que expongan sus reivindicaciones, son los llamados Acuerdos de la Uribe. En los primeros diálogos, en el año 1985, Tirofijo acepta una tregua, pero se reúsa a dejar las armas, producto de los diálogos y derivado de una confluencia de diferentes sectores nace un nuevo partido político en Colombia, según Pécaut, D. (CHCV, 2015, p.10) con la creación del nuevo partido de la Unión Patriótica (UP), en colaboración con el Partido Comunista, las FARC – EP manifiestan claramente su voluntad de crear una fuerza política. Diversos comandantes de las FARC – EP

toman parte en este nuevo partido y diversos sectores de la izquierda se adhieren igualmente. En poco tiempo la UP obtiene éxitos importantes, en alianza con el Partido Comunista logra cinco curules de senador y nueve de representantes a la Cámara. En las elecciones locales de 1988, las primeras que se realizan bajo la modalidad del sufragio universal, conquistan 23 alcaldías y sacan numerosos concejales municipales, en particular en Urabá y en el sur del país e, incluso, varias curules en el Congreso. Estos logros son suficientes para provocar la preocupación de gran parte de la clase política. Por ello, uno tras otro los digites de la UP son asesinados, en cinco años tres mil miembros del partido son asesinados.

2.3 Diálogos del Caguan

Con el proceso de expansión, las FARC – EP pasó a operar en regiones que antes no eran tradicionales de la guerrilla, así que en los años 90´s ya tenía frentes en casi todo territorio colombiano (Pécaut, 2008. p.76). Cabe resaltar que las mujeres de las FARC – EP representaban en la década de los 90 alrededor del 40% de la fuerza armada guerrillera, al contrario de otros grupos como el ELN y grupos paramilitares que no alcanzaban el 20%. La participación de las mujeres en la guerrilla fue principalmente en dos ámbitos: político y militar. En lo político, trabajaban en la instrucción política – militar y en los medios de comunicación y propaganda. En lo militar, estaban en la primera línea de combate, en la inteligencia militar como expertas en explosivos y encargadas de la comunicación interna del grupo, en pocas ocasiones en posición de mando de la tropa. Además de sus funciones al interior de la guerrilla, las mujeres farianas también tuvieron un rol clave en las iniciativas de paz, estas se han convertido en la forma de participación política por excelencia de las mujeres del grupo (Felix, M., 2020, p.34).

Una vez culminada la Octava Conferencia Nacional llevada a cabo en abril de 1993, la guerrilla de las FARC – EP que pretendía la expansión y toma de ciudades, se vinculan personas campesinas, colonas, y también estudiantes, intelectuales, jóvenes de clases bajas y medias, profesionales comprometidos, entre estos, muchas mujeres, que se identifican con las luchas populares y se vinculan al Partido

Comunista Clandestino -PCCC- y el Movimiento Bolivariano (Aguilera, 2014 citado por Ocampo L., 2020, p.56). Se estaba pasando a una guerra de posicionamiento y fortalecimiento militar; el desdoblamiento militar a más de 61 frentes, incluidos frentes urbanos como el Frente Antonio Nariño, que hacía parte del bloque Oriental comandado por el Mono Jojoy (Jorge Briceño); era un momento de avanzada militar, secuestros, pescas milagrosas y se planteaba la posibilidad que las FARC – EP si podían tomarse el poder por las armas, fue una de las etapas más álgidas del conflicto armado en Colombia.

Con la llegada de Andrés Pastrana al poder en el año 1998 prometiendo la paz a través de la negociación con la guerrilla, se empiezan los diálogos que llevarían el nombre de Proceso de Paz del Caguán o Diálogos de Paz, estos se iniciarían el 7 de enero de 1999 y se dieron en la llamada ‘zona de distensión’, que comprenden los municipios de Mesetas, La Uribe, La Macarena, Villahermosa y San Vicente del Caguán, en los departamentos de Meta y Caquetá. Estos diálogos se dieron con el fin de lograr un acuerdo entre la guerrilla de las FARC – EP y el gobierno de Colombia, buscando una salida negociada del conflicto mientras la guerrilla se fortalecía, el paramilitarismo y narcotráfico ascendían. Pastrana accede a desmilitarizar los municipios para instalar una mesa de diálogo con las FARC – EP y la región queda bajo control total de la guerrilla. La apertura de este escenario de diálogo se realizó de forma mediática; por primera vez en la historia del país, un presidente acepta entrevistarse personalmente con el Estado Mayor Central de un grupo guerrillero. Sin embargo, Manuel Marulanda Vélez no asiste a la mesa de diálogos, por irregularidades que ponían en riesgo su integridad.

Este proceso de negociación marco un hito importante en la participación política de las mujeres; hasta los Diálogos de Caguán (1998-2002), entre el gobierno del entonces presidente Andrés Pastrana y las FARC – EP, fueron concedidos pocos espacios para las mujeres en las negociaciones de paz. Para las conversaciones de Caguán, Pastrana designó a María Emma Mejía como una de sus principales negociadoras; el equipo de negociación designó a Ana Teresa Bernal, exdirectora de REDEPAZ y las FARC – EP designaron a Mariana Páez. Juntas, las mujeres

organizaron una audiencia pública que tenía como principales objetivos dar visibilidad a la desigualdad de género, exigir la representación de las mujeres en la mesa de paz y otorgar al movimiento de las mujeres un papel en el proceso de negociación (Bouvier, 2016 citado por Felix M., 2020, p.46).

Una de las mujeres más distinguible de las FRAC – EP es Mariana Páez y su participación en los diálogos del Caguán, a los 15 años se convirtió en militante de la Juventud Comunista (JUCO), ingresó en 1985 a la UP donde militaba y se visibilizaba como una lideresa estudiantil de su época, pero el exterminio de sus compañeras y compañeros militantes le forzó a ingresar en la guerrilla en 1989 al Frente Antonio Nariño de las FARC – EP, símbolo de la mujer revolucionaria y combatiente durante los diálogos de paz celebrados en el Caguán (FARC, 2019, p.5).

Fue miembro de la Voz de la Resistencia, emisora fariana, encargada de comunicaciones del bloque oriental, donde también se conocía como ideóloga. En el año 2009 se supo de su muerte cuando se encontró su cuerpo en San Juan, Cundinamarca, al parecer asesinada por miembros de la Quinta División del Ejército, donde se capturó a ‘Negro Antonio’. Respecto de su muerte se refiere que su cuerpo fue descuartizado y se deduce que murió a causa de tortura y marcas de violencias basadas en género. El impacto que tuvo Mariana Páez y el hecho de que una mujer fuera parte del comité temático de las negociaciones de paz, fue reivindicar su posición en la organización y romper con el estigma de la sociedad civil de que las mujeres de las FARC –EP se encontraban sometidas; las mujeres eran abiertamente reconocidas y componían un número importante de combatientes.

Conviene destacar que, por primera vez en una mesa de negociación, los temas de género fueron parte de la agenda de paz, además propició que se instaurara una audiencia con otras organizaciones de mujeres en la cual participaron seiscientas representantes de un amplio espectro de la sociedad colombiana. La audiencia tuvo lugar en San Vicente del Caguán el 25 de junio de 2000 y fue coordinada por REDEPAZ, la Red Nacional de Mujeres y la Asociación Nacional de Mujeres

Campesinas, Indígenas y Negras de Colombia (ANMUCIC). Los principales objetivos de la audiencia consistieron en dar visibilidad a la desigualdad de género, exigir la representación de las mujeres en la mesa de paz y otorgar al movimiento de las mujeres un papel en el proceso de negociación (Bouvier, 2016 citado por Felix, M., 2020. p.45). Sin embargo, las organizaciones de mujeres en Colombia resaltaron que la presencia de mujeres no era equitativa en las mesas de negociación o en el Comité Temático y además evidenciaron la carencia de una perspectiva de género que incluyera las reivindicaciones propias de las mujeres (Red Nacional de Mujeres, 2001), la participación de las mujeres en la mesa de negociación no implicó una incidencia a nivel de decisiones sustanciales y ninguna de las propuestas para incorporar el enfoque de género quedó finalmente en los documentos oficiales.

Los diálogos se hicieron en medio del fuego cruzado, lo cual no contribuyó con la construcción de confianza. No fue fácil llegar a acuerdos ni avanzar en la agenda temática debido a las grandes diferencias de posiciones y a la dificultad para pasar del diálogo a la negociación. “Hechos como el asesinato de tres estadounidenses; la renuncia del Ministro de Defensa y 14 oficiales descontentos con el proceso; la dificultad para la verificación internacional de la zona; el secuestro de un avión en San Vicente del Caguán; las acusaciones sobre el uso de la zona para dirigir ataques, esconder secuestrados o ampliar cultivos de coca; las denuncias sobre el fortalecimiento de los paramilitares; las diferencias sobre el intercambio de ‘prisioneros’, entre muchos otros hechos contribuyeron con la disolución de estas conversaciones” (El caguán, 2013, p. 3). Tras tres años de un diálogo que no avanzaba, el 25 de febrero de 2002, luego de la retención de un avión en el que viajaba el congresista Jorge Eduardo Gechen, a quien secuestraron, Pastrana ordenó la retoma de la zona de distensión y con ello, el fin de los diálogos.

Como resultado de la ruptura de estos diálogos se generó en el país una desconfianza total en medio de confrontaciones de guerra. Luego del fracaso de estas negociaciones, el siguiente periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) inicia una ofensiva militar.

2.4 Las FARC – EP durante la seguridad democrática

Con la llegada de Álvaro Uribe Vélez a la presidencia de Colombia en el año 2002 nada mejora, por el contrario, “se da inicio a la implementación del Plan Patriota intensificando el combate contra las FARC, sosteniendo la tesis de que en Colombia no existe un conflicto armado sino una amenaza terrorista. Durante los dos gobiernos de Uribe (2002 – 2010) no existió ningún acercamiento ni intento de paz con esta guerrilla. Ni siquiera se pudo concretar un acuerdo humanitario para la búsqueda de la liberación de los secuestrados políticos y de la fuerza pública en manos de las FARC – EP” (El caguán, 2013, p.4). Este momento de tensión y de la declaración de no diálogo con la guerrilla, fue una de las causantes para que el 5 de mayo de 2006, se estableciera el Decreto 1400 de 2006, por el cual se crea la Bonificación por Operaciones de Importancia Nacional – BOINA, a los miembros de la tropa se les entregaba grandes sumas de dinero por dar de baja a insurgentes o delincuentes (permisos, asensos y condecoraciones). Sin embargo, después de haber derogado el decreto, este se mantuvo de manera secreta, lo que conllevó a la presión ejercida por parte del gobierno, hacia los militares a generar efectividad de bajas de miembros de grupos subversivos y la avaricia de los mismos, se presentó la “compra” de civiles inocentes para posteriormente ser asesinados y mostrados como subversivos dados de baja en combate, a raíz de visibilizar estos hechos atroces, el 29 de octubre del año 2008 fueron destituidos 27 militares, 10 oficiales, 17 suboficiales entre ellos 3 generales ubicados en las zonas y brigadas militares en donde había más presencia de estos delitos de lesa humanidad (Falsos Positivos. 2012, p.8).

Además, y dado el contexto en el que se vivieron los hechos de las ejecuciones extrajudiciales, es pertinente destacar en el ámbito político-ideológico, el papel cumplido por los medios de comunicación vinculados a los centros de poder

hegemónicos, cumplen la función de instrumentos de propaganda de la guerra contrainsurgente, aplicando técnicas de comunicación crecientemente sofisticadas. Sus espacios de acción comprenden desde la legitimación del orden dominante y la deslegitimación de cualquier expresión disidente que implique una crítica al mismo, hasta la sutil justificación y el encubrimiento de las formas ilegales de apoyo de este orden. Es necesario subrayar que tales crímenes de lesa humanidad no se practicaron únicamente en el año 2008, estos hechos indiscriminados por parte de las Fuerzas Militares colombianas hacia la población civil vulnerable, se pueden evidenciar desde el año 1990, a lo que se denomina tradicionalmente como el “Conteo de Cuerpos”. La gran mayoría de los casos de ejecuciones extrajudiciales, se produjeron en el mandato del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez en los años 2004 a 2008. En el informe de la ONU 2011, se enfatizó en una drástica disminución de las conductas sistemáticas y masivas de asesinatos a civiles. La fiscalía investiga más de 2000 víctimas, pero el 95% de los casos siguen en la impunidad.

Durante este mismo periodo presidencial, en julio del 2005, Uribe negocia con los paramilitares y se decreta la Ley de Justicia y Paz – Ley 975, la cual hace referencia a la negociación con los combatientes de ejércitos ilegales, los cuales podrán reinsertarse en la vida civil con dos condiciones: 1. entregar las armas y 2. confesar sus crímenes frente a una comisión judicial especial, se dictaron penas de prisión, según los niveles de responsabilidad, entre 5 a 8 años como máximo. A esta ley se acogen treinta dos mil paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) deponen las armas, y unos cien excombatientes se presentan a la comisión judicial, en estas salas no hay confrontación directa, el crimen está en una sala y el sufrimiento en la otra, sin embargo, se ha denunciado que estas desmovilizaciones fueron un montaje. Freddy Rendón Herrera, alias ‘El Alemán’, exlíder del bloque paramilitar Elmer Cárdenas, denunció que el proceso de desmovilización de ese grupo realizado durante el Gobierno de Álvaro Uribe (2002-2010) “fue un montaje” y ha asegurado que tanto el exmandatario como el entonces alto comisionado para la Paz, Luis Carlos Restrepo, tenían conocimiento de esa situación (Notimérica, 2011, p. 3).

Con este panorama, las FARC – EP llegan a la novena Conferencia Nacional en el 2007, “este es considerado como un periodo de fuerte persecución militar por parte del Gobierno; en esta se actualizaron algunas normas de su reglamento y elaboraron un plan para fortalecer su lucha política a través de la organización de un Partido Comunista Clandestino y el Movimiento Bolivariano” (El Heraldo 2016, p.3).

En esta misma se planteó el objetivo de “volver a ingresar al centro del país y para ello, encargaron al Mono Jojoy de las incursiones. Lo intentó 11 veces en total y todas ellas fracasaron. Las Fuerzas Militares habían blindado el páramo del Sumapaz. El *Plan renacer de masas* al final daría frutos, desde 2008 las FARC – EP comenzaron una recuperación militar importante, a su vez que la Política de Seguridad Democrática llegó a su techo máximo y comenzó el declive” (Ávila, A. 2016, p.22). Esta política de Seguridad Democrática, hacía referencia a brindar protección a la población civil, combatir el terrorismo y el narcotráfico, crecimiento de las fuerzas armadas y fortalecimiento de toda la estructura militar, todo con base supuestamente en la legalidad y el respeto de los derechos humanos; sin embargo, la realidad de estas medidas fue otra.

La guerra en Colombia pareciera que está hecha para acribillar a los y las menos favorecido/as, los/las subalterno/as, los/las campesino/as, afros, mujeres, niños, pobres, aquello/as desposeído/as a merced de una hegemonía política que controla el país, la guerra no para y cada día se hace más aguda en los campos y ciudades de Colombia; masacres, enfrentamientos, minas antipersona, torturas, desapariciones, violaciones de los derechos humanos y demás delitos de lesa humanidad son constantes y tristemente normalizados; por más de 50 años la guerrilla de las FARC – EP y otras agrupaciones guerrilleras como el ELN, EPL, M19, así como otros actores paraestatales y estatales tuvieron incidencia y responsabilidad en el conflicto armado interno, generando entre 1958 y 2018 al menos 4.210 masacres que han dejado, como lo afirma El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), 24.447 víctimas mortales (El Tiempo, 2018).

2.5 Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera

En el año 2010 llega a la presidencia Juan Manuel Santos, con la promesa de la paz para Colombia. “En noviembre de 2012, comienzan los Acuerdos de Paz entre las FARC – EP y el Estado colombiano, con el fin de acabar con una guerra de más de cincuenta años y un estimado de siete millones de víctimas registradas; estos diálogos tuvieron lugar en Oslo (Noruega) y en La Habana (Cuba) con representantes de las FARC – EP, víctimas, el gobierno y múltiples organizaciones, que lograron el acuerdo final que establece el fin a ese conflicto tan grande, es el ‘mejor acuerdo loggable’ que se pudo dar, según Juan Manuel Santos” (Platzi, 2016, p.5). La Subcomisión de Género fue instalada en las negociaciones de La Habana en 2014, antes que se lograra el Acuerdo, como una iniciativa de organizaciones femeninas y con el objetivo de incluir las voces de las mujeres, de las víctimas del conflicto y debatir el papel de las mujeres en la paz. Por parte de la guerrilla, las protagonistas – y excombatientes – son las Mujeres Farianas (Felix, M., 2020, p.21).

En un primer momento, se dio la firma en Cartagena el 26 de septiembre de 2016, en donde Rodrigo Londoño (Timochenko) comandante de las FARC – EP pidió perdón abiertamente en nombre de la organización a las víctimas de los atentados. Posteriormente, el acuerdo de Paz debía refrendarse en Colombia en un plebiscito en el que los ciudadanos debían votar ‘Sí’ o ‘No’, al final el resultado fue nefasto, 49.66% de los colombianos, decía que Sí a la paz, sin embargo, gana el No con un 50. 23%; un 63% del pueblo colombiano no asistió a las urnas para dar su voto. Las regiones más afectadas por la guerra, fue en donde gana el Sí a la paz, mientras en las zonas donde menos ha tenido alcance el conflicto armado, gana el No a la paz; esto deja un sin sabor y una gran preocupación sobre quienes tienen el privilegio de salir a votar en Colombia, es de conocimiento público que muchos habitantes de los campos de Colombia no tienen como desplazarse a su lugar de votación, añadiendo a ello, se presenta la compra de votos, la falsificación de los mismos y el engaño

perpetuo por parte de los medios de comunicación y campañas del odio y del miedo por las estructuras tradicionales en el país.

El Acuerdo Final reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de las personas como fundamento para la convivencia en el ámbito público y privado, y a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y los derechos de sus integrantes. La implementación del acuerdo debe regirse por el reconocimiento de la igualdad y pluralismo de la sociedad colombiana, sin ninguna discriminación. En la implementación se garantizan las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y se adoptaran medidas afirmativas en favor de grupos discriminados o marginados, teniendo en cuenta el enfoque territorial, diferencial y de género (Gentes del Común, 2018). Con ello, según la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (Colombia, 2016, p. 3), es la primera vez en el marco de las negociaciones de paz en el mundo que se presenta el enfoque de género explícito en un acuerdo de paz.

El enfoque de género en el Acuerdo Final generó tensiones en la sociedad colombiana, “fue comprendido como uno de los responsables por la victoria del ‘No’, por parte de sectores de la sociedad, en especial los conservadores y asociados a la iglesia, el Acuerdo sería dañoso a los valores familiares y promovía la homosexualidad, fueron creadas campañas y cartillas que circularon en las redes sociales con la terminología ‘ideología de género’, como si este fuera el punto central del acordado entre guerrilla y gobierno” (Felix, M., 2020, p.23), ello obligó al gobierno a renegociar el acuerdo tomando en consideración las objeciones de la oposición; el acuerdo final se firmó el 24 de noviembre en el Teatro Colón de Bogotá. Este nuevo acuerdo fue ratificado por el Senado de Colombia y la Cámara de Representantes, el 29 y 30 de noviembre de 2016.

El Acuerdo Final tiene seis puntos: 1) Reforma Rural Integral; 2) Participación Política; 3) Fin del Conflicto; 4) Solución al Problema de Drogas Ilícitas; 5) Víctimas; y 6) Implementación, Verificación y Refrendación -; y, lo más importante, tiene tres enfoques transversales: i) De género; ii) Étnico; y, iii) Territorial. Así que, el acordado proporciona en la implementación acciones afirmativas de especial atención a

grupos marginados y discriminados (Colombia, 2016, p.5). Es de resaltar que estos acuerdos son los primeros en el mundo en dar un enfoque de género. Dados los seis puntos acordados en la Habana, las mujeres plantearon propuestas en donde se les relacionase (Vargas, J. y Díaz, Á., 2018, p.33):

1. Reforma Rural Integral: Generar condiciones para el acceso progresivo a la propiedad rural con prioridad para las mujeres rurales cabeza de familia, promoción de la economía solidaria, la salud sexual y reproductiva, teniendo en cuenta el historial de discriminación y exclusión de los cuales han sido víctimas. Así mismo, el fortalecimiento de las organizaciones de mujeres que operan en territorios rurales mediante su protección y apoyo.
2. Participación Política: Apertura democrática para construir la paz, dispone la creación de organizaciones de mujeres, jóvenes y población LGBTI y fomentar la participación de las organizaciones de mujeres, especialmente en instancias de los programas de desarrollo con enfoque territorial y en las circunscripciones especiales transitorias de paz.
3. Fin del Conflicto: Señala el compromiso de las partes en no cometer actos de violencia, especialmente aquellos por razón de género, capacitar a todo el personal de monitoreo y verificación en enfoque de género y que dicho personal esté conformado al menos en un 20% por mujeres.
4. Solución al Problema de Drogas Ilícitas: Pretende incorporar el enfoque diferencial de género a los programas de sustitución de cultivos ilícitos, el diseño de los planes de prevención de drogas y el desarrollo de estrategias como las guarderías infantiles rurales para facilitar el acceso de las mujeres cabeza de familia a oportunidades laborales. También, se llama la atención sobre el impacto diferencial de este tipo de negocios en la vida de las mujeres, así como la escasa investigación de dicho impacto; lo cual lleva a la exposición, por parte de la mujer, a situaciones de trata, confinamiento y consumo (Gallego, 2014 citado por Huertas, Ruiz y Botía, 2017).

5. Víctimas: El sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición, excluye el indulto para casos de violencia sexual y se regirá por criterios de equidad de género en su composición y disposiciones para promover la participación de las mujeres en la reparación colectiva.
6. Implementación, Verificación y Refrendación: Se crea una comisión de género, encargada de dar seguimiento y verificar la integración del enfoque transversal de género en la implementación de los acuerdos de paz.

A raíz de estos acuerdos, se empieza a gestar algo denominado feminismo insurgente, una propuesta feminista de las mujeres excombatientes de las FARC – EP.

Finalmente, los aspectos que serán abordados en la propuesta pedagógica radican en la trayectoria de las mujeres en las FARC – EP, su configuración y concepción como mujeres dentro de una guerrilla, con ello se abordará el feminismo insurgente, ya que este se gestó tras la firma de los acuerdos de paz, tema que también se abordará enfatizando en el aporte de las mujeres en la construcción de los seis puntos acordados, además, se abordaran temas que emergen de la guerra tales como las ejecuciones extrajudiciales y cómo las mujeres son víctimas de la guerra bien sea por afectación directa o indirecta.

**CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA:
APORTES DESDE LOS FEMINISMOS Y LAS TENDENCIAS DE GÉNERO
A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
MEDIANTE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS**

“No es una pedagogía de profesore/as y alumno/as, sino de compañeras que soñamos juntas y pensamos juntas nuestras prácticas, que intentamos en el diálogo de saberes, crear nuevos conocimientos del mundo, ya que todo lo que fue creado hasta ahora, no alcanza para transformarlo.”

Claudia Karol.

El tercer capítulo presenta la propuesta pedagógica desde los feminismos, a partir del enfoque cualitativo y una metodología feminista bajo una pedagogía crítica, aquí se abordarán las técnicas e instrumentos empleados, así como la población a la que va dirigida la práctica y las fases del proyecto de aula.

La investigación feminista crítica implica una postura política en donde se proponen descubrir los dispositivos y mecanismos de orden social y patriarcal que posibilitan las desigualdades de género entre hombres y mujeres. En la educación, según Ríos, M. (2019):

“Se ha encontrado que algunos de los dispositivos fundamentales que controlan y ocultan los mecanismos de desigualdad de género en la institución, escuela, actúan a partir del currículo escolar y muy específicamente en las relaciones entre docentes y estudiantes, dentro del aula.” (p.33)

Es por lo anterior, que esta investigación busca provocar una toma de conciencia de las formas encubiertas de subordinación femenina que puede haber en el aula de clase, a partir de una concientización acerca de lo que convocan los conceptos de género y feminismos; y desde allí trabajar en cómo se han configurado estas categorías en el conflicto armado colombiano, específicamente con las mujeres excombatientes de las FARC – EP.

La propuesta pedagógica está diseñada bajo un enfoque cualitativo, busca comprender la realidad que se investiga y asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos; así mismo identificar las características del objeto que se estudia, pero pretender comprender la realidad que se investiga y examinar diversas realidades subjetivas; se valoran los procesos destacados en los fenómenos observables, permitiendo entender sus dimensiones internas y externas.

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.

El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (Lincoln y Denzin, 1994, p. 56).

Es así, como desde el producto de la investigación sobre feminismo insurgente, se diseña una estrategia pedagógica para el aula, a partir de la mirada del feminismo insurgente se propone trabajar la comprensión y cambios de lo femenino desde las diferencias particulares, lo cual está relacionado con su contexto, la forma en que lo interpretan y se relaciona en su cotidianidad, en palabras de Tamayo (2009) “la investigación cualitativa tiene como objetivo analizar y profundizar en la situación o problemática y no necesariamente en los resultados que le permitan hacer generalizaciones” (p.8). Entender la interpretación de los sucesos será un hecho transversal en el transcurso de este proyecto, buscando la manera de entender el porqué y el cómo de las relaciones que entre ellos se establecen.

1. Contexto institucional: Colegio Rodolfo Llinás IED

El Colegio Rodolfo Llinás IED inicio labores el 22 de agosto de 2011 con sección de primaria en jornada mañana y tarde, y a partir de enero de 2012 funciona con bachillerato en ambas jornadas. Inicialmente, se llamó Colegio Bolivia, por estar ubicado en este barrio, pero luego se cambió de nombre con el fin de dar un homenaje en vida el científico colombiano Rodolfo Llinás.

A partir de 2018 empezó a funcionar la nueva sede B. Para lo cual le fue asignado el antiguo edificio del colegio Compartir, que opero por más de 20 años administrado por la Fundación Compartir. En esta sede B funciona la sección de bachillerato en las jornadas mañana y tarde. Atiende una población de 2164 estudiantes de estrato medio, distribuidos en jornadas mañana y tarde (6 a 11°) y Jornada Única de transición a grado quinto.

El modelo pedagógico que asume el Colegio Rodolfo Llinás I.E.D es el constructivista y dentro de este el enfoque pedagógico de aprendizaje significativo y la resolución de problemas. Esta orientación es asumida por el colegio atendiendo a la caracterización y los intereses de la comunidad del colegio, según la institución, se requiere de una excelente formación académica la cual permita obtener buenos resultados en las Pruebas Saber para el ingreso de los estudiantes a las diferentes universidades públicas, o privadas, además de la necesidad de una formación integral de calidad.

El centro del proceso pedagógico es el estudiante y su desarrollo integral, partiendo de sus necesidades, intereses, expectativas y de su contexto particular. Se busca promover el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, saberes; saber ser, saber – saber y saber hacer en contexto.

Para desarrollar los procesos pedagógicos, el colegio se orienta principalmente por los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN y el trabajo de análisis que realiza cada área desde su

propia disciplina y que implementa de acuerdo con lo que ésta le exige en cuanto a métodos, estrategias, recursos, innovaciones, entre otras.

2. Enseñanza de las ciencias sociales en el IED

De acuerdo con el manual de convivencia del Colegio Rodolfo Llinás IED, en la educación básica y media, se tienen en cuenta, todas y cada una de las áreas obligatorias y fundamentales (artículo 23 Ley 115 de 1994) así:

- Ciencias naturales y educación ambiental.
- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- Educación artística.
- Educación ética y en valores humanos.
- Educación física, recreación y deportes.
- Educación religiosa.
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
- Matemáticas.
- Tecnología e informática.

En la educación media se incorporan las siguientes áreas (artículo 23 Ley 115 de 1994):

- Ciencias políticas y económicas.
- Filosofía.

De acuerdo con lo señalado en cuanto a las áreas educativas que se trabajan en Colegio Rodolfo Llinás IED, se entiende que en la educación básica y media las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia se trabajan en una sola asignatura que se ve en conjunto, mientras que, en la educación media, los y las estudiantes ven la asignatura de ciencias políticas y económicas.

3. Enfoque metodológico de la propuesta: epistemologías feministas y pedagogías críticas

Esta propuesta pedagógica busca reflexionar acerca las epistemologías feministas, lo cual conlleva a cuestionarse como se construye el conocimiento dominante y entender que normalmente excluye todo lo que sale fuera de sus márgenes; la epistemología feminista lo define como patriarcal y colonial. El mundo está construido desde un punto de vista dicotómico y jerarquizado, esto quiere decir que se sitúa por encima de un punto de vista de poder, todo aquello que se relaciona con lo masculino, blanco, heterosexual, occidental y de clase alta y normalmente todo lo que se queda en los márgenes, se le otorga una categoría de menos científico, eficaz o válido.

Desde la teoría del punto de vista feminista, a finales de la década de los 70 y principios de los 80, surge con un objetivo explícitamente político y social, producir conocimiento teórico y práctico, no solamente sobre las mujeres, sino para ellas, para posteriormente construir desde y con ellas. Este conocimiento tendrá como fin último, contribuir y acabar con la subordinación femenina desde los propios intereses de las mujeres. Algunas de las teóricas que apoyan esta estructura son Nancy Hartsock, Evelyn Fox y Sandra Harding, quienes sostienen que la vida y la condición de las mujeres les proporciona una óptica diferente para reconocer la realidad social y, por tanto, otra forma de conocer en la que intervienen también la intuición y los afectos. Cuestionan las suposiciones fundamentales del método científico, presunciones de objetividad y neutralidad, así como sus implicaciones. La línea de la epistemología feminista se pregunta si solo existe un único tipo de conocimiento, quién define qué conocimiento es mejor que otro, y cómo tiene que ser el acceso o la transferencia de este conocimiento.

Por su parte, el enfoque pedagógico crítico es una propuesta de enseñanza que conlleva al pensamiento crítico de los individuos, enfatiza en que el conocimiento es siempre un elemento político y, por lo tanto, la enseñanza no puede ser neutra a nivel social, Freire (2005, p.12) plantea la educación como una práctica de la libertad, en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo.

Desde la propuesta pedagógica Freireina los nuevos procesos formativos deben generar un “hombre/mujer nuevo/a” consiente de su realidad y comprometido/a con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios (Valencia, 2009. p. 54). Uno de los principales objetivos de la educación sería por lo tanto, alcanzar la justicia social y la democracia, a la vez que se logra la emancipación de la opresión mediante lo que se conoce como “despertar de la conciencia crítica”.

Es por ello que desde la pedagogía crítica con componente feminista se piensa que se educa no solo para acceder al poder, sino también para cómo hacer uso del poder, la pedagogía en sí engloba una serie de conocimientos y métodos destinados a la enseñanza que trascienden a los espacios sociopolíticos y culturales de los que son partícipes las personas y cuya finalidad es transformar el sistema educativo tradicional.

Esta pedagogía se presenta como resistencia ante las conductas machistas, contra-pedagogía ante los discursos de odio, con la necesidad de construir otras narrativas y masculinidades no hegemónicas; se piensa siempre en incluir una diversidad de voces, miradas, formas de pensar y hacer. Así mismo, se parte desde la concepción que el conocimiento no es neutro, se trata de deconstruir quién hace el conocimiento, se descoloniza y despatriarcaliza. En términos de Giroux (2000, p.38) es la irreverencia y vibración de nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos de aula, como se pueden dar nuevas transgresiones en las que se desafían los límites propios del conocimiento.

Dentro del contexto de socialización patriarcal y colonial, como indica Harding S. (1980, p.88), “no se trata de sumar a las mujeres al conocimiento ya establecido y realizado por los hombres, se trata de construir el conocimiento desde otras bases”, es decir, se tienen en cuenta aquellos aspectos de la realidad social que les interesan a las mujeres, se van a incluir las experiencias de las mujeres. Las críticas feministas a la epistemología tradicional en las ciencias naturales y las ciencias sociales muestran que las teorías del conocimiento poseen una perspectiva

androcéntrica y distante; es por ello que se apuesta por una pluralidad metodológica desde el feminismo y una pedagogía crítica para luchar en contra de las desigualdades y transformar las realidades en las que se está investigando y enseñando. De esta forma, la práctica pedagógica, según (Giroux, 2003, p.40), es una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales, identificados de la misma manera por Freire (2005, p.4) donde el educando debe ser reconocido como sujeto histórico-cultural desmitificando al maestro como sujeto educador.

Se pretende un camino que combine la teoría y la praxis que consolide rutas colectivas para la reflexión y posible acción en el análisis crítico de la sociedad, ya que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social mediante la indagación y comprensión de la realidad de la población, lo cual permite planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Según Sánchez y Gallego (2017, p.75) la pedagogía problematizadora de Freire, plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo. En su obra se destacan las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética como elementos claves de los procesos de enseñanza. Freire, a través de su propuesta de pedagogía crítica, invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada (Mirabal, 2008, , p.67).

Esta teoría sostiene que no se puede desarrollar el conocimiento libre de valores o prejuicios, pero que algunas posiciones son mejores que otras y que el agente epistémico ideal no es un sujeto incondicionado, sino un sujeto condicionado por experiencias sociales, ya que las mujeres ocupan muchas posiciones en la estructura estratificada por clase, economía, etnia, edad o preferencia sexual, esto va a configurar las identidades tanto personales como las construcciones de los grupos sociales. La educación feminista y crítica debe “abrir grietas”, esto lo menciona Catherine Walsh, referente de la pedagogía decolonial, en esta, se abren

grietas en el sistema opresor blanco, occidental, masculinizado, la educación feminista adopta esta idea.

De modo que, las epistemologías feministas articuladas a las pedagogías críticas, generan nuevas formas de concebir al estudiante y al docente en los diferentes procesos socioculturales y políticos de la escuela (Gallego, 2016, p.99), en la perspectiva de la pedagogía crítica, los profesores “han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 2001, p. 65) de esta forma la pedagogía crítica no homogeniza a los sujetos, sino que los valora a través de las múltiples diferencias (Gallego et al., 2016, p. 100), comprendiendo aspectos de convergencia y divergencia humana. No es suficiente con interpretar la realidad social, es imprescindible actuar y transformar; desde las epistemologías feministas las transformaciones van en pro de la igualdad en la construcción del conocimiento, es por ello que se necesita que la pedagogía feminista sea estructurada en todos los ámbitos de la educación, todas las áreas y currículo, romper con la escuela tradicional. La educación debe ser feminista, crítica, decolonial e interseccional; valorizar las otras voces, las subalternas. La educación feminista es colectiva y comunitaria.

Dado lo anterior, desde el enfoque pedagógico crítico se buscan generar conocimientos liberadores y como consecuencia de esto, da lugar a un proceso de incremento del poder político que permite una posible transformación de la realidad social; así, este proyecto va encaminado hacia un procedimiento reflexivo y crítico, el cual permite la participación de los estudiantes a quien va dirigido, ya que se perciben como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

4. Descripción de la propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica se lleva a cabo en los meses de septiembre y octubre del año 2022 con lo/as estudiante de grado décimo curso 1003 de la jornada de la tarde

del colegio distrital Rodolfo Llinás I.E.D y en los meses de febrero y marzo del año 2023 con los mismos estudiantes pero ya en grado once, en la asignatura de ciencias políticas.

Esta iniciativa contiene una motivación personal, ya que soy exalumna del colegio, me gradué allí en el año 2014 en la jornada de la tarde, en ese entonces el profesor de ciencias políticas llevaba a cabo un proyecto con algunos estudiantes de grado 10 y 11, el cual se llamaba “*Prohibido olvidar*” (el proyecto ya no se está llevando a cabo en la institución), este proyecto consistía en dar a conocer el conflicto armado en Colombia, en el cual se hacía que los alumnos, incluyéndome, saliéramos de la esfera de la ciudad y la comodidad, en donde se mostraban las realidades de los campos en Colombia.

Estos temas también eran abordados en la clase de ciencias políticas; sin embargo, en el semillero, los enfatizaba aún más, en algunas ocasiones asistimos al Centro de Memoria, Paz y Reconciliación para algunos talleres, conferencias, exposiciones, etc., ver y sentir la realidad de un país indolente, también, en una oportunidad el CMPR llevo al colegio un museo rodante sobre el conflicto armado en Colombia; pero una de las experiencias que más ha marcado mi vida fue cuando al colegio asistieron mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia, junto con ellas se hizo una cartografía de sus experiencias de vida y ahí, en mi mente aún inmadura el sentimiento de injusticia, rabia y tal vez rencor por este Estado miserable floreció; la mujer, aquella víctima desde todas las perspectivas y las esferas, quien lleva consigo no solo una carga emocional de masacres y persecución, debe cargar consigo la responsabilidad de Prohibido Olvidar para una no repetición de los hechos.

En aquel momento me empecé a pesar de que desde el aula se pueden cambiar sentires, se puede cambiar toda la cosmovisión de un estudiante, no se puede transformar el mundo pero sí, un mundo. Es por todo lo anterior, que me siento con el deber de devolver algo al colegio que me hizo quien soy ahora, y encender no una llama, sería aspirar a mucho, pero sí una chispa, sobre la verdadera Colombia, sobre la mujer en insurgencia y su carácter político, social y revolucionario.

A los estudiantes de décimo grado de colegio Llinás, a través de la materia ciencias políticas, se les ha venido enseñando y concientizando acerca las causas históricas de la violencia política en Colombia, así como los actores del conflicto armado y víctimas de la violencia política en Colombia en los siglos XX y XXI en los que las mujeres se encuentran, desde estos conocimientos previos se parte para analizar el feminismo insurgente.

En razón de lo anterior se diseña la propuesta pedagógica, la cual se compone de dos módulos:

- Módulo 1: Género.
- Módulo 2: Las mujeres en el marco de la guerra.

5. Fases del proyecto en aula

Módulos	Nº de sesiones	Tema de la sesión	Propósito pedagógico	Actividad
1. Género	1	Exploración de información previa en relación con temas referidos a la condición de género	Establecer cuáles son las concepciones que tienen los y las estudiantes en torno a temas de género basados en la cotidianidad de la vida misma de los y las estudiantes (ámbito, escolar, familiar y amistad).	Preguntas cerradas con respuesta múltiple y preguntas abiertas.
	2	Roles de género	Con este juego se busca reflexionar acerca de qué oficios o características son “propios” de mujeres u hombres. Cómo la sociedad y el entorno en donde habitan lo/as estudiantes les	Este es el juego en donde una persona busca no quedarse sin silla ¿Quién perdió la silla? Durante el juego, cada estudiante llevará consigo una hoja en donde deberá anotar sus pensamientos; dado que el juego consiste en que mientras suene una canción los y las estudiantes caminarán alrededor de las sillas,

			ha condicionado para tener esas perspectivas.	cuando la canción pare deberán buscar una silla donde sentarse, una vez pase esto la profesora dirá una frase o pregunta y cada estudiante deberá responder a esta en la hoja que le fue entregada; cada ronda se irán sacando un par de silla, por ende al finalizar solo abra un ganador que resulte sentado.
	3	Estereotipos de género	Desarrollar la capacidad de análisis, creatividad, escritura y crítica de los y las estudiantes hacia lo que son los estereotipos de género. Esto con el fin de evidenciar si los estereotipos de género están implícitos o no, según las historias que creen.	Los y las estudiantes deben conformar 5 grupos; a cada grupo se le entrega una imagen con la que tienen que desarrollar un cuento, historia, monologo, etc., para esto se les da un tiempo aproximado de 40 minutos. Una vez transcurrido el tiempo para la elaboración de la historia, se procede a socializar la misma, a un integrante de cada grupo se le asigna la tarea de leer la historia y finalizado esto, tanto el grupo como la profesora podrán hacer comentarios o preguntas con respecto a la misma. Las imágenes son variadas, así que cada historia debe tener un componente diferente y cada grupo le da una orientación distinta.
	4	Modalidades de conflictos	Fomentar actitudes y comportamientos de colaboración, construcción y creatividad por medio del teatro, así como la capacidad de resolución de conflictos en diferentes escenarios.	Esta actividad consiste en crear una improvisación teatral por parte de los y las estudiantes, para ello se proporcionan 3 escenarios: conflicto en el colegio, conflicto en la familia o conflicto armado en Colombia. Lo/as estudiantes se agrupan en 4 grupos, cada grupo tiene la posibilidad de escoger cualquier escenario e interpretarlo, así mismo, a cada grupo se le hace entrega de una hoja en donde se indican 8 personajes que debían caracterizar, al finalizar cada grupo, debe entregar esta hoja con el formato diligenciado. Una vez agrupados los y las estudiantes, se les da un tiempo de 30 minutos para que puedan hablar de lo que sería su improvisación teatral. Culminado este tiempo, lo/as estudiantes se organizan en sus pupitres y se disponen a ver a sus compañeros actuar, se inicia por el grupo número 4 hasta llegar al grupo número 1; una vez terminada cada obra se les hacen comentarios.
2. Las mujeres en el marco de la guerra	5	Las Calvas de Puerto Gaitán.	Tratar contenidos y reflexionar acerca de estos, sobre las dinámicas del conflicto armado en Colombia y como estas han configuran la vida de las mujeres en una zona	Para dar inicio al segundo módulo se abordará la problemática de las calvas de Puerto Gaitán. Puerto Gaitán, en Meta, fue uno de los municipios más azotados por la violencia sexual durante el conflicto armado. Las víctimas eran niñas y adolescentes, comunidad LGBTI, trabajadoras sexuales, indígenas y aquellas consideradas

		determina del país (Las Calvas de Puerto Gaitán).	<p>sospechosas de ser guerrilleras. En general, todas las que no cumplían el marco de comportamientos calificados como adecuados por los grupos paramilitares. "Las que no se ajustaran a lo dictado eran amenazadas y sancionadas violentamente con la intención de moldear y corregir la desviación", señala el CNMH. Cuando eran capturadas o citadas por los para militares, fueron obligadas a cumplir varias labores a pleno sol: cargar bultos pesados y malolientes, desyerbar, cargar agua, partir piedras y tirarlas a la carretera. Algunos días, les tocaba trabajar en ropa interior, mientras las únicas prendas que llevaban se secaban, para volvérselas a poner. La Fiscalía señaló que muy pocas se han acercado al proceso de Justicia y Paz, pues no confían en las instituciones y aún sienten vergüenza. Como primer paso se hará una contextualización geográfica del lugar en donde ocurrieron los hechos, haciendo uso una representación cartográfica de Colombia, señalando al departamento del Meta, así, para continuar se abordara el tema en cuestión sobre los hechos de violencia ocurridos hacia las mujeres de este territorio por parte de los paramilitares, para lo cual se utilizara el material de apoyo audiovisual de una noticia del Canal Uno, en donde un ex paramilitar comenta los hechos ocurridos. Una vez que se ha visto la noticia, se profundizará sobre el tema y se propone como actividad para los y las estudiantes elaborar una historieta, esta debe relatar los hechos de violencia de género en el caso de Las calvas de Puerto Gaitán y cuál cree que sería una estrategia para que estos hechos jamás vuelvan a ocurrir. Tendrán un tiempo estimando de una hora. Habiendo terminado la historieta, un miembro de cada grupo deberá socializar su trabajo.</p> <p>Noticia Canal Uno: https://www.youtube.com/watch?v=QPxZ0JXMax0&t=64s</p>
6	La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto	Tratar contenidos significativos en donde se puede relacionar el sanar, con una actividad cotidiana, y con ello como a través de	En un segundo encuentro se abordará el tema de las mujeres víctimas del conflicto armado en Turbo Antioquia, para ello, al igual que en la sesión anterior, se hará un reconocimiento geográfico del lugar utilizando una representación cartográfica de Colombia.

		armado de Turbo.	un comic se visibiliza a la mujer negra.	<p>Para esta clase se hará uso del Comic 'La hora de las lavanderas', en donde se muestran las tradiciones de las jornadas de lavado, con lo cual las mujeres pretenden sacar las penas y la desesperanza que les trajo la guerra. Con el lavado de sombras, "el miedo se va despercudiendo". Esta historia formó parte del Encuentro de La verdad del Pueblo Negro, que se hizo en el 2020 en Cartagena. La JEP acredita a más de 20 mil víctimas afrocolombianas, que prioriza la región de Urabá. Para esta acreditación colectiva, la Sala de Reconocimiento tuvo en cuenta, entre otras consideraciones, cómo estas comunidades se han visto afectadas por hechos como desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, homicidio, masacre, delitos contra la libertad e integridad sexual, lesiones personales, tortura o tratos crueles, inhumanos y degradantes, detención arbitraria y prolongada, trabajo forzoso, allanamientos, amenazas a la vida, a la integridad y a la seguridad personal, desplazamiento forzado y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes. También, se denuncia vulneración de sus derechos fundamentales como pueblo afrocolombiano a la autonomía, a la consulta previa, a la integridad cultural y al territorio.</p> <p>Ya expuesto el caso, como actividad se propone una reflexión en torno a las preguntas ¿Cuál podría ser otra posibilidad para gestionar el dolor que ha dejado la guerra en las mujeres víctimas del conflicto armado?, y ¿Cuáles podrían ser los alcances políticos de esta propuesta?, una vez terminado el tiempo estimado para esta actividad, algunos estudiantes presentaran su reflexión.</p> <p>Comic: https://pacifista.tv/notas/tres-comics-sobre-tres-verdades-del-conflicto-armado-en-colombia/</p>
7	Madres de Soacha.		Reconocer escenarios de conflicto en donde las víctimas también son los familiares de quienes sufrieron los hechos de violencia. Evocar la lucha y la reivindicación de los procesos que han llevado consigo los familiares de las víctimas asesinadas o	<p>En esta sesión se abordará el tema de las Madres de Soacha y como recurso se hará uso de la canción de Andrea Echeverri – Mamitas. Las "Madres de Soacha" son un grupo de mujeres colombianas, madres, esposas, hermanas de jóvenes asesinados por el ejército, haciéndolos pasar por guerrilleros muertos en combate, conocidos también como los mal llamados "falsos positivos". Desde 2008 denuncian los</p>

			desaparecidas del conflicto armado en Colombia.	<p>crímenes perpetrados a 19 residentes de Soacha y Bogotá, y estiman 10.000 en el país. En este contexto, conformaron la asociación MAFAPO y se proponen difundir su lucha contra la impunidad. Las madres de Soacha responsabilizan a los altos mandos del ejército y exigen saber quiénes dieron las órdenes para realizar las ejecuciones extrajudiciales. Con relación a la Justicia Especial para la Paz, manifiestan que los beneficiados son los mismos militares y que ellas, las víctimas, son tratadas como peligrosas, negándoles el derecho a hablar y a ser escuchadas.</p> <p>Teniendo en cuenta los hechos ocurridos y la canción, se propone como actividad y reflexión, que cada estúdiante realice un escrito, poema o canción en torno a los hechos de violencia y resiliencia trabajados en la sesión.</p> <p>Canción: https://www.youtube.com/watch?v=eyc26l_7YA8</p>
8	Acuerdos de Paz.	Comprender los aportes que desde la subcomisión de Género se hizo al Acuerdo de Paz y como estos demuestran una importancia para las mujeres a nivel político y social.	<p>Para esta sesión se hará un acercamiento en torno a los Acuerdos de paz y sus seis puntos, para esto se harán uso de una tabla y un video de la Corporación Sisma Mujer.</p> <p>Con estos dos insumos se pretende visibilizar cuál ha sido el aporte de la Subcomisión de Género en los acuerdos de paz y cuál ha sido su incidencia en el planteamiento de los seis puntos acordados en la Habana. Como actividad, los y las estudiantes deberán reflexionar acerca de los 6 puntos de los acuerdos de paz y deberán plantear dos puntos más, los cuales creen que faltan en estos acuerdos en donde se haga alusión a la justicia para las mujeres víctimas del conflicto armado, así argumentaran su respuesta sobre el porqué creen que estos dos puntos que mencionan son esenciales para una paz duradera y verdadera.</p> <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=v0cBu35c6hl</p>	
9	Feminismo insurgente.	Valoración de las mujeres en escenarios de guerra y paz, vistas como sujetas políticas con una historia y lucha.	<p>En esta sesión se plantea hablar sobre el Feminismo Insurgente gestado tras la firma del Acuerdo de Paz. Se hará un recuento histórico sobre las mujeres dentro de las FARC – EP, mencionando su lucha, mujeres destacadas y los hechos que han marcado las mujeres dentro de la organización; para así,</p>	

				llegar a lo que hoy se conoce como Feminismo Insurgente. Como actividad, cada estudiante deberá elaborar una caricatura que haga referencia a los hechos expuestos sobre las mujeres en las FARC – EP y explicar por qué decidió ilustrar dicho suceso.
	10	Evaluación.	Evidenciar por medio de la evaluación los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones, esta valoración se hace de manera cualitativa.	Teniendo en cuenta las sesiones que se llevaron a cabo en el primero y segundo módulo, se hará un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas para evaluar cuál ha sido el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

Tabla 1. Fases del proyecto en aula.

CAPÍTULO 4. EL AULA COMO CAMPO DE REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN (GÉNERO, FEMINISMOS Y CONFLICTO ARMADO)

El cuarto capítulo se divide en dos secciones, en una primera parte se presentan algunas conceptualizaciones y procedimientos relacionados con la sistematización de experiencias y en la segunda parte se presenta la sistematización de la experiencia que se llevó a cabo.

1. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y SUS PROCESOS

La sistematización de las experiencias se establece como la posibilidad de construcción del conocimiento basada desde la práctica de los profesionales, así, según Barragán y Torres (2017) mencionan que:

La primera referencia explícita a la sistematización de experiencias se encuentra en la ponencia que presentó el chileno Diego Palma al IV congreso de la Asociación Latinoamericana de trabajo social realizada en San José de Costa Rica en 1974 referida a la sistematización de las prácticas profesionales de los trabajadores sociales. (p.33)

En este periodo se planteaba la necesidad de una teoría propia que debía surgir de la reflexión sobre la propia práctica de los trabajadores sociales (Palma, 1971 y 1972, citado por Barragán y Torres. P. 35), se buscaba mejorar la intervención y la acción social transformadora. A partir de este momento empezaron a surgir distintos enfoques para la sistematización de experiencias, algunos de los cuales serán abordados en los siguientes apartados

1.1 La sistematización de experiencias como posibilidad de la investigación social

La sistematización de experiencias se presenta como una posibilidad de investigación social, ya que permite una reflexión crítica sobre la práctica y la experiencia vivida en el ámbito social y comunitario, lo que posibilita la identificación de aprendizajes, lecciones aprendidas y limitaciones en la realización de actividades y programas. En la actualidad, se ha generalizado por medio de la realización de encuentros, seminarios y talleres de sistematización, se publican libros, revistas especializadas, antologías y manuales en torno a la sistematización; la metodología es incorporada a centenares de experiencias, proyectos, programas e instituciones educativas y de promoción social (Barragán y Torres, 2017, p.45).

La sistematización e investigación promueven un rigor metodológico y un sentido emancipador con una interpretación crítica, por medio de las transformaciones y saberes generados por la práctica, lo cual contribuye a la construcción de vínculos y sentidos comunitarios desde lo formativo a la producción de subjetividades emancipadoras. Es por ello que, la sistematización es una posibilidad de investigación en tanto permite interrogar el sentido de las prácticas, cuestionar las lógicas que las sustentan, reconocer las limitaciones y potencialidades, y construir colectivamente alternativas (Rojas, 2016). En conclusión, la sistematización de experiencias es una posibilidad de investigación social que permite la construcción de conocimiento desde la práctica, la identificación de aprendizajes y lecciones aprendidas, el fortalecimiento de la participación ciudadana, y el reconocimiento y valoración de la identidad y cultura de las comunidades.

1.2 Procedimientos en la sistematización de experiencias

Teniendo en cuenta que en la sistematización no existe una metodología unitaria y homogénea, hay diferentes posibilidades de rutas de construcción según las necesidades de la experiencia. Como lo exponen Barragán y Torres (2017, p.46), se presentan las siguientes propuestas de autores clásicos como lo son Sergio Martinic Oscar Jara, Lola Cendales, Grupo de Educación Popular, Universidad del Valle y Equipo de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Transformación crítica de la experiencia (Sergio Martinic).

- Concepción metodológica dialéctica: producir teoría desde la práctica (Oscar Jara).
- La experiencia de sistematizar como formación de sujetos (Lola Cendales).
- Reconocer el sentido de las experiencias significativas (Grupo de Educación Popular, Universidad del Valle).
- Producción participativa de conocimiento sobre prácticas organizativas (Equipo de la Universidad Pedagógica Nacional).

La concepción metodológica dialéctica propuesta por Oscar Jara, que es en la que se encuentra basado este trabajo, se refiere a la producción de teoría desde la práctica, lo que implica una relación dinámica entre la teoría y la práctica, donde la práctica es fuente de conocimiento y la teoría se construye a partir de ella, permitiendo la interpretación, explicación y transformación de la realidad social y comunitaria (Sánchez, 2019. p.35). En otras palabras, se parte de la práctica para producir teoría que permita interpretar, explicar y transformar la realidad.

Esta concepción implica la participación activa de las personas involucradas en la práctica y en la reflexión crítica sobre la misma, lo que posibilita la construcción de conocimiento colectivo y permite la construcción de teoría desde la realidad social y comunitaria; esta reflexión permite la identificación de los factores que influyen en el éxito o fracaso de una experiencia determinada, y la identificación de lecciones aprendidas, y tiene como objetivo la transformación de la realidad social y comunitaria a partir de la producción de conocimiento desde la práctica.

Ahora bien, este trabajo se encuentra orientado bajo la perspectiva de sistematización de experiencias de Oscar Jara, su enfoque se basa en la participación activa de las personas involucradas en la experiencia y la construcción colectiva de conocimiento, Según Jara (2008, p. 76), la sistematización de experiencias es un proceso que:

- Permite la reflexión crítica sobre la práctica y la experiencia vivida, con el fin de identificar los aprendizajes y las lecciones aprendidas.
- Incluye la participación activa de las personas involucradas en la experiencia, con el fin de construir un conocimiento colectivo y compartir experiencias.

- Contribuye a la mejora continua de las prácticas y experiencias, y permite la identificación de las fortalezas y debilidades de las mismas.
- Ayuda a la toma de decisiones informada y a la elaboración de políticas, programas y proyectos que se ajusten a las necesidades y realidades de las comunidades.

En resumen, para Jara, la sistematización de experiencias es un proceso participativo y reflexivo que permite la construcción colectiva de conocimiento y la mejora continua de las prácticas y experiencias en el ámbito social y comunitario.

Por tanto, la sistematización de experiencias es un proceso que desde el comienzo implica la reflexión crítica sobre la práctica y la experiencia vivida, con el fin de identificar los aprendizajes, las fortalezas y las debilidades de la misma (Carrillo, 2014. p. 32). Los resultados obtenidos a través de la sistematización pueden ser utilizados para la elaboración de políticas, programas y proyectos que se ajusten a las necesidades y realidades de las comunidades. Es por ello que esta implica la participación y el diálogo con las personas involucradas en la experiencia, lo que permite la construcción colectiva de conocimiento y la identificación de las necesidades y expectativas de las comunidades (Pérez, 2019. p.36).

2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La sistematización de la experiencia pedagógica del presente trabajo se encuentra orientada en la ruta propuesta por Oscar Jara (Concepción metodológica dialéctica: producir teoría desde la práctica); en la cual implica analizar la experiencia en la que intervienen diversidad de miradas y sentidos, y como lo mencionan Barragán y Torres (2017. p. 51), también se reconoce en dicha experiencia un contexto económico – social determinado. Teniendo en cuenta lo anterior, para esta sistematización, se abordan las siguientes fases:

- **Fase descriptiva:** Se describe la experiencia del proceso vivido en detalle, en donde se trata de identificar, clasificar y recordar los elementos que se vivieron.

- **Fase crítica analítica:** Valoraciones que se realizan sobre el desarrollo de la actividad.
- **Fase interpretativa:** Interpretación de la actividad vinculada a los hechos y contexto, en donde se establece relación con las perspectivas teóricas involucradas en el desarrollo de la propuesta pedagógica

De este modo, cada una de las actividades realizadas será descrita, analizada críticamente e interpretada, tal como se muestra en los siguientes apartados, teniendo en cuenta el desarrollo temático de cada uno de los módulos.

Módulo	Sesiones	Nombre	Fecha y hora
1. Género	1	Exploración de información previa en relación con temas referidos a la condición de género.	Jueves 15 de septiembre del año 2022 entre las 05:00 pm a 06:00 pm.
	2	Roles de género.	Jueves 22 de septiembre del año 2022 entre las 04:00 pm a 06:00pm.
	3	Estereotipos de género.	Jueves 20 de octubre del año 2022 entre las 04:00 pm a 06:00 pm.
	4	Modalidades de conflictos.	Jueves 27 de octubre del año 2022 entre las 04:00 pm a 06:00 pm.
2. Las mujeres en el marco de la guerra	5	Las calvas de Puerto Gaitán.	Viernes 03 de febrero del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm.
	6	La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto armado de Turbo.	Viernes 10 de febrero del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm.
	7	Madres de Soacha.	Viernes 17 de febrero del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00pm.
	8	Acuerdos de paz.	Viernes 03 de marzo del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm.
	9	Feminismo insurgente.	Viernes 10 de marzo del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm

	10	Evaluación.	Viernes 17 de marzo del año 2023 entre las 05:00 pm a 06:00 pm
--	----	-------------	--

Tabla 2. Desarrollo temático de los módulos.

Módulo 1: Género

Actividad 1: Exploración de información previa en relación con temas referidos a la condición de género

La encuesta sobre los roles de género a partir de vivencias escolares y familiares, fue realizada el día jueves 15 de septiembre del año 2022 entre las 05:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado décimo, en esta participaron 16 niñas y 15 niños para un total de 31 estudiantes.

Al iniciar el espacio se da una breve presentación del porqué de la encuesta, es allí en donde se le cuenta a los y las estudiantes que esta tiene que ver con las prácticas de un trabajo de grado (tesis); sin embargo, no se profundiza en el tema, ya que se espera que las respuestas a la encuesta sean genuinas, por consiguiente se da la explicación de las partes de la encuesta la cual tiene preguntas a/b y justificación de respuesta, preguntas abiertas y tablas; esta se estructura en dos fases, vivencias escolares, y vivencias familiares y personales. Se procede a entregar la hoja de la encuesta a cada estudiante, después de unos cuantos minutos se les aclara a los y las estudiantes que pueden escribir lo que quieran, puesto que esta no la leerá el docente del colegio y no tiene ninguna nota académica, a partir de allí los y las estudiantes se relajan evidentemente riéndose y haciendo comentarios como “así sí”.

Mientras contestan la encuesta algunos estudiantes levantan la mano por inquietudes que se van respondiendo para todos y todas. Un estudiante que ingreso al colegio hace un mes menciona que no tiene claras las dinámicas de la institución, puesto que es nuevo, a lo que se le indica que desde su poca experiencia en el colegio escribir lo que piensa, otro estudiante manifiesta que no quiso justificar las respuestas una vez entrego su encuesta. Durante el transcurso en que los y las

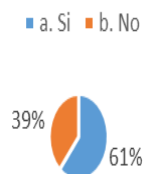
estudiantes llenaban la encuesta surgieron varios comentarios acerca de la coordinadora de la institución, entre estos comentarios se decía que la coordinadora no tenía respeto por las estudiantes, ya que les hace comentarios desagradables acerca de su actuar y de su aspecto físico, y fue en ese momento en donde le preguntaron al docente de la institución si era posible hacer una carta en donde se exponga el trato de la coordinadora hacia los y las estudiantes, a lo que el docente responde que sí, que constitucionalmente están en todo su derecho. Transcurre la sesión, al finalizar los y las estudiantes entregan su encuesta y salen del salón, puesto que ya se acaba la jornada escolar.

Los resultados que arrojó la encuesta fueron los siguientes:

Preguntas a / b							
<p>Las respuestas arrojadas en la primera pregunta, se evidencia que los y las estudiantes no están de acuerdo con la distinción que hace el uniforme, sin embargo al analizar los datos fue casi absoluta la votación del “No” por parte de las niñas, argumentando sobre sus derechos fundamentales en el uso de la ropa, la comodidad o incomodidad de este, así mismo hacen alusión a que una prenda de vestir no define el género de una persona y que en algunos casos cercanos conocen que el uniforme afecta a alguno/as compañero/as que no se identifican con el uniforme que les he asignado. Por otro lado, las opiniones de los niños, se encontraron más diversificadas, pese a que algunos opinan que el uniforme debería brindar más comodidad, en especial para sus compañeras, otros comparten que esta división del uniforme muestra “elegancia”, que es necesario para dividir a las personas en el uso de baños y apuntan a que la sociedad así ha determinado el vestir de las personas.</p>	<p>1. ¿Esta de acuerdo con que el uniforme de un colegio diferencie a los niños y a las niñas?</p> <p style="text-align: center;">■ a. Si ■ b. No</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>29%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>71%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	29%	b. No	71%
Respuesta	Porcentaje						
a. Si	29%						
b. No	71%						

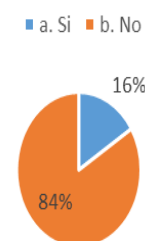
De acuerdo con la pregunta acerca de si se piensa que las normas del colegio tienden a crear diferencias en el comportamiento de los niños y de las niñas, se evidencia que las niñas en su mayoría responden que “Sí”, ya que afirman que existen estereotipos de que los hombres son más “cansones” y las mujeres más “tranquilas”, hacen referencias a que la coordinadora en ciertos momentos al referirse al estudiantado tiende a señalar que los estudiantes deben comportarse de forma masculina y las estudiantes de forma femenina, así mismo se les señala a las mujeres por su “mal comportamiento” con el uso del maquillaje y a los hombres con el uso de los balones; sin embargo, algunas chicas expresaron que no hay normas que creen diferencia. En cuanto a los hombres, su respuesta fue muy dividida, quienes respondieron “Sí” afirman lo mismo que sus compañeras y además mencionan que estas normas pueden vulnerar el derecho a la libre personalidad, mientras quienes respondieron “No”, mencionan que el manual de convivencia es neutral y que las normas son para todo/as sin importar el sexo.

3. ¿Cree que algunas normas del colegio tienden a crear diferencias en el comportamiento de los niños y...



En la pregunta que hace referencia al trato diferencial que puede haber por parte de los y las profesore/as hacia los y las estudiantes, la opción más votada fue “No”, en donde tanto niños como niñas estuvieron de acuerdo con que lo/as profesore/as lo/as tratan de igual manera a todo/as; sin embargo, a veces a favoritismo por alguno/as estudiantes.

4. ¿Cree que existen diferencias en el trato que reciben los niños y las niñas de parte de los profesores y profesoras?



<p>De acuerdo con el desarrollo intelectual de lo/as estudiantes y las diferencias que puede haber, la opción más votada fue “No”, en donde tanto los niños como las niñas mencionan que los y las profesoras enseñan por igual a todo/as y por ende todo/as acceden al conocimiento de las mismas manera; sin embargo, hubo quienes votaron “Sí” haciendo alusión a que en algunas ocasiones alguno/as tienen dificultades de aprendizaje y necesitan más atención, por otro lado, se menciona que “algún profesor me dijo que por ser mujer no aprendo tan rápido y por ende no sé nada”.</p>	<p>5. ¿En el colegio se establecen diferencias entre los niños y las niñas de acuerdo con su desarrollo intelectual?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>84%</td> </tr> <tr> <td>c. No se</td> <td>13%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	3%	b. No	84%	c. No se	13%
Respuesta	Porcentaje								
a. Si	3%								
b. No	84%								
c. No se	13%								
<p>La pregunta que hace referencia a la diferenciación en las capacidades físicas de los y las estudiantes arroja, que en su mayoría las mujeres votaron “Sí”, mencionando que en la clase de educación física a las mujeres se les asignan menos ejercicios por no ser “tan fuertes” como los hombres y que los separan en deportes como el fútbol y además, que a las niñas se les da ventaja en algunos ejercicios solo por ser niñas; sin embargo, algunas niñas mencionan que los y las profesore/as siempre les ponen en igualdad de condiciones. Por el lado de los hombres, las respuestas son muy divididas, quienes respondieron “Sí” en donde mencionan que se demarca que a muchos grupos de chicas no les gusta el deporte, los hombres tienen más resistencia física, se limitan las capacidades de las mujeres; por otro lado, quienes respondieron “No” dicen que a todo/as se les trata por igual.</p>	<p>6. ¿En el colegio se establecen diferencias entre los niños y las niñas de acuerdo con sus capacidades físicas?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>61%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	39%	b. No	61%		
Respuesta	Porcentaje								
a. Si	39%								
b. No	61%								
<p>Las respuestas a la pregunta de si se hacen “chistes” en clase, refiriéndose al comportamiento de hombres y mujeres, demuestra que la opción ganadora es el “No”, en donde las niñas tuvieron una marcada división al mencionar que en algunas ocasiones los chistes se presentan sin una mala intención, y que si un compañero se comporta de cierta manera “sensible” se le ridiculiza llamándole de forma despectiva alusiva a la feminidad, otras chicas manifiestan que no se presentan chistes de este tipo, ya que es un ambiente sano. Por otro lado, los niños, en su mayoría, votaron por el “No”, en donde mencionan que no se hacen chistes de</p>	<p>7. ¿Se hacen "chistes" en clase refiriéndose a cómo debe ser el comportamiento de un hombre y una mujer?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>39%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>58%</td> </tr> <tr> <td>c. No se</td> <td>3%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	39%	b. No	58%	c. No se	3%
Respuesta	Porcentaje								
a. Si	39%								
b. No	58%								
c. No se	3%								

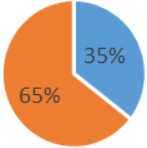
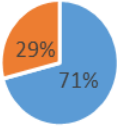
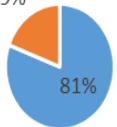
<p>este tipo; sin embargo, otros mencionan que a veces si se hacen este tipo de chistes.</p>							
<p>En cuanto a la pregunta de si alguna vez un familiar le ha dicho que no puede salir de casa por la forma en como viste, la respuesta ganadora fue “No”; sin embargo, esto se dio debido a las respuestas en mayor medida de los hombres, ya que fue casi absoluta su respuesta al “No” al manifestar que sus padres respetan su forma de vestir y que nunca han recibido esta clase de comentarios, por otra parte, pese a que algunas niñas mencionan que no han recibido comentarios de este tipo, fueron más quienes indicaron que si han recibido esta clase de comentarios por parte de sus familiares, ya que indican que por usar cierto tipo de prendas no las dejan salir o deben ir acompañadas, las tratan de vulgar al usar una falda o las juzgan por llevar ropa ancha de acuerdo a lo que es una mujer, e incluso hacen que se cambien de ropa para poder salir a la calle.</p>	<p>10. ¿Alguna vez un familiar le ha dicho que no puede salir de casa por la forma en cómo viste?</p> <p>■ a. Si ■ b. No</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>65%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	35%	b. No	65%
Respuesta	Porcentaje						
a. Si	35%						
b. No	65%						
<p>Respecto a la pregunta de si los y las estudiantes son acompañado/as al dirigirse al colegio y luego de regreso a casa, la respuesta más votada fue “Si”, esto casi que en igualdad de numero por parte de niñas y niños, en donde manifiestan que en su mayoría se acompañan entre compañero/as/, ya que viven cerca uno/as con otro/as, en otros casos van en ruta o algún familiar les lleva y recoge del colegio por seguridad.</p>	<p>12. Cuando se dirige al colegio, y luego de regreso a casa, ¿va acompañado o acompañada?</p> <p>■ a. Si ■ b. No</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>71%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>29%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	71%	b. No	29%
Respuesta	Porcentaje						
a. Si	71%						
b. No	29%						
<p>Finalmente, la última pregunta que hace alusión a relacionarse con las personas, los y las estudiantes votan en gran mayoría a que si se relacionan de igual manera con las personas de diferentes sexos, ya que afirman que su manera de relacionarse con las demás personas es igual sin importar si son hombres o mujeres, aunque en algunos casos mencionan que se relaciona diferente debido a que el trato entre hombres es más “fuerte” o brusco y que los hombres intentan regular su vocabulario frente a una mujer.</p>	<p>14. A la hora de establecer una amistad, ¿se relaciona de igual manera con las personas de diferentes sexos?</p> <p>■ a. Si ■ b. No</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Si</td> <td>81%</td> </tr> <tr> <td>b. No</td> <td>19%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Porcentaje	a. Si	81%	b. No	19%
Respuesta	Porcentaje						
a. Si	81%						
b. No	19%						

Tabla 3. Resultados de la encuesta.

Ahora bien, de acuerdo con la tabla (Tabla 4) en donde se indica que se señalen quienes ocupan estas áreas con mayor frecuencia durante la hora del descanso en el colegio, los y las estudiantes indicaron lo siguiente:

	Mujeres	Hombres	No binario	Todos por igual
Cancha de fútbol		29		2
La biblioteca				31
Baños	10			21
Pasillos		1		30

Tabla 4. Pregunta 2: Dentro del colegio, indique quienes ocupan estas áreas con más frecuencia en la hora del descanso.

De acuerdo con la justificación de la respuesta se presenta lo siguiente:

- Cancha de futbol: La mayoría de estudiantes indican que todos los días hay partido, bien sea de futbol o de baloncesto, en donde participan solo hombres, ya que a las niñas no les gustan estos deportes o los niños se adueñan de estos espacios.
- La biblioteca: Si bien indican que este espacio en su mayoría de veces solo se usa para actividades específicas guiadas por profesores, son áreas frecuentadas por todos de igual manera.
- Baños: Si bien los y las estudiantes indican que este es un espacio común, ya que todos y todas tienen las mismas necesidades fisiológicas, hay comentarios en donde se indica que las mujeres son quienes pasan más tiempo en este lugar debido a que se preocupan más por su apariencia física y es allí en donde se arreglan y maquillan.

- Pasillos: Este es un espacio común, en donde tanto niños como niñas caminan o se sientan.

En la tabla 5, se debe indicar según las tareas del hogar quien hace cada tarea, esto teniendo en cuenta que los y las estudiantes tenían la posibilidad de seleccionar más de una casilla, se presentó lo siguiente:

	Madre	Padre	Hermano	Hermana	Yo	Otro ¿Quién?
Lavar	22	10	6	6	24	5
Trabajar fuera de casa	16	23	4	2	2	3
Barrer	21	8	5	9	25	2
Planchar	21	7	0	5	9	4
Leer	9	6	5	9	22	3
Asistir a reuniones del colegio	26	14	0	4	-	3
Hacer ejercicio	6	5	8	4	22	2
Ver novelas	21	9	2	5	11	5
Cocinar	25	14	2	5	14	6
Sacar al perro al parque	9	4	5	3	17	2

Tabla 5. Pregunta 8: De las siguientes tareas del hogar, indique quien hace cada una.

De acuerdo con la señalización que dieron los y las estudiantes, con base a quienes hacen algunas tareas en su hogar, se puede evidenciar lo siguiente:

- Madre: El cuadro evidencia que en tareas como lavar, barrer, planchar, cocinar, asistir a reuniones del colegio, ver novelas, es la madre quien más se hace cargo de estos asuntos; sin embargo, trabajar fuera de casa también es labor de la misma; mientras que en actividades de “ocio” como leer o hacer ejercicio no se le atribuye tanto.
- Padre: En este punto, cabe tener en cuenta que alguno/as estudiantes no viven con su padre, pese a esto se evidencia una mayor preponderancia al

trabajo fuera de casa, mientras que en asuntos relacionados dentro del hogar no está tan presente como la madre.

- Hermano: Se aclara que no todo/as tienen hermano. La actividad más predominante es hacer ejercicio y en algunas actividades ni siquiera se le asocia como el ir a reuniones del hermano/a. (No se indagó por edad)
- Hermana: Se aclara que no todo/as tienen hermana. En esta oportunidad se le asocia más a las hermanas con barrer y leer, mientras que en menor medida a trabajar fuera de casa. (No se indagó por edad)
- Estudiante: En cuanto a las tareas que hace el/la estudiante en el hogar predomina barrer y lavar, en este apartado se analiza por separado a los niños y a las niñas; sin embargo, se encuentra similitud en sus respuestas que no radican una diferenciación por ser hombre o mujer.
- Otro: En este apartado se mencionaron, tías, primas y abuelas, y predomina el apartado de la cocina.

En relación con las tareas del hogar, se les preguntó a los y las estudiantes el porqué de sus respuestas, a lo cual se manifestaron las siguientes apreciaciones:

- Ayuda mutua madre e hijo/a.
- Organización que facilita las tareas del hogar.
- La mayoría de las tareas del hogar están a cargo de la abuela y el/la nieto/a ayuda.
- Se distribuyen las tareas por igual para que no toda la responsabilidad de la casa recaiga en la mamá.
- Los trabajos del hogar siempre se le han asignado a la mamá, el/la hijo/a a veces ayuda, mientras que lo/as demás miembros de la familia no dan importancia a estas labores.
- Pensamiento machista por parte del padre.

De las preguntas abiertas, se identificaron las siguientes respuestas:

¿Cuáles son sus actividades en las mañanas antes de ir a estudiar?

- Hacer tareas / Trabajos.
- Dormir.
- Desayunar.
- Deporte / Ejercicio.
- Sacar la mascota.
- Almorzar.
- Organizar el cuarto.
- Se menciona muy poco hacer tareas del hogar como hacer el almuerzo, lavar, barrer u organizar la casa, cuidar hermano/as, trabajar.

¿Cuáles son sus actividades al regresar del colegio?

- Hacer tareas / Trabajos.
- Ver tv.
- Comer.
- Estar en el celular.
- Sacar mascotas.

A continuación se presenta una encuesta desarrollada por un/a estudiante (ver imágenes N° 1 - 2)

1. ¿Esta de acuerdo con que el uniforme de un colegio diferencie a los niños y a las niñas?
 a. Si
 b. No

Explique su respuesta
 Considero que es perfecto muestra la elegancia y disciplina que tiene el colegio.

2. Dentro del colegio, indique quienes ocupan estas áreas con más frecuencia en la hora del descanso:

	Mujeres	Hombres	No binario	Todos por igual
Cancha de fútbol		<input checked="" type="checkbox"/>		
La biblioteca				
Baños				
Pasillos				

¿Por qué? Obvias razones ya que los hombres se reúnen en este espacio para compartir.
 ¿Por qué? Todos necesitamos ir al baño sin importar por el sexo o el género.
 ¿Por qué? Es en los lugares donde todos pasan para compartir y transportarse para ir a la clase.

3. ¿Cree que algunas normas del colegio tienden a crear diferencias en el comportamiento de los niños y de las niñas?
 a. Si
 b. No

Explique su respuesta
 Personalmente no las normas son para todos sin importar el género ni el sexo.

4. ¿Cree que existen diferencias en el trato que reciben los niños y las niñas de parte de los profesores y las profesoras?
 a. Si
 b. No

¿Por qué?
 Por lo que yo conozco y veo jamás los profesores sea mujer o hombre a hecho así.

5. ¿En el colegio se establecen diferencias entre los niños y las niñas de acuerdo con su desarrollo intelectual?
 a. Si
 b. No

Explique su respuesta
 No, por lo que yo conozco.

6. ¿En el colegio se establecen diferencias entre los niños y las niñas de acuerdo con sus capacidades físicas?
 a. Si
 b. No

Explique su respuesta
 La anterior es la explicación.

7. Se hacen "chistes" en clase refiriéndose a cómo debe ser el comportamiento de un hombre y una mujer?
 No, por lo que yo escucho.

Imagen 1. Encuesta desarrollada primera parte.

a. Si
b. No ✓

Explique su respuesta
por la dispensando que era una abierita

8. De las siguientes tareas del hogar, indique quién hace cada una:

	Madre	Padre	Hermano	Hermana	Yo	Otro ¿Quién?
Lavar	X		X	X	X	
Trabajar fuera de casa						
Barrer	X					
Planchar	X			X	X	
Leer	X			X	X	
Asistir a reuniones del colegio	X			X	X	
Hacer ejercicio	X			X	X	
Ver novelas	X			X	X	
Cocinar	X			X	X	
Sacar al perro al parque						

9. Según lo señalado en el anterior cuadro, ¿por qué cree que cada persona hace esas actividades en su hogar? Explique su respuesta
Todos en mi casa hace diferentes que haceros al mismo tiempo o despues

10. ¿Alguna vez algún familiar le ha dicho que no puede salir de casa por la forma en cómo viste?

a. Si
b. No ✓

Explique su respuesta
Nunca he escuchado eso

11. ¿Cuáles son sus actividades en las mañanas antes de ir a estudiar? Explique su respuesta
Tareas en su mayoría

12. Cuando se dirige al colegio, y luego de regreso a casa, ¿va acompañado o acompañada?

a. Si ✓
b. No

¿Por qué?
Soy de ruta

13. ¿Cuáles son sus actividades al regresar del colegio? Explique su respuesta
Desempacar, comer, alistarme para hacer tareas y dormir eso resume bastante bien

14. A la hora de establecer una amistad, ¿se relaciona de igual manera con las personas de diferentes sexos?

a. Si
b. No ✓

Explique su respuesta
No realmente sin embargo no tengo ninguna relación de amistad con los hombres sin embargo depende de la historia y confianza que tengo hacia una relación de amistad con una mujer

Imagen 2. Encuesta desarrollada segunda parte.

Al realizar el análisis crítico analítico, se pudo evidenciar que mientras la sesión transcurría, los y las estudiantes se sorprendieron por las preguntas y al principio parecían un poco incómodos hasta que se les dijo que la única persona que iba a leer lo que escribieran era la practicante, que nadie más iba a tener acceso a lo que puntualmente ellos pusieran allí (se tenía que marcar la hoja con el nombre), mientras que para algunos fue una actividad en donde a raíz de la pregunta surgieron reflexiones acerca del trato que recibían de la coordinadora o de cómo se sentían ello/as en el colegio, fue evidente, especialmente que para algunos niños era incómodo contestar algunas preguntas y fueron los mismos quienes no

justificaron sus respuestas. Pese a que la encuesta si se salía de lo normalmente enseñado, no hubo mayor controversia por ninguna pregunta, solo inquietudes en cuanto a la forma de las preguntas que no las entendían. El profesor, en algún momento mencionó que aquel curso era bastante crítico, se interesaban por los temas que los hicieran pensar más allá de lo académico y evidentemente lo fue, los resultados que arrojó la encuesta en su mayoría son positivos en cuanto a sus vivencias en el colegio, los y las estudiantes son conscientes de algunas dinámicas y prácticas que no se deben hacer y no se les debe separar por si es hombre o mujer; sin embargo, algunas respuestas de sus vivencias familiares y personales arrojan que en los hogares de los y las estudiantes aún existe un machismo implícito en las tareas del hogar.

Ahora bien, partir de una noción de la realidad en la escuela, bien sea por su formación, pensamiento o sistema cultural al que pertenecen los y las estudiantes; implica que esta es una construcción histórica y social compartida por sus miembros; aunque está estructurada por los condicionamientos temporales, espaciales y sociales, no está determinada (Barragán y Torres, 2017, p. 19). Teniendo en cuenta esto y el propósito pedagógico de la sesión, que era establecer cuáles son las concepciones que tienen los y las estudiantes en torno a temas de género basados en la cotidianidad de la vida misma de los y las estudiantes (ámbito, escolar, familiar y amistad), se pudo lograr el objetivo, ya que según las respuestas arrojadas, la información obtenida en cuanto a las vivencias propias de cada uno/a en su entorno demostró que si bien no existen dinámicas de exclusión de acuerdo con el género en algunas situaciones, en otras si se siguen replicando estos mecanismos, especialmente en el entorno familiar.

En cuanto al tema de género, que se vive tanto en la escuela como en la estructura de la familia y amigos, no es ajena a los procesos de socialización, cultura e incluso política en la que están inmersos los y las estudiantes. Los fenómenos emergentes en cuanto a las conductas sociales, pueden estar condicionadas por determinantes causales como el contexto, coyunturas y acontecimientos históricos.

Actividad 2: Roles de género

Este es el juego en donde una persona busca no quedarse sin silla ¿Quién perdió la silla? El propósito es que durante el juego, cada estudiante llevara consigo una hoja en donde deberá anotar sus pensamientos; dado que el juego consiste en que mientras suene una canción los y las estudiantes caminaran alrededor de las sillas, cuando la canción pare deberán buscar una silla donde sentarse, una vez pase esto la profesora dirá una frase o pregunta y cada estudiante deberá responder a esta en la hoja que le fue entregada; cada ronda se irán sacando un par de sillas, por ende al finalizar solo abra un/a ganador/a que resulte sentado.

Ahora bien, esta sesión se desarrolló el día jueves 22 de septiembre del año 2022 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado décimo, en esta participaron 16 niñas y 16 niños para un total de 32 estudiantes. Al iniciar la sesión se le presentan a los y las estudiantes los resultados de la encuesta de la sesión anterior, a lo que se crea un poco de controversia por los resultados de la pregunta ¿Está de acuerdo con que el uniforme de un colegio diferencie a los niños y a las niñas?, ya que algunas niñas manifiestan que el llevar falda puede provocar incomodidad en especial en los días de frío y que en este punto quienes deberían tomar esta decisión del uniforme son las niñas y no los niños, porque a ellos no afecta en absoluto su comodidad, se socializaron otras respuestas y después se pasó a la explicación de lo que iba a ser esa sesión, el juego ¿Quién perdió la silla? y se resolvieron algunas dudas sobre este.

Se procedió a organizar el salón de tal manera que los pupitres quedaran ubicados alrededor formando un círculo grande, todas las maletas se dejaron en una esquina del salón. Una vez lo/as estudiantes se ubicaron en los pupitres, se puso una canción y los niños y las niñas se levantaron y caminaron un poco alrededor del círculo, mientras esto, se iban sacando un par de pupitres del círculo, lo cual significaba que quienes no alcanzaran a sentarse saldrían del juego. Se paró la música, y los y las estudiantes buscaron donde sentarse, los que no lo lograron salieron del juego, sin embargo, así quedaran por fuera de este debían responder

en la hoja lo que se les preguntara o mencionara, una vez sentado/as se les dice una frase y ellos contestaron según lo que piensan, esto se repite unas cuantas veces hasta que al finalizar quedan dos niñas y una de ellas es la ganadora y se lleva un premio (un chocolate). Durante todo el transcurso del juego los estudiantes estuvieron atentos y muy activos. Se procede con organizar nuevamente el salón y con los y las demás estudiantes se rifa otro chocolate, esta rifa se da con ayuda del docente del colegio.

Al finalizar la sesión, se les pregunta a los y las estudiantes cómo les pareció el juego y qué preguntas tienen acerca de las frases que se les dijeron durante el juego, surgieron algunas inquietudes acerca de si sexo y género no eran lo mismo, ya que se les hacía un poco difícil esta distinción, a esto se les dio una breve explicación sobre que el sexo viene determinado por la naturaleza, una persona nace con sexo masculino o femenino. En cambio, el género, hombre o mujer, se por una conducta social y cultural, este se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado. En cuanto a las mujeres en el acuerdo de paz, la mayoría de estudiantes manifestaron que no tienen ningún conocimiento sobre esto, dijeron que en las noticias o por televisión nunca vieron a mujeres, mientras que al expresidente Juan Manuel Santos y a Timochenko (Rodrigo Londoño) si se veían por todas partes; con esto se les informa que las mujeres si fueron participantes del acuerdo de paz, pero no se profundiza en el tema.

Los resultados arrojados en el juego fueron agrupados en la tabla N°6, ya que algunas de las respuestas de los y las estudiantes eran iguales o similares:

Mujeres en el conflicto armado	Trabajo asalariado	Sexo / Género	Maquillaje
<ul style="list-style-type: none"> • Guerra • Objetos sexuales • Violación de derechos humanos • Principal carnada y centro de dominación • Violación 	<ul style="list-style-type: none"> • Mal pago • Mucho trabajo • Esclavitud llamada de otra forma disfrazada de un pago justo • Plata 	<ul style="list-style-type: none"> • Amar a la persona sin importar género, sin importar las relaciones sexuales. • Identidad • Decisión • Diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Producto que realza la belleza • Nombre de una compañera • Ayuda y superación • Belleza

<ul style="list-style-type: none"> • Guerrilla • Abuso • Programa de reintegración • Perdonar lo imperdonable (Claudia palacios) • Desigualdad • Objeto sexual • Maltrato • Femicidio • Violentadas • Nuevas oportunidades • Luchadoras • Secuestro 	<ul style="list-style-type: none"> • Independiente • Emprendimiento • Pensión • Esfuerzo • Justicia • Profesores • Empresas 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad • Constructo social – Obligación • Discriminación • Negación • Diferencia • Discriminación • Virginidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Artístico • Autoestima • Estereotipos
Feminismo	Machismo	Mujer en el acuerdo de Paz	Hombres en el acuerdo de Paz
<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de género y derechos • Poder • Lucha • Libertad • Existir • Mujeres unidas • Respeto • Fuerza • Apoyo • Movimiento • Libertad • Justicia • Asesinato • Oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdad • Hombres • Manipulación • Limitación • Ignorancia • Violencia • Ofender • Abuso • Patriarcado • Discriminar • Maltrato a la mujer • Malas costumbres • Antiguo • Opresión 	<ul style="list-style-type: none"> • No participaron en el acuerdo de paz • Libertad • Falta de apoyo • Falencia • Dar su opinión sin influir en decisiones • Buscar respeto • ONU • Representar al país • Rebelión: Hace unos años no podían tomar decisiones • Importante • Indispensable • Víctimas 	<ul style="list-style-type: none"> • Eligieron lo que les convenía • Alianza • Vital • Responsabilidades • Comunicar pensamientos • Aportar ideas • Tomar toda la decisión • Esencial • Indispensable • Los que mandaron • Mayor poder de decisión • Responsabilidad

Tabla 6. Resultados de la actividad 2: ¿Quién perdió la silla?

A continuación, en la imagen N° 3 se muestran algunas de las respuestas de los y las estudiantes.

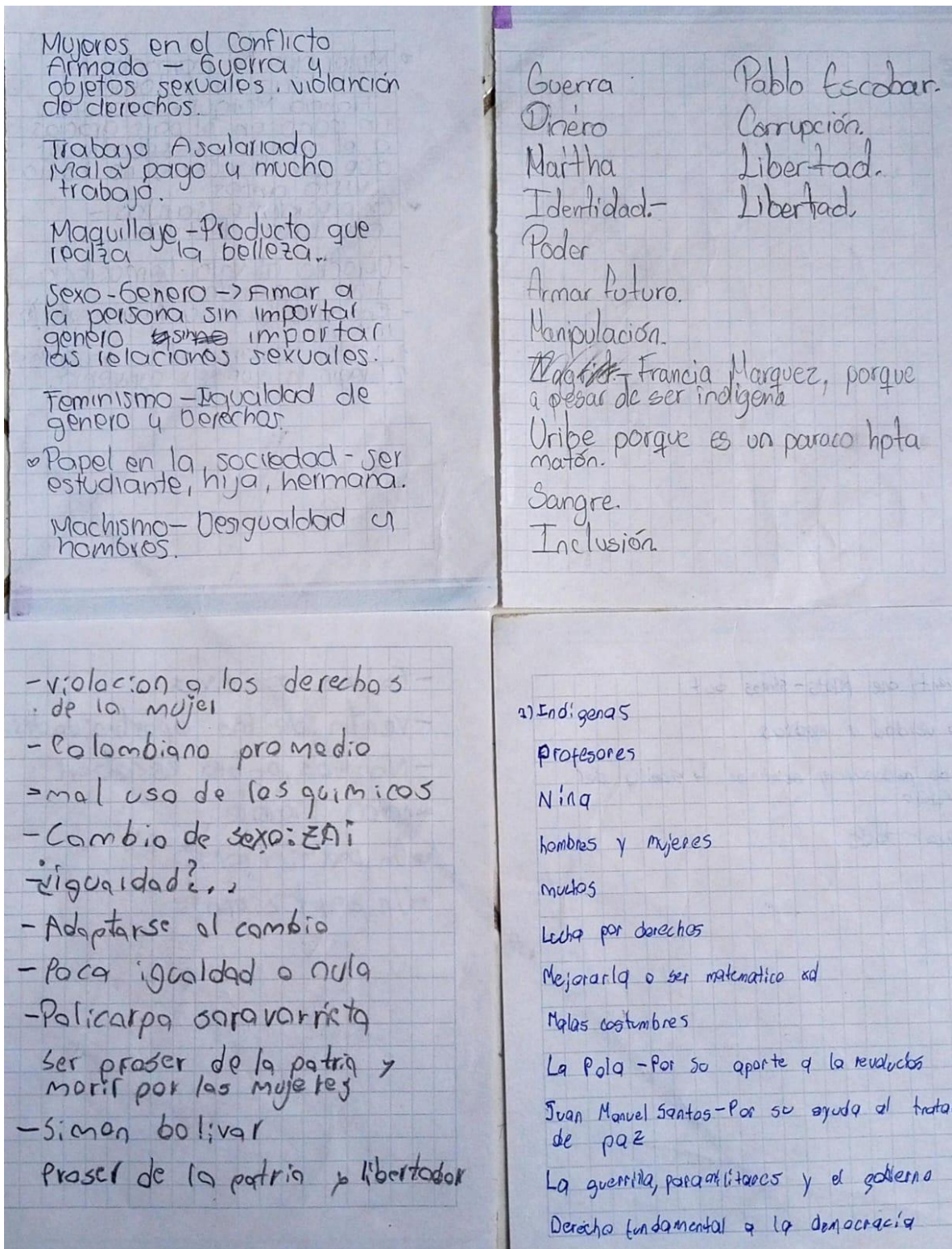


Imagen 3. Respuestas de los y las estudiantes.

En términos analíticos, durante la actividad se hizo evidente que al proponer un juego durante la clase, fue una catarsis para los y las estudiantes, salieron de ese espacio en donde se tienen que ubicar por orden de lista en sus pupitres y escuchar la cátedra de un docente, muchas veces no se tiene en cuenta al juego como un recurso pedagógico en donde los y las estudiantes se pueden presentar más activos y dispuestos a la clase, pese a que se presenta desorden en el aula y un poco de esparcimiento, las disposiciones de los estudiantes para escuchar las instrucciones se notó y no solo se presenta al juego como una actividad lúdica, sino también como actividad de reflexión que bien puedo invocar muchos temas, en este caso se quiso enfatizar en frases y conceptos que tañen propiamente al trabajo de grado. Es importante entender que los y las estudiantes se aburren en el aula, no siempre se aprende en el silencio y la calma de una organización, es prudente manejar estos escenarios de dinamismo en donde tanto estudiantes como docentes sean partícipes de una actividad en donde se convinieron el juego y el conocimiento.

Ahora bien, en relación con los resultados obtenidos y de acuerdo con el propósito de la actividad el cual buscaba reflexionar acerca de qué oficios o características son “propios” de mujeres u hombres y cómo la sociedad y el entorno en donde habitan lo/as estudiantes les ha condicionado para tener esas perspectivas, se presentaron inquietudes en cuanto si sexo y género no eran lo mismo, cabe resaltar que la confusión entre sexo y género puede ser el resultado de la naturalización de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y de la asunción de que las diferencias de género son un reflejo directo de esas diferencias biológicas (Lorber, 1994. p.34). La distinción entre sexo y género es una de las bases conceptuales fundamentales para comprender la diversidad y complejidad de la identidad humana y su relación con las estructuras sociales. A diferencia del sexo, que se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, el género se refiere a las expectativas sociales, culturales y psicológicas asociadas a ser hombre o mujer (West & Zimmerman, 1987. p.54). También, el género se refiere a los roles, comportamientos, normas y expectativas culturales que se atribuyen socialmente a

los hombres y las mujeres en función de su sexo. Es decir, se trata de una construcción social que define lo que se considera "masculino" y "femenino" en una determinada sociedad y época histórica. El género es una variable determinada por la cultura, y puede ser objeto de cambio y transformación.

Según López (2020, p. 67), la perspectiva de género implica reconocer que las mujeres y los hombres experimentan la realidad de manera diferente y que sus roles y estereotipos de género pueden influir en su participación en los conflictos armados, así como en la construcción de la paz. Por lo tanto, y haciendo referencia a que los y las estudiantes mencionaron que de acuerdo a las mujeres en el acuerdo de paz, nunca las vieron participes, por lo que mostraban los medios de comunicación, es importante analizar cómo se presentan las imágenes de la guerra y la paz en los medios de comunicación y cómo éstas pueden estar influenciadas por las normas de género. López (2020, p.70), menciona que las imágenes que se transmitieron durante la firma del acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC-EP reflejan y perpetúan los roles de género tradicionales.

Actividad 3: Estereotipos de género

Esta sesión se desarrolló el día jueves 20 de octubre del año 2022 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado décimo. Los y las estudiantes conformaron 5 grupos, estos grupos se conformaron de manera aleatoria en donde los y las estudiantes se enumeraron de 1 a 5, una vez se dio la organización, a cada grupo se le entregó una imagen con la que con la que tenían que desarrollar un cuento, historia o monólogo, para esto tuvieron aproximadamente 40 minutos.

Una vez transcurrido el tiempo para la elaboración de la historia, se procedió a socializar la misma, un integrante de cada grupo se le asignó la tarea de leer la historia y finalizado esto, tanto el grupo como la profesora podían hacer comentarios o preguntas con respecto a la misma. Las imágenes eran variadas, así que cada historia tenía un componente diferente y cada grupo le dio una orientación distinta. Hubo especial atención por parte de lo/as estudiantes con la historia del grupo 3 "Muerte química", al leer las demás historias se hacían comentarios o alguno/as

estudiantes hablaban, mientras que con esta historial el salón permaneció en silencio y tod/as prestaron bastante atención. Una de las preguntas era él ¿por qué orientar la historia así? A lo que los y las estudiantes respondieron que era su imaginación, fue lo que pensaron al ver la imagen y en el diálogo con sus compañer/as se fue desarrollando la historia.

Las imágenes que se les presentaron a los y las estudiantes se seleccionaron según el criterio de estereotipos de género, en estas imágenes se muestra que tanto hombres como mujeres están asumiendo un rol, basado en esto los y las estudiantes tenían la libertad de escribir según el enfoque que ellos le quisieran dar a los personajes en la imagen. A continuación se dan a conocer las imágenes y las historias construidas por los y las estudiantes:

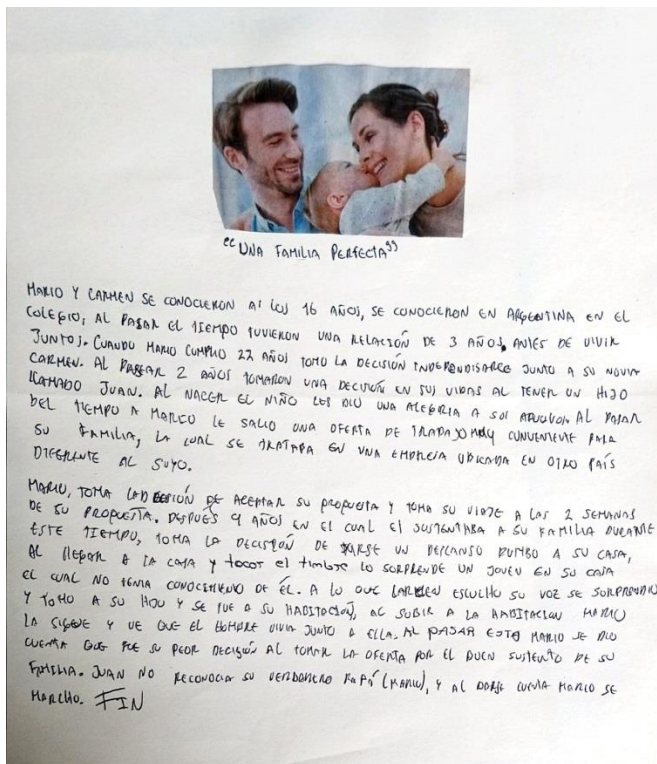


Imagen 4. Grupo 1. Una familia perfecta.



My viaje a latinoamerica

El gringo Samuel se le cruza la idea de irse de viaje a formar un restaurante, cuando iba observando gastronomía de otros países se topo con Colombia y le impresionó sus delicias culinarias entonces decidió viajar a este país.

Al comprar sus boletos decidió establecerse en Medellín, en el avión se contactó con su futuro orientador, al llegar a Medellín y salir del aeropuerto con todas sus pertenencias se dirige a un puesto de empanadas llamado "Happy empanadas". Entro en un mal viaje al comer la empanada, no sabe como pero termino en el hospital donde le dan comida con alias muy llamativos. Al salir del hospital decide empujar su cadena de restaurantes con marihuana ya los clientes les encantaba porque se daban un buen viaje. Al oler el aroma de sus platos se inspiraba a hacer mas con drogas ilegales.

La policía lo busca porque una persona murió de sobredosis, era una persona estudiante de la Universidad Cooperativa. Al salir de la cárcel se rehabilito ahora tiene una heladería llamada "Helados Sammy" y tiene mucho éxito.

Imagen 5. Grupo 2. My viaje a Latinoamérica.



Muerte química

Era un día normal como cualquier otro, me dirigía a mi trabajo en el cual tenía una pertenencia de tres años, hace 5 años me mude a Alemania con mi esposo y mi hija, soy una mujer muy dedicada a mi hogar a pesar de que trabajo casi 12 horas, de todas formas no me puedo dejar sobre mi cuello.

Cuando nos mudamos, fue muy difícil adaptarnos pero hacemos lo que se puede; dentro de nuestra estadía sufrimos muchas cosas pero ninguna se asemeja a la que viví hoy, como les decía; hoy en la noche me dirigía a mi trabajo, fue un día muy agotador ya que desarrollé un nuevo químico, esto tardó mucho ya que no encontraba los componentes ni las sustancias adecuadas, pero al final logré de cifrar su fórmula. Estaba cansada, puede que también algo abrumada pero tenía la seguridad de llegar a casa y ver el amor de mi vida, estando en el metro de vuelta a casa pensé mucho en Camille pero lo deje de lado.

Al llegar a casa mi esposo tenía hecha la cena, eran spaghetti y té. De nuevo pensé en Camille, después de mucho tiempo volví a sentirme en mi hogar, nos dirigimos a la habitación a descansar por el largo día y entonces sentí los sollozos de mi esposo, volteé y le pregunte "mi vida, qué está pasando?", él se lleno de aire y un poco de aido responde "perdoname Camille" y en cuestión de segundos atraviesa mi corazón con el cuchillo de la cocina, y lo último que oí fue "esto lo hago por nuestro bien"

Estando en paz les voy a hablar de Camille, al mudarnos a Alemania, Camille entró en un cuadro depresivo, sin embargo Norman y yo intentabamos hacer lo posible por hacerla feliz así como habian días en los que ella se quedaba en casa con su padre haciendo maratones de películas y series, habian días que me acompañaba a hacer químicos, en mi último día a su lado desarrollé uno de mis peores químicos, después del duro trabajo tomé una siesta entre 15-30 min, algo dormida me levanto y escucho como Camille entre dientes me pide perdón "perdoname mamá, se que no fui lo mejor hijo" pero por fin te dejare descansar" bebió todo el acido y falló, fue muy duro para nosotros a pesar de que sentí que ya lo estabamos superando.

Y así fue como Camille sufrió una muerte química mientras yo morí por el amor a ella.

Imagen 6 y 7. Grupo 3. Muerte química.



En una fábrica Faraonlove Shady se fabrican los mejores ambientadores, jabones y artículos de cuidado para su casa. Pero la gente no sabía que en realidad eran hechos con químicos increíbles, riesgosos para la salud causando pruritos, quemaduras y deshidratación en la piel. Fuera de esto las personas se quejaban por su venta en el mercado y los daños que causaba a la salud, debido al aumento de casos decidieron demandar esta fábrica, pero la ley no hizo nada al respecto, un día unos detectives decidieron entrar a la fábrica para ver las sustancias que la fábrica utilizaba y en eso encontraron un pequeño cuarto lleno de ácido y cadáveres, al instante los detectives hicieron investigaciones rápidas y Lola, la dueña de la fábrica era una asesina serial y hallaron que Lola conseguía los químicos eran importados de cartuchos anónimos, los traían del mar y los procesaban en la fábrica, Lola es fugitiva y aún no se sabe su paradero y la fábrica fue cerrada temporalmente.

FIN

Imagen 8. Grupo 4. Fábrica Faraonlove Sahady.

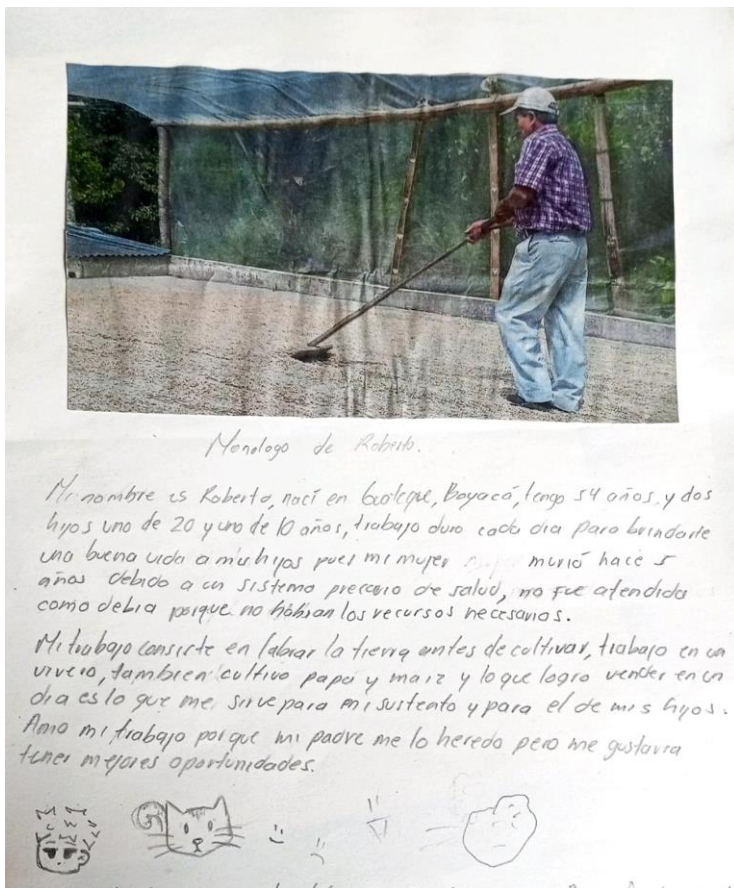


Imagen 9. Grupo 5. Monólogo de Roberto.

Dado el propósito pedagógico de la sesión que buscada desarrollar la capacidad de análisis, creatividad, escritura y crítica de los y las estudiantes hacia lo que son los estereotipos de género, con esta actividad se pudo evidenciar la capacidad que tienen los y las estudiantes de trabajar en conjunto con el propósito de participar en una creación colectiva, una historia, así mismo la facultad que tienen esto/as para imaginar escenarios basados en una sola imagen. Por medio de la escritura lo/as estudiantes fueron capaces de crear escenarios ficticios o bien, reales; el análisis que se puede hacer en cada historia es variado, ya que la creación de estas pueden convocar con las experiencias propias de lo/as mismos, si bien la mayoría de historias trastocan la ficción, algunas de ellas tienen componentes cotidianos de lo/as estudiantes, en donde se involucran la toma de decisiones, infidelidad, sueños, suicidio, trabajo, vida diaria, entre otros asuntos. Por medio de la escritura es posible desarrollar un campo hacia la crítica, en donde las personas pueden expresar sus

desconformidades con respecto al sistema en donde se encuentra, desde la vida misma y las experiencias propias, la escritura es una forma de expresar lo que siente.

Así mismo, se buscaba evidenciar si los estereotipos de género estaban implícitos o no en las historias creadas, ya que según la Organización de las Naciones Unidas (2019), los estereotipos de género se arraigan en las mentes desde la infancia, lo que conlleva a esperar y aceptar ciertos comportamientos y roles basados en el género; estos se dan por las expectativas sociales, culturales y psicológicas que se aplican a los hombres y mujeres basados en sus roles y comportamientos percibidos como "masculinos" o "femeninos". Estos estereotipos pueden limitar las oportunidades y opciones de hombres y mujeres, y perpetuar desigualdades de género en la sociedad; debido a que en las imágenes que fueron entregadas a los y las estudiantes, los personajes asumían aparentemente un rol, en el análisis de las historias no se hizo evidente que los escritos se encontraran estructurados bajo los estereotipos de género, ya que se enfocaban más hacia la ficción y les daban a los personajes roles en los que no se les discriminaba o limitaba según el género.

Actividad 4: Modalidades de conflictos

Esta actividad consistió en crear una improvisación teatral por parte de los y las estudiantes, para ello se proporcionaron 3 escenarios: conflicto en el colegio, conflicto en la familia o conflicto armado en Colombia. Lo/as estudiantes se agruparon en 4 equipos, cada grupo tenía la posibilidad de escoger cualquier escenario e interpretarlo.

Esta actividad se llevó a cabo el día jueves 27 de octubre del año 2022 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de gado decimo. La actividad inició de la siguiente manera, los y las estudiantes se enumeraron del 1 al 4, posterior a ello, quienes tenían el mismo número se agruparon, cada grupo eligió una situación, problema que previamente se les había indicado cuáles eran (conflicto en el colegio, conflicto en la familia o conflicto armado en Colombia), también, a cada grupo se le hizo entrega de una hoja con el siguiente formato (tabla 8):

Grupo #
Nombre de la obra:
Situación de conflicto:
Personajes: 1. Víctima: 2. Victimario: 3. Persona indiferente: 4. Persona que busca solución: 5. Persona que quiere que siga el conflicto: 6. Persona a favor de la víctima (familiar/amigo/a): 7. Persona a favor del victimario (familiar/amigo/a): 8. Persona que decide quien en el / la culpable:

Tabla 7. Formato actividad: Improvisación teatral sobre conflictos.

En esta hoja se dieron 8 personajes que debían caracterizar, al finalizar cada grupo debía entregar esta hoja con el formato diligenciado. Una vez agrupados los y las estudiantes, se les dio un tiempo de 30 minutos para que pudieran hablar de lo que sería su improvisación teatral. Culminado este tiempo, lo/as estudiantes se organizan en sus pupitres y se dispusieron a ver a sus compañeros actuar, se inicia por el grupo número 4 hasta llegar al grupo número 1. En la medida en que cada grupo hacia su improvisación teatral, si bien había desorden, todos los grupos tenían una idea clara de lo que era su obra y su personaje. Al finalizar cada obra de teatro, se le preguntó a cada grupo del porqué de su obra, el grupo 3 y 4 mencionaron que eso era una cotidianidad familiar de las reuniones o fiestas familiares, el grupo 1 menciona que eso se ve mucho en el colegio y el grupo 2 dijo que hicieron algo así “como en televisión”.

Teniendo en cuenta que los y las estudiantes son menores de edad y no se pudo grabar, a continuación se pretende dar un recuento de lo que fue cada improvisación teatral y lo que esto sucinto en los y las demás estudiantes del curso:

Grupo 1 Nombre de la obra: Relación tóxica en el colegio Situación de conflicto: Conflicto en el colegio

Esta obra transcurre en el patio del colegio, sus protagonistas son dos adolescentes que son pareja. Al finalizar un partido de futbol, el joven se dirige hacia donde está su novia y esta le reclama acerca de por qué él comenta y reacciona en las fotos de otra niña en redes sociales, a lo que él le responde que eso no tiene nada de malo; en ese justo momento, pasa la niña de las redes sociales y la novia del joven la toma del pelo y la empieza a golpear, a lo que la chica reacciona también golpeándola; mientras esto ocurre más jóvenes intentan separarlas. Una vez lo hacen, las dos chicas discuten un rato, pero llegan a la conclusión que el verdadero culpable es el chico, al no respetar a su novia, reaccionando y comentando fotos de otras chicas; en seguida, la que es la novia le empieza a golpear y le dice que terminan, y se va del lugar.

Opiniones de la obra: Mientras transcurre la obra se hacen notar las risas de los compañeros y salen comentarios como, esos a veces pasas acá o que fastidio las parejitas así.

Tabla 8. Grupo 1: Relación toxica en el colegio.

Grupo 2

Nombre de la obra: Juicio en el conflicto

Situación de conflicto: Conflicto armado en Colombia

Esta obra tuvo dos escenarios, el primero trascurría en el campo, en medio de un matorral salieron dos personas caminando (un hombre y una mujer), a lo que una mujer en la lejanía se dio cuenta y salió corriendo hacia ellos, increpándolos de que hacían en ese lugar, que ellos eran paramilitares y tenían que salir de allí, a lo que la mujer y el hombre le respondían que ellos no eran paramilitares, sino que eran campesinos de la zona; la mujer que se encontraba interrogándoles llevaba consigo un arma y sin pensarlo un momento más los mato.

El segundo escenario, se presenta en una sala de audiencias, en donde se encontraba la mujer que había matado a los que decía que eran paramilitares y los familiares de las dos personas asesinadas, junto con sus respectivos abogados y una jueza. Allí, los familiares de los asesinados impusieron una denuncia en contra de la persona quien había cometido el supuesto delito, alegando que sus familiares eran realmente campesinos y no paramilitares. La jueza, analizando las evidencias, y en medio de un debate concluyo que efectivamente las dos personas eran campesinos, declarando así culpable a la mujer, el abogado de esta soltó el comentario de “tenía que ser mujer”, a lo que la jueza reaccionó en seguida diciendo que ese comentario no era nada pertinente para el juicio, y además era un comentario machista que se salía del contexto y no era relevante para el caso, que ninguna persona y menos un abogado debería decir comentarios tan absurdos.

Opiniones de la obra: Mientras el transcurso de gran parte de la obra, lo/as espectadores estuvieron atento/as sin decir ningún comentario; sin embargo, en cuanto salió el “tenía que ser mujer”, algunas niñas del curso empezaron a alegar, diciendo que, qué le pasaba, por qué decía eso y algunas groserías, juzgando el comentario fuera de lugar.

Tabla 9. Grupo 2: Juicio en el conflicto.

<p>Grupo 3 Nombre de la obra: Favoritismo familiar Situación de conflicto: Conflicto en la familia</p>
<p>Esta obra transcurre en una reunión familiar, los personajes principales son el padre, un hombre de comportamiento machista y la madre, una mujer que se quiere liberar de estas conductas machistas en el hogar. En medio de un almuerzo familiar, a la hora de servir el almuerzo, la madre indica a los invitados que cada quien puede dirigirse a la cocina y recoger su plato, ya que eran bastantes, a lo que el esposo enfurecido le dice a su hija favorita que vaya y le alcance el almuerzo, ella de inmediato se dirige hacia la cocina y hace lo que su padre le ha ordenado, la madre enfurecida le dice que siempre es lo mismo, que por una vez vaya él a recoger sus propias cosas, el padre dice que no y empiezan los comentarios de los tíos y tías presentes defendiendo la conducta del padre, en donde indican que las mujeres son para eso y más las hijas son para servir al padre, sin embargo, una de las tías en favor de la madre se levanta de la mesa y empieza a decir que esas conductas ya no son de esta época, que cada quien debe hacer sus propias cosas, en medio del caos, la niña no sabe qué hacer empieza a llorar. La madre toma las riendas de la reunión y le dice a todos que se vayan, mientras esto sucede quienes están a favor del padre, le dicen que se dé su lugar y que él es el que manda en la casa, es el hombre de la familia. Una vez que quedan en casa solo el padre, la madre y la niña, los dos adultos discuten sobre su actuar y la madre pide el divorcio al ya estar cansada de la situación, se marcha consolando a su hija y le dice que ella no está para servirle a ningún hombre.</p>
<p>Opiniones de la obra: Mientras transcurría la obra de teatro, al igual que en el grupo 4, se presentaron risas y comentarios de parte de los espectadores, como eso siempre pasa en Colombia, la/os tíos chismosos siempre machistas opinando, también comentarios acerca del personaje de la madre como “eso, así es que toca tratar a los hombres, no se deje”.</p>

Tabla 10. Grupo 3: Favoritismo familiar.

<p>Grupo 4 Nombre de la obra: Cumpleaños feliz Situación de conflicto: Conflicto en la familia</p>
<p>Esta obra transcurre en una reunión familiar, un cumpleaños. Los personajes principales son la mamá, una mujer adicta a sustancias psicoactivas con un carácter fuerte y su hija. La obra inicia con toda una familia reunida en el cumpleaños de una niña, de un momento a otro una mujer, su madre, se dirige rápidamente hacia la cocina en donde empieza a consumir algún tipo de sustancia, su hija al percatarse de la ausencia de su madre se dirige hacia la</p>

cocina y le dice que por lo menos en ese día no actuara de esa manera, a lo que su madre le responde con agresividad física y verbal, amenazándola de que está en su casa y ella puede hacer allí lo que quiera, en medio de la discusión la hija sale nuevamente a la sala en donde está el resto de la familia y su madre la persigue para agredirla, quienes se encontraban allí intentan separarlas, el novio de la mamá intenta tranquilizarla un poco; sin embargo, la situación es inútil cuando interviene el novio de su hija; es allí en donde empieza a tratar a su hija de una forma más despectiva y machista, denigrando su integridad como mujer. La señora procede a echar a los dos menores de edad de su casa, sin importar cuál sea el destino de su hija.

Opiniones de la obra: Los y las estudiantes utilizaron groserías y contacto físico al hacer la interpretación, esto causo impactos en sus demás compañeros que los veían y fomentaron comentarios tales como, eso siempre sucede en las reuniones familiares, eso es típico en Colombia, también, se hicieron visibles risas por parte de quienes veían la obra y quienes la actuaban.

Tabla 11. Grupo 4: Cumpleaños feliz.

En el transcurso de la actividad, especialmente en el tiempo de los 30 minutos que los y las estudiantes se tomaron para dialogar acerca de qué iban a hacer, se mostraron interesados por recrear un suceso que les fueran más familiares, ya que al tener tan poco tiempo de preparación, ensayar un monólogo era muy complicado, muchas de las actuaciones eran espontáneas y en el momento salían los comentarios, así había una reacción natural de cada estudiante, esto se pudo observar con mayor medida en la obra del grupo número 2, ya que al finalizar la obra, y cuando más de uno creía que ya había terminado a uno de los compañeros se le salió con el comentario “tenía que ser mujer”, este comentario no solo generó en su grupo de trabajo impacto sino también en lo/as demás estudiantes, creando un ambiente tenso, ya que varias niñas empezaron a insultarlo, sin embargo, una de las compañeras de la obra, prosiguió actuando y haciendo una reflexión sobre este comentario. Con este ejercicio se logró el objetivo pedagógico, ya que se pudo percibir la creatividad de los y las estudiantes, así como su capacidad de análisis y confrontación con sucesos reales que pueden pasar en su día a día.

Ahora bien, los estereotipos de género pueden manifestarse en diferentes modalidades del conflicto, ya sea en conflictos armados, conflictos sociales o incluso

en situaciones cotidianas de discriminación. En el contexto de los conflictos armados:

“La violencia sexual contra las mujeres y niñas es un componente estratégico de muchos conflictos armados, ya que socava el tejido social y debilita a la comunidad enemiga. Las mujeres son vistas como botín de guerra, como trofeos para demostrar poder y dominación, y como una forma de deshonrar a la comunidad enemiga” (Informe del Secretario General de la ONU, 2018, p.9).

Los estereotipos de género en distintas modalidades del conflicto destaca cómo los roles y estereotipos de género pueden perpetuar la violencia y la discriminación, y cómo es necesario trabajar en la superación de estos estereotipos para lograr sociedades más justas e igualitarias. En la discriminación cotidiana, los estereotipos de género pueden llevar a la desvalorización del trabajo de las mujeres y la brecha salarial entre hombres y mujeres, así como limitar la participación de las mujeres en puestos de liderazgo y en la toma de decisiones. En esta sesión se trataba de una actividad que permitiera dar entrada a temas relacionados con el conflicto armado, que se verán en el módulo 2.

Módulo 2: Las mujeres en el marco de la guerra

Actividad 5: Las calvas de Puerto Gaitán

Dando inicio al segundo módulo de práctica pedagógica “Las mujeres en el marco de la guerra”, esta primera clase se desarrolló el día viernes 03 de febrero del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado once (esto haciendo continuidad al trabajo que se venía llevado en el año 2022 con grado decimo). En esta clase, en un primer momento se hizo un recuento con las y los estudiantes de qué era lo que se había visto en el año anterior con respecto a las clases que se trabajaron; los conceptos básicos de estas clases estaban orientados hacia el género (roles de género, estereotipos de género y relaciones de género), lo/as estudiantes recuerdan los juegos que se hicieron y

las actividades llevadas a cabo en donde en algunas surgía el debate con respecto a su mismo actuar dentro de la institución como por ejemplo el uso del uniforme que en el caso de las niñas no están de acuerdo con que se les obligue a llevar falda y no tengan la opción del pantalón. Sin embargo, es de aclarar que estos estereotipos de género no son recurrentes entre los y las alumnas que se trabajó, ya que se pudo evidenciar el carácter crítico de los y las estudiantes con respecto a estas conductas, que ellos y ellas intentan erradicar por medio de la igualdad entre compañeros y compañeras.

Una vez, habiendo abordado un poco sobre lo que se había visto, se les dice a los y las estudiantes que en este nuevo año se pretende que conozcan casos de las mujeres de Colombia en medio del conflicto armado; en la presente clase se abordara el tema de Las calvas de Puerto Gaitán. Para abordar este tema, se les pregunta a los y las estudiantes que si alguna vez han escuchado sobre este tema, a lo que todos y todas dijeron que no tenían conocimiento. Ahora bien, teniendo proyectado en un televisor el mapa de Colombia, se les indica a los y las estudiantes en donde ocurrieron los hechos que se les van a dar a conocer (se señala al departamento del Meta, municipio Puerto Gaitán), teniendo claro el lugar de los hechos se procede a hablar sobre el caso de Las Calvas de Puerto Gaitán, se da un primer acercamiento sobre los hechos de violencia ocurridos hacia algunas mujeres del municipio por parte de los paramilitares, seguidamente, como material de apoyo se les presenta una noticia del Canal Uno, en donde un ex paramilitar comenta los hechos ocurridos.

Después de visualizar la noticia, y hablar un poco más sobre el tema y de qué es lo que ha pasado con estas mujeres y si ha habido reparación para ellas, los y las estudiantes cuestionaron el hecho de que el gobierno y los militares no hacían nada por salvar a estas mujeres y que ni siquiera la misma comunidad las defendía, a lo que una de las estudiantes menciona que las mujeres y los “gays” son a quienes siempre les va mal, les vulneran los derechos y el Estado no hace nada. En este dialogo con los y las estudiantes sobre este caso de violencia, se evidencia que la vulneración de la mujer sobrepasa a la guerra, pues estas no confían en las

instituciones y ellas mismas sienten vergüenza sobre lo que les ha pasado. Finalmente, se les propone a los y las estudiantes elaborar una historieta, en donde se haga referencia a Las calvas de Puerto Gaitán y donde se plasme una estrategia para que estos hechos no vuelvan a ocurrir.

Una vez terminado el tiempo estimado de realizar la caricatura, alguno/as estudiantes exponen su trabajo, a continuación se presentan algunos de ellos:

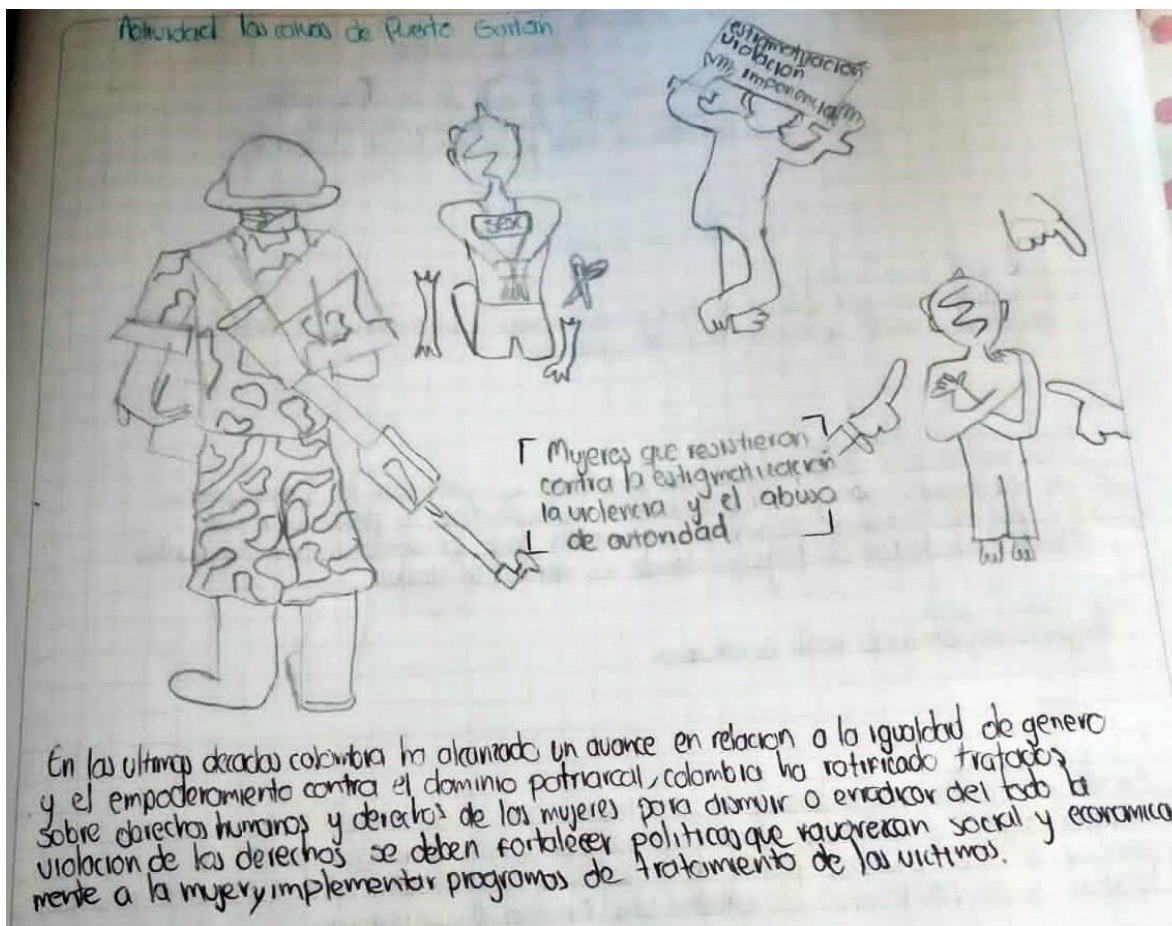


Imagen 10. Las calvas de Puerto Gaitán (1).

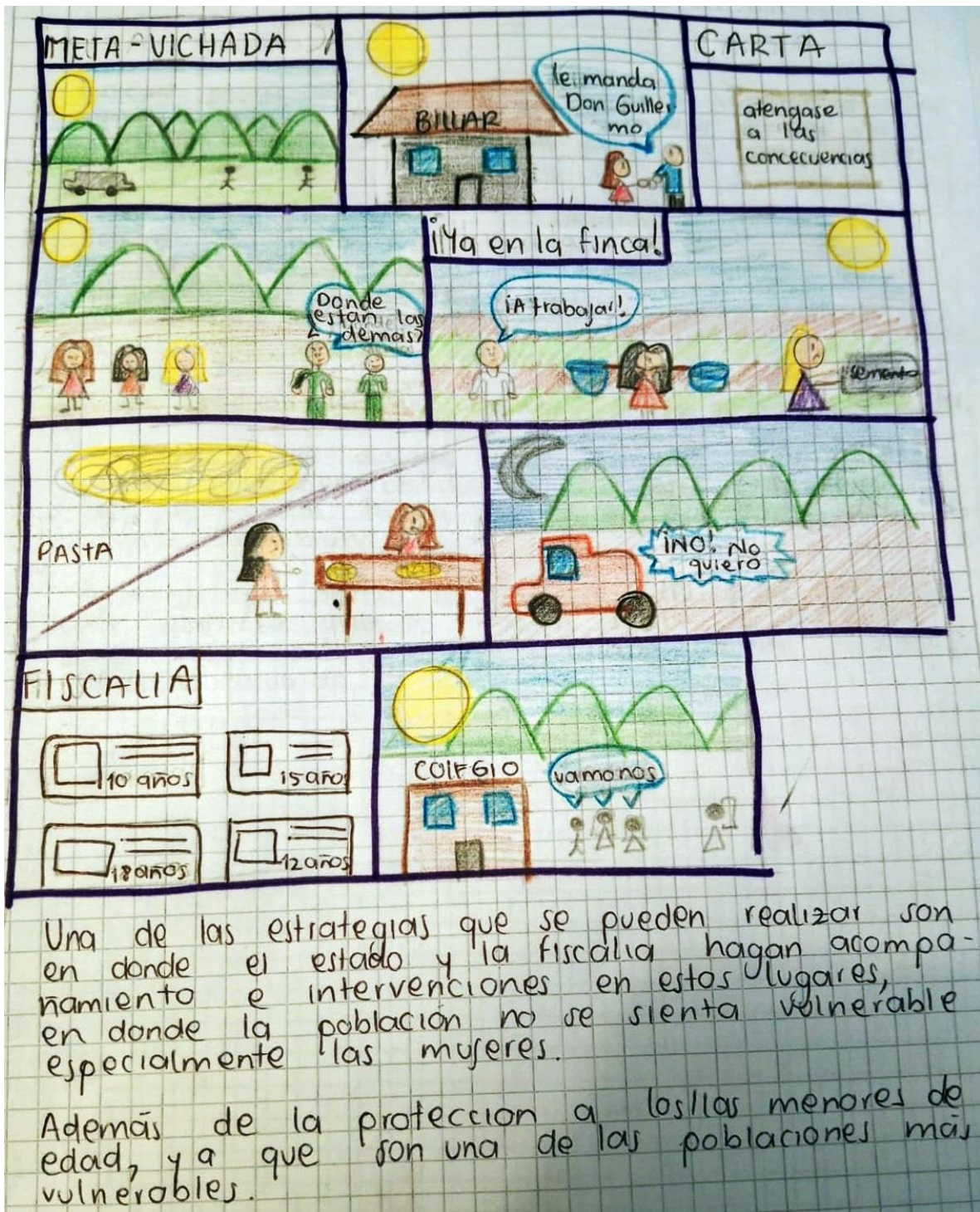


Imagen 11. Las calvas de Puerto Gaitán (2).

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta sesión era tratar y reflexionar acerca de las dinámicas del conflicto armado en Colombia y como estas configuran la vida de las mujeres en una zona determina del país, como en el caso concreto de Las

Calvas de Puerto Gaitán; al dar inicio a la clase, exponiendo este tema sobre la violencia vivida por las mujeres y la comunidad LGTB por parte de los paramilitares en Puerto Gaitán, los y las estudiantes estuvieron muy receptivos, no sabían siquiera que existía este municipio, fue impactante para ellos conocer este caso y aún más saber que el Estado colombiano ha hecho poco o nada por estas mujeres, ya que quienes sufrieron esto, mencionan que no se sienten cómodas con las instituciones y que la misma sociedad las rechaza. Al proponer la actividad del comic en donde se tenía que evocar una estrategia para la no repetición, la mayoría de los y las estudiantes estuvieron de acuerdo en que el Estado tiene que hacer acompañamiento real a las víctimas, brindarles apoyo tanto psicológico como económico para que puedan resurgir en la sociedad sin ser estigmatizadas. Añadiendo a esto, los y las estudiantes en sus caricaturas recrearon los escenarios vividos por las mujeres, en donde se muestran mujeres calvas, cuerpos mutilados, armas, paramilitares, ejército, todo esto evocado en campos de guerra y miedo. En una reflexión grupal, se habló acerca de que la sociedad también tiene que ser consiente de estos casos, que no sean aislados ni ajenos; la educación tiene que ser clave para la inserción de las mujeres que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia.

Ahora bien, en cuanto a la concientización por medio de la educación, es clave dar a conocer los acontecimientos que ocurrieron, en donde ocurrieron y qué ha pasado; Puerto Gaitán, en Meta, fue uno de los municipios más azotados por la violencia sexual durante el conflicto armado. Existen varios testimonios de jóvenes recopilados por la Defensoría del Pueblo en 2011, que rememora el informe 'Violencia paramilitar en la Altillanura: Autodefensas Campesinas de Meta y Vichada', del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), en el que analizan, entre otras cosas, las crueles estrategias de violencia de género usadas como arma de guerra por los grupos paramilitares. En este informe se relata lo que tuvieron que pasar las jóvenes, en un principio eran citadas por medio de una carta enviada por alias "Don Guillermo" comandante paramilitar de las autodefensas campesinas del Meta y Vichada, se les citaba por el "delito" de estar en cantinas o billares, lo que estaba prohibido por ellos (violaban la norma social); en este encuentro las jóvenes

eran calveadas (les rapaban la cabeza), además, eran obligadas a cumplir varias labores a pleno sol: cargar bultos pesados y malolientes, desyerbar, cargar agua, partir piedras y tirarlas a la carretera. Algunos días, les tocaba trabajar en ropa interior, mientras las únicas prendas que llevaban se secaban, para volvérselas a poner, solo recibían una comida al día, relatan que el hambre era tanta, que varias veces ofrecían sexo a cambio de comida (CNMH, 2011, p. 23).

Las víctimas eran niñas y adolescentes, comunidad LGBTI, trabajadoras sexuales, indígenas y aquellas consideradas sospechosas de ser guerrilleras. En general, todas las que no cumplían el marco de comportamientos calificados como adecuados por los grupos paramilitares. "Las que no se ajustaran a lo dictado eran amenazadas y sancionadas violentamente con la intención de moldear y corregir la desviación", señala el CNMH. Las mujeres paramilitares también sufrieron de la práctica del rapamiento, cuando tenían embarazos de relaciones sexuales no autorizadas y cuando eran infieles a sus parejas. Según Verdadabierta (2011, p.8) todas las mujeres entrevistadas por la Fiscalía dicen que el trauma físico y psicológico todavía no se ha ido. Siete años después, ya mayores de edad, estas mujeres siguen marcadas, ya que todo el pueblo aún las conoce como "las calvas". La Fiscalía señaló que muy pocas se han acercado al proceso de Justicia y Paz, pues no confían en las instituciones y aún sienten vergüenza.

Actividad 6. La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto armado de Turbo

Esta actividad se llevó a cabo el día viernes 10 de febrero del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado once. Esta actividad se llevó a cabo bajo el nombre de La hora de las lavanderas, en donde se habló acerca de las mujeres víctimas del conflicto armado en Turbo – Antioquia; al igual que en la clase pasada, se hizo uso de la proyección de un mapa de Colombia en el televisor y se les indicó a los y las estudiantes el territorio sobre el cual se iba a hablar (se señala al departamento Turbo – Antioquia), en seguida, se muestra el Comic 'La hora de las lavanderas'

[\(https://pacifista.tv/notas/tres-comics-sobre-tres-verdades-del-conflicto-armado-en-colombia/\)](https://pacifista.tv/notas/tres-comics-sobre-tres-verdades-del-conflicto-armado-en-colombia/) una vez visto el comic se da inicio al diálogo con los estudiantes, en donde se les pregunta sus apreciaciones acerca del mismo, uno de los estudiantes menciona que solo se muestran mujeres negras y que es bonito porque siempre salen caricaturas de blancos, otra estudiante dice que es chévere que ellas sanen su dolor haciendo cosas que les gustan, finalmente otra estudiante menciona que estas mujeres son un poco diferentes a las de la anterior clase, que porque estas sí sanan su dolor, las otras no.

Habiendo escuchado a los y las estudiantes, se les cuenta un poco sobre lo que hay detrás de este comic, esta historia hace parte del Encuentro de La verdad del Pueblo Negro, que se hizo en el 2020 en Cartagena, y es sumamente importante realzar la voz de las mujeres afrocolombianas, ya que algunas no son solo víctimas del conflicto armado en Colombia, sino que también son víctimas de racismo y la discriminación, así como de más hechos que evocan la vulneración de los derechos humanos. También se habla acerca de cómo a través de actos cotidianos de las mujeres es posible sanar el dolor, el lavar es una terapia en donde se habla, se transita la palabra y se deja fluir, está al igual que un río. Una vez se ha expuesto el tema, se propone como actividad reflexionar en torno a las preguntas ¿Cuál podría ser otra posibilidad para gestionar el dolor que ha dejado la guerra en las mujeres víctimas del conflicto armado?, y ¿Cuáles podrían ser los alcances políticos de esta propuesta?, para esta actividad se les da un tiempo de 20 minutos para que den solución a las preguntas. Una vez terminado el tiempo, algunos estudiantes se toman la palabra para dar sus opiniones al respecto, en donde se menciona la importancia de brindar un espacio seguro para las mujeres, en donde se puedan compartir saberes de mujeres de diferentes partes del país, apoyado con ayuda psicológica y social de reintegración a la sociedad, promover leyes de ayuda a las mujeres víctimas del conflicto armado. Finalmente, se hace una última reflexión acerca de la importancia de la organización de las mujeres, crear espacios seguros por mujeres y para mujeres.

Los resultados que se obtuvieron en su gran mayoría, de acuerdo a la pregunta ¿Cuál podría ser otra posibilidad para gestionar el dolor que ha dejado la guerra en las mujeres víctimas del conflicto armado?, estuvieron orientados a la posibilidad de diálogo, ayuda económica por parte del Estado, programas de apoyo psicológico y social, y reintegración de las mujeres en la sociedad incentivando sus potencialidades en cuanto al arte, deporte, tejido, cocina, etc. En cuanto a la pregunta ¿Cuáles podrían ser los alcances políticos de esta propuesta?, los y las estudiantes enfatizaron en que se debe dar una ley que garantice los derechos de las mujeres y que es fundamental la organización de las propias mujeres. A continuación, se presentan algunas respuestas:

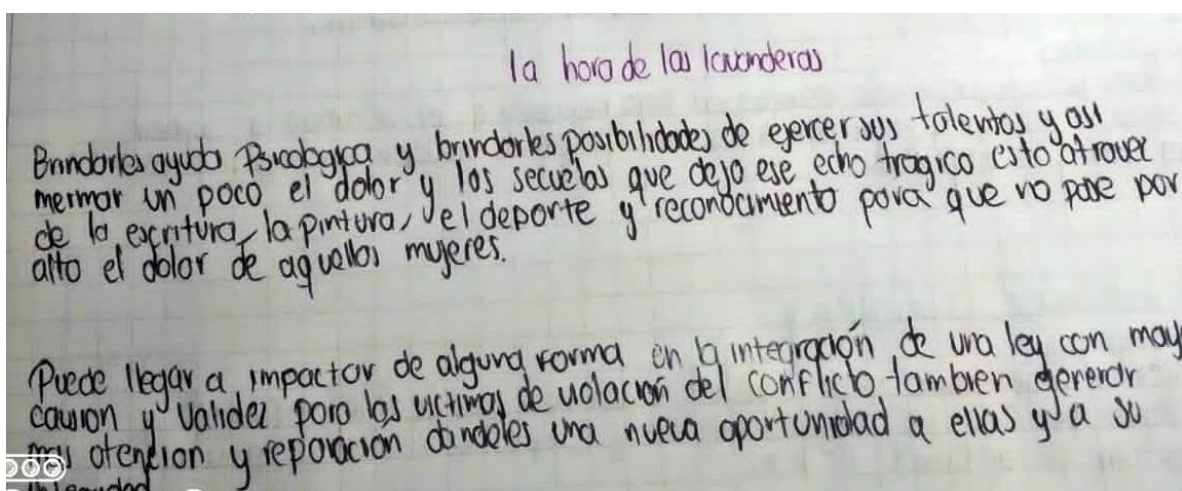


Imagen 12. La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto calvas de Puerto Gaitán (1).

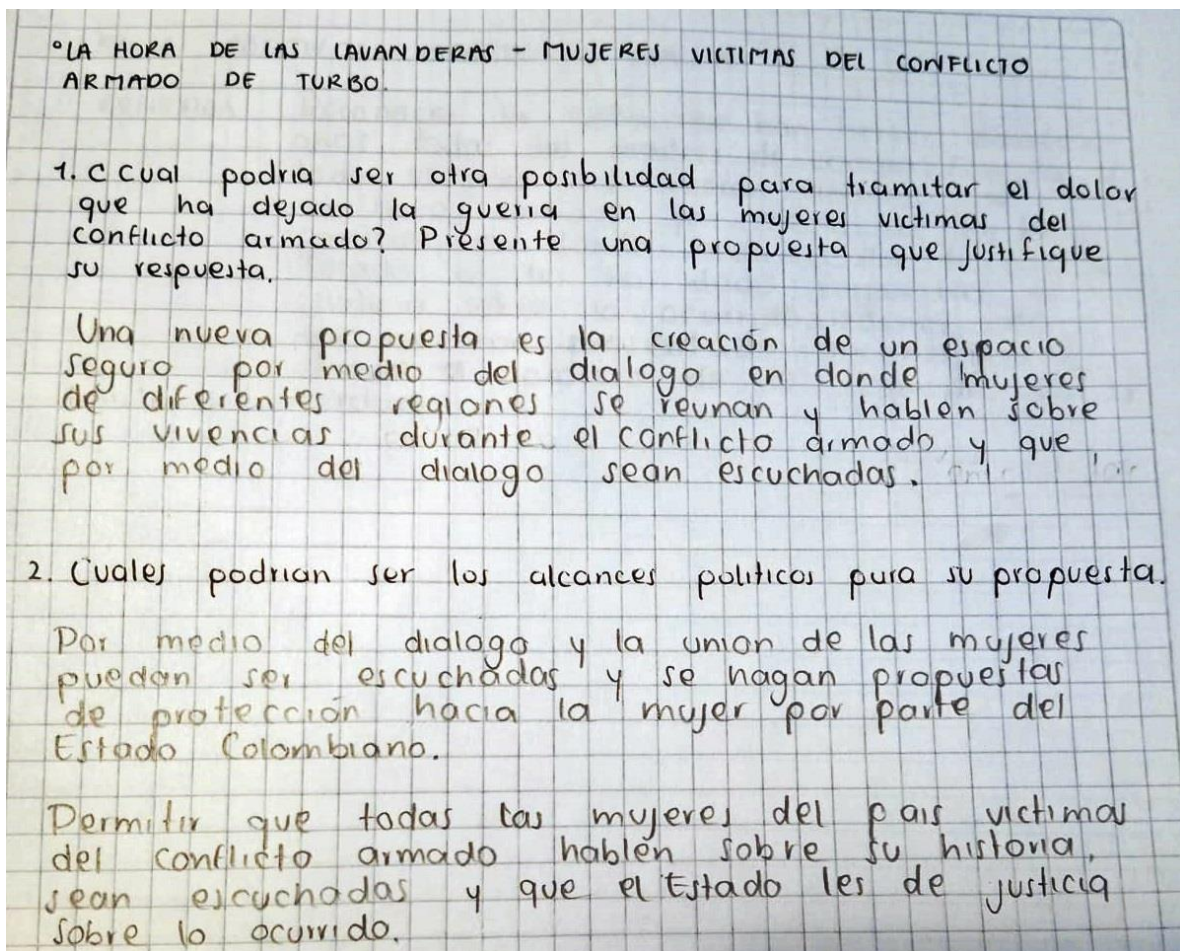


Imagen 13. La hora de las lavanderas – Mujeres víctimas del conflicto calvas de Puerto Gaitán (2).

En esta sesión fue importante reflexionar acerca de las posibilidades de gestionar el dolor tras ser víctima del conflicto armado, además, entender que la población negra no solo ha sido víctima del conflicto armado, sino que también se ha visto afectada por temas de discriminación; la vulneración de los derechos humanos se ve afectada tanto física, mental y vulneración del territorio y en temas de cultura para estas comunidades. Por medio de los escritos de los y las estudiantes, se pudo evidenciar que fueron receptivos y entendieron que la realidad en Colombia puede trastocar más la vulnerabilidad debido al tono de piel, el lugar de procedencia y las razones socioeconómicas de una comunidad. Fue fundamental señalar con el comic que la organización activa de una comunidad es primordial para alcanzar la paz, también se hizo la crítica al olvido estatal para con estas comunidades, porque si

bien existe la organización, el Estado tiene que estar presente para hacer cumplir ciertas cuestiones que garanticen la paz y por ende la sanación y tramitación del dolor.

De acuerdo con las propuestas a llevar a cabo para tramitar el dolor, los y las estudiantes mencionaron que esto se puede dar al crear espacios seguros para las mujeres en donde se convoque al diálogo sin temor a represalias o ser juzgadas, esto debería darse en varias partes del país, especialmente en las zonas donde se ha vivido más álgido el conflicto en Colombia, también mencionaron que a las mujeres que han pasado por esto, se les debería brindar apoyo económico, social, psicológico y un camino por medio de la educación para que puedan tener sueños y expectativas, para así dejar a tras el pasado. En cuanto a los alcances políticos que pudieran tener estas propuestas, los y las estudiantes mencionan que para poder lograr estos mecanismos en donde se ayude a las mujeres, es necesario que el Estado implemente programas de ayuda, así como vincularse con fundaciones y colectivos que han estado llevando a cabo estos procesos de sanación con las mujeres víctimas del conflicto armado.

Cabe resaltar que la resignificación de la mujer negra es una lucha contra la opresión y la discriminación, pero también una afirmación de la vida y la libertad, de la creatividad y la resistencia, que reconoce a las mujeres negras como sujetos políticos, sociales y culturales valiosos y necesarios en el mundo. Davis Ángela (2005), menciona que este proceso de resignificación implica la redefinición de las categorías de raza, género y clase que se han utilizado para oprimir a las mujeres negras, y la construcción de nuevas narrativas que celebren su belleza, sabiduría y fuerza, pero también su vulnerabilidad y derecho a la autodeterminación.

La resignificación de la mujer negra es un proceso que busca subvertir los estereotipos y prejuicios que se han impuesto sobre las mujeres negras en la sociedad. Se trata de una lucha por el reconocimiento y la valoración de la diversidad y complejidad de las experiencias y las identidades de las mujeres negras, que han sido históricamente invisibilizadas y marginadas en los discursos dominantes; es por ello que dignificar a Las Lavanderas como un colectivo de

mujeres afro de Turbo, Antioquia, es importante porque nace a raíz del conflicto armado y que en su mayoría son víctimas de violencias sexuales. Gracias a su ancestralidad, y por medio del lavado, sanan los impactos a sus cuerpos, sus familias, su comunidad y su territorio. En la región de Urabá, es en donde se registran 711 hechos contra la libertad e integridad sexual, estos escenarios se han venido fortaleciendo mediante el acompañamiento psicosocial. Este colectivo si bien busca la sanación, también busca la no repetición por medio de diferentes actividades como la socialización y reflexión sobre el decreto presidencial 1480 de 2014 que dignifica a la mujer víctima abuso sexual, esto permitió el surgimiento de una dinámica única de intercambio de saberes donde, por primera vez, los jóvenes fueron capacitados y sensibilizados por las mismas mujeres víctimas. Según la unidad de víctimas (2017, p. 8) la realización de murales por parte de jóvenes estudiantes de la Universidad de Antioquia y otros en riesgo de pandillismo, marcó el inicio de una alianza con colectivos de mujeres que vienen trabajando por sus derechos y actuando frente a diversos tipos de violencia.

Actividad 7: Madres de Soacha

Esta sesión fue el día viernes 17 de febrero del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de gado once. Esta actividad se llevó a cabo bajo el nombre de Madres de Soacha. Al dar inicio a la clase se aborda el tema preguntando a los y las estudiantes se tenían conocimiento sobre este, a lo que algunos mencionan que si lo han escuchado, visto en redes sociales y en algún momento se tocó el tema en clase de políticas; sabiendo que conocen un poco el tema se les pide que digan que saben de este, un estudiante menciona que son las mamás de muchachos que mato el ejército; una estudiante dice que eso pasó en el gobierno de Uribe, también, dicen que los querían hacer pasar por guerrilleros, pero no lo eran. Ahora bien, teniendo en cuenta las respuestas de los y las estudiantes, se da inicio hablar sobre quiénes son las Madres de Soacha, por quienes está constituido y por qué lucha esta asociación; también, se comenta en qué va la reparación a ellas como víctimas del conflicto

armado y cuál ha sido su impacto en la sociedad y la relación que tienen con la Justicia Especial para la Paz (JEP).

Una vez abordado el tema en cuestión, se les pone a los y las estudiantes la canción de Andrea Echeverri – Mamitas, esta hace alusión a las Madres de Soacha, seguidamente, se le pregunta a los y las estudiantes cuál es su percepción acerca de la canción y lo comentado en clase, a lo que menciona una estudiante que ella pensaba que eso solo había pasado en Soacha y no en otras partes del país y que es muy triste que la vida la ven como mercancía el ejército, solo mataban por un premio; otra estudiante menciona que por más que luchan estas madres aun las estigmatizan y las hacen a un lado, no hay verdadera justicia. En medio de estas reflexiones, un estudiante saca el tema de prestar el servicio militar, ya que dice que aún hay emboscadas en algunas partes y muchos no quieren ir a prestar un servicio militar que puede que allá los maten o les hagan más cosas los mismos militares. Tocando este tema del servicio militar, se hace la pregunta de quienes quisieran presentarlo a lo que todos responden que ninguno. Es en este momento en donde se reflexiona qué ha dejado la guerra en Colombia, muertos y familias destruidas.

Teniendo en cuenta este diálogo, lo explicado en clase y la canción, se les propone a los y las estudiantes como actividad, que realicen un escrito, poema o canción en torno al tema que se ha trabajado; una vez terminado el tiempo estimado para la elaboración de la actividad, los y las estudiantes leen su escrito.

A continuación, se presentan algunos de los escritos que presentaron los y las estudiantes:

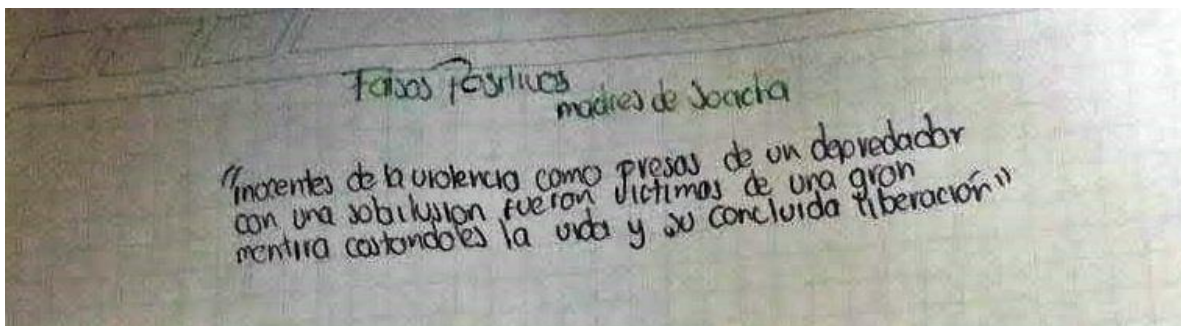


Imagen 14. Madres de Soacha (1).

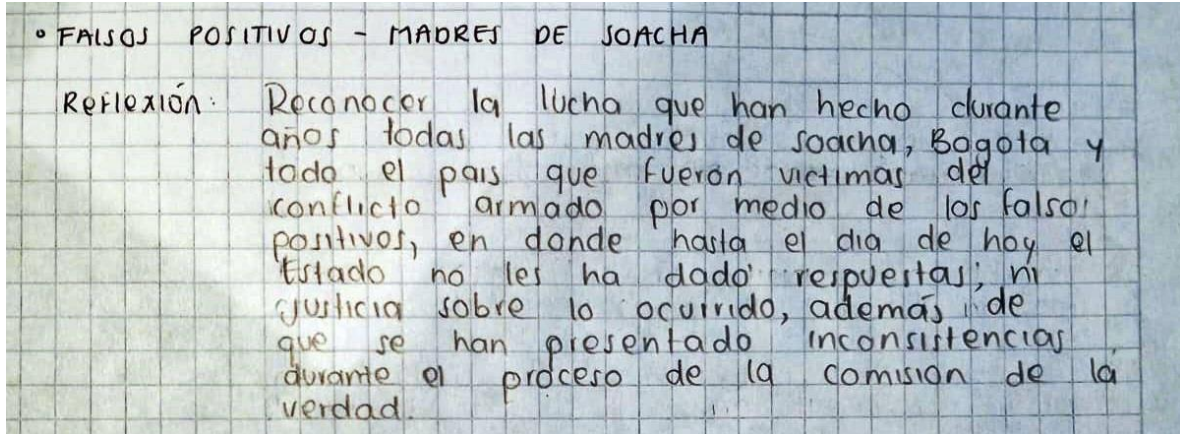


Imagen 15. Madres de Soacha (2).

En esta clase orientada hacia las Madres de Soacha, se pudo evidenciar que los y las estudiantes se interesan por asuntos en donde se ven vulnerados los derechos de los jóvenes y en donde ellos mismos se pueden ver afectados, como es el caso del servicio militar, ya que varios estudiantes se quejaron de esta forma de reclutamiento forzado, si bien en el caso de las ejecuciones extrajudiciales, mal llamados falsos positivos, quienes eran convocados eran jóvenes que según se dirían a trabajar, los y las estudiantes les resulta indignante pensar que quienes más han muerto en la guerra han sido los jóvenes y pobres del país, quienes no tienen muchas oportunidades en un país en donde quienes tienen dinero, en algunas ocasiones, son quienes más ultrajan a los y las más vulnerables. También, se pudo evidenciar la empatía por parte de los y las estudiantes hacia las Madres de Soacha, mujeres que más allá del dolor de la pérdida de un familiar lucharon y siguen luchando por la verdad y la justicia en un país que prefiere callar acerca de los vejámenes que el Estado ha cometido en contra de su población, la justicia es paz en un país que olvida a sus muertos.

Las “Madres de Soacha” son un grupo de mujeres colombianas, madres, esposas, hermanas de jóvenes asesinados por el ejército, haciéndolos pasar por guerrilleros muertos en combate, conocidos también como los mal llamados “falsos positivos”. Desde 2008 denuncian los crímenes perpetrados a 19 residentes de Soacha y

Bogotá, y estiman 10.000 en el país. En este contexto, conformaron la asociación MAFAPO y se proponen difundir su lucha contra la impunidad.

En la actualidad han decidido cambiar esta sigla y la denominación de Madres de Soacha por una más amplia que contenga y visibilice a casi 10.000 jóvenes ultimados extrajudicialmente en toda Colombia, refieren además no aceptar que sus hijos sean llamados “falsos positivos”, ya que este modo de nombrarlos es propio de la policía y del ejército. Las madres de Soacha responsabilizan a los altos mandos del ejército y exigen saber quiénes dieron las órdenes para realizar las ejecuciones extrajudiciales. Con relación a la Justicia Especial para la Paz, manifiestan que los beneficiados son los mismos militares y que ellas, las víctimas, son tratadas como peligrosas, negándoles el derecho a hablar y a ser escuchadas.

En el año 2021, en una transmisión virtual, las Madres de Soacha y Bogotá entregaron a la Comisión de la Verdad y la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) su informe sobre los hechos que han tenido que afrontar estas mujeres, madres, esposas y hermanas, luego de que sus familiares fueron víctimas de ejecuciones extrajudiciales por parte de agentes del Estado. Jacqueline Castillo, representante legal de este colectivo, abrió y cerró este encuentro agradeciendo a la JEP la cifra de 6.042 víctimas de estos asesinatos presentados como falsas bajas en combate por agentes del Estado, así mismo insistió en que quieren que los altos mandos les den la cara y que como medida de restauración esperan que las medallas y ascensos que les dieron a los responsables del asesinato de sus hijos, hermanos y esposos sean retiradas en público.

Pese a lo anterior, en el año 2022, Luz Marina Bernal, una de las líderes denunciantes de las ejecuciones presentadas como bajas en combate, conocidas como ‘falsos positivos’, rechazó que la Jurisdicción Especial para la Paz haya emitido Resolución de Conclusiones para el subcaso de Norte de Santander, donde fue asesinado y desaparecido su hijo en el 2008 por miembros del Ejército Nacional, por considerar que fue una decisión apresurada y que podría llevar a la impunidad. Bernal asegura que hay inconsistencias en las cifras de las víctimas para la región priorizada de Norte de Santander, por cuanto en el listado de víctimas del Tribunal

hay 30 que no han sido incluidas, así como informes de Medicina Legal sobre otras 39 que no han sido verificadas para incluirlas en el caso. La víctima asegura que no hay verdad completa, detallada y exhaustiva como asegura la Resolución emitida por la JEP para el subcaso. Plantea inconsistencias en el manejo de las cifras reconocidas y las contrastadas por la Sala de Reconocimiento, así como hay inconsistencias entre los informes del CTI, para el caso puntual de su hijo, y lo que han dicho los comparecientes o han consignado los investigadores.

Actividad 8. Acuerdos de paz

Esta clase se llevó a cabo el día viernes 03 de marzo del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de gado once. En esta sesión se habló acerca de los Acuerdos de Paz y los aportes que hizo la subcomisión de género en la construcción de los seis puntos del acuerdo. En un primer momento, se les da una introducción a los y las estudiantes acerca de estos acuerdos, cuándo surgieron, dónde, quiénes hicieron parte de estos, etc. Con ello, se llegó a hablar acerca del aporte y la importancia que tuvieron las mujeres en estos acuerdos, seguidamente, se les proyectó a los y las estudiantes un video “Las mujeres en los Acuerdos de Paz” de la Corporación Sisma Mujer, una vez visto el video se le pregunta a los y las estudiantes cuál es su opinión acerca de este y lo que se ha comentado acerca de estos acuerdos, a lo que una estudiante dice que está bien que le den importancia a la mujer, ya que nunca la habían tenido en cuenta de esa manera en esos eventos y otra estudiante dice que ella no sabía mucho sobre el tema, lo que mostraban en las noticias, pero que en las noticias no se nombran mucho a las mujeres guerrilleras, solo a las víctimas.

En medio de este diálogo con los y las estudiantes, en un tercer momento, se les entrega un documento que contiene una tabla en donde se exponía brevemente los seis puntos del acuerdo de paz y con ella los aportes de la subcomisión de género a estos:

Subcomisión de Género	
Reforma Rural Integral	Generar condiciones para el acceso progresivo a la propiedad rural con prioridad para las mujeres rurales cabeza de familia, promoción de la economía solidaria, la salud sexual y reproductiva, teniendo en cuenta el historial de discriminación y exclusión de los cuales han sido víctimas. Así mismo, el fortalecimiento de las organizaciones de mujeres que operan en territorios rurales mediante su protección y apoyo.
Participación Política	Apertura democrática para construir la paz, dispone la creación de organizaciones de mujeres, jóvenes y población LGBTI y fomentar la participación de las organizaciones de mujeres, especialmente en instancias de los programas de desarrollo con enfoque territorial y en las circunscripciones especiales transitorias de paz.
Fin del Conflicto	Señala el compromiso de las partes en no cometer actos de violencia, especialmente aquellos por razón de género, capacitar a todo el personal de monitoreo y verificación en enfoque de género y que dicho personal esté conformado al menos en un 20% por mujeres.
Solución al Problema de Drogas Ilícitas	Pretende incorporar el enfoque diferencial de género a los programas de sustitución de cultivos ilícitos, el diseño de los planes de prevención de drogas y el desarrollo de estrategias como las guarderías infantiles rurales para facilitar el acceso de las mujeres cabeza de familia a oportunidades laborales. También, se llama la atención sobre el impacto diferencial de este tipo de negocios en la vida de las mujeres, así como la escasa investigación de dicho impacto; lo cual lleva a la exposición, por parte de la mujer, a situaciones de trata,

	confinamiento y consumo (Gallego, 2014 citado por Huertas, Ruiz y Botía, 2017).
Víctimas	El sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición, excluye el indulto para casos de violencia sexual y se regirá por criterios de equidad de género en su composición y disposiciones para promover la participación de las mujeres en la reparación colectiva.
Implementación, Verificación y Refrendación	Se crea una comisión de género, encargada de dar seguimiento y verificar la integración del enfoque transversal de género en la implementación de los acuerdos de paz.

Tabla 12. Aportes de la subcomisión de género a los seis puntos del Acuerdo de Paz.

Con esta tabla, se le pidió a algunos estudiantes que leyeran en voz alta cada punto, una vez el/la estudiante leía el punto se hacía una profundización sobre este. Finalmente, como actividad se propone que cada estudiante plantee dos puntos más, los cuales crean que falten en estos acuerdos en donde se haga alusión a la justicia para las mujeres víctimas del conflicto armado y argumente su respuesta sobre el porqué creen que estos dos puntos que mencionan son esenciales para una paz duradera y verdadera. Terminado el tiempo estimando para la solución de la actividad, algunos estudiantes leen sus respuestas, a continuación se presentan algunas de ellas:

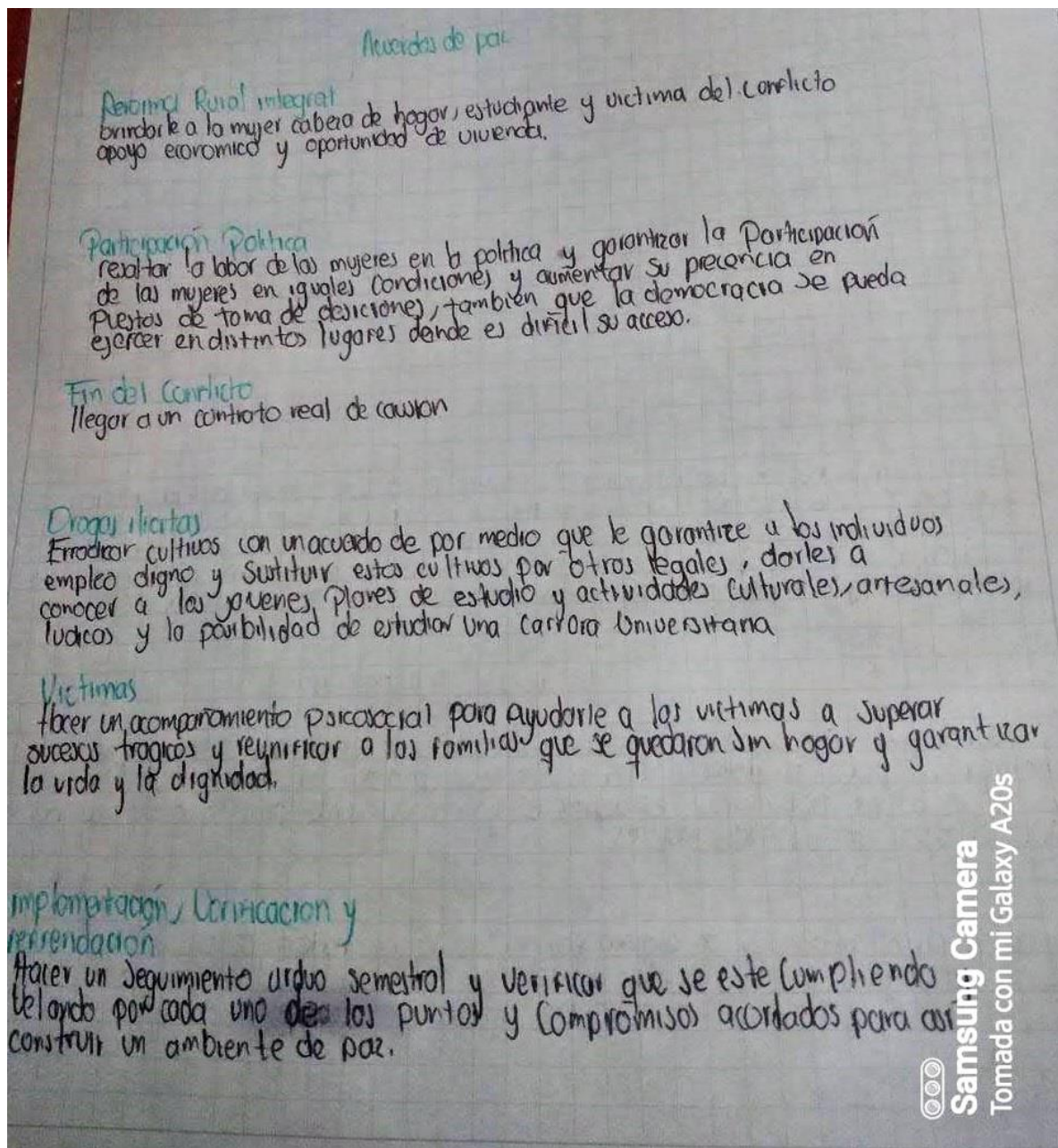


Imagen 16. Acuerdos de paz (1).

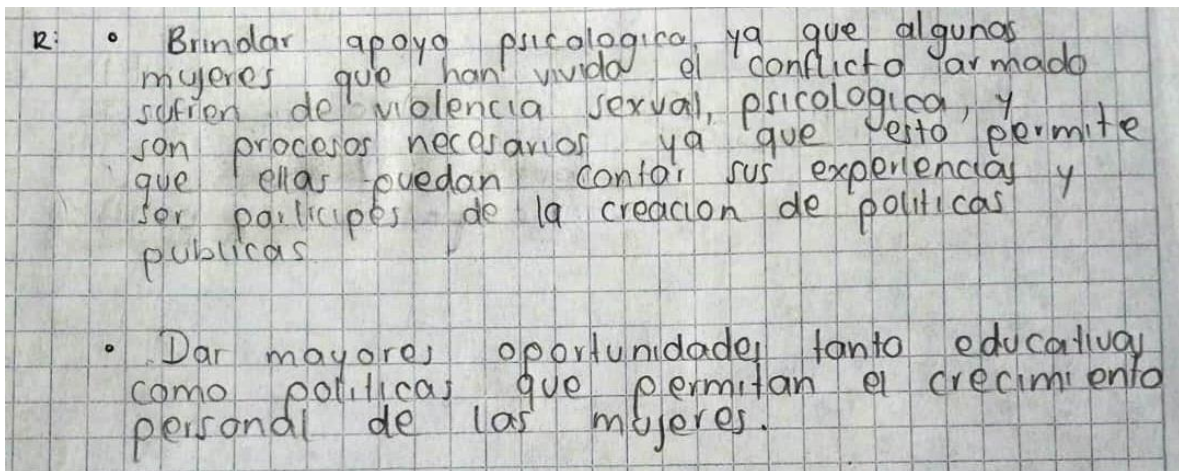


Imagen 17. Acuerdos de paz (2).

Recogiendo las respuestas de los y las estudiantes, esto/as indican que es necesario brindar apoyo psicológico y económico a las mujeres que han vivido y sido víctimas del conflicto armado, así como brindarles oportunidades de estudio y desarrollo personal para un crecimiento e independencia económica. También, entre las respuestas resalta la creación de programas que incentiven la incorporación de las mujeres en las esferas sociales, políticas y culturales; estos espacios pueden ser en colaboración con instituciones educativas para la concientización hacia los y las estudiantes en cuanto a las víctimas del conflicto armado y la necesaria paz para la no repetición.

Al hablar sobre los Acuerdos de Paz y el aporte que hicieron las mujeres en la construcción de los seis puntos con enfoque de género se pretendía que los y las estudiantes conocieran no solo las mujeres que hicieron parte de estos, sino la importancia de este enfoque, visibilizar a las mujeres como agentes activos en la toma de decisiones y tenerlas en cuenta para una verdadera reincorporación, que fuera orientada hacia la no vulneración de los derechos humanos de las mujeres; los y las estudiantes manifestaron que no tenían conocimiento sobre el actuar de las mujeres en los Acuerdos de Paz, además pensaban que estas eran víctimas y no tenían voz, sin embargo, desmitificar estos hechos, que permean los medios de comunicación, son esenciales para poder visibilizar que las mujeres si hicieron parte de una guerrilla, pero que también hacen parte y le apuestan a la paz en Colombia.

López (2020, p. 34) menciona que al hablar de la performatividad en los cuerpos, se comprende que estos roles son asumidos culturalmente y no únicamente construidos en los escenarios de guerra, mientras que a la mujer en los medios de comunicación se les representa por medio del dolor, la tristeza y sumisión; al hombre, por lo general, en su masculinidad se le asocia con regímenes de poder y no de dolor. Así mismo, el rol de la construcción de paz asociado al género femenino está anclado a los valores tradicionales, para Butler (1990, p. 89) el performance del género construye marcos estratégicos para permanecer en el binarismo, en este caso, la paz se convierte en un escenario que, aunque busca un cambio en el paradigma anclado a la guerra, mantiene nociones de la performatividad que permiten la perpetuidad de tareas asociadas al cuidado como labor femenina. No hay una ruptura, hay una supervivencia del deber ser de lo femenino en la paz.

El Acuerdo Final reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de las personas como fundamento para la convivencia en el ámbito público y privado, y a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y los derechos de sus integrantes (Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, 2016, p.105). La implementación del acuerdo debe regirse por el reconocimiento de la igualdad y pluralismo de la sociedad colombiana, sin ninguna discriminación. En la implementación se garantizan las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y se adoptaran medidas afirmativas en favor de grupos discriminados o marginados, teniendo en cuenta el enfoque territorial, diferencial y de género. Con ello, según la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, es la primera vez en el marco de las negociaciones de paz en el mundo que se presenta el enfoque de género explícito en un acuerdo de paz. Así, la Subcomisión de Género fue instalada en las negociaciones de La Habana en 2014, antes que se lograra el Acuerdo, como una iniciativa de organizaciones femeninas y con el objetivo de incluir las voces de las mujeres, de las víctimas del conflicto y debatir el papel de las mujeres en la paz. Por parte de la guerrilla, las protagonistas – y excombatientes – son las Mujeres Farianas.

Actividad 9: Feminismo insurgente

Esta sesión se llevó a cabo el día viernes 10 de marzo del año 2023 entre las 04:00 pm a 06:00pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado once. Esta actividad estuvo bajo el nombre de Feminismo insurgente, donde una vez abordado el Acuerdo de Paz y cómo fue la participación de las mujeres en estos, en la clase pasada, en un primer momento de esta clase, se le preguntó a los y las estudiantes cuál piensan que es el rol de las mujeres en la guerra, a lo que uno respondió que las mujeres han sido víctimas de la guerra en Colombia, ya que al ser una mujer es más vulnerable y pueden acceder a ella físicamente a la fuerza, otra estudiante mencionó que a las mujeres les hacen más daño también porque como se vio en el caso de las Madres de Soacha, sufren lo que les hicieron a sus familiares.

Seguidamente de estos comentarios por parte de los y las estudiantes se empieza a abordar la historia de las FARC – EP y cuál fue la participación de las mujeres dentro de esta organización armada, para esto se proyectó un mapa de Colombia en el televisor, en donde se le iba indicando a los y las estudiantes algunos lugares importantes para poder entender el contexto histórico de esta guerrilla así como la participación de las mujeres dentro de esta. Se les pregunta a los y las estudiantes si en algún momento se pensaron la participación de las mujeres en la guerrilla, no como víctimas sino como miembros armados de la organización; una estudiante responde que no, que en la televisión lo que siempre muestran, es a las mujeres como víctimas y no como guerrilleras, que casi ni mujeres policías hay. Desde este punto, se empieza a hablar del Feminismo Insurgente, cómo surgió, cuál es su propuesta política y social, cuáles han sido sus problemáticas, qué lo diferencia de otros feminismos, etc.

Una vez abordado el tema, se les propone a los y las estudiantes como actividad elaborar una caricatura / dibujo que haga referencia sobre los contenidos expuestos en la clase y explicar por qué decidió ilustrar dicho suceso en la clase. Una vez terminado el tiempo estimado para la elaboración de la caricatura / dibujo, los y las estudiantes exponen su dibujo ante la clase, a continuación, algunos de ellos:

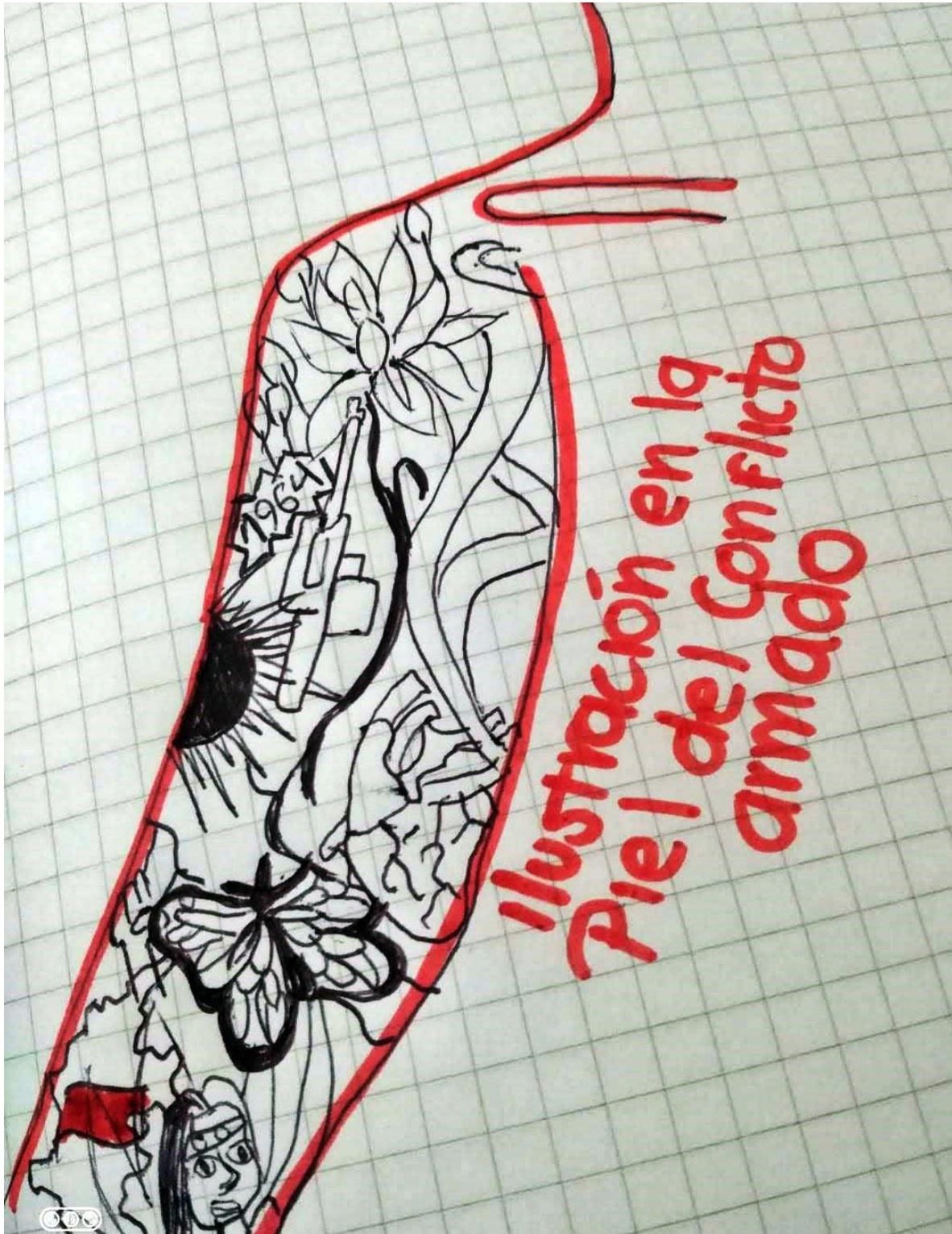


Imagen 18. Feminismo insurgente (1).



Imagen 19. Feminismo insurgente (2).

Al ver los dibujos de las y los estudiantes se pudo observar ciertos patrones repetitivos como los son las mariposas, las rosas, las armas y sangre; a estos, los y las estudiantes mencionaron que las mariposas pueden representar libertad por el sentido de tener alas, las rosas así como la naturaleza representa crecer, evolucionar, es como la vida de una persona, nace, crece y muere, y su mejor momento es cuando florece; mientras que las armas representan dolor, tristeza, muerte, lo que ha dejado la guerra y con ello también la sangre derramada por el conflicto armado en Colombia.

Cabe resaltar que el análisis de dibujos es una técnica utilizada por psicólogos y terapeutas para ayudar a comprender los pensamientos, sentimientos y personalidad de un individuo (Gilarranz M., 2013, p.78). Aunque los dibujos no siempre son precisos o detallados, pueden proporcionar información valiosa sobre el estado emocional, la madurez emocional, las habilidades sociales y la creatividad de un individuo. Según Gilarranz (2013, p.80), una teoría común en el análisis de dibujos es la teoría de la proyección, que sugiere que un individuo puede proyectar sus propias emociones y conflictos en sus dibujos. Otra teoría es la teoría del desarrollo de la personalidad, que sugiere que los dibujos pueden proporcionar información sobre el nivel de madurez emocional y cognitiva de un individuo. El análisis de los dibujos debe realizarse en conjunto con otras técnicas de evaluación psicológica y no debe utilizarse como la única forma de evaluar a un individuo. Además, el análisis de dibujos debe ser realizado por un profesional capacitado y experimentado en el uso de esta técnica.

Ahora bien, en esta clase fue importante visibilizar a las mujeres en la guerra no como víctimas, que según una estudiante, son como siempre las muestran los medios de comunicación, sino como mujeres que hicieron parte de una estructura guerrillera como lo fueron las FARC – EP, y más aún de visibilizar a la mujer en la guerra, es mostrar la capacidad de sujeta política que puede llegar a ser una mujer tanto dentro de la guerra como en la sociedad, el feminismo insurgente nace como una propuesta de emancipación femenina, en donde confluye un trabajo colectivo de mujeres para mujeres. Los y las estudiantes fueron capaces de comprender estas dinámicas, así como de interesarse sobre el actuar de las mujeres en la guerra, desdibujar el imaginario de la mujer vista como solo víctima, es importante para una mayor comprensión de las dinámicas de la guerra, dar visibilidad a las mujeres en varios escenarios propende dar a entender que las mujeres pueden ser sujetas de acción en muchos campos.

En Colombia, las mujeres han participado en la guerrilla Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) desde los primeros años de resistencia en las Repúblicas Independientes, aunque los grupos armados

sean conocidos como territorios masculinos, como instituciones enormemente masculinizadas que rescatan los ideales del hombre protector y ensalzan los valores ‘tradicionalmente’ asociados con el hombre – fuerza, razonamiento, virilidad (Felix, M., 2020, p.38).

Las mujeres pioneras fueron las esposas de los campesinos que crearon el grupo armado, estas trabajaban en comités femeninos con dirección propia y asumían responsabilidades de apoyo, como la atención médica y la alfabetización de los combatientes (Mujeres Farinas, 2015, p.8). Estas pasan a ser miembros de la guerrilla de manera oficial, lo cual se constituye en la Segunda Conferencia de 1966. El reconocimiento de las mujeres guerrilleras como combatientes, con los mismos derechos y deberes de sus compañeros, surge en la Cuarta Conferencia en 1970. Estas mujeres señalan que el reconocimiento resultó en el aumento de mujeres en las filas guerrilleras – incluyendo mujeres con mayor cualificación académica y política – y en el proceso de llegada de combatientes mayores a los puestos de mando (Mujeres Farianas, 2015, p.12). La relevancia que trae consigo el papel de la mujer dentro del conflicto armado en Colombia no solo la remite a un escenario de vulneración y de víctima, sino que también conlleva a ver a las mujeres desde la perspectiva de la insurgencia, combatientes capaces de llevar a cabo labores que históricamente se le han asignado al hombre. De modo que, si bien las mujeres son partícipes de la guerra, también intervienen en los escenarios de paz en donde hacen visibles los asuntos que aquejan a todo un pueblo y con ello el estigma, vulneración, violencia, discriminación, acoso, rechazo y demás asuntos que aquejan a las mujeres por ser mujeres en escenarios de guerra y posconflicto.

Actividad 10: Evaluación

Esta última clase se llevó a cabo el día viernes 17 de marzo del año 2023 entre las 05:00 pm a 06:00 pm a los y las estudiantes del Colegio Rodolfo Llinas I.E.D de grado once. En esta sesión de cierre se evaluó a los y las estudiantes acerca de los dos módulos que se trabajaron (1-Género y 2- Las mujeres en el marco de la guerra), participaron 16 niñas y 15 niños para un total de 31 estudiantes. Al dar inicio

a la clase se les explica la dinámica de la misma y que esta será la última, se hace entrega de los cuestionarios y una vez terminados estos, son entregados a la profesora. Finalmente, se le agradece a los y las estudiantes, así como al docente a cargo del curso por el espacio, tiempo, dedicación y compromiso en las clases. A continuación se presenta la prueba:

Género

1. ¿Qué es un estereotipo de género?

- a) Se refiere a las diferencias entre hombres y mujeres dadas por su condición biológica y fisiológica.
- b) Son imágenes y representaciones preconcebidas y prejuiciosas sobre la mujer y sobre el hombre, y que se comparten y reproducen en una sociedad
- c) Son un conjunto de atributos sociales, económicos, políticos, culturales y jurídicos que se le asignan al ser hombre o ser mujer.

2. Existen normas que rigen los comportamientos de hombres y mujeres, junto con creencias, expectativas y atributos sobre cómo deben ser y comportarse un hombre o una mujer ¿A qué contexto se hace referencia?

- a) Contexto familiar.
- b) Contexto escolar.
- c) Contexto cultural.

3. Son ciertas actividades, conductas, prácticas y costumbres que históricamente se han establecido como las que debe cumplir una mujer o un hombre. ¿A qué se hace referencia?

- a) Roles de género.
- b) Roles de sexo.
- c) Roles culturales.

4. El rol o papel de “ama de casa” que implica la realización del trabajo doméstico, cuya responsabilidad se asigna socialmente a las mujeres; mientras que a los hombres se les asigna mayoritariamente el rol o papel de “proveedor”, responsabilizándolos de la generación de ingresos fuera del hogar. ¿Cree usted que esto es cierto? ¿Por qué?

a) Verdadero.

b) Falso.

Justificación:

Las mujeres en el marco de la guerra

1. El grupo paramilitar las estaba reclutando por pasar en cantinas y billares, lo que estaba prohibido por ellos. Estaban violando una norma social. Esa mañana todas fueron. Les advirtieron que las iban a 'calvear' (raparles la cabeza) como castigo. No siendo suficiente, las montaron en un carro hasta Alto de Neblinas, en una finca retirada. Allí fueron obligadas a cumplir varias labores a pleno sol: cargar bultos pesados y malolientes, desyerbar, cargar agua, partir piedras y tirarlas a la carretera. Algunos días, les tocaba trabajar en ropa interior, mientras las únicas prendas que llevaban se secaban, para volvérselas a poner. (Chica Adriana, 2019, infobae) ¿De qué caso de violencia en Colombia se está hablando?

a) Las Calvas de Puerto Gaitán.

b) Mujeres víctimas del conflicto en Colombia.

c) Las Calvas del Meta.

2. ¿Es correcto utilizar el término “Falsos positivos”? Justifique su respuesta.

a) Sí.

b) No.

Justificación:

3. La Subcomisión de género constituye un importante hito histórico en el marco de las negociaciones de paz y terminación de conflictos armados alrededor del mundo. Es la primera subcomisión de su tipo y en general la primera vez que en el marco de unas negociaciones de este carácter se explicita por parte de quienes representan a ambas partes, la necesidad de incluir un enfoque de género en los acuerdos que se logren (Paz con mujeres, 2021). ¿Cuál fue uno de los objetivos de esta subcomisión?

- a) Incluir la voz de las mujeres y la perspectiva de género en los acuerdos.
- b) Garantizar los derechos de los y las manifestantes, de los miembros de la Fuerza Pública y de la ciudadanía en general.
- c) Justa necesidad de incorporar una mirada de género a todos los debates y diálogos para el diseño y aplicación de los acuerdos de paz, pues las mujeres colombianas, además de la discriminación y la explotación laboral, son víctimas de múltiples formas de violencia.

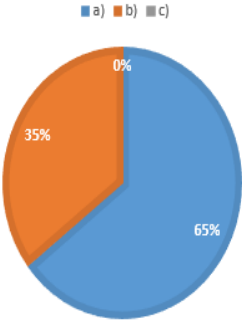
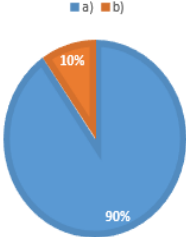
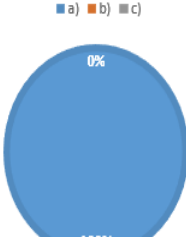
4. Caro y Wilches (2020), resaltan que el ingreso de la mujer como combatiente a la estructura insurgente potencia la base militar, la formación y estructura operativa, estableciéndose guerrillas móviles, las cuales demandan una organización potencializada en masa con el fin de contribuir a la revolución. En las FARC – EP no puede haber discriminación para la mujer, quien de la misma manera que asume las exigencias reglamentarias, también como el hombre tiene los mismos derechos. Quien discrimine a la mujer será sancionado conforme al Reglamento, trátese de comandantes o guerrilleros de base. ¿En cuál Conferencia, se planteó la necesidad

de establecer estos parámetros de igualdad en deberes y derechos para hombres y mujeres pertenecientes a las FARC – EP?

- a) Primera Conferencia Nacional.
- b) Quinta Conferencia Nacional.
- c) Séptima Conferencia Nacional.

Los resultados que arrojó la prueba fueron los siguientes (Tabla 14):

Género									
<p>Las respuestas arrojadas a esta pregunta evidencian que alguno/as estudiantes aún se encuentran un poco confundidos acerca del concepto de género, sin embargo, en su mayoría la respuesta seleccionada fue correcta al afirmar que este hace referencia a las imágenes y representaciones preconcebidas y prejuiciosas sobre la mujer y sobre el hombre, y que se comparten y reproducen en una sociedad, más de la mitad de los y las estudiantes optaron por esta opción que es la correcta (b – 52%); mientras que la opción a obtuvo un 26 % y la opción c un 22%.</p>	<p style="text-align: center;">¿Qué es un estereotipo de género?</p> <table border="1"> <caption>Data for '¿Qué es un estereotipo de género?'</caption> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>26%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>22%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	26%	b)	52%	c)	22%
Opción	Porcentaje								
a)	26%								
b)	52%								
c)	22%								
<p>En cuanto a esta pregunta, se evidencia que los y las estudiantes relacionan las normas de comportamiento con el contexto escolar (b – 65%), ya que más de la mitad seleccionaron esta opción, pese a que la respuesta correcta es el contexto cultural (c – 19%), y la opción a obtuvo un 16%.</p>	<p style="text-align: center;">Existen normas que rigen los comportamientos de hombres y mujeres, junto con creencias, expectativas y atributos sobre cómo deben ser y comportarse un hombre o una mujer ¿A qué contexto se hace referencia?</p> <table border="1"> <caption>Data for 'Existen normas que rigen los comportamientos de hombres y mujeres...'</caption> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>16%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>19%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	16%	b)	65%	c)	19%
Opción	Porcentaje								
a)	16%								
b)	65%								
c)	19%								

<p>La pregunta alusiva hacia los roles de género evidencia que los y las estudiantes en su gran mayoría son conscientes de a qué se hace referencia cuando se habla de ciertas actividades, conductas, etc., que se han establecido históricamente como las que se supone deben cumplir una mujer u hombre (opción a – 65%); sin embargo, algún/as estudiantes confunden esto con roles de sexo (opción b – 35%), la opción c no fue seleccionada por nadie.</p>	<p>Son ciertas actividades, conductas, prácticas y costumbres que históricamente se han establecido como las que debe cumplir una mujer o un hombre. ¿A qué se hace referencia?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>65%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	65%	b)	35%	c)	0%
Opción	Porcentaje								
a)	65%								
b)	35%								
c)	0%								
<p>En cuanto a las “responsabilidades” que les han sido asignadas tanto a mujeres como a hombres históricamente a nivel social, los y las estudiantes en un 90% afirman que es verdadera esta afirmación, ya que, al justificar su respuesta manifiestan que en algunos hogares esto sucede así, que incluso en las series este papel sigue siendo este, sin embargo, quienes no compitieron esto, expresan que actualmente son las mujeres las que lidian con todo, la organización de la casa, cuidado de hijos y trabajos, mientras que el hombre es ausente, pese a qué hay pocas excepciones a esta regla, y a veces todo es por igual; la opción falsa obtuvo un 10%.</p>	<p>El rol o papel de “ama de casa” que implica la realización del trabajo doméstico, cuya responsabilidad se asigna socialmente a las mujeres; mientras que a los hombres se les asigna mayoritariamente el rol o papel de “proveedor”, responsabilizándolos de la generación de ingresos fuera del hogar. ¿Cree usted que esto es cierto? ¿Por qué?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>90%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>10%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	90%	b)	10%		
Opción	Porcentaje								
a)	90%								
b)	10%								
<p>Las mujeres en el marco de la guerra</p>									
<p>La pregunta orientada hacia el caso de Las Calvas de Puerto Gaitán, fue correcta en un 100%, ya que todo/as los y las estudiantes respondieron acertadamente a la pregunta, lo cual evidencia que el caso expuesto fue claro en su totalidad.</p>	<p>El grupo paramilitar las estaba reclutando por pasar en cantinas y billares, lo que estaba prohibido por ellos. Estaban violando una norma social. Esa mañana todas fueron. Les advirtieron que las iban a 'calvear' (raparles la cabeza) como castigo... ¿de qué caso de violencia en Colombia se está hablando?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	100%				
Opción	Porcentaje								
a)	100%								

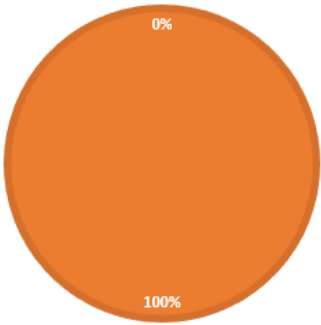
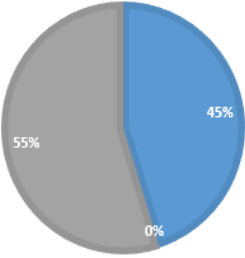
<p>De acuerdo con la pregunta acerca de las ejecuciones extrajudiciales, todo/as los y las estudiantes respondieron acertadamente al expresar que no es correcto utilizar el término “Falsos positivos” (100%), y en su justificación a la respuesta indicaron que esto no debe hacerse porque este término es usado por los militares, más no por lo/as familiares de las víctimas.</p>	<p>¿Es correcto utilizar el término “falsos positivos”? Justifique su respuesta.</p> <p>■ a) ■ b)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>100%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	0%	b)	100%		
Opción	Porcentaje								
a)	0%								
b)	100%								
<p>A la pregunta acerca de los objetivos de la subcomisión de género, pese a que la respuesta correcta fue la más seleccionada por lo/as estudiantes (c – 55%), la cual expresa la justa necesidad de incorporar una mirada de género a todos los debates y diálogos para el diseño y aplicación de los acuerdos de paz, pues las mujeres colombianas, además de la discriminación y la explotación laboral, son víctimas de múltiples formas de violencia. También, con un alto porcentaje fue seleccionada la opción de incluir la voz de las mujeres y la perspectiva de género en los acuerdos (a – 45%). La opción b no fue seleccionada por nadie.</p>	<p>La subcomisión de género constituye un importante hito histórico en el marco de las negociaciones de paz y terminación de conflictos armados alrededor del mundo... ¿cuál fue uno de los objetivos de esta subcomisión?</p> <p>■ a) ■ b) ■ c)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>55%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	45%	b)	0%	c)	55%
Opción	Porcentaje								
a)	45%								
b)	0%								
c)	55%								
<p>Finalmente, en cuanto a la pregunta que hace referencia a en qué Conferencia, se planteó la necesidad de establecer parámetros de igualdad en deberes y derechos para hombres y mujeres pertenecientes a las FARC – EP, más de la mitad de los y las estudiantes acertaron a la respuesta correcta (c – 52%), la Séptima conferencia Nacional; mientras que la opción a – 32% y la opción b – 16%.</p>	<p>Caro y wilches (2020), resaltan que el ingreso de la mujer como combatiente a la estructura insurgente potencia la base militar, la formación y estructura operativa... ¿en cuál conferencia, se planteó la necesidad de establecer estos parámetros de igualdad en deberes y derechos para hombres y mujeres pertenecientes a las FARC - EP?</p> <p>■ a) ■ b) ■ c)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Opción</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a)</td> <td>32%</td> </tr> <tr> <td>b)</td> <td>16%</td> </tr> <tr> <td>c)</td> <td>52%</td> </tr> </tbody> </table>	Opción	Porcentaje	a)	32%	b)	16%	c)	52%
Opción	Porcentaje								
a)	32%								
b)	16%								
c)	52%								

Tabla 13. Resultados de la prueba Género y Las mujeres en el marco de la guerra.

El objetivo de esta última sesión pretendía, mediante una prueba, medir los conocimientos de los y las estudiantes, si bien no se evaluó cuantitativamente, si se

midió cualitativamente las respuestas y por ende la aprehensión de los contenidos que tuvieron los y las estudiantes a lo largo de las sesiones. Los resultados arrojados fueron favorables en su mayoría, si bien aún hay conceptos que generan dudas, los y las estudiantes acertaron en sus respuestas, el análisis de cada una de las respuestas se encuentra en la tabla 13. Al transcurrir la sesión fue evidente la concentración de los y las estudiantes, y su interés al dar una respuesta que más allá de una calificación, pretendían dar una respuesta según la experiencia, el saber cultivado y el interés por temas que no les es ajeno a la cotidianidad.

CONCLUSIONES

En este proyecto pedagógico de investigación identificó al género como una construcción social, lo cual implica que es creado, cambiante y sugiere la posibilidad de romper con el determinismo biológico implícito en el concepto sexo

Los estereotipos de género son construcciones sociales marcadas por el patriarcado, estos han formado parte del mundo de lo simbólico y constituyen una de las armas más eficaces en contra de la equiparación de las personas, este ha sido el primer mecanismo ideológico que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por género. A su vez, la tendencia de rol de género ha hecho alusión a las características, papeles, expectativas y normas que se asignan a un individuo teniendo en cuenta su sexo (hombre – mujer). Estos roles asignados determinan las formas de relación, comportamientos, sentimientos y a su vez constituyen la forma en la que el sujeto piensa.

La noción de género como una construcción social y con este, los estereotipos de género y los roles de género estuvieron presentes en la propuesta pedagógica desde la realización de actividades que se adjudicaron a la cotidianidad de los y las estudiantes, a través de ejercicios en donde se pudo visualizar como los y las estudiantes se han configurado en el espacio social donde habitan, si bien se evidenció que en las familias de los y las estudiantes aún se ejercen prácticas que denotan una diferenciación entre hombre y mujer; por el contrario, en el ámbito del colegio y de las amistades, estos estereotipos y roles de género que ha venido formado la cultura patriarcal y hegemónica se han desdibujado, puesto que los y las estudiantes en sus aportaciones demostraron tener empatía por el otro/a sin importar su género, en donde la sociedad no impone ni determina el actuar de un/ sujeto/a, sino que esto/as se determinan por sí mismos, en donde la empatía por el otro/a es prioridad y no significa desigualdad.

En este documento también se desarrollaron las distintas tendencias de los feminismos, se destacó que no todas las mujeres se reconocen en una sola teoría feminista, por ello se habla de feminismos en plural, ya que existen varias teorías y en esta investigación se han abordado las siguientes: feminismo de la igualdad,

feminismo liberal, feminismo socialista / marxista, feminismo de la diferencia, feminismo radical, feminismo decolonial y feminismo insurgente.

En cuanto a las teorías feministas, se profundizó sobre el feminismo insurgente, este feminismo fue pensado por las mujeres excombatientes de las FARC – EP y nació a partir de los diálogos en La Habana y encuentros con diversos movimientos, organizaciones, colectivas y redes feministas y de mujeres, en este feminismo se ha resaltado la importancia que ha tenido una memoria femenina insurgente dentro de las FARC – EP, puesto que esta es cohesionadora de la identidad de las FARC – EP, que tradicionalmente se había traducido en dispositivos masculinos que ensalzan la memoria heroica del guerrillero masculino y omitían algunos elementos relacionados con la desigualdad, violencias, vivenciadas, entre otras experiencias situadas de mujeres guerrilleras en la historia de la insurgencia.

En el feminismo insurgente se ha abogado porque el feminismo no sea un asunto exclusivo de las mujeres, mucho menos una lucha contra los hombres por ser biológica y socialmente hombres, más sí lo es contra los roles impuestos que dan la idea de que el hombre debe tener una posición ventajosa y superior respecto a las mujeres. A partir de esta teoría feminista, se planteó una propuesta de enseñanza en donde se articuló el feminismo y la incidencia de las mujeres en escenarios de guerra, sociales, culturales y políticos, a través de la historia de Colombia a partir del surgimiento de las FARC – EP, con ello se abordaron temas tales como las calvas de Puerto Gaitán, la hora de las lavanderas, madres de Soacha, acuerdos de paz y feminismo insurgente.

En estas actividades se resaltó el papel de la mujer en escenarios de guerra para ser vista desde diferentes ópticas, haciendo visible una problemática en donde a la mujer se le invisibiliza en la mayoría de escenarios por su condición de mujer. Al tratar estos casos, la mayoría de los y las estudiantes no tenían conocimiento, tampoco sabían de la incidencia de las mujeres farianas en los acuerdos de paz o que se habían planteado un feminismo, así como no tenían conocimiento de sucesos tales como las calvas de Puerto Gaitán, sin embargo, del tema que más tenían conocimiento fue sobre las madres de Soacha, ya que encontraron más

cercano el tema debido a la difusión por los medios de comunicación. En este aspecto, se resaltó la importancia de los medios de comunicación en la proliferación de casos de conflicto armado en Colombia, así como muestran a las mujeres en medio de este, pese a que la mujer en su gran mayoría es víctima, es poco común que la muestren como un agente activo social, cultural y político dentro de la sociedad colombiana.

A través de una postura feminista y la pedagogía crítica se planteó una propuesta pedagógica que buscó provocar una toma de conciencia de las formas encubiertas de subordinación femenina que puede haber en diferentes escenarios de la sociedad, como bien puede ser un campo de guerra o el escenario escolar. En este aspecto, si hubo una toma de conciencia por parte de los y las estudiantes en cuanto a conductas que normalizaban en el escenario escolar, o como en el caso de la coordinadora, se empezó a gestar una conciencia debido al actuar de esta persona con los y las estudiantes, así como fueron conscientes de algunas dinámicas en el aspecto familiar, en donde en algún momento normalizaron los “roles de género” impuestos sobre ellos y ellas, por ser hombre o ser mujer.

A través de este, se cuestionó el conocimiento dominante, ya que este se encuentra construido desde un punto de vista hegemónico y patriarcal, al usar el feminismo y la pedagogía crítica en el aula se buscó brindar otra perspectiva del actuar histórico de las mujeres, puesto que la historia también es de las mujeres, aquella parte que muchas veces no es contada o se separa de la historia masculina como si esta no tuviera la misma legitimidad. Desde la pedagogía crítica se planteó la necesidad de crear un pensamiento crítico por parte de los y las estudiantes, ya que el conocimiento es un elemento político, en donde los procesos formativos estuvieron sujetos a generar hombres y mujeres conscientes de la realidad en donde habitan.

A partir de los temas que se trabajaron, se pudo evidenciar que los y las estudiantes no eran conscientes muchas veces de chistes, comentarios o acciones que normalizan dentro de su cotidianidad, hacer caer en cuenta sobre estas dinámicas, creo cierta conciencia y discusiones en el grupo, en donde las niñas eran quienes más debatían en torno a temas que les afectan enteramente a ellas, como por

ejemplo el uso del uniforme de diario o como son tratadas por su familia. En cuanto a las clases llevadas a cabo en el segundo módulo, estas se prepararon para dar a conocer a los y las estudiantes una realidad en Colombia desde la óptica de las mujeres, como a través de los cuerpos se puede vulnerar la vida, porque por el hecho de ser mujeres, convoca a una mayor victimización en medio del conflicto armado. Si bien las mujeres han sido víctimas del conflicto armado, como en el caso de las Calvas de Puerto Gaitán, también se mostró que las mujeres son capaces de crear, transformar y participar activamente en la sociedad en el ámbito político y cultural, las mujeres son agentes de cambio y de paz, que han exigido sus derechos y justicia para con ellas y sus familiares, la mujer no es solo víctima, es sujeta política.

Finalmente, la sistematización de esta experiencia pedagógica estuvo orientada bajo la perspectiva de la concepción metodológica dialéctica propuesta por Oscar Jara, ya que desde el comienzo implicó una reflexión crítica sobre la práctica y la experiencia vivida. Este análisis involucró la participación activa de los y las estudiantes en la práctica para una posterior reflexión sobre los hechos, se construyó desde la realidad social que permitió identificar factores para la producción de conocimiento, en resumen, este fue un proceso participativo y reflexivo que permitió la construcción colectiva de conocimiento y una mejora continua de la práctica y la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, J. (2019). *Mujeres excombatientes de las FARC-EP: Tensiones y reconfiguraciones del espacio público y privado* (Congreso). Universidad Católica Luis Amigó. Bogotá. Desde: <https://alacip.org/cong19/274-castano-19.pdf>

Acosta, E. (2019). *El feminismo insurgente: un análisis político del discurso*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Desde: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15511/EL%20FEMINISMO%20INS;jsessionid=881AEDBD39A04CB1DDC1B9891C934176?sequence=1>

Agencia colombiana para la reintegración (ACR). *Perspectiva de género*. Colombia. Desde: <https://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Perspectiva%20de%20g%C3%A9nero%20en%20el%20Proceso%20de%20Reintegraci%C3%B3n.pdf>

Álvarez, A. (2020). *“Roja, Violeta y Guerrillera”. La creación del feminismo insurgente en la Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común, FARC, desde la experiencia de vida de Victoria Sandino*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Desde: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78257/FINAL%20TESIS%20Repositorio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ángela, D. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Ediciones AkaJ, S. A. Madrid.

Anuario (2020). *#Soy mujer, somos cambio*. ARN (Agencia para la Reincorporación y la Normalización). Colombia. Desde: https://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/SiteAssets/Anuarios/anuario_2020.pdf

Ávila, A. (2016). *Antecedentes. Autodefensa Campesina y Guerrillas Liberales y Revolucionarias*. Desde: <https://1library.co/document/qo12w87z-ariel-%C3%A1vila-antecedentes-autodefensa-campesina-guerrillas-liberales-revolucionarias.html>

Bard W. G., & Artazo, G. (2017). *Pensamiento feminista Latinoamericano: Reflexiones sobre la colonialidad del saber, poder y la sexualidad*. Cultura y

representaciones sociales. México. Desde:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102017000100193

Barragán, D. & Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho Corporación Síntesis. Bogotá.

Barros, M, & Rojas, N. (2015). *El Rol de la Mujer en el Conflicto Armado Colombiano*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. Desde:
<https://librepensador.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/5/2015/10/El-rol-de-la-mujer-en-el-conflicto-armado-colombiano-Maestr%C3%ADa-en-gobierno-y-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-El-Libre-Pensador.pdf>

Bravo, P. C., & Moreno, P. V. (2007). *La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes*. Revista de investigación educativa, 25(1), 35-38. Desde:
<https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>

Caicedo, R. (2018). *Mujeres Farianas: Orden institucional y relaciones de género (1998-2016)*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Desde:
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/69057/RosaM.CaicedoBoh%C3%B3rquez.2018.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Caro, L. & Wilches, L. (2020). *Rol y participación política de tres mujeres excombatientes de las FARC – EP antes y después de la implementación de los acuerdos de paz*. Fundación Universitaria los Libertadores. Bogotá. Desde:
<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2821>

Castrillón, G. (2015). *¿Víctima o victimarias? El rol de las mujeres en las FARC. Una aproximación desde la teoría de género*. Opera # 16. Desde:
<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/4142>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y paz*. Capítulo II, III. Colombia.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Colombia. Desde: [https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Versi on_final_informes_CHCV.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Versi%20on_final_informes_CHCV.pdf)

Chaparro, N. & Martínez, M. (2016). *Negociando desde los márgenes. La participación política de las mujeres en los procesos de paz en Colombia (1982 - 2016)*. Denjusticia. Bogotá. Desde: <https://www.dejusticia.org/publication/negociando-desde-los-margenes-la-participacion-politica-de-las-mujeres-en-los-procesos-de-paz-de-colombia-1982-2016/>

Dávalos, J. & Delgado, M. & Alba, J. *Guerrilleras: Testimonios de cinco combatientes de las FARC*. Nodo de Construcción de Saberes Populares Orinoco – Magdalena. Colombia.

Dietrich, L. (2014). *La “compañera política”: mujeres militantes y espacios de “agencia” en insurgencias latinoamericanas*. Colombia. Desde: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/colombia-int/article/view/2732>

Duarte, S. & Rivera, M. (2020). *Sentido político de la lucha de las mujeres farianas. Conciencia histórica, intencionalidades y horizonte político de un feminismo insurgente 2016-2020*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Desde: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13220>

Eduardo, G. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo veintiuno.

Estrada, Á. (1997). *Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades*. Colombia. Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118999004.pdf>

Felix, M. (2020). *Feminismo Insurgente: mantenimiento del sujeto colectivo*. Brasil. Desde:

<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5761;jsessionid=7F351442815230F10DC44BA925952C1E>

Felix, M. (2020). *La Paz También Tiene Rostro de Mujer: las Mujeres Farianas y el Feminismo Insurgente en el mantenimiento del sujeto colectivo postconflicto*. Revista Sul - Americana de Ciencia Política Vol 6. #1. Brasil. Desde: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/18710>

Frencia, C. & Gaido, D. (2018). *Feminismo y movimiento de mujeres socialistas en la revolución rusa*. Ariadna Ediciones. Santiago.

Gilarranz, M. (2013). *El estudio del dibujo infantil a través de diversos enfoques para la detección de problemas de carácter psicológico y afectivo*. Trabajo de grado. Universidad de Valladolid. Desde: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5126/TFGB.464.pdf?sequence=1>

Gobierno de Colombia, FARC – EP (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Colombia.

Hernández, L. (2016). “*Rojas y Violetas: Relacionamiento entre Mujeres Farianas y las organizaciones Sisma Mujer y Ruta Pacífica de las Mujeres en el marco de los diálogos de paz (2012-2016)*”. Universidad del Rosario. Bogotá. Desde: <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/13365>

Huertas, O & Ruiz, A. & Botía, N. (2017). *De mujer combatiente a mujer constructora de paz. Inclusión de la voz femenina en el escenario del posacuerdo*. Revista Ratio Juris Vol. 12 #12. Desde: <https://www.redalyc.org/journal/5857/585761564003/html/>

Ibarra, M. (2018). *Guerrilleras y activistas por la paz en Colombia: incursión política y rupturas identitarias*. Pontificia Universidad Javeriana Cali. Cali. Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111671005.pdf>

Indepaz (2013). *El Caguán*. Colombia. Desde: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2013/04/El_Caguan.pdf

Iraida, V. (2008). *Teoría feminista y teoría antropológica*. Universidad Central de Venezuela. Desde: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2142

Jiménez, C. (2014). *Las mujeres y la guerrilla: ¿un espacio para las políticas de género?* Universidad de Málaga. España. Desde: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/785>

Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) (2018). *Enfoque de género en la JEP – informe de gestión 2018*. Colombia.

Lagunas, M. & Beltrán, L. & Ortega, R. (2016). *Desarrollo, feminismo y género: cinco teorías y una canción desesperada desde el sur*. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina. Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, México. Desde: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322016000200006

López, L. (2020). *El ojo de la época: el género en las imágenes de guerra y paz transmitidas durante la firma del Acuerdo entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP)*. Tesis Magister. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Desde: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13242>

López, L. (2021). *Mujer farina, Desde sus fundadoras. Comunes mujeres y diversidades*. Santiago de Cali.

Machado, M. (2018). *“Ser mujer y ser guerrillera” una aproximación a la constitución de los roles femeninos en las FARC – EP*. Universidad del Cauca. Popayan. Desde: <https://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/centro-de-documentacion/Documentos/Ser%20mujer%20y%20ser%20guerrillera%20una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20constituci%C3%B3n%20de%20los%20roles%20femeninos%20en%20las%20FARC-EP.pdf>

Maestro, Á. (2013). *Feminismo marxista*. Notas acerca de un proceso en construcción. Red Roja. Desde: <https://rebellion.org/feminismo-marxista-notas-acerca-de-un-proceso-en-construccion/>

Montero, J. (2006). *Feminismo: un movimiento crítico*. Intervención Psicosocial, Vol. 15 N°. Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814013004.pdf>

Observatorio de Paz y Conflicto (OPC) (2015). *Mujeres excombatientes experiencias significativas y aportes a la paz*. Universidad Nacional de Colombia. Desde: https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/single_pages/pdf/aportes/opc_muj_excb_farc_aportesalapaz_dv.pdf

Observatorio de Paz y Conflicto (OPC) (2015). *Mujeres excombatientes y espacios de participación*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Desde: https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/7514/2980/7454/OPC_Mujeres_excombatientes_espacios_participacion.pdf

Observatorio de Paz y Conflicto (OPC) (2018). *Retos de las mujeres combatientes en el fin del conflicto*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Desde: https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/9014/5771/3016/OPC_Retos_Mujer_Exc_FinConflicto_dv_11_03_2016.pdf

Ocampo, L. (2020). *Estado de la Cuestión: Participación de Mujeres en la Guerrilla FARC-EP*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Desde: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79700/Estado%20de%20la%20Cuesti%C3%B3n.%20Participaci%C3%B3n%20de%20Mujeres%20en%20la%20Guerrilla%20FARC%20EP.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ortega, C. & Monroy, J. (2018). *Feminismos populares: mujeres, roles y subjetividades en el marco de la organización social*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Desde: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10327>

Paredes, J. (2015). *El modelo pedagógico constructivista y su incidencia en la formación actitudinal de los niños y niñas de inicial 1 y 2 del plantel educativo particular católico "santo ángel de guamani" de la ciudad de Quito*. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador. Desde: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/18316/1/%E2%80%99CEL%20MDELO%20PEDAG%3%93GICO%20CONSTRUCTIVISTA%20Y%20SU%20INCIDENCIA%20EN%20LA%20FORMACION%20ACTITUDINAL%20DE%20LOS%20NI%3%91OS%20Y%20.pdf>

Pérez, S. (2019). *¿Soy o no feminista? Una guía para identificar los tipos de feminismo*. Revista Nova Et Vetera. Universidad del Rosario. Bogotá. Desde: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Pineda, F. (2015). *La lucha por la tierra en Colombia: Génesis de un conflicto que no acaba*. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Ramos, S. (2018). *Queremos hablar! análisis del agenciamiento político de las excombatientes de las FARC – EP de colinas-guaviare*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Desde: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14348>

Salazar, M. & Buitrago, P. (2019). *Mujeres en FARC: el feminismo insurgente como una apuesta para la reintegración en Colombia*. Bogotá. Desde: [https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/M%3%B3nica%20Salazar,%20Paola%20Buitrago%20-%20Mujeres%20en%20FARC.%20Feminismo%20insurgente%20como%20una%20apuesta%20a%20la%20reintegraci%C3%B3n%20en%20Colombia%20\(2019\).pdf](https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/M%3%B3nica%20Salazar,%20Paola%20Buitrago%20-%20Mujeres%20en%20FARC.%20Feminismo%20insurgente%20como%20una%20apuesta%20a%20la%20reintegraci%C3%B3n%20en%20Colombia%20(2019).pdf)

Saldarriaga, D. & Gómez, M. (2017). *Teorías feministas, abolicionismo y decolonialidad: Teorías críticas que cuestionan la efectividad de los derechos de las mujeres*. Revista Prolegómenos - Derechos y Valores - pp. 43-60. Bogotá – Colombia. Desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/prole/v21n41/0121-182X-prole-21-41-00043.pdf>

Sánchez, N. & Gallego, E. (2017). *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*. Revista Espacios Vol. 39 (Nº 10). Colombia. Desde: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>

Sandino, V. (2016). *El feminismo en las FARC – EP*. Mujer fariana. Colombia. Desde: <https://mujerfariana.org/vision/663-el-feminismo-en-las-farc-ep.html>

Sandoval, G. & Correal, X. (2018). *Cartilla Feminismo Insurgente*. Comisión Nacional de Mujer, Género y Diversidad, FARC – EP. Bogotá.

Sharon, S. (2013). *Marxismo, feminismo y liberación de la mujer*. Desde: <https://www.legisver.gob.mx/eguidadNotas/publicacionLXIII/Sharon%20Smith%20-%20Marxismo,%20Feminismo%20y%20Liberaci%C3%B3n%20de%20la%20Mujer.pdf>

Tesis de mujer y género FARC - EP. *Feminismo insurgente (2020)*. Congreso constitutivo del partido. Colombia.

Torres, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de UNAD. Bogotá.

Triana, N. (2020). *Feminismo Insurgente: Inclusión y representación de las mujeres excombatientes al interior del partido la FARC*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Desde: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52171/TG%20Nataly%20DayanaTriana%20Guerrero.pdf?sequence=10>

Vargas, J. & Díaz, Á. (2018). *Enfoque de Género en el acuerdo de paz entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP: transiciones necesarias para su implementación*. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Bucaramanga. Desde: <https://core.ac.uk/download/pdf/157763916.pdf>

Villarroel, Y. (2007). *Los aportes de las teorías feministas a la comprensión de las relaciones internacionales*. Revista Politeia, vol. 30, núm. 39. Universidad Central de Venezuela. Caracas – Venezuela. Desde: <https://www.redalyc.org/pdf/1700/170018341003.pdf>

Viveros, M. (2007). *Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidades*. Dilemas y desafíos recientes. La manzana de la discordia, Año 2, No. 4: 25- 36. Desde: https://www.researchgate.net/publication/277158084_Teorias_feministas_y_estudios_sobre_varones_y_masculinidades_Dilemas_y_desafios_recientes