



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TESIS DOCTORAL

**Estrategias educativas de construcción de paz con perspectiva de género en
comunidades indígenas de Amealco de Bonfil en el estado de Querétaro, México.**

Presentada por: Elvia María Guadalupe González del Pliego Dorantes

**Directoras:
Mercedes Alcañiz Moscardó
Ana Martí Gual**

Castellón de la Plana, junio, 2020



Programa de Doctorado en Estudios Interdisciplinarios de Género

Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

Estrategias educativas de construcción de paz con perspectiva de género en comunidades indígenas de Amealco de Bonfil en el estado de Querétaro, México.

Memoria presentada por Elvia María Guadalupe González del Pliego Dorantes para optar al grado de Doctora por la Universitat Jaume I

Elvia María Guadalupe González del Pliego Dorantes

Mercedes Alcañiz Moscardó

Ana Martí Gual

Castellón de la Plana, España, junio, 2020

FINANCIACIÓN RECIBIDA

La implementación del proyecto en las escuelas participantes, así como la capacitación al profesorado y a las y los promotores indígenas, fue financiada por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana (2015 – 2016).

DEDICATORIA

**Dedico con todo mi amor el trabajo para hacer esta tesis a María Paula Sala
González del Pliego y Santiago Sala González del Pliego**

AGRADECIMIENTOS

El proceso de investigar y escribir una tesis doctoral es complejo, y en el caso de muchas mujeres este esfuerzo se cruza con las responsabilidades del trabajo en el espacio público y en el doméstico, lo cual lo hace particularmente difícil para quienes no contamos con otra persona que sea corresponsable en lo familiar y en lo económico pues hay momentos en que simultáneamente todo es urgente, todo es importante y tenemos que decidir la prioridad a atender, y en varias ocasiones, la labor académica pasa al último lugar, provocándonos posteriormente más estrés y desgaste mental.

En mi caso, lo antes mencionado fue una constante, por ello agradezco la solidaridad, paciencia y honestidad de todas aquellas personas que en algún momento de este proceso de investigación y redacción me apoyaron, ya sea con una palabra de aliento, con una llamada de atención, con una recomendación, con su tiempo para conversar y externar mis dudas y miedos, con su paciencia ante mi falta de avances, mal humor o errores, entre otras muchas formas. A todas ellas agradezco especialmente su sororidad, solidaridad y cariño.

Agradezco particularmente a la Dra. Mercedes Alcañiz Moscardó por su guía, paciencia, comentarios, correcciones y enseñanza; a las Dras. Tania Sordo Ruz, Helena Varela Guinot y Carmen Magallón Portolés por su apoyo, tiempo y recomendaciones para finalizar este trabajo; a la Dra. Michelle Gama Leyva por sus consejos y ánimos para no desistir, al Dr. Manuel López Pereyra por las sugerencias en el tema de educación; a la Mtra. Eloisa Barrios Vázquez quien me llevó a descubrir y conocer a las mujeres de Amealco de Bonfil; a la Dra. Elaine Zook Barge y al Dr. Vernon Jantzi por sus enseñanzas, su compromiso en este camino de la construcción de la paz y por haber sido quienes me iniciaron en el conocimiento del tema.

Especial agradecimiento a la Mtra. Bertha Pech Polanco por haber sido parte importante en el trabajo de campo.

Igualmente, mi agradecimiento a la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, por permitirme llevar a cabo la última parte del proyecto y terminar la investigación, especialmente y con mucho cariño al Mtro. David Fernández Dávalos, S.J., al Ing. Pablo Reyna Esteves y a la Mtra. Araceli Téllez Trejo.

Y, por supuesto, agradezco a mi amada familia integrada por María Paula, Santiago, Mamá, Carlos, Stephanie, Alessandra y Nicolás por acompañarme y apoyarme en todo este proceso.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN COMUNIDADES INDÍGENAS DE AMEALCO DE BONFIL EN EL ESTADO DE QUERÉTARO, MÉXICO.

"Yo estuve en la cárcel porque no sabía defenderme".

"Me acusaron de secuestro, pero los secuestradores eran ellos porque me llevaban a un lugar que yo no conocía".

"Lloraba en ese momento, decía ¿qué hice para estar en este lugar? Creí que estaba en el infierno".

"Estaré contenta cuando se acabe la injusticia. Estaré contenta cuando nos respeten como indígenas. Mientras, no estoy contenta".

(Palabras de Jacinta Francisco Marcial. Mujer hñähñü)

"Hoy nos chingamos al Estado".

"El miedo no puede estar por encima de la vida".

"Ser mujer pobre e indígena no es motivo de vergüenza".

"Hoy se sabe que en la cárcel no necesariamente están los delincuentes. Están los pobres que no tienen dinero, los indefensos de conocimiento que los poderosos someten a su voluntad".

"Preguntarán si es suficiente la disculpa pública y la aclaración de inocencia de Jacinta. Jamás lo será".

"No basta la reparación de daños para superar el dolor, la tristeza, la preocupación y las lágrimas ocasionados a la familia".

"A los que solo piensan en el dinero como reparación del daño, no se preocupen, no nacemos con él, ni moriremos con él. Nuestra riqueza no se basa en el dinero".

"Este caso cambió nuestras vidas para ver que las víctimas nos necesitamos, que lo que al otro le afecta, tarde o temprano me afectará a mí".

"En pie de lucha por nuestra patria, por la vida y por la humanidad. Hasta que la dignidad se haga costumbre".

(Palabras de Estela Hernández. Mujer hñähñü)¹

¹ Discurso de Jacinta Francisco Marcial y su hija Estela Hernández, mujeres indígenas hñähñü de Amealco de Bonfil, Querétaro, en el evento en el que el Gobierno mexicano pidió 11 años después una disculpa oficial por haber acusado y sentenciado a Jacinta Francisco Marcial, Alberta Alcántara y Teresa González por un secuestro que no cometieron. Es un caso paradigmático de violación a los Derechos Humanos en México en los últimos años. Tomado de https://verne.elpais.com/verne/2017/02/21/mexico/1487716205_897979.html

INDICE	Páginas
LISTA DE ABREVIATURAS	10
INTRODUCCIÓN	12
Objetivo general.	16
Objetivos secundarios	16
Metodología	16
a. La perspectiva de género en la investigación social-feminista	17
b. El enfoque intercultural	21
c. Etnografía educativa	27
A) Negociación y acceso al campo	27
B) Trabajo de campo	28
1. Técnica de recogida de información	29
1.1. Análisis documental	29
1.2. La entrevista como una estrategia para el diálogo	29
1.3. Observación participativa	30
d. Proceso de enseñanza-aprendizaje	31
e. Decisiones en el proceso	31
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	
1.1 Las categorías de sexo y género, construcciones sociales base de la violencia contra las mujeres	35
1.1.1. El concepto de género en esta investigación	35
1.2 La violencia contra las mujeres	44
1.2.1. Violencia contra las mujeres por razón de género	44
1.2.2. Violencia contra las mujeres indígenas	55
1.3 Concepto de interseccionalidad	67
1.3.1. El enfoque interseccional en los estudios feministas	67
1.4 Consideraciones sobre la construcción de paz	83
1.4.1. Construcciones de paz con perspectiva de género	83
1.5 Las perspectivas socioculturales de la Enseñanza – Aprendizaje	102
1.5.1. La Educación y el profesorado como agente de cambio	102

1.5.2. La perspectiva de género en la educación básica en México	115
1.5.3. Consideraciones sobre educación para la paz	117
1.5.4. Educación e interculturalidad	128
CAPÍTULO II. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL, REPÚBLICA MEXICANA Y ESTADO DE QUERÉTARO	
2.1 Marco Normativo Internacional	135
2.2 Marco Normativo República Mexicana	144
2.3 Marco Normativo Estado de Querétaro	162
CAPÍTULO III. DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES INDÍGENAS EN EL CONTEXTO MEXICANO Y QUERETANO.	
3.1 Datos del estado de Querétaro	171
3.2 Datos del municipio de Amealco de Bonfil	173
3.3 El profesorado de nivel secundaria que imparte la asignatura de Historia de México en el estado de Querétaro	176
3.4 Datos estadísticos sobre violencia contra las mujeres indígenas y discriminación en México	179
CAPÍTULO IV. PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE EL BOTHÉ EN AMEALCO DE BONFIL.	
4.1 Investigación y proyectos previos a la propuesta de intervención	187
4.1.1. Fase 1	187
4.1.2. Fase 2	196
4.1.3 Fase 3	198
4.2 Resultados de aprendizaje de cada escuela	202
4.2.1. Escuela El Bothe	202
4.2.2. Escuela en San Ildelfonso	220
CAPÍTULO V. RESULTADOS FINALES Y ANÁLISIS	222
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	
CAPÍTULO VII. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	238
7.1. La formación a promotoras y promotores indígenas	238
7.2. La formación al profesorado	239

7.3. La estrategia didáctica para estudiantes del nivel secundaria	242
A MODO DE EPÍLOGO FINAL	248
REFLEXIÓN FINAL	250
LISTA DE OBRAS CITADAS	258

LISTA DE ABREVIATURAS

CDI Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CONAPRED Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación

IDG Índice de Desarrollo de Género

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía

INMUJERES Instituto Nacional de las Mujeres

IPG Índice de Potenciación de Género

IQM Instituto Queretano de las Mujeres

LIMPAL Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad

ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio

ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU Organización de las Naciones Unidas

ONU Mujeres Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres

PIB Producto Interno Bruto

PND Plan Nacional de Desarrollo

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

PROEQUIDAD Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres

PROIGUALDAD Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

SEDEQ Secretaría de Educación del Estado de Querétaro

PGR Procuraduría General de la República

SEP Secretaría de Educación Pública

UAQ Universidad Autónoma de Querétaro

USEBEQ Unidad de Servicios Para la Educación Básica en el Estado de Querétaro

UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

Presentación de la investigación

En los últimos años, en México ha prevalecido un contexto en el que se lleva a cabo de manera repetida y sistemática la violencia contra las mujeres por razón de género en el espacio público, virtual y en el privado, y en el que la impunidad y corrupción impiden el acceso a la justicia a aquellas que se han atrevido a denunciarla, en particular, quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, particularmente las mujeres indígenas y las afrodescendientes que habitan en el espacio rural. A esto también se suman violencias como la tortura sexual por razón de género ejercida por el Estado Mexicano a través de las instituciones que deberían garantizar la seguridad de la población.

Además, en la sociedad mexicana la violencia y discriminación contra las mujeres indígenas, es exacerbada por el clasismo y el racismo² que están presentes en nuestra forma de actuar y pensar, afectando con ello todos los ámbitos de socialización y de los que el ámbito escolar no escapa, como tampoco lo hace el de la seguridad³ y la justicia. Sobre el racismo en México, Sylvia Schmelkes (2013), dice que “es difícil de enfrentar, porque se encuentra naturalizado, no se reconoce como

² En esta tesis, cuando mencionamos la discriminación por raza o hablamos de racismo en México, nos referimos a esa creencia de la existencia de razas en una gran parte de la sociedad mexicana, que con base en ella considera de manera integrada la ascendencia indígena y el color de piel morena como de menor valía e, incluso, con menor capacidad intelectual y “conocimientos” que a quienes provienen de un origen familiar europeo, provocando con ello su estigmatización, exclusión social y laboral en diversos espacios.

³ Sirvan como referencia a esto las audiencias de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en los casos Ana, Beatriz y Celia González Pérez contra México, referentes a tres hermanas tzeltales detenidas por integrantes de las fuerzas armadas e interrogadas para obligarlas a confesar que eran integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Una de ellas era una niña y fueron golpeadas y violadas sexualmente varias veces. En su decisión sobre el fondo del caso, la CIDH reiteró la consideración de la violencia sexual como tortura y concluyó que se había atentado contra los derechos de las hermanas a un trato humano, a la dignidad y a la privacidad. En la decisión se hace referencia a los obstáculos particulares que enfrentan las mujeres indígenas en el acceso a la protección judicial, y se subraya el dolor y la humillación por no hablar el idioma de sus agresores y de las otras autoridades involucradas, así como por el repudio del que fueron víctimas en su propia comunidad debido a la violación. Por otra parte, están las sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos por los casos de violación y tortura de mujeres indígenas me'phaas en el estado de Guerrero, México. Son los casos de Inés Fernández Ortega (Sentencia de 30 de agosto de 2010. Serie C No 215) y Valentina Rosendo Cantú (Sentencia de 31 de agosto de 2010, Serie C No 216) en los que se denuncian la tortura sexual por integrantes de las fuerzas armadas y en los que la Corte se pronunció de manera extensa sobre los factores que afectan en particular a las mujeres indígenas como son la falta de intérpretes en su idioma, así como de recursos económicos que les permitan costear una abogada (o) y por los que corren un riesgo mayor de sufrir violaciones de derechos humanos en los sistemas de justicia y de atención de salud (Comisión Interamericana de Derechos Humanos – OEA, 2017, pp. 18 -20). Además de estos casos, están los de Jacinta Francisco Marcial, Alberta Alcántara y Teresa González las tres mujeres indígenas ñhähñü de Amealco de Bonfil, y a los que hacemos referencia en otros apartados, que fueron acusadas y sentenciadas injustamente por el supuesto secuestro de seis agentes de la extinta Agencia Federal de Investigaciones el 3 de agosto de 2006. En este proceso, igualmente hubo irregularidades, pruebas inventadas, falta de intérpretes y violación a sus derechos humanos. Las tres mujeres estuvieron encarceladas por más de 3 años. Información disponible en: <http://centroprodh.org.mx/casos-3/>

tal. De ahí la importancia de hablar de la necesidad de educar a todos, y no sólo a los miembros de las culturas minoritarias, en interculturalidad” (p. 6).

Así también, particularmente en la provincia mexicana, como es el caso del estado de Querétaro⁴, es muy común observar tanto en la ciudad capital de Santiago de Querétaro, como en los municipios con comunidades indígenas, como es el caso de Amealco de Bonfil donde se realizó esta investigación, la problemática de discriminación y violencia antes comentada, por parte de la población mestiza.

Así pues, con base en la indignación que me provocó haber observado varias veces y en diferentes espacios las injusticias contra las mujeres indígenas de Amealco de Bonfil, así como la incongruencia al contrastar su entorno y las formas como en muchas ocasiones son tratadas por el funcionariado, con los discursos políticos sobre el respeto a sus derechos humanos y su acceso a la justicia, es que decidí llevar a cabo esta investigación, buscando desde el espacio escolar proponer, al menos un cambio en las creencias que sustentan la violencia contra ellas en sus comunidades.

A lo largo de esta tesis inicialmente se encontrará en el capítulo primero el marco teórico en el que se sustenta la investigación, abarcando desde lo que entendemos como perspectiva de género, hasta los conceptos de género, interculturalidad e interseccionalidad y desarrollo, seguidos de lo que encontramos sobre el tema de construcción de paz, educación para la paz, educación intercultural y nuestras consideraciones sobre esto en la actualidad y en el proyecto desarrollado.

Posteriormente, el capítulo segundo da cuenta del marco normativo internacional, nacional y estatal que es aplicable en México para la prevención, atención y sanción a la violencia contra las mujeres, así como para la protección de las y los adolescentes, y para una educación que promueva una cultura de paz y una enseñanza objetiva laica libre de prejuicios y discriminación.

En el tercer capítulo, se presenta el contexto de Amealco de Bonfil, Querétaro, que es el municipio en cuyas escuelas se llevó a cabo la investigación producto de esta tesis. En el capítulo cuarto se comparten los antecedentes del proyecto, así como las actividades desarrolladas en las diferentes fases del mismo y los resultados del aprendizaje en cada escuela.

⁴ Cuando en esta tesis se hace referencia a México, nos estamos refiriendo al país. Igualmente, cuando mencionamos Estado Mexicano nos referimos a gobierno, territorio y población como un todo. La república mexicana está integrada por 32 estados, entre ellos se encuentra el estado de Querétaro. A su vez, cada estado está integrado por municipios. También aclaramos que al escribir con minúscula “estado” se hace referencia al territorio.

En la última sección, se da cuenta de los resultados finales y se exponen las conclusiones con base en los hallazgos y en las reflexiones generadas al contrastarlos con la bibliografía, así como la propuesta de intervención y consideraciones finales de la investigadora que ha realizado este trabajo.

Consideraciones previas

A fin de poder ahondar un poco sobre el contexto de violencia que viven las mujeres indígenas en el estado de Querétaro, se considera importante compartir que, tanto las adultas como las niñas, viven en condiciones de violencia estructural, directa y cultural que limitan el acceso y ejercicio de sus derechos humanos, económicos, sociales y culturales. Al abordar la violencia por razón de género en poblaciones indígenas nos encontramos con problemáticas sociales como:

- Los elementos culturales que determinan la construcción de los roles y significados de lo que implica cada género están enmarcados por la desigualdad y la jerarquización, y en particular el masculino por el uso y el abuso del poder (violencia cultural).
- Las mujeres, niñas y adolescentes indígenas otomíes de Amealco de Bonfil, constituyen un grupo en el que las intersecciones de varias desigualdades impactan sus vidas. Se pueden observar múltiples vulnerabilidades que inciden en la discriminación que padecen por su origen étnico, la desigualdad de género y la desigualdad social producto de su bajo nivel de escolaridad y por las condiciones de marginación y pobreza en las que viven (violencia estructural), que afectan sus relaciones al interior y exterior del espacio doméstico; enfrentando todo lo anterior aunado a la violencia física, emocional y sexual (violencia directa), justificada en creencias que integran la violencia cultural.

Tomando en consideración las distintas variables que están incidiendo en la situación de las mujeres, niñas y adolescentes indígenas, en este trabajo de investigación se utiliza el enfoque interseccional⁵, entendido “como el instrumento de utilidad para comprender la forma en que funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afectan a las mujeres” (Mestre, 2005, citada por Expósito, 2012, p. 212).

⁵ “La interseccionalidad es un concepto básico para comprender el alcance de las obligaciones de los Estados, en tanto que la discriminación de la mujer por motivos de sexo y género está unida de manera indivisible a otros factores que afectan a la mujer, como la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la salud, el estatus, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual y la identidad de género”... “Esta superposición de varias capas de discriminación —la interseccionalidad— lleva a una forma de discriminación agravada que se expresa en experiencias manifiestamente diferentes de una mujer indígena a la otra” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos – OEA, 2017, p. 32).

Por otra parte, aunado a lo anterior, en fechas recientes se identificó el suicidio de adolescentes como un fenómeno que llamó la atención de distintos actores sociales, razón por la cual se realizó el diagnóstico *El Abuso Sexual y su Relación con los suicidios de niñas, niños y adolescentes en Amealco* por parte del Instituto Queretano de las Mujeres, donde se señala que el abuso sexual lo sufren principalmente las niñas y las adolescentes y que éstas, antes de acabar con sus vidas habían denunciado, por lo menos de manera informal, haber sufrido de abuso sexual, es decir, habían confiado a las autoridades escolares o familia una situación recurrente de esta forma de violencia (Huerta, 2012).

La importancia de realizar el presente proyecto de intervención radicó en que, hasta la fecha de su realización en las escuelas, no se conocía una propuesta de enseñanza en educación para la paz con perspectiva de género e intercultural dirigida a jóvenes indígenas y mestizos de la zona, que involucre a otros actores de la comunidad como en este caso se pretendió con las y los promotores indígenas, el profesorado, personal administrativo y familias de las escuelas participantes organizaciones de la sociedad civil y funcionariado que labora en esa zona. En el proyecto, se tomó en cuenta también, la puesta en práctica de las recomendaciones para la prevención de la violencia que se encuentran tanto en el diagnóstico sobre abuso sexual y suicido como dentro del *Modelo Interinstitucional de Atención a la Violencia contra las Mujeres con Enfoque Intercultural y de Género de Amealco de Bonfil*, en las propuestas de las y los promotores que fueron capacitándose en temas de género desde el año 2013, en el *Encuentro Estatal de Promotoras y Promotores Indígenas* que tuvo lugar en Querétaro en el año 2014, en conversaciones con personas de Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan en la zona y en un trabajo de investigación propio previo. Dichas recomendaciones consisten en:

- Fortalecer la capacitación y dotar de estrategias didácticas a las promotoras y promotores que dan información y capacitación en temas de género y derechos humanos a mujeres y hombres indígenas en las zonas con población indígena en Querétaro, para lograr una mejor comprensión y apropiación de los temas.
- Involucrar a las y los jóvenes, aportándoles estrategias que permitan prevenir y enfrentar la violencia contra las mujeres y adolescentes indígenas en las comunidades, e impactar de manera positiva en la construcción de relaciones más igualitarias y equitativas.

Objetivo general.

Diseñar y evaluar una propuesta de intervención utilizando estrategias de educación para la paz con perspectiva de género, con jóvenes estudiantes de secundaria en una comunidad indígena de Amealco de Bonfil, Querétaro, a fin de promover entre las y los adolescentes la sensibilización y el análisis de la violencia cultural que sustenta la violencia directa contra las mujeres indígenas en esa comunidad y que las coloca en situación de vulnerabilidad, naturalizando y justificando la violencia hacia ellas.

Objetivos secundarios

- Enseñar contenidos y estrategias de educación para la paz con perspectiva de género e intercultural que generen reflexiones entre las y los estudiantes de secundaria sobre la violencia cultural, de tal manera que puedan identificar y separar la riqueza de sus tradiciones culturales que forman parte del patrimonio cultural inmaterial de México y la ideología patriarcal que sustenta la violencia directa contra las mujeres y la construcción de una masculinidad violenta.
- Formar comités de construcción de paz con enfoque de género e intercultural en la escuela secundaria de las comunidades seleccionadas.
- Fortalecer la formación y el trabajo de las y los promotores indígenas de la zona.
- Capacitar al profesorado de las escuelas secundarias participantes en los temas de género, autoestima y estrategias de educación para la paz.

Metodología

La metodología utilizada en este proyecto de intervención, debido al objeto de estudio, es de corte cualitativo etnográfico interpretativo, es decir, se hizo etnografía educativa. En este sentido, Baylina (1997) señala que “la metodología cualitativa puede considerarse como una teoría de análisis que se basa en la investigación que produce datos descriptivos para proceder con su interpretación: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 125). Se intentó utilizar técnicas de investigación sutiles, “capaces de explorar la realidad de la vida cotidiana desde la propia voz de las personas que actúan” (Baylina, 1997, p. 128), pretendiendo, como indica Martínez (2011), no hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos sino reflexionar, y “comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia” (p.7).

En el diagnóstico de la problemática a abordar y en el proyecto de intervención, se ha utilizado la perspectiva de género y el enfoque intercultural.

Pasamos a continuación a explicitar los rasgos y apoyos teóricos que sustentan esta metodología.

a. La perspectiva de género en la investigación social-feminista

Esta investigación utiliza la perspectiva de género y feminista basándose en lo señalado por Díaz y Dema (2013), quienes dicen que “la inclusión de la perspectiva de género no solo revela la dinámica de producción de identidades de género diferenciadas, sino el hecho de que las relaciones entre mujeres y hombres se traducen en relaciones de desigualdad, poder, exclusión, dominación, etc.” (p. 68). Se entiende que “la perspectiva de género es una categoría de análisis para describir las características que comparten y diferencian la situación de hombres y mujeres basadas en factores sociales” (Bernis, 2008, citada por Téllez, 2011, p. 1). Por parte de la autora de esta tesis, se considera que la perspectiva de género es esa mirada que nos permite analizar la desigualdad de género en los diferentes grupos sociales, estratos sociales y contextos, tomando en consideración los impactos diferenciados que esta tiene en mujeres y hombres, en sus condiciones de vida, durante los conflictos, en las oportunidades laborales, de participación política, de estudio y de recreación, en las responsabilidades familiares y del cuidado, los privilegios, la discriminación, la violencia en el espacio público, privado y virtual, el acceso a la justicia y la validación de derechos humanos, sociales, económicos y políticos, entre otros.

En esta investigación se coincide con Castañeda (2008) quien argumenta que una investigación feminista es principalmente cualitativa, aun cuando utilice instrumentos cuantitativos, pues tiene la intencionalidad de documentar cómo la ciencia ha hecho aportes sustantivos para sostener la desigualdad entre los géneros, y, al mismo tiempo, propone nuevas formas teóricas y metodológicas para desarticular los sesgos de género en la investigación, dando una forma particular de conocer y producir conocimientos, que se caracteriza por el interés en que éstos contribuyan a erradicar la desigualdad de género “que marca las relaciones y las posiciones de las mujeres respecto a los hombres”, es decir, tiene un interés emancipatorio en la realización de la investigación de, con y para las mujeres (p. 14). Con base en esto se puede decir que un resultado esperado con este proyecto de investigación escolar consistía en proponer una metodología que permita producir conocimientos generados desde el contexto en el que se trabajó para desarticular los sesgos de género.

Con esta metodología de intervención utilizando la perspectiva de género, se buscó realizar una investigación como una forma de conocer y producir conocimientos caracterizada por el interés en que éstos contribuyan a erradicar la desigualdad de género, orientada por un interés claramente emancipatorio en el que se pretende realizar la investigación de, con y para las mujeres (Castañeda, 2008).

También se pretendió llevar a la práctica lo indicado por Brooke Ackerly y Jacqui True (citadas en Sordo, 2017, p. 17), quienes señalan que “una perspectiva crítica feminista es aquella que utiliza la investigación crítica y la reflexión sobre la injusticia social por medio del análisis de género para transformar, y no simplemente explicar, el orden social”, bajo la consideración de que las injusticias sociales que fueron observadas en Amealco de Bonfil, utilizando la perspectiva de género, requieren ser transformadas.

La investigación feminista, según Castañeda (2008) es contextual debido a que:

- Intenta dar respuesta a las necesidades de conocimiento que plantean las vidas de las mujeres en circunstancias específicas;
- Plantea problemas de investigación que se abordan en sus mutuas y múltiples determinaciones;
- Coloca a la persona que investiga en un contexto que comparte con la/el sujeto u objeto de estudio, quedando así ese contexto como un espacio común de interacción.

Por otra parte, al hablar sobre metodología feminista, Téllez (2011, p. 10) señala que las y los investigadores feministas, “consideran al género como un principio organizador que modela las condiciones de sus vidas (Martínez, 2004)”. Anastasia Téllez sintetiza las líneas-guía de una metodología de este tipo siguiendo a María Miles (1999, pp. 71 -77), líneas que fueron relevantes para esta investigación:

1. El postulado de una investigación libre de valores, de neutralidad e indiferencia hacia los “objetos” de investigación, debe ser reemplazado por una parcialidad consciente, que se logra por medio de una identificación parcial con los objetos de la investigación. La parcialidad consciente crea una distancia crítica y dialéctica entre el investigador o investigadora y sus “sujetos” de estudio (Téllez, 2011).
2. La relación vertical entre quien investiga y los “objetos de investigación”, la “visión desde arriba”, ha de ser reemplazada por la “visión desde abajo”. Ésta es consecuencia de la parcialidad consciente y de la reciprocidad. La investigación debe ser realizada para servir a

los intereses de los grupos dominados, explotados y oprimidos, particularmente las mujeres, cuando lo son. “La relación hombre-mujer representa uno de los ejemplos más antiguos de la visión desde arriba; por ello, la solicitud de una “visión desde abajo” sistemática posee tanto una dimensión científica como ético-política” (Téllez, 2011, p. 10). En este caso, se pretendió que sirviera a la comunidad indígena de El Bothé, particularmente a las mujeres y niñas indígenas, que representan el grupo más oprimido y en condiciones de vulnerabilidad de la zona.

3. El “conocimiento de espectador (a)”, contemplativo (a) y no involucrado (a), ha de ser reemplazado por una participación activa en las acciones, movimientos y luchas de la emancipación de las mujeres. “Cuando se integran la investigación y la praxis, se logran unos resultados más ricos y, por ello, también más “verdaderos”” (Téllez, 2011, p. 11).
4. La participación en las acciones y luchas sociales, y la integración de la investigación en estos procesos, implica además que el cambio del status quo sea el punto de partida de una interrogante científica (Téllez, 2011). Esta investigación, es una propuesta que pretende cuestionar e interpelar a la sociedad y al Estado Mexicano ante su indiferencia por la violencia estructural, cultural y directa, así como por la discriminación que padecen muchas comunidades indígenas y particularmente las mujeres indígenas, en México, con la intención de que se diseñen y evalúen políticas públicas que transformen estas realidades y coloquen en el centro el respeto y defensa de los derechos de los pueblos originarios, los derechos humanos, en especial el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.
5. “El proceso de investigación debe convertirse en un proceso de “concientización”, tanto para las y los científicos sociales que realizan la investigación como para los sujetos investigados, es decir, los grupos femeninos” (Téllez, 2011, p. 11). En este proceso de investigación, se pretendió concientizar a las y los adolescentes, así como a las y los promotores y al profesorado.
6. La concientización colectiva de las mujeres por medio de la metodología problematizadora debería ir acompañada por el estudio de la historia individual y social de las mujeres (Téllez, 2011). La concientización en este proyecto se buscó a través del trabajo con el alumnado para la escritura de los *microcuentos*.
7. “Las mujeres no pueden apropiarse su propia historia a menos que comiencen a colectivizar sus propias experiencias. Los Estudios de la Mujer, deben luchar por la superación del individualismo, la competitividad, el “profesionalismo” desmedido. Esto las llevaría

posiblemente a superar el aislamiento estructural dentro de sus familias y a comprender que sus sufrimientos individuales tienen causas sociales” (Télez, 2011, p. 11). En el contexto en el que se trabajó, los sufrimientos de las mujeres indígenas tienen causas sociales, culturales, económicas y políticas.

En relación al método, Baylina (1997), nos dice que en teoría no se puede decir que exista un método propiamente feminista, sino que lo que crea una investigación feminista es “la orientación teórica que determina el marco conceptual de la misma” (p. 133). Igualmente, se considera que una investigación feminista pretende que se genere un conocimiento que sea de utilidad para la defensa de los derechos de las mujeres, que sea socialmente relevante para la transformación social, para erradicar formas de opresión y violencia, y con ello beneficiar a toda la humanidad y a construir la paz. Con este proyecto de intervención se pretendió contribuir a ello.

Por otra parte, Harding (1987, citada por Díaz y Dema, 2013, p. 80), sostiene que el distintivo de las investigaciones de género de otras, sería más que el método de estudio, el objeto de estudio, el marco de partida en el que se plantean las hipótesis y el procedimiento de producción de los datos: y añaden Díaz y Dema (2013), “el análisis de los mismos” (p. 80). En este sentido, como se ha mencionado, el objeto de estudio en este proyecto de investigación fueron las y los adolescentes con quienes se implementó el proyecto. Continuando con las autoras, ellas nos puntualizan que es imprescindible que el método de investigación, ya sea genuinamente feminista o sea convencional adaptado, ha de permitirnos revelar las relaciones de género y las diferencias, si las hubiera, entre mujeres y hombres con relación al fenómeno que estemos considerando (p. 80). Para Bartra (2002), una metodología feminista “expresa de manera explícita la relación entre política y filosofía” (p. 146). Eli Bartra concuerda con Margrit Eichler cuando aquella

Afirma que la investigación feminista tiene un objeto de estudio particular (sobre las mujeres, los hombres o la importancia del género) y una investigación no sexista puede hacerse sobre cualquier objeto de estudio (contaminación, transporte, industrialización, etcétera.) mientras evite los errores sexistas (Bartra, 2002, p. 146).

Al utilizar esta metodología de investigación, se coincide con Anastasia Télez (2011, pp. 1-2) quien señala que diseñar y realizar una investigación científica no sexista supone, entre otras cosas:

1. Plantearse un estudio crítico del propio contexto
2. Cuestionar el método de producción científico y su posible sesgo androcéntrico

3. Hacer visibles a las mujeres y las relaciones de género (incluir a las mujeres en la investigación, sus experiencias y su situación; considerar el papel del género en la situación analizada; considerar el género de la persona que investiga).

Así también, en cuanto a que esta investigación se realiza en México, se considera importante retomar lo que señala Bartra (2002), al decir que el punto de vista feminista en la investigación en nuestro país comparte cuestiones generales del quehacer feminista y tiene que ver de igual forma con la experiencia de las investigadoras, “que es múltiple y diversa, aunque no necesariamente “exótica” y marginal” (p. 143). En este sentido, al no formar parte de un grupo indígena, vemos necesario explicitar que la investigación se hace desde una situación contextual de privilegio de clase y de educación, pero con un enfoque metodológico y de intervención que busca un horizonte descolonizante. Por eso utilizamos una metodología tanto de investigación como de intervención, que a través de la interculturalidad permita este horizonte descolonizante, en el que se retomen y valoren tanto los conocimientos y prácticas de la población indígena con la que se trabajó, como los provenientes de fuentes occidentales que abonan a la prevención de la violencia contra las mujeres y la educación para la paz. El objetivo buscado es que al socializarse con las promotoras, promotores y estudiantes indígenas y mestizos de la zona y al pasar el conocimiento por su tamiz cultural, se genere un conocimiento nuevo no colonial ni impuesto desde el occidente, sino construido por ambas partes.

b. El enfoque intercultural

Como término, la interculturalidad puede ser interpretada dependiendo del contexto en el que se utiliza (Alavez, 2014). Según Araceli Mondragón (2010, citada por Alavez, 2014, pp. 40 – 41), el concepto de interculturalidad:

...surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX...

...la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) desde una perspectiva de derechos humanos, define el concepto de interculturalidad como “la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas” (UNESCO, 2010).

Por su parte, Sylvia Schmelkes (2013), dice que:

La interculturalidad, como concepto, no admite asimetrías. Asimetrías hay muchas: económicas, políticas y sociales. Todas ellas deben ser combatidas, pero como educadores nos corresponde combatir de modo directo las asimetrías propiamente educativas, que también existen. Dos son las asimetrías educativas que es necesario combatir. La primera es la escolar, que conduce a que sean las poblaciones indígenas las que menor acceso tienen a la escuela, las que transitan con mayores dificultades por ella, las que más desertan y las que menos progresan de nivel a nivel. Más grave aún, la asimetría escolar nos explica por qué los indígenas aprenden menos de la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura. (P6).

Desde los años setenta del siglo XX, la discusión sobre la interculturalidad siguió a la de la interetnicidad y un poco más adelante, se dieron los debates sobre las relaciones entre etnicidad y clase (Moya, 2009). Igualmente, a fines de esos años es cuando se desarrolla la ética feminista que, actualmente, según Guerra (citada por Burgos, 2008) “aborda las relaciones de dominación en cualquier lugar del mundo”. Desde la óptica de la autora de esta tesis, se considera que el enfoque del diálogo intercultural enriquece la ética feminista pues para abordar las relaciones de dominación, en cualquier lugar del planeta, es necesario situarse en ese lugar, conocer las estructuras de poder, la ideología predominante, la forma en que históricamente se ha construido ahí la identidad femenina, sus tradiciones y costumbres, etc., de tal forma que se pueda lograr el empoderamiento de las mujeres y su activación en la lucha feminista desde su realidad, desarticulando la ideología patriarcal, sin paternalismos que tutelen su actuar, y con sus propios recursos.

En México y en otros países latinoamericanos, la interculturalidad, así como la igualdad, comparten el objetivo de alcanzar las condiciones de igualdad entre los pueblos indígenas y la sociedad en general. El enfoque intercultural supone el reconocimiento en igualdad del otro o la otra, tanto de manera individual como colectiva, así como el establecimiento de relaciones horizontales. Este enfoque está definido en documentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (Aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007), y constituye una respuesta a la demanda de inclusión de estos pueblos.

Así, se pasa de hablar de igualdad a también hablar de identidad y diversidad, conceptos que, desde el punto de vista de la autora de esta tesis, van muy ligados, en tanto que la falta de respeto y consideración a las identidades diversas crean desigualdad, y el enfoque intercultural propone la

reivindicación del respeto “al otro/a” en términos de igualdad: “La interculturalidad conduce a la coexistencia de las culturas en un plano de igualdad” (Soriano, 2004, citado por Alavez, 2014) y puede analizarse desde las dimensiones teóricas y políticas (Moya, 2009).

Con base en esto, en el proyecto desarrollado, se partió de conversar con mujeres de las comunidades indígenas para conocer su opinión sobre la violencia contra ellas u otras mujeres y comprender hasta dónde estaba normalizada y justificada en las tradiciones o si más bien era un aprendizaje propio de la ideología patriarcal. De igual manera, se consideró la mirada de las y los promotores indígenas que ya habían recibido capacitación en temas de género y derechos humanos para las siguientes capacitaciones y para el abordaje de los temas en el aula, de tal manera que pudiesen utilizar ejemplos propios, apegados a sus tradiciones para explicar los temas, así como la utilización de su idioma en la impartición de los talleres a estudiantes. Es decir, si bien se propuso hablar de diversos temas, en todo momento se consideró utilizar en los contenidos y en las actividades didácticas, como es el caso de la escritura de los *microcuentos*, los símbolos, costumbres y lenguaje de su comunidad.

Se utilizó el enfoque intercultural, promoviendo a través de la formación y participación de promotoras y promotores indígenas de las comunidades, la afirmación de sí mismos apelando a los elementos que crean cohesión y que se originan en una historia común, en las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, con la intención de que revalorándose y desarrollándose puedan romper con la opresión.

El carácter dinámico de las culturas a través del tiempo es el que nos lleva a plantear el diálogo intercultural como un medio para favorecer la convivencia y garantizar el respeto y la plena participación de todas las personas que configuran nuestra sociedad (Rodríguez e Iturmendi, 2013). Del mismo modo, permite abrir la puerta al diálogo dentro de las culturas para encontrar nuevas formas de pensar y atender las desigualdades y discriminaciones que puedan existir en cada una de ellas, como es el caso de las desigualdades de género.

Al aplicar el enfoque intercultural, Fornet (2004, p. 67, citado por Sandoval, 2016, p. 177), señala que:

No hay que empezar (por ello) por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que

favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo.

Estos diálogos entre culturas no son exclusivamente sobre la identidad de género o la identidad étnica, nacional o cultural de sus integrantes, sino que son más profundos al identificar cómo estas identidades interaccionan y se hacen más complejas al también agregar las discriminaciones y las relaciones de poder entre unos colectivos y otros, por ejemplo, mestizos sobre indígenas, hombre mestizo sobre mujer mestiza, hombre indígena sobre mujer indígena, etc. Estas interacciones también tienen fuertes consecuencias sobre la igualdad y la equidad. Las mujeres indígenas representan la diversidad dentro de la diversidad porque la diversidad no se agota con ser solo mujer o ser solo indígena. Negar u ocultar las diferencias al interior de las mujeres como colectivo, o al interior de las personas indígenas como comunidades o grupos, es una consecuencia de la esencialización que implica la construcción de un sentido de colectivo, un “nosotros” y “nosotras” que homogeniza y diluye a quienes forman parte de él (Rodríguez e Iturmendi, 2013).

Por otra parte, según el Consejo de Europa (2008), la promoción del diálogo intercultural contribuye al objetivo de preservar y promover los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. En el proceso de consulta para la elaboración del Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, se realizó un diálogo para solicitar su opinión con diferentes actores pertenecientes a diversos sectores sociales y políticos, pues está dirigido a los responsables de la formulación de políticas, de la administración, de la educación y de quienes trabajan en los medios de comunicación, a las organizaciones de la sociedad civil (OSC), incluidas las comunidades religiosas y de migrantes, a las organizaciones de jóvenes y a quien realiza la interlocución social (Consejo de Europa, 2008). Entre las preocupaciones expresadas por las partes consultadas y subrayado en especial por las OSC, los gobiernos y en general por las asociaciones de migrantes, se señaló en especial que:

La igualdad de género constituía una condición previa no negociable para el diálogo intercultural, que debía tener en cuenta la experiencia tanto de las mujeres como de los hombres: el reto de vivir juntos en una sociedad diversificada sólo podía encararse si logramos vivir juntos con igual dignidad. (p. 23).

Para el Consejo de Europa (2008, pp. 14 – 21):

El dialogo intercultural consiste en un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente...

Contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el

sentimiento de unos objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás.

Asimismo, el enfoque intercultural, se asocia al reconocimiento cultural y político de los diferentes grupos culturales y da cuenta de la interacción entre dos o más de estos, que se encuentran en condiciones de desigualdad. La consolidación del marco de derechos humanos ha promovido avances para grupos particulares de la sociedad por lo que han surgido nuevos parámetros de reconocimiento y ejercicio de derechos, por ejemplo, se han construido marcos normativos y políticos para la defensa de los derechos de las mujeres, la población migrante, las y los jóvenes, los grupos LGTBTTTIQA⁶ y los pueblos indígenas, entre otros.

La aplicación del enfoque de interculturalidad al análisis de la violencia contra las mujeres indígenas, remite al de la interseccionalidad, en la medida en que constituye un sistema complejo de estructuras de opresión múltiples y simultáneas en el que hay que tomar en cuenta las tradiciones e ideología del grupo y del contexto nacional en el que se encuentra, la etnia, las construcciones de género, el contexto y el momento histórico, entre otros. Así pues, aplicar un enfoque de interseccionalidad que incluya las dimensiones de género e interculturalidad en el proceso de atención a la violencia contra las mujeres indígenas, requiere de la utilización del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género, así como de diversas leyes nacionales y estatales, según sea el caso.

En este aspecto, considerando los enfoques de interseccionalidad e interculturalidad y relacionándolos con el paradigma del reconocimiento⁷, en el documento *Ampliando la mirada. La*

⁶ Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travestis, Intersexuales, Queer, Asexuales

⁷ Desde diferentes enfoques y disciplinas, se ha ido desarrollando el concepto de reconocimiento, entendido este “como un estado de integración social en que la persona pueda realizarse en sus relaciones con el resto de la sociedad para que pueda lograr la autonomía, la cual consiste en poder cumplir libremente los objetivos que cada persona elige para su propia vida, en definitiva poder vivir la vida que se quiere vivir” (Honneth, 2004 citado por UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres, 2012, p. 31). Según Honneth, (2004, citado por UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres, 2012, p. 31) es necesario distinguir tres esferas del reconocimiento. Por medio del amor y la amistad, la persona adquiere autoconfianza, lo que significa que cada persona se percibe a sí misma como personas que deciden legítimas formas de vivir. A través del tratamiento igualitario en el derecho, las personas adquieren autorespeto, en la medida en que se reconocen como libres e iguales. El individuo aquí, es reconocido por las cualidades que comparte las y los demás integrantes de la comunidad. Finalmente, por medio de la estima social, también las personas adquirimos autoestima al ser reconocidas por la comunidad en función de las cualidades que nos diferencian de las y los demás. En esta esfera, somos reconocidas y valoradas por nuestros pares en función del aporte que realizamos a la sociedad, a partir de nuestra particularidad. Por tanto, una sociedad será justa en la medida que da a sus integrantes, igualdad de posibilidades “para reconocerse como sujetos que pueden valorar sus propias preferencias y caminos

integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos en la programación para el desarrollo elaborado por UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres en el año 2012, se señala que:

La complejidad de las sociedades actuales requiere que la acción del Sistema de las Naciones Unidas aplique distinciones que permitan analizar el conjunto de discriminaciones que viven las personas concretas que habitan un territorio para desarrollar acciones efectivas. En este sentido, los enfoques de igualdad de género e interculturalidad, y la consideración del ciclo de vida, aparecen en este nuevo escenario como herramientas analíticas, de planificación y políticas públicas que vienen a nutrir al enfoque de derechos y que entregan herramientas para la comprensión de cierto tipo de desigualdades, indicando el foco de preocupación prioritario que se debe atender. Especialmente, estos enfoques permiten acercarse a visualizar, entre otros, el impacto de las desigualdades de poder. Todos ellos comparten principios y a búsqueda por adecuarse a los contextos, dar respuesta a los problemas de grupos históricamente excluidos de la sociedad, con miras a la mejora de sus condiciones de vida y de integración, en consonancia con las nuevas reivindicaciones que ubican en el centro demandas por reconocimiento cultural, autonomía y tratamiento igualitario a partir de la diferencia. (UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres, 2012, pp. 32-33).

En dicho documento también se reconoce que las personas contamos con identidades que se alimentan de diferentes relaciones sociales en las que están involucradas y que se vinculan con las posiciones de poder en que se sitúan en la sociedad por lo que el concepto de interseccionalidad nos trae la necesidad de observar el ejercicio de los derechos desde un enfoque integral y no únicamente sumando o sobreponiendo enfoques. Subraya igualmente que la situación de las mujeres y niñas indígenas o afrodescendientes muestra claramente lo superpuestas que están las diferentes discriminaciones que padecen (UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres, 2012).

Según UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres (2012), los enfoques de interculturalidad, de derechos e igualdad de género comparten la visión de que las capacidades deben orientarse a un mayor empoderamiento, lo cual implica que las personas seamos capaces de reivindicar y ejercer nuestros derechos, así como a una mayor responsabilidad de cumplir con las obligaciones por parte de

de vida; reconocerse como iguales a los demás en términos de derechos y deberes; y de ser no solo aceptados, sino valorados en su singularidad” (UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres, 2012, p. 31). Así pues, “el reconocimiento apunta antes que nada a procesos sociales y colectivos, cuya expresión individual es parte de la forma como históricamente se construyen y entienden las relaciones humanas y cómo se distribuye el poder en el interior de la sociedad” (UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres, 2012, p. 32).

quienes las poseen. Señala que este enfoque de capacidades es muy relevante para los pueblos indígenas y afrodescendientes por la visión que tienen sobre el desarrollo y, por lo tanto, deben tener derecho a este desde su cosmovisión, así como la posibilidad de realizarlo de esa manera.

c. Etnografía educativa

Para la investigación de campo, de acuerdo a las características y necesidades del objeto de estudio que son las y los adolescentes indígenas y mestizos de primer, segundo y tercer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Técnica No. 24 "Rafael Ramírez" en San Ildelfonso y la Telesecundaria "Salvador Novo" en la comunidad de El Bothé, ambas en Amealco de Bonfil, Querétaro, se definió que se utilizaría el método etnográfico pues permite la observación de la interacción social. Con relación a los métodos etnográficos, Mireia Baylina (1997) señala que "son potencialmente muy poderosos, ya que nos permiten describir las acciones de las mujeres y conocer el significado que ellas mismas atribuyen a sus acciones. Es decir, las reconoce como agentes activos, creadoras de conocimiento (Dyck, 1993)" (p. 133).

A) Negociación y acceso al campo

Para seleccionar la muestra, se partió de identificar aquellas comunidades con presencia indígena en las que se sabía había mayores casos de violencia contra las mujeres e igualmente habían sucedido suicidios de adolescentes o intentos de llevarlos a cabo y, con base en ello, a través del apoyo prestado por la C. Emma González, Coordinadora del Consejo Municipal de la Mujer, solicitar la autorización de llevar a cabo la investigación en aquellas escuelas en las que ella pudiese solicitarlo. En un inicio se eligió la muestra que estaba integrada por estudiantes, las y los promotores, el profesorado y el personal administrativo, para proceder a un análisis sistémico, tanto en la implementación del proyecto como en el análisis de los resultados.

Asimismo, se involucró a Organizaciones de la Sociedad Civil y funcionariado de la zona, y se intentó involucrar a las familias del alumnado de la escuela, sin embargo, no fue posible pues hacer la convocatoria implicaba un esfuerzo extra por parte del personal de la escuela y, dadas las condiciones sociales del entorno, no se consideró factible.

B) Trabajo de campo

Técnicas de recogida de información

1.1. Análisis documental

Para comenzar, se hizo una revisión documental de diagnósticos sobre violencia de género, incesto y suicidios en Amealco de Bonfil, así como sobre literatura especializada relacionada con construcción de paz, trauma, violencia, conflicto, violencia de género y educación para la paz para elaborar fichas bibliográficas que servirían para elaborar el marco teórico y utilizarlas de referencia para explicar el proyecto realizado. En este punto, se revisó lo documentado en el diagnóstico *El abuso sexual y su relación con los suicidios de niñas, niños y adolescentes indígenas de Amealco* (2012), así como el *Modelo Interinstitucional de Atención a la Violencia contra las Mujeres con Enfoque Intercultural y de Género* (2014), y en el *Diagnóstico de violencia intrafamiliar y de género en las comunidades indígenas del estado de Querétaro* (2009) y se corroboró que la violencia ejercida contra las mujeres, niñas y adolescentes indígenas en Amealco de Bonfil, es un problema serio y que para tratar de eliminar esta violencia es necesaria una intervención a profundidad en las generaciones de niñas, niños y jóvenes, y en el trabajo comunitario.

Se utilizó información estadística proveniente de fuentes oficiales para dar un panorama del contexto en el que se llevó a cabo este proyecto de investigación. Al respecto, Baylina (1997) nos señala que “la contextualización que aportan las técnicas cuantitativas complementa la validez y la significación que proporcionan los métodos cualitativos y a la inversa, con lo cual debe deducirse que ambas metodologías se enriquecen recíprocamente y enriquecen la investigación” (p. 134).

También se utilizaron el análisis de los cuestionarios de evaluación pre y post formación de estudiantes, promotoras y promotores indígenas y profesorado, la escritura de *microcuentos* y cartas escritas por parte del alumnado.

Asimismo, se utilizaron como datos para sustentar el desarrollo de este proyecto algunos resultados obtenidos en una investigación en la que participó la investigadora de este proyecto de forma paralela a esta, *La perspectiva de género en docentes de la asignatura de Historia, de tercer grado de secundaria, con base en su interpretación del libro de texto oficial: estudio comparativo*, realizada en el año 2014 con personal de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la que se aplicaron cuestionarios a todo el personal docente que enseña las asignaturas de Formación Cívica y Ética e Historia de México, y que labora en escuelas públicas en los dieciocho municipios que integran el estado de Querétaro, y entre los que se encuentra Amealco de Bonfil. En dicha investigación, se abordó la cuestión sobre su percepción en cuanto a la importancia de la inclusión de la perspectiva de género en los libros de texto.

Así también, en los cursos que las y los promotores impartieron al alumnado de las escuelas seleccionadas se les solicitaron informes de avances y la aplicación de una evaluación pre y post a fin de conocer el avance que tuvieron las y los estudiantes en la comprensión de los temas. Al acercarnos a las promotoras y promotores pidiéndoles sus informes, así como al pedir al alumnado que elaborase cartas y los *microcuentos*, se pretendió lo que señala Castañeda (2008, p. 98) “establecer una relación de investigación en el propio contexto vital de las mujeres cuya experiencia se quiere relevar, otorgando valor epistémico al conjunto de elementos que constituyen su mundo cotidiano”. En este sentido, Bosch y Ferrer (2005), consideran que es “necesario un acercamiento cualitativo a la comunidad de personas que van a someterse a investigación, preguntándoles sobre sus vidas y sobre lo más significativo para ellas” (p. 7), a fin de superar los modelos teóricos sesgados y las cuestiones de investigación estereotipadas.

1.2. La entrevista como una estrategia para el diálogo

En esta investigación se utilizaron datos que provienen de entrevistas abiertas semiestructuradas a personal de las escuelas participantes, así como de:

- La Dirección de Educación del Estado: entrevistas realizadas al personal que coordinaba la estrategia de formación docente para la educación básica de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Querétaro (SEDEQ);
- El Ministerio Público Itinerante en Amealco de Bonfil;
- El Centro de Salud de Amealco de Bonfil;
- El Módulo de Atención Itinerante del Instituto Queretano de las Mujeres;
- El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en la zona de Amealco de Bonfil;
- Consejo Municipal de la Mujer de Amealco de Bonfil;
- La Organización de la Sociedad Civil, CREASOL, A.C.
- Consejo de Mujeres Indígenas en Equidad, A.C.

La entrevista abierta semiestructurada utiliza una batería de preguntas definidas con anterioridad pero que sea flexible y que permita agregar o cambiar el orden para generar una conversación capaz de captar las razones de las acciones y conductas que realizaron las personas involucradas. La entrevista abierta sirve “para obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas sociales” (Alonso, 1994, p. 226).

También se utilizó la técnica del *focus group* con las y los promotores indígenas, para captar su sentir y pensar sobre la propuesta de proyecto y durante su ejecución.

Se consideraron de gran importancia las conversaciones con las mujeres, jóvenes y promotoras indígenas, así como con jóvenes indígenas que participaron en obras de teatro en el Concurso “Construyendo Escenarios Para la Equidad” que tuvo lugar en el 11° Encuentro de las Culturas Populares y los Pueblos Indígenas en Querétaro en el año 2013, ya que siguiendo a Baylina (1997), nos “interesa conocer cómo las mujeres de distintas razas, clases, experimentan la dominación patriarcal y también los diferentes lugares en que esta dominación ocurre” (p. 130).

Igualmente, como se puede ver en el listado de personas entrevistadas, se recabó información mediante conversaciones con personas clave de las comunidades como son las integrantes del Consejo de Mujeres Indígenas en Equidad, A.C. pues se considera relevante “evitar las generalizaciones sobre las experiencias de las mujeres para entender su especificidad en tiempos particulares y en diferentes lugares, y hacerlo desde un conocimiento situado, posicionado” (Baylina, 1997, p. 130).

1.3. Observación participativa

Tanto previo al desarrollo del proyecto de intervención, como durante el mismo, se llevaron registros anecdóticos en los que se recopiló la información observada en:

- Formación a promotoras y promotores;
- Reuniones con funcionariado municipal en las que se asistió mas no se participó directamente;
- Concurso de teatro “Construyendo Escenarios Para la Equidad “que tuvo lugar en el 11° Encuentro de las Culturas Populares y los Pueblos Indígenas en Querétaro en el año 2013;
- Encuentro Nacional de Promotoras y Promotores Indígenas en el año 2014;
- Formación al profesorado de la escuela participante;
- Algunos momentos dentro de la formación al alumnado por parte de las y los promotores indígenas. No se hizo de forma constante ni permanente por cuestiones de idioma y debido a que la presencia de la investigadora afectaba la participación del alumnado al sentirse observado por una persona externa a su comunidad.

- Reuniones en las que se participó como integrante del Instituto Queretano de las Mujeres para proponer estrategias de formación al funcionariado y policía municipales para atender a las mujeres, niñas y adolescentes víctimas de violencia.

d. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Para este proceso, las y los promotores utilizaron como marco de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje la metodología participativa para la educación popular. Con esta metodología se pretende que el alumnado rescate los conocimientos con los que ya cuenta, de tal forma que se aprovechan para que, sobre estos, así como sobre sus vivencias y experiencias se construyan los nuevos aprendizajes, de tal manera que lo aprendido tenga un significado propio que sea útil para su vida cotidiana y en su contexto.

Para fortalecer sus estrategias didácticas y los contenidos trabajados, se utilizaron los libros de *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria* de la autora Martha I. Leñero, editados por la Secretaría de Educación Pública, así como los de *Formación Cívica y Ética* de segundo y tercer grado: *Comprometid@s con la Convivencia Solidaria: Formación Cívica y Ética* de la autora Paulina Latapí, editorial Mc Graw Hill Education, que incluyen los temas a trabajarse en las clases: Identidad personal, de género y colectiva, violencia de género, interculturalidad, derechos sexuales y reproductivos, diálogo, transformación y resolución de conflictos.

Las estrategias didácticas utilizadas consistieron en juegos de mesa como: *Memorama de los Derechos Humanos de las Mujeres*, *juego de roles*, *construyamos la vida de Lola y Manuel*, *escritura de microcuentos y cartas*, *escucha activa*, *Serpientes y Escaleras*, *dialoguemos para hacer acuerdos*, *la telaraña*, entre otros.

Previamente, las promotoras y los promotores, recibieron desde el año 2013 hasta el año 2015 capacitaciones en dichos temas, así como en metodología participativa para la educación popular y estrategias didácticas.

e. Decisiones en el proceso

Es importante mencionar que, durante la implementación del proyecto sucedió lo que según Brooke y True (2010, p. 43, citadas por Sordo, 2018, p. 6), llaman “momentos deliberativos” (*deliberative moments*) en las investigaciones feministas, que son esos momentos en los que se toman decisiones en el proceso de investigación que tendrán importantes consecuencias para la conceptualización

teórica, en la recopilación de datos y el análisis de investigación. Esto sucedió cuando en el año 2016 el Director de la escuela de San Ildelfonso anunció la decisión de ya no continuar con el proyecto debido al cansancio del profesorado que dejaba el espacio de sus clases una vez a la semana para que las y los promotores trabajaran con sus grupos de estudiantes y eso les implicaba posteriormente más trabajo en clase para aprovechar “el tiempo perdido”, y debido también a las indicaciones de la Unidad de Servicios para la Educación Básica (USEBEQ) de subir el nivel académico. De igual manera, otra cuestión que dificultó la realización de la segunda etapa de la investigación consistió en que dos promotoras y un promotor dejaron el proyecto por necesidad económica pues la población de Amealco de Bonfil vive en condiciones de pobreza extrema y marginación.

Ante este cambio, se consideró que había dos opciones, la primera sería ya no continuar con el proyecto pues el trabajo previo para conseguir que ambas escuelas participasen en el mismo fue arduo: implicó primeramente seleccionarlas con base en las comunidades indígenas donde se sabía que habían existido suicidios o intentos de estos por parte de las jóvenes, así como la intervención personal de la Coordinadora del Consejo Municipal de la Mujer para convencer al personal directivo de ambas escuelas para participar, además del gasto de recursos económicos para realizar las visitas y reuniones. Cabe mencionar que acababa de haber un cambio de gobierno, lo cual implicaba también la posibilidad de cambios del funcionariado del Instituto Queretano de las Mujeres y, posiblemente, de la Coordinadora del Consejo Municipal lo cual impactaría en las alianzas logradas para desarrollar el proyecto.

La otra opción consistía en decidir continuar con el proyecto, aunque fuese con una sola escuela, dado que los objetivos perseguidos eran importantes y podían llevarse a cabo, aunque fuera de manera más limitada. Se siguió considerando importante, por una parte, aportar a la denuncia de la violencia directa (física y sexual) y cultural contra las chicas indígenas por parte de sus familiares, profesorado y comunidad en general, así como la violencia estructural en la que están inmersas las comunidades indígenas en ese municipio e igualmente dar una propuesta de prevención a la violencia contra las mujeres a través de enseñar estrategias de educación para la paz con perspectiva de género e intercultural a adolescentes y profesorado en una escuela de esas comunidades.

Así pues, la decisión fue tomar esta segunda opción y terminarlo como un estudio de caso, a sabiendas de que tanto el número tan pequeño de estudiantes (52 mujeres y 38 hombres, de entre

11 y 16 años de edad), como el de personal docente (3 mujeres y 3 hombres) que participaría en la segunda etapa, incidiría en los resultados pero considerando también que hasta el momento no se tenían noticias en México de una propuesta metodológica similar de prevención de violencia contra las mujeres otomíes, que involucrase a adolescentes indígenas y estrategias de educación para la paz con perspectiva de género. Con base en esto, en la segunda etapa de investigación, el proyecto se convirtió en un estudio de caso en el que solamente participaría la escuela de El Bothé.

Aún con ese cambio, se pretendió lo señalado por Martínez (2011), en cuanto a que el interés en tanto investigación cualitativa consistió en “buscar la interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de *ubicar y orientar* la acción humana y su realidad subjetiva” (p. 12). Así también, se tomó en cuenta que, aunque fuese ya una sola escuela y de una forma muy sencilla, se podría incidir en la prevención de la violencia contra las mujeres en ese espacio escolar y en esa comunidad al trabajar un año escolar en las construcciones de las identidades de género.

Baylina (1997) indica que la aproximación cualitativa a temas como la vida cotidiana de las personas y el ámbito doméstico o privado son cruciales para demostrar que “las identidades de género, geográficamente específicas, son construidas en la unidad familiar, en el lugar de trabajo y en la comunidad para producir las diferencias locales entre lugares” (p. 131). Y con esta investigación se pretendió comprender la singularidad de las personas y la comunidad en la que estuvimos participando, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural, examinando la realidad tal como ellas y ellos la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Martínez, 2011, p. 12).

Cabe mencionar que, dada la variación de la presencia de Organizaciones de la Sociedad Civil en la zona, también se consideró como parte de una estrategia de intervención para fortalecer el trabajo realizado en la escuela, continuar capacitando a personas de origen indígena de la comunidad como promotoras y promotores para que, dada su permanencia en el lugar y el conocimiento y confianza del que gozan en sus comunidades de origen, sirva para seguir trabajando de manera permanente en la prevención de la violencia contra las mujeres en la zona y en la construcción de paz con enfoque de género e intercultural.

Con base en lo antes señalado, así como en la experiencia personal de colaboración en la elaboración de libros de texto sobre Formación Cívica y Ética para estudiantes de secundaria, durante ocho años, así como en la participación para asesorar en la revisión e inclusión de la

perspectiva de género en los contenidos de la misma asignatura en el currículo de educación básica de las escuelas comunitarias, se diseñó este proyecto de investigación que se concretó en una estrategia de intervención didáctica, puesta en práctica inicialmente en 2015 con ocho grupos de estudiantes del nivel secundaria, y al final en el año 2016 únicamente con cuatro por cuestiones fuera de nuestro control, así como con personas de las comunidades indígenas de origen de las y los promotores, y finalmente, con personal docente de una de las escuelas secundarias donde se realizó.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Las categorías de sexo y género, construcciones sociales base de la violencia contra las mujeres.

1.1.1. El concepto de género en esta investigación

Para la autora de esta tesis, género es el marcador simbólico que involucra la forma del deber ser, sentir, pesar y actuar, e impacta en todas las esferas y ámbitos de la actividad humana, en la estilización del cuerpo, en el deseo sexual y en el ejercicio de la sexualidad. Este marcador genera expectativas sobre el deber ser de la persona, incluso desde antes de su nacimiento. Se construye social y culturalmente desde los primeros días de vida, basándose en argumentaciones psicológicas, biológicas, religiosas y culturales, generando roles y estereotipos para mujeres y hombres, asignando mayor poder a los considerados como masculinos, provocando desigualdad que se traduce social, familiar y laboralmente en discriminación y violencia principalmente contra las mujeres, se ajusten o no a los mandatos de género, delimitados en un contexto, sociedad, grupo religioso y momento histórico.

Como categoría analítica, *género*, se considera que permite diferenciar con base en lo que en un momento histórico y en un contexto determinado se considera que por cuestiones anatómicas y biológicas es “el deber ser” para las personas, asignando con ello un lenguaje, símbolos, características psicológicas, emocionales, afectivas, cognitivas, intelectuales, valores, códigos morales y éticos diferenciados que impactan fuertemente también en el ejercicio de la sexualidad, así como una performatividad determinada, creando una divisoria con responsabilidades y condicionamientos diferentes para lo que se entiende como “mujer” y “hombre”, que sustentan relaciones de poder tanto en lo relacionado con la división del trabajo, como en las relaciones interpersonales, en las familias, en las comunidades, respecto a los espacios y lugares que ocupan y su interacción con el poder en el espacio público, amparados en una ideología patriarcal que igualmente abona al sistema de parentesco.

Para analizar el devenir antropológico de los conceptos de sexo y género, Orobítg (2011, p. 254), habla de dos ejes que considera centrales e interdependientes para contextualizar, siendo el primero relacionado con la construcción del objeto que tiene que ver con la forma en la que se ha introducido, definido y redefinido a las mujeres como objeto para el análisis antropológico. El segundo eje dice, tiene que ver con la mirada antropológica que se refiere a las dimensiones políticas de dichos análisis.

Para la autora, el sexo y el género son categorías sociales, el primero se refiere a la construcción social del sexo biológico, macho y hembra, en cambio el género, hace referencia a la construcción social de lo masculino y lo femenino, por lo menos, sin que ninguna de las dos categorías sea predefinida. A este respecto, explica que

El género no puede entenderse sin el sexo: la categorización social de la biología influye en la construcción social del género. El sexo no se entiende sin el género: las categorías sociales de género influyen en la construcción de las categorías biológicas. Sexo y género son incomprensibles fuera del contexto de las relaciones que establecen con otros sistemas simbólicos: la construcción de las categorías de sexo y de género está sujeta a las variaciones de las relaciones de poder –de la dominación a la transgresión y al consenso- que organizan y justifican el conjunto de sistemas simbólicos de una sociedad. (Orobitg, 2011, p. 273).

Así pues, Orobitg (2011) señala que “los conceptos de sexo y género tienen una dimensión política” y su definición debe situarse dentro de un proceso abierto a las dinámicas históricas, sociales y culturales (p. 275). Atendiendo a estas dinámicas históricas y sociales, se puede incluir que, a mediados del siglo XVIII, sucedieron cambios en la construcción histórica de las relaciones de género en la sociedad al consolidarse en Europa una nueva estructura familiar definida por un modelo considerado «moralmente superior» asentado sobre la base de la vida doméstica (Moreno y Mirad, 2011). El arquetipo femenino se establece en esa época y que igualmente impacta a la sociedad burguesa mexicana, fundamenta socioculturalmente una distinción social partiendo de una base biológica articulándose a partir de una serie de rasgos que diferencian ambos sexos.

Años más adelante, en 1949 en Francia, Simone de Beauvoir publicó su libro «El Segundo Sexo», en el que se afirma que “No se nace mujer, se llega a serlo”, visión que muestra el entramado social e ideológico que da como resultado a lo que se conoce como “mujer” en un cuerpo sexuado como femenino.

Por otra parte, en muchas culturas, particularmente las occidentales, el género existía como un término lingüístico para identificar lo femenino y lo masculino, pero como concepto social fue utilizado en las décadas de los 50's y 60's por el psicólogo John Money y el psiquiatra Robert Stoller, respectivamente, para describir lo aprendido socialmente en cuanto al comportamiento considerado femenino o masculino (Rahman y Jackson, 2010, p. 26).

Asimismo, hubo dos importantes contribuciones que establecieron “género” como un concepto crítico. La primera fue de Ann Oakley, con su libro “Sexo, Género y Sociedad” (1972) en el cual

argumenta que el género debe ser entendido como un asunto de cultura, con variaciones históricas y culturales, más que una simple cuestión biológica (Rahman y Jackson, 2010, p. 26). La otra aportación fue de Gayle Rubin, con su ensayo “El tráfico de mujeres: notas sobre “la política económica del sexo” de 1975, en el cual, con base en estudios antropológicos, hace una descripción con relación a cómo la organización social del matrimonio, el sistema del parentesco y la reproducción, dieron lugar al sistema sexo/género, poniendo énfasis de nueva cuenta que la posición social jerárquica de hombres y mujeres, no podía atribuirse al sexo biológico (Rahman y Jackson, 2010, p. 26).

Por su parte, señala Maqueira (2001, p. 163) que entendemos al género como lo entendía Gayle Rubin, es decir, como “*una divisoria impuesta socialmente a partir de relaciones de poder*”. Señalando que esto es una “divisoria socialmente impuesta a partir de relaciones de poder “que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Asignaciones y mandatos que permiten o prohíben, definen y constriñen las posibilidades de acción de los sujetos y su acceso a los recursos” (p. 163).

La adopción del género como categoría analítica vino a convertirse en una herramienta de análisis capaz de identificar nuevos temas y problemas de investigación sobre la base de considerarlo un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias construidas entre los sexos y una forma primaria de relaciones de poder. (Scott, 1990, citada por Maqueira, 2001, p. 167).

Las explicaciones biológicas “han sido esencialistas al reducir el comportamiento e identidad a bases biológicas, genéticas, hormonales o psicológicas. Estas explicaciones se refieren muy frecuentemente como “naturales” y/o “de nacimiento” (Rahman y Jackson, 2010, p. 17). Ayala-Carrillo (2007), señala que el ser humano es un ser social, antes que biológico, “el cómo aprende a relacionarse genéricamente, depende de las formas en que ha sido educado y socializado” (p. 742).

Es importante mencionar que, además de la biología, también hay esencialismos religiosos y psicológicos que han sido importantes en la conformación del pensamiento occidental. En estas formas de esencialismo, el género vinculado a la sexualidad es frecuentemente conceptualizado en términos religiosos como regalo divino (por ejemplo, que las mujeres ejerzan la sexualidad para poder ser madres), o en términos psicológicos, por ejemplo, en las ideas del amor, el romance y el sexo, como centrales para la autorrealización y el bienestar emocional. Tanto en el esencialismo religioso, como en el psicológico, las influencias sociales en el género y la sexualidad han sido

disminuidas o ignoradas. En esas explicaciones, la mujer que es sexualmente activa, ha sido descrita como espiritualmente afectada o psicológicamente dañada, y por supuesto, las personas homosexuales han sido igualmente caracterizadas como perversas (Rahman y Jackson, 2010, p. 17). Estas interpretaciones se pudieron observar en las comunidades donde se desarrolló esta investigación.

En el caso de los varones, la vinculación entre género y sexualidad ha sido vista de una forma totalmente distinta desde la mirada esencialista, dándoles a estos diferentes privilegios y el control sobre el ejercicio de la misma, lo cual también sigue presente en las comunidades indígenas en donde se realizó esta investigación. Así pues, las interpretaciones esencialistas derivaron también en la heteronormatividad, que “es concebida como la ideología sexual que aprueba y prescribe la heterosexualidad como una asignación “natural”, y procede de la diferencia biológica asociada a la reproducción de la especie” (Granados, 2002, citado por Serrato y Balbuena, 2015, p. 165).

Con base en estas concepciones esencialistas, a lo largo de la historia se han creado categorías binarias para analizar la sociedad, ordenándola desde la ideología patriarcal en hombre/mujer, público/privado, razón/emoción, violencia/cuidado, entre otras.

Por su parte Campillo (2011), nos dice que esta lógica binaria subyace en la construcción de la identidad sexual y ha sido un modelo hegemónico del pensamiento de Occidente (p. 105). Transgredir la divisoria basada en categorías binarias que da los constructos de género, así como la transgresión de la heteronormatividad, tendrá como consecuencia sanciones sociales e institucionales, provocando discriminación y violencias contra quienes no se ajustan a ello. En este sentido, Butler (1998), señala que:

El género está hecho para cumplir con un modelo de verdad y de falsedad que no solamente contradice su propia fluidez performativa, sino que sirve a una política social de regulación y control del género. Actuar mal el propio género inicia un conjunto de castigos a la vez obvios e indirectos, y representarlo bien otorga la confirmación de que a fin de cuentas hay un esencialismo en la identidad de género. (p. 311).

En las últimas décadas del siglo XX, se hizo una revisión crítica al concepto de género y en ello los estudios pusieron atención en la percepción del cuerpo, con énfasis en la construcción social que se hace de las intersecciones y el valor simbólico a la sexualidad, la diferencia sexual y la raza. En este sentido, Nicholson (2011), señala que, “si el cuerpo siempre se percibe a través de la interpretación social, el sexo no será distinto al género, sino algo que se puede incluir en él” (p. 48). Linda

Nicholson, retoma a Joan Scott que da una forma de entender el género aclarando en qué consiste la inclusión:

Se deduce, pues, que el género es la organización social de la diferencia sexual, lo cual no significa que el género refleje o produzca diferencias físicas fijas y naturales entre el hombre y la mujer; el género es una idea que confiere significado a las diferencias corporales (...). Sólo vemos las diferencias sexuales como función de nuestra forma de comprender el cuerpo, pero esa comprensión ni es “pura” ni puede aislarse de sus implicaciones en una gama mucho más amplia de contextos discursivos” (1988, pág.2)”. (Nicholson, 2011, p. 48).

Asimismo, siguiendo en esta relación cuerpo y género, Butler (1998, pp. 296 - 297) señala que todos estos constructos pueden ser movibles y transformables pues dice que:

El género no es de ninguna manera, una identidad estable; tampoco es el locus operativo de donde procederían los diferentes actos; más bien, es una identidad débilmente constituida en el tiempo: una identidad instituida por una repetición estilizada de actos. Más aún, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente. Esta formulación desplaza el concepto de género más allá del terreno de un modelo sustancial de identidad, hacia uno que requiere una conceptualización de temporalidad social constituida. Significativamente, el género es instituido por actos internamente discontinuos, la apariencia de sustancia es entonces precisamente eso, una identidad construida, un resultado performativo llevado a cabo que la audiencia social mundana, incluyendo los propios actores, ha venido a creer y a actuar como creencia. Y si el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género.

Por otra parte, Nicholson (2011) aclara que no es suficiente considerar que el cuerpo se nos da siempre a través de la interpretación social, sino que hay que tomar en cuenta que respecto a la distinción masculino/femenino, el cuerpo se construye de diferente modo en las diversas sociedades pues existen variadas expectativas sociales relativas a las formas de ver el cuerpo y en la relación entre éstas y las expectativas que conciernen con lo que pensamos, sentimos y hacemos. Considera que es necesario comprender las variaciones sociales de la distinción masculino/femenino en su relación con las diferentes ideas culturales del cuerpo y con el significado

que éste tiene para el hombre o para la mujer, de tal manera que el cuerpo se constituye en una variable importante para el funcionamiento de la distinción masculino/femenino en una sociedad concreta y no ya a lo largo de la historia humana (p. 53).

Por su parte, Molina (2011), al hablar de género como categoría analítica, menciona que ésta ha sido de gran relevancia para explicar la situación de las mujeres, por lo que, en ese sentido, el género funcionaría “como una *herramienta hermenéutica aplicada a desnaturalizar las relaciones de poder en cuanto descubre <<lo femenino>> y lo <<masculino>> como espacios o construcciones culturales interesadas*. Y visto como esta categoría analítica, también hace visibles las constricciones normativas de lo femenino y la forma en que es interiorizado” (p. 130). Para esta autora, el género deberá tomarse como una de las múltiples expresiones del patriarcado y como una categoría analítica, que permite identificar las relaciones de poder.

Se considera que las construcciones de género que inciden en todos los aspectos de nuestra vida pública y privada, pueden deconstruirse y transformarse pues son inscritas en nuestras creencias y normas a través de procesos educativos, mediáticos y de socialización que van siendo modificados según las épocas, los contextos y culturas, las necesidades e intereses sociales, económicos y políticos predominantes, teniendo consecuencias por lo tanto también en esas esferas. Esta consideración es un punto de partida fundamental por el que este proyecto se diseñó para llevarse a cabo en el espacio escolar en el nivel secundaria, ya que es una etapa en la que la identidad personal y de género sigue en construcción pues en la adolescencia las y los jóvenes se apropian de símbolos con los que consideran muestran rasgos de su identidad y buscan pertenecer a grupos con los que se identifican por los estereotipos de género, actividades, valores o antivalores y el reconocimiento social que en su entorno social hay de ellos o bien por la seguridad que la integración a esos grupos les hace sentir.

Por otra parte, se entiende aquí como patriarcado lo señalado por Molina (2011) que lo define desde el género como “el *poder de asignar espacios* no sólo en su aspecto práctico colocando a las mujeres en lugares de sumisión, sino en su aspecto simbólico, es decir, nombrando y valorando esos espacios de las mujeres como <<lo femenino>>” (p. 124). La autora señala que este patriarcado “nombra, asigna espacios genéricos y, de acuerdo a ello, propone normativas y modelos que se adapten a y reproduzcan los géneros” (p. 132). Se refiere al patriarcado como “*poder que organiza los sistemas de género, los sistemas de sexo y la variedad de prácticas del deseo*” (pp. 139 – 140).

Con relación a la cuestión del patriarcado y los privilegios, Olavarría (2006, citado por Ayala-Carrillo, 2007, p. 754), señala que hay al menos cinco ámbitos en los que los varones acceden a recursos que son cualitativamente superiores en comparación con las mujeres, lo que Conell 2006 denomina *dividendo patriarcal*, para la construcción de sus identidades y relaciones de género: “recursos para la autonomía personal, el cuerpo la sexualidad, las relaciones con otros/as, la posición asignada en la familia, y debemos agregar en el trabajo y la sociedad”. Con base en la relación entre cuerpo, patriarcado y género, la autora continúa diciendo que, “una forma del control de lo masculino sobre lo femenino encierra en el control del cuerpo, especialmente de la sexualidad, la moral y los atributos de la belleza femenina” (p. 745).

Por otra parte, Bourdieu (2000, citado por Ayala-Carrillo, 2007, p. 748), considera que la relación sexual al constituirse a través del principio de división entre lo masculino-activo y lo femenino-pasivo, aparece como una relación social de dominación, donde ese principio crea, organiza, expresa y dirige e deseo masculino como deseo de posesión,

Como dominación erótica, y el deseo femenino como dominación masculina, como subordinación erotizada, o incluso reconocimiento erotizado de a dominación. Poseer sexualmente es dominar en el sentido de someter a su poder, pero también engañar abusar y poseer, por lo que la manifestación de la virilidad se sitúa en la lógica de la proeza, de la hazaña, que glorifica y enaltece.

Con relación a esto, otra cuestión igualmente documentada en el proceso de investigación previa, al conversar con las y los promotores indígenas, era la problemática de embarazo adolescente en la que las chicas son discriminadas y violentadas en el espacio escolar, obligándoseles a abandonar la escuela, y en cambio, los chicos no reciben ningún tipo de violencia pues se considera que ellos son hombres y pueden ejercer su sexualidad libremente sin responsabilidad alguna en caso de embarazar a alguna chica pues quien debe cuidarse y “darse a respetar” es ella.

Para efectos de esta tesis realizada en un contexto indígena mexicano, es importante mencionar lo que señala Julieta Paredes, feminista comunitaria, con relación al concepto de género y el patriarcado latinoamericano al decir que:

Tenemos que reconocer que hubo históricamente un entronque patriarcal entre el patriarcado precolonial y el occidental. Para entender este entronque histórico entre los intereses patriarcales, nos es útil recuperar la denuncia del género para **descolonizarlo** en su entendido que las relaciones injustas entre hombres y mujeres sólo fueran fruto de la

colonia, superarlo, como concepto ambiguo fruto del neoliberalismo, **superarlo**, en la reconceptualización que desde el feminismo comunitario hoy hacemos y **trascenderlo** como tarea revolucionaria que hoy el proceso de cambios nos convoca especialmente a las mujeres. Para recuperar el género aparte de desneoliberalizarlo, hay que también descolonizarlo, esto *porque no hay otro concepto en la actualidad que haya develado mejor la situación y condición de las mujeres como el género*. (Paredes, 2008, p. 6).

Señala Paredes (2008), que es necesario reconocer que las relaciones injustas entre hombres y mujeres sucedieron antes de la colonia, y que hay un patriarcado y un machismo indígena y popular. Señala que, para ella, descolonizar el género significa “recuperar la memoria de las luchas de nuestras tatarabuelas contra un patriarcado que se instauró antes de la invasión colonial” (p. 7). Descolonizar el género, significa que había una versión propia de la opresión en las culturas y sociedades precoloniales, la cual se juntó con la versión de la llegada de los hombres españoles, para desgracia de las mujeres que habitaban en América (p. 7).

Para Paredes (2008):

Descolonizar y desneoliberalizar el género es a la vez, ubicarlo geográfica y culturalmente en las relaciones de poder internacionales planteadas entre norte rico y sur empobrecido, cuestionar profundamente a las mujeres del norte rico y su complicidad con un patriarcado transnacional.

Una vez descolonializado y desneoliberalizado, se considera imprescindible recuperar la denuncia feminista del género para desmontar el patriarcado, que es más antiguo que la colonización y el neoliberalismo. (p. 7).

Dentro del sistema patriarcal, estas construcciones de género y sus consecuencias es importante considerar la heteronormatividad y los impactos en las masculinidades, considerando en ello también a la masculinidad hegemónica por la cual la superioridad de los hombres occidentales, caucásicos, heterosexuales y de nivel socioeconómico alto se impone sobre las mujeres, así como los impactos y relación de poder que ésta tiene en otros hombres que no cumplen con esas características y la complejización de todo esto al entrecruzarse con otros marcadores que crean diferencias sociales y discriminaciones, como son la etnia, edad, clase social, condición de salud, situación económica, entre otras. Ayala-Carillo (2007), considera que aun cuando hablamos de masculinidades, los hombres son socializados con algunos rasgos en común, teniendo como

referente el ideal y las características de lo que representan las masculinidades hegemónicas (p. 743).

Sobre las masculinidades Ayala-Carrillo (2007, p. 741), indica que:

Las masculinidades se construyen socialmente, varía de una cultura a otra, se transforma con el tiempo, cambia en relación a otras variables y otros sitios potenciales de identidad y se transforma en el transcurso de la vida de cualquier hombre (Kimmel, 1998) según sus características de clase, etnia y edad (Ramírez, 2002), por lo que no hablamos de un tipo de masculinidad sino de masculinidades.

Así pues, podemos ver que las masculinidades, al ser construcciones de género, dependen de lo que en una cultura determinada consideren como “ser un hombre”, de la educación y socialización que tengan esos individuos en el medio social en el que vivan y hayan crecido. Con base en esto, Ayala-Carrillo (2007), señala que:

Podemos entender la masculinidad como sistema de inter e intra relaciones en un medio ecológico, es decir, desde el nivel macro, meso y micro, hasta e ámbito individual y personal, las masculinidades toman otro significado dependiendo del medio ecológico en donde se desarrollen (entendiendo como ecológico, el medio en donde se desarrollan las personas, independientemente si sea natural o social). (p. 748).

Para efectos de este trabajo de investigación, es importante señalar que, ante estas masculinidades, aquellas que se producen y desarrollan en zonas rurales e indígenas, son distintas a las de otras regiones, pues al pertenecer a sectores pobres y marginados los hombres rurales e indígenas son invisibilizados y discriminados, aunque en menor medida que las mujeres de esos mismos sectores, pues ellas además son discriminadas y violentadas por razón de género. En este sentido, Conell (2006, p. 195, citado por Ayala-Carrillo, 2007), menciona que “el proceso de colonización y desarrollo poscolonial ha producido divergencias en los modelos de masculinidad. “La conquista y los asentamientos fracturaron todas las estructuras de la sociedad indígena, incluyendo los órdenes del género” (Ayala-Carrillo, 2007, p. 751).

Aún hoy en día, es posible observar en las áreas rurales e indígenas, así como en áreas urbanas de México, que los hombres son quienes deben ser atendidos por las esposas, hijas y nueras, son quienes tienen derecho a decidir sobre los asuntos de la familia, a salir a la calle, a ser infieles y beber con los amigos, pueden hablar con cualquier persona y disponer de su vida libremente, cuestiones que no suceden de igual forma para las mujeres, quienes aun cuando trabajen y lleven

recursos al hogar, deben seguir sometidas y su participación no altera el valor simbólico del hombre como otorgador de permisos y proveedor principal, cualquier atentado sobre este constructo, será castigado. Ayala-Carillo (2007), señala que “la realidad en donde viven hombres y mujeres indígenas es muy diferente a otras zonas campesinas que no son indígenas y esto hace que las masculinidades y feminidades no se cuestionen” (p. 755).

Finalmente, queremos señalar que en este trabajo nos centraremos en identidades y expresiones de género de mujeres y hombres, sin que por ello neguemos la existencia de otras existentes en nuestra sociedad y en nuestro país.

1.2. La violencia contra las mujeres

1.2.1. Violencia contra las mujeres por razón de género⁸

La violencia por razón de género contra las mujeres en esta tesis se define como cualquier acción u omisión que cause incomodidad y/o daño físico, emocional, psicológico, sexual, económico y patrimonial, de forma intencionada o no, ejercida de manera directa, indirecta, textual o sutil, contra una mujer en función de su sexo, identidad y/o expresión de género, tanto en el ámbito público como en el virtual y en el privado. Con base en esto, se coincide en que las violencias contra las mujeres constituyen una de las “expresiones más brutales o extremas” del patriarcado (Castro y Riquer, 2003, citados por Martins, 2016, p. 115), que están presentes de diferentes formas en los diversos espacios, contextos y grupos sociales en los que interactuamos, y que han sucedido a lo largo de la historia de la humanidad con distintos matices y niveles de conciencia social sobre su existencia y conceptualización.

⁸ Según Martins (2016), el delito de violencia de género en España, según la Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de protección Integral contra la Violencia de Género es:

Se restringe a la violencia (o su amenaza, como precisa más adelante el artículo 37) ejercida contra una mujer y su(s) hijo(s) e hija(s) en el ámbito de sus relaciones de pareja o expareja con un hombre, aunque no exista convivencia. De esta manera, “no recoge lo que toda legislación internacional y en todo el debate feminista ha quedado ya claramente definido” (Bodelón, 2008, 279): que violencia de género incluye otras manifestaciones de violencia contra las mujeres, además de aquellas de pareja o expareja.

Marugán Pintos (2012, citada por Martins, 2016, p. 141), indica que esta concepción “Deja fuera del ámbito de su intervención el acoso sexual en los ámbitos laborales o la violencia sexual [ocasional o fuera del ámbito de las relaciones de pareja o expareja] y no tiene en cuenta la dominación masculina que sigue plenamente vigente en todos los ámbitos de la vida pública”.

Según la Organización de las Naciones Unidas, estas violencias “son una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre las mujeres y los hombres, que se refleja en la vida pública y privada” (ONU, 2006, p. 31). De igual manera señala que estas violencias no se limitan a una cultura, una región o a un país en específico, o a determinados grupos de mujeres dentro de una sociedad. “Sin embargo, las distintas manifestaciones de dicha violencia y la experiencia personal de las mujeres que la sufren están moldeadas por numerosos factores, entre ellos, la condición económica, la raza, el origen étnico, la clase, la edad, la orientación sexual, la discapacidad, la nacionalidad, la religión y la cultura” (ONU, 2006, p. 32).

En cuanto a las causas, Naciones Unidas señala que no existe una causa única que pueda explicar cabalmente la violencia contra las mujeres pues considera que “proviene de la convergencia de factores específicos en el contexto general de las desigualdades de poder en los niveles individual, grupal, nacional y mundial” (ONU, 2006, p.32). Considera que el hecho de que las violencias que sufren las mujeres trasciendan fronteras, culturas, religiones, razas, clases sociales, etc., es una indicación de que sus raíces están en el patriarcado, esa dominación sistémica de los hombres a las mujeres que utilizan esa violencia como mecanismo para mantener su autoridad (ONU, 2006). De igual manera puntualiza que “la impunidad por los actos de violencia contra la mujer agrava los efectos de dicha violencia como mecanismo de control” (ONU, 2006, p. 34) y la inacción por parte del Estado para adoptar medidas que aborden las causas de estas violencias contra las mujeres, constituyen un incumplimiento a las obligaciones en materia de derechos humanos (ONU, 2006).

Por otra parte, en la III Conferencia Mundial sobre la Mujer que se llevó a cabo en Nairobi en 1985, se declaró a la violencia contra las mujeres como un obstáculo para el desarrollo, por lo que la búsqueda de la igualdad y la paz impulsaron a los países a implementar políticas de prevención, medidas legales y servicios de asistencia a las víctimas (Martins, 2016). Con base en esta consideración sobre la violencia contra las mujeres como un obstáculo para el desarrollo⁹ y la paz,

⁹ En el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos, han tenido lugar una serie de conferencias y declaraciones dirigidas a redimensionar la concepción de desarrollo desde la perspectiva de los derechos. Este cambio de orientación se produjo a partir de la adopción de la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 4 de diciembre de 1986. Posterior a esta Declaración surgieron diversos instrumentos jurídicos internacionales en los que se han ido definiendo más claramente los alcances de la noción de desarrollo. Esta Declaración señala en su preámbulo que: “La persona humana es el sujeto central del proceso de desarrollo y que toda política de desarrollo debe por ello considerar al ser humano como participante y beneficiario principal del desarrollo”. Así también, en su artículo 1º punto 1, dicha declaración considera que el derecho al desarrollo es:

(...) un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar del él.

En el párrafo décimo se muestra la preocupación:

es que se llevó a cabo este proyecto de intervención como una propuesta de estrategia para su prevención.

Posteriormente, en 1993, en el contexto de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, se elaboró la Declaración sobre la Eliminación de Violencia contra la Mujer, en la que se da una definición que logra que tanto los Estados como la comunidad internacional asuman responsabilidades frente a esta problemática (Martins, 2016).

Según Bosch y Ferrer (2005), dentro de esta consideración se incluyen:

La violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluyendo los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra (p. 2).

Según Martins (2016), tanto la Declaración como la Plataforma de Acción de la IV Conferencia sobre la Mujer de Beijing en 1995, dividen los diferentes actos violentos “según su naturaleza (física, sexual y psicológica) y según el ámbito en el que se producen (familia, comunidad y Estado)” (p. 104). Asimismo, la autora señala que se agregaron otros elementos que no estaban presentes en los instrumentos internacionales:

Las formas de violencia en contextos de conflicto armado (asesinatos, violaciones sistemáticas, esclavitud sexual y embarazos forzados), la violencia relacionada con la sexualidad y los derechos reproductivos (esterilización forzada y aborto forzado, utilización coercitiva o forzada de anticonceptivos, infanticidio de niñas y determinación prenatal del sexo), y la desarrollada contra las niñas (acoso sexual en instituciones educativas, violencia física o mental, lesiones o abusos, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, elección prenatal del sexo e infanticidio femenino, mutilación

Por la existencia de graves obstáculos, constituidos, entre otras cosas, por la denegación de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, obstáculos que se oponen al desarrollo y a la completa realización del ser humano y de los pueblos, y considerando que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes y que, a fin de fomentar el desarrollo, debería examinarse con la misma atención y urgencia la aplicación, promoción y protección de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

genital, incesto, abusos sexuales, explotación sexual, prostitución y pornografía infantiles. (Martins, 2016, p. 104).

Algo muy positivo, y de acuerdo al tema que nos ocupa, es que en esta Conferencia también se reconoce la vulnerabilidad de ciertos grupos de mujeres, entre los que están los grupos indígenas, las mujeres en situación de pobreza que viven en comunidades rurales o distantes, las niñas y ancianas, las refugiadas, entre otras, e igualmente reconoce el derecho de las mujeres a “no sufrir violencia o coerción por cuestiones de sexualidad y salud sexual y reproductiva” (Martins, 2016, p. 104).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS), realizó una clasificación de la violencia contra las mujeres tomando en consideración las fases de su ciclo de vida y da estas definiciones:

Prenatal: abortos selectivos según el sexo: efectos sobre el recién nacido de la violencia durante el embarazo.

Infancia: infanticidio femenino; abuso físico, sexual y psicológico.

Niñez: matrimonio infantil; mutilación genital femenina; abuso físico, sexual y psicológico; incesto; prostitución infantil y pornografía.

Adolescencia y vida adulta: violencia durante el cortejo y el noviazgo (e.g. alteración de bebidas y violaciones); sexo forzado por razones económicas (e.g. niñas estudiantes que tienen relaciones sexuales con adultos a cambio de favores); incesto; abuso sexual en el sitio de trabajo; violaciones; acosamiento sexual; prostitución y pornografía forzada; tráfico de mujeres; violencia conyugal; violación marital; abuso y homicidio; homicidio conyugal; abuso psicológico; abuso de mujeres discapacitadas; embarazos forzados.

Vejez: “suicidio” forzado u homicidio de viudas por razones económicas; abuso físico, sexual y psicológico (OMS, 1998, p. 4, citada por Martins, 2016, p. 106).

Por otra parte, se considera muy relevante incluir en este apartado para el trabajo de prevención los hallazgos de las investigadoras Esperanza Bosch y Victoria A. Ferrer, quienes señalan que la raíz de la violencia contra las mujeres es la misma sea cual sea la forma en que se manifieste y se alimenta de las mismas creencias y se justifica con los mismos argumentos. Estas autoras, han diseñado un modelo piramidal que explica las violencias contra las mujeres por razón de género y mencionan que dicho modelo consta de cinco escalones en donde se encuentran cinco elementos determinantes que desatan la violencia, indicando que en cada uno consideran que es posible que los varones tomen la decisión de renunciar a los privilegios de género y escapar de su influencia, es

decir, las autoras parten de que la violencia contra las mujeres “es una elección voluntaria de la que el abusador es plenamente responsable” (Bosch y Ferrer, 2013, p. 243) . Los escalones serían los siguientes:



Gráfico 1. Pirámide explicativa de la violencia contra las mujeres por razón de género. Fuente: Bosch y Ferrer (2013, p. 242¹⁰).

1. Sustrato patriarcal: común en todas las sociedades, con mayor o menor impunidad según la tradición democrática y las leyes vigentes. Se alimenta de las creencias misóginas y las tradiciones socio-culturales sexistas.
2. Socialización diferencial: mediante este proceso se aprenden asimilan y asientan los roles sexuales y los estereotipos de género, marcando claramente las diferencias en todos los ámbitos entre hombres y mujeres.
3. Expectativas de control: asumida la superioridad masculina, en este escalón los varones interiorizarían su “derecho genérico” a controlar la vida de las mujeres, dándolo por un “derecho natural”, tanto punitivo como paternalista y proteccionista.
4. Eventos desencadenantes: pueden ser:

¹⁰ Las autoras referencian a: Bosch, Esperanza, Ferrer, Victoria A., Ferreiro, Virginia y Navarro, Capilla (2013). *Violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Antrophos Editorial.

- Personales: alcohol, drogas, matrimonio, nacimiento de hijos/as, separación, estrés, enamoramiento posesivo, etc.
 - Sociales: crisis económica, cambio de modelo social, etc.
 - Político-religiosos: integrismos, gobiernos ultra-conservadores, etc.
5. Violencia desatada: sería la punta de la pirámide y donde la violencia ya estalla con toda su virulencia. Puede ir dirigida hacia la mujer directamente, o de forma intermediada, a través de los hijos/as. (Bosch y Ferrer, 2013, p. 241).

Con base en este modelo, Sordo (2017, p. 35), señala que “como establece Ana de Miguel Álvarez, estos eventos “son aquellos en los que durante tanto tiempo se quiso ver las causas de la violencia de género y que como muy bien muestran las autoras son, en todo caso, facilitadores o desinhibidores de la misma”. Ante esta afirmación, Tania Sordo subraya que el hecho de que dichos eventos sean confundidos “con la causa directa u origen de estas violencias, impiden una verdadera prevención, investigación, sanción, erradicación y medidas de no repetición” (Sordo, 2017, p. 35).

Asimismo, en cuanto a las causas que subyacen en los errores, la confusión y el ocultamiento de la violencia de género, se encuentran los mitos que según Peters (2008, citado por Bosch y Ferrer, 2012, p. 548), “son definidos como creencias estereotípicas sobre dicha violencia, que son generalmente falsas, pero que son sostenidas amplia y persistentemente”. Según estas autoras, los mitos se han estudiado y clasificado en diferentes categorías, estas son: mitos sobre la marginalidad, mitos sobre los maltratadores, mitos sobre las mujeres maltratadas. A estos mitos, se han sumado los *neomitos* entre los que se encuentran los que minimizan el problema de la violencia contra las mujeres y aquellos que niegan su existencia (Bosch y Ferrer, 2012).

Con relación a los mitos sobre la marginalidad, Bosch y Ferrer (2002, citadas por Bosch y Ferrer, 2012), indican que son los que colocan a la violencia de género como algo excepcional, que ocurre de manera fortuita, lejano del propio grupo y no como un problema universal. Entre estos mitos, las autoras incluyen el que dice que “la violencia de género solo ocurre en países subdesarrollados” y el que indica que dicha violencia “solo ocurre en familias/personas problemas (pocos recursos, paro...)”, presentando evidencias disponibles, basadas en investigaciones realizadas por especialistas y organismos internacionales, que demuestran la invalidez de tales señalamientos.

Sobre los segundos mitos, aquellos que se relacionan con los maltratadores, las autoras indican que ponen el acento en factores personales de un hombre en concreto, lo cual explicarían las razones por las que él habría ejercido dicha violencia, sin embargo, de una forma lo exoneran de la culpa (Bosch y Ferrer, 2002; Peters, 2008, citados por Bosch y Ferrer, 2012). Las autoras también muestran

evidencias disponibles que desmontan estos mitos que hablan de las razones por las que los hombres maltratan a su pareja (o ex pareja) y que argumentan razones que los dispensan de alguna manera, señalando cuestiones como: “han sido, a su vez, personas maltratadas por parte de sus padres (o han sido testigos de maltrato en su familia de origen) (hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia de género)”, “son enfermos mentales”, “consumen/abusan de alcohol y/o drogas”, “la violencia de género se debe a los celos”.

En este sentido, partiendo de la consideración de cultural, con base en lo anterior sobre la violencia contra las mujeres y con relación al modelo explicativo sobre esta problemática que se formula desde la teoría feminista, Ferrer y Bosch (2005, p. 7)), indican que:

El maltrato de mujeres se sustenta en los valores culturales patriarcales según los cuales los hombres deben dominar a las mujeres y, consecuentemente, tiene como objeto ejercer un control sobre ellas. Por tanto, se pretende analizar la relación entre el patriarcado como sistema social y el maltrato, y se afirma que el maltrato forma parte de la estructura de nuestra sociedad patriarcal en la que el hombre posee un rol dominante gracias a la existencia de unos roles de género que determinan y colocan a las mujeres en un estatus de desigualdad (Dobash y Dobash, 1980).

En cuanto a los mitos sobre las mujeres maltratadas, estos colocan la carga de la culpa sobre ellas, responsabilizándolas de lo que les ha ocurrido sustentado en diversas características que constituirían una especie de atracción de violencia, ya sea porque se argumenta que ellas así lo consienten o porque incluso lo solicitan (Bosch y Ferrer, 2002; Peters, 2008, citados por Bosch y Ferrer, 2012). Sobre estos mitos, las autoras igualmente muestran evidencias disponibles de investigaciones realizadas sobre la problemática, que desarticulan estos mitos, y presentan algunos de ellos como son: “las mujeres con unas ciertas características tienen más probabilidades de ser maltratadas”, “si las mujeres que padecen violencia de género no abandonan esa relación por algo será, quizá les gusta”, “si las mujeres padecen violencia de género algo habrán hecho para provocarla”. Cabe señalar que esto también fue identificado en las creencias del personal que atendía las denuncias de violencia de mujeres indígenas en Amealco de Bonfil, pues les daban respuestas como “ya no lo haga enojar”.

Asimismo, existen los *neomitos* que surgen en el marco de nuevas formas de sexismo (Lorente, 2009, citado por Bosch y Ferrer, 2012), que realmente refuerzan las posiciones patriarcales y que, no solamente invisibilizan el problema, sino que también llegan a ver a los hombres como las

víctimas del sistema (Lorente, 2009; Méndez, 2010, citados por Bosch y Ferrer, 2012). Para las autoras, lo verdaderamente grave de todos estos mitos y *neomitos* es el hecho de que al reducir la importancia del problema y verlo como algo que solamente les ocurre a otras personas, también reduce el apoyo a las víctimas y limita o anula la responsabilidad de los agresores, buscando atenuantes para lo que han hecho. Con lo cual se está de acuerdo.

Los mitos, generarían el sustrato que nutre y da fuerza a los *neomitos*, que se han denominado “negacionistas”, que son los que pretenden considerar que la violencia de género es algo creado, que se utiliza para perjudicar a los hombres por ciertas mujeres.

Por otra parte, según Castro (2016), la violencia contra las mujeres es un problema que reveló el feminismo de la segunda ola en los años 70’s. Según el autor, de inicios de la década de 1970 a mediados de los 80’s, el término dominante fue violencia sexual y hacia fines de ésta década también emergió el tema del hostigamiento sexual. De mediados de la década de los 80’s a mediados de los 90’s, empiezan las expresiones como violencia contra las mujeres, violencia machista, violencia patriarcal, violencia masculina. A partir de mediados de los 90’s a la fecha, se institucionaliza el feminismo y esta problemática se vuelve relevante en el medio académico, siendo el término dominante el de violencia de género.

Asimismo, según este autor, la bibliografía internacional distingue al menos los siguientes tipos de violencia contra las mujeres:

- Selección del sexo en la etapa prenatal (descartar niñas)
- Acoso y hostigamiento sexual en el trabajo
- Explotación de las trabajadoras domésticas
- Violencia física y/o emocional por la pareja (noviazgo o parejas que cohabitan)
- Violencia en el ámbito familiar
- Matrimonio infantil
- Esterilización forzada u otro tipo de prácticas reproductivas coercitivas
- Tráfico de niñas y mujeres
- Rapto de mujeres adolescentes en combate
- Rapto de la novia
- Violación (por un conocido –date rape- o por desconocidos)
- Violencia sexual como arma de guerra
- Crímenes cometidos en nombre de la pasión y el honor
- Quema de novias y esposas, y otras formas de violencia relacionadas con la dote
- Mutilación genital femenina

- Femicidio. (Castro, 2016, pp.340 – 342).

Con base en estos tipos de violencia contra las mujeres, se puede señalar que en el contexto donde fue realizado este trabajo de investigación, se encuentran presentes al menos siete de ellas (Violencia física y/o emocional por la pareja; tráfico de niñas y mujeres, rapto de la novia; violación y feminicidio).

Con base en lo antes mencionado, se quiere subrayar que se coincide en considerar que la violencia contra las mujeres ha pasado de considerarse un asunto privado a entenderse como un problema social, lo cual ha sido mucho gracias al movimiento feminista y los grupos de mujeres, lo cual permite su visibilización a nivel individual y global (Bosch y Ferrer, 2000; Ferrer y Bosch, 2006, citadas por Bosch, Ferrer, García, Ramis, Mas, Navarro y Torrens, 2007).

Desde su consideración como un problema social pasa a entenderse que tiene su origen último en unas relaciones sociales basadas en la desigualdad, en un contrato social entre hombres y mujeres que implica la dominación de un género (el femenino) por parte del otro (el masculino), base de la estructura patriarcal. Y, desde esta nueva consideración, son necesarias actuaciones profundas a nivel social que impliquen un nuevo contrato social, con nuevas medidas legislativas, modificaciones a los programas educativos, etc., para afrontar el problema y superar sus consecuencias. (Bosch, et. al, 2007, p. 3).

Para Bosch, et al (2007), esta consideración como un problema social vino como resultado de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (ONU, 1993), que se reconoce que los derechos de la mujer son derechos humanos y que la violencia ejercida contra ellas es una violación a los mismos. Rosas (2009, citada por Sordo, 2017, p. 36), dice que “la violencia contra las mujeres tiene causas sociales estructurales de género que se particularizan –y potencian- de acuerdo a cada momento y contexto social”. En cuanto a los contextos de la violencia contra las mujeres, se encontraron los siguientes:

Contextos:
1. Violencia en la familia
1.1. Violencia en las relaciones de pareja
1.2. Violencia en las relaciones de noviazgo
2. Violencia en los conflictos armados
3. Violencia en la sociedad
3.1. Agresiones sexuales
3.2. Explotación y tráfico de mujeres
3.2.1. Con fines sexuales
3.2.2. Con otros fines
4. Violencia en el ámbito laboral

4.1. Acoso sexual
4.2. Bullying/mobbing
5. Violencia en los medios de comunicación
5.1. Explícita
5.1.1. Pornografía
5.1.2. Violencia física
5.1.3. Representaciones de violación o de esclavitud sexual
5.1.4. Utilización de mujeres y niñas como objetos sexuales
5.2. Implícita
5.2.1. Estereotipos sexista (imagen de la mujer: como objeto sexual, ama de casa, “estándar de belleza inalcanzable”, ...)
6. Violencia institucional (perpetrada o tolerada por el Estado)
6.1. Física
6.2. Emocional
6.3. Sexual
6.4. Aborto o esterilización forzada
7. Violencia en las tradiciones culturales
7.1. Mutilación genital femenina
7.2. Matrimonios precoces
7.3. Crímenes por honor
7.4. Crímenes por la dote
7.5. Ejecuciones extrajudiciales
7.6. Agresiones con ácido

Fuente: Sanmartin, Molina y García (2003, p. 12, citados por Bosch, et. al., 2007, p. 6)

Por otro lado, para Andrés (2005), la violencia de género incluye a niñas, fetos hembras y ancianas, y es ejercida en todas las sociedades, tanto en el ámbito familiar, como en la comunidad o tolerada y favorecida por los diferentes Estados. Hay otras formas de diferenciar las formas de violencia contra las mujeres a través de relacionarlas con su ocurrencia a lo largo del ciclo de vida (OMS, 1998^a, 1998^b, citada por Bosch, et al., 2007).

Fase de la vida	Tipo de Violencia
Antes del nacimiento	Aborto selectivo en función del sexo Consecuencias para el feto de los malos tratos a la madre durante el embarazo
Infancia precoz	Infanticidio femenino Violencias físicas, sexuales y psicológicas
Niñez	Incesto Matrimonio de niñas Mutilación genital femenina Pornografía infantil Prostitución infantil Violencias físicas, sexuales y psicológicas
Adolescencia y Edad adulta	Abuso de mujeres discapacitadas

	Abusos y homicidios relacionados con la dote Acoso sexual Embarazo forzado Incesto Pornografía forzada Prostitución forzada Relaciones sexuales impuestas Trata de mujeres Violencias durante el cortejo y el noviazgo (ataques con ácido, violaciones, ...) Violencia física, sexual y psicológica de la pareja Violencias físicas, sexuales y psicológicas
Vejez	Homicidio de viudas Suicidio forzado de viudas Violencias físicas, sexuales y psicológicas

Fuente: Organización Mundial de la Salud (OMS) (1998a, 1998b, citada por Bosch, et. al, 2007, p. 7)

La violencia por razón de género tiene características diferentes a otros tipos de violencia, así como consecuencias muy graves en la salud física, emocional y mental, y en la vida de las mujeres que la padecen. Las formas en que esta violencia se presenta puede hacerla visible o invisible dado que se lleva a cabo de manera explícita o sutil.

Por otra parte, según Sanz Ramón (2005), el mal y el buen trato, se generan y desarrollan en el nivel social, relacional, interno e individual. En el primer caso, estamos hablando de la violencia que se da en los contextos socioculturales que tienen valores y conductas normalizadas, en las que valores, roles y actitudes de género forman parte del modelo social que ha sido interiorizado a través del proceso de socialización y de construcción de identidad, como hombre y como mujer, reproduciéndose de forma inconsciente. En cuanto al mal trato relacional, es el que sucede en las relaciones de poder y la reproducción de roles que se suceden en las relaciones de pareja, entre hombre y mujer, en donde el mal trato se expresa de diferentes formas, ya sea física, psicológica, patrimonial, económica, etc. Según la autora, este tipo de relaciones violentas, lo que provoca en las víctimas es, entre otras cosas, confusión y miedo invalidante, la sensación de pérdida del control de la propia vida e indefensión, la desvalorización y el miedo intenso y paralizante ante la imprevisibilidad de las respuestas de quien agrede y el daño físico y psíquico que acontece.

Finalmente, es de interés comentar la importancia de contar con información sobre la violencia contra las mujeres pues señala la CEPAL (2012) que en América Latina y el Caribe, esta violencia

permanece solapada en muchos países de la región, aun cuando las personas involucradas en el diseño e implementación de políticas públicas necesitan de manera permanente estar informadas con información de la mejor calidad, debido a que esta sirve para “guiar reformas legislativas y de política pública, asegurar la provisión adecuada de los servicios necesarios para responder a la demanda, monitorear las tendencias y progresos logrados en la materia y evaluar el impacto de las medidas que se adopten” (CEPAL, 2012, p. 32). Señala que la disponibilidad de datos precisos e inclusivos es fundamental para fortalecer la condena social generalizada de todas las formas de violencia contra las mujeres y ampliar el consenso sobre su necesidad de erradicación en todas las áreas de acción. Señala que “lo que no se contabiliza no se nombra, y sobre aquello que no se nombra, no se actúa (CEPAL, 2012, p. 32). En esta región, “es frecuente que exista una correlación entre falta de información sobre violencia contra las mujeres y ausencia de información desagregada por sexo en términos generales, aunque una consideración no presupone la otra” (CEPAL, 2012, p. 33). En el caso de México, la información sobre violencia contra las mujeres se recoge a través de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) que se ha realizado desde el año 2003, hasta la más reciente en el 2016. Asimismo, contamos con los Registros Administrativos en donde la información que se recoge es sumamente deficiente.

1.2.2. Violencias contra las mujeres indígenas

Para efectos de esta investigación, se considera como violencia contra las mujeres indígenas en México, aquel daño de tipo físico, psicológico, emocional, económico, patrimonial, comunitario y sexual, ocasionado por omisión, difamación o cualquier acto realizado de manera personal, familiar, legal, social, empresarial o por parte del Estado, llevado a cabo de manera directa, indirecta o sutil, con o sin intención de dañar, que vulnere sus conocimientos ancestrales, prácticas medicinales y del cuidado tradicionales, sus tierras y territorios¹¹ en los que habitan y cualquiera de sus derechos

¹¹ Los pueblos y comunidades indígenas forman una parte muy importante dentro del sector rural mexicano, y en su gran mayoría residen en las localidades con mayores grados de marginación por lo que el tema del desarrollo rural es de gran relevancia para ellos. Para la población indígena la concepción del desarrollo que manejaba un enfoque primordial en la economía a través de la expansión de la producción, el consumo y de la acumulación de los bienes y del capital, ha sido sumamente dañina pues concebía como un obstáculo para la modernización y el desarrollo a la cultura, conocimientos y formas de producción de los pueblos indígenas. Dentro de esta forma de mirarlos, se les ha considerado como incapaces de lograr su propio desarrollo, por lo que la mayoría de los territorios que les pertenecen y que tienen una gran riqueza y diversidad de recursos naturales, han sido vistos como lugares que requieren del control de sectores estatales o de la empresa privada para ser explotados sin tomar en cuenta la forma de ser, sentir y pensar de las comunidades indígenas ni a sus necesidades.

El desarrollo visto desde la perspectiva indígena, involucra factores culturales y una forma de ver al mundo, la vida y al universo, además de los bienes materiales y los servicios básicos, que impactan en sus relaciones con la naturaleza, con ellos mismos y con los miembros de su comunidad, amén de formar la base de su forma de organización política, social y económica.

Para los pueblos indígenas, el desarrollo implica también el fortalecimiento y el respeto a su cultura, cosmovisión y formas de organización social, política y económica. Para ello, el desarrollo se deberá de entender como un proceso de construcción comunitaria

humanos, con la intención o no de hacerlo y que tiene como base de sustento ideológico la ideología patriarcal, las construcciones de género, el androcentrismo, el racismo, el clasismo y el capitalismo, entre otros.

Antes de comenzar, es importante dejar claro que, al hablar del mundo indígena, y concordando con lo dicho en este sentido por González y Monjarro (2011a), no se puede analizar y hablar de él como si se tratara de un grupo homogéneo e idéntico pues en México hay 68 pueblos indígenas distintos, ubicados en diferentes regiones del país y cada uno tiene su propio idioma o una variante.

González y Monjarro (2011a, p. 228) refieren que:

En cada región se conjugan condiciones específicas en cuanto a niveles de marginación, monolingüismo, escolaridad, las posibilidades que tienen las mujeres de obtener ingresos, el peso del catolicismo, la intensidad de la dominación masculina y la forma de funcionamiento de las instituciones de procuración de justicia.

Una de las cuestiones que más llama la atención para la elaboración de este apartado ha sido la escasa bibliografía que aborde y analice la violencia contra las mujeres indígenas en México. Si bien existen libros y artículos que aborden el tema, estos tratan específicamente sobre algún tipo de violencia y pocos abarcan el análisis en más de una comunidad indígena, además de que muchos no son de reciente publicación. Esto no quiere decir que no existan investigadoras e investigadores que se dediquen a investigar y escribir sobre esta problemática, solamente se considera que seguramente hace falta una mayor difusión de sus textos. Así pues, se hizo una revisión de la bibliografía que fue posible conseguir y con base en ella se expone lo encontrado.

En primer lugar se encontró el sitio web del Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI), que ha sido de gran utilidad y que en su *Informe Complementario al Estudio sobre Violencia contra las*

que se basa en el respeto y reconocimiento de los pueblos indígenas, ya que éste no se puede considerar sin gozar y ejercer los derechos como la autonomía, el territorio, el acceso a los recursos naturales y la libre determinación. Ellos determinan y construyen su desarrollo por medio de sus autoridades e instituciones, de sus espacios de toma de decisiones, su cultura y cosmovisión, entendidos como una unidad. Así pues, el desarrollo solamente puede partir de sí mismos, de su organización, visiones y necesidades. Son las comunidades y los pueblos indígenas quienes deben definir el desarrollo, darle contenido e instrumentarlo por medio del ejercicio de sus derechos fundamentales en su cultura y cosmovisión. De tal suerte que no hay desarrollo indígena si no se da el respeto a su forma de ver la vida, el mundo y el universo, sus territorios, sus formas de acceder a los recursos naturales, su uso y disfrute y sus formas de organización social y política.

Los instrumentos jurídicos internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas son el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 2007.

El Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, en su artículo 7°, establece que los pueblos indígenas tienen el derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de su desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que utilizan, así como controlar en la medida de lo posible su propio desarrollo social, económico y cultural.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su artículo 25, reconoce de manera general el derecho que tienen las comunidades indígenas a “mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras”.

Mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas, del año 2006, señala que para entender la violencia contra las mujeres desde una perspectiva indígena, se necesita preguntarse la forma en que se concibe a esta violencia pues a fin de analizar las violencias que son perpetradas tanto por los actores estatales como no estatales, una gran parte de los estudios contemporáneos, incluyendo los de Naciones Unidas, utilizan categorías como familia, comunidad y Estado. El FIMI considera que no es que dichas categorías no se apliquen a las mujeres indígenas, sino que las definiciones indígenas y sus relaciones con dichas categorías requieren de tomarse en cuenta (FIMI, 2006).

Con base en lo antes señalado, el FIMI (2006) indica que, por ejemplo, en el caso de la categoría de familia, se hace referencia a la familia nuclear que está integrada por padre, madre, hijas e hijos en un hogar individual, en donde la violencia se considera como estructurada por relaciones de poder dentro de la familia y reforzada por el aislamiento de las mujeres dentro de ese hogar. Las estrategias que se proponen para combatir la violencia contra las mujeres en este modelo de familia, probablemente no sean aplicables para las mujeres indígenas que muchas veces no viven en este tipo de familia. En el caso de Amealco de Bonfil, además de la familia nuclear, también es común ver familias en donde coexisten en el mismo espacio abuelas, abuelos y varias parejas con sus hijas e hijos. Asimismo, en cuanto al término de comunidad, en el marco de los derechos humanos este concepto es fijo en cuanto tiempo y limitado al presente, en cambio, en los pueblos indígenas, se consideran tanto a los ancestros como a las generaciones por venir como integrantes de dichas comunidades, por lo que en la vida diaria las decisiones pueden impactar la protección o las violaciones de los derechos de las mujeres. En este caso, un marco legal que no incluye el pasado y el futuro, los pueblos indígenas podrían considerar que no pueden proteger adecuadamente los derechos de los antepasados o de las generaciones futuras (FIMI, 2006). Finalmente, en el caso de la categoría de Estado, las estrategias antiviolencia deberían reconocer y utilizar las formas en que las mujeres indígenas son atacadas pues en algunos casos estas formas no se aplicarían a mujeres no indígenas, por ejemplo, hay casos en los que por sus vidas y formas de vida que pueden no corresponder a las conceptualizaciones de ciudadanía y residencia que aplican a la mayoría de las personas, pueden estar expuestas a situaciones de vulnerabilidad para ser violentadas (FIMI, 2006). Así también, el FIMI indica que tampoco las categorías antes mencionadas dan cuenta de otras formas emergentes de violencia que se asocian con las crisis, como puede ser la piratería biológica, piratería genética, comercio de órganos humanos y el cambio climático, que igualmente ponen en enorme riesgo a las mujeres indígenas, que quedan a merced de una violencia que se origina en el ámbito global. Con base en esto el Fondo propone que se incluya la categoría “transnacional” para

considerar la violencia contra las mujeres indígenas que se produce o manifiesta en ámbitos globales (FIMI, 2006).

Por otra parte, nos dice Soledad González (2012), que cuando el objetivo es analizar la violencia contra las mujeres en el contexto de la población indígena, “el análisis debe tomar en cuenta los entrecruzamientos entre la inequidad de género y otras dimensiones de la desigualdad, como las que derivan de la pertenencia étnica y la pertenencia a los estratos más marginados de la sociedad nacional” (p. 218). A esto se suma el hecho de que los pueblos originarios en México viven en condiciones de pobreza y marginación y presentan altas tasas de analfabetismo, desnutrición y morbilidad materna e infantil. Estas cuestiones, colocan a las mujeres indígenas en situaciones de extrema vulnerabilidad ante las violencias y discriminaciones por ser mujeres, pobres e indígenas.

En este sentido, el FIMI, hace énfasis en “la importancia de estudiar la violencia contra las mujeres en relación a aspectos de identidad que van más allá del género, utilizando un enfoque que dé cuenta de las formas en que las identidades y los sistemas de dominación interactúan creando condiciones de vida de las mujeres” (p. 12). A esto, también agregan que para las mujeres indígenas la violencia contra ellas se define tanto por la discriminación de género en contextos indígenas y no indígenas, pero también “por un contexto de continua colonización y militarismo, racismo y exclusión social, políticas económicas y de “desarrollo” que aumentan la pobreza” (FIMI, 2006, p. 14). Indican que “estos fenómenos son interactivos y mutuamente influyentes, al igual que los distintos aspectos de la identidad que definen las experiencias de violencia de las mujeres y sus estrategias de resistencia (FIMI, 2006, p. 14).

En cuanto a la propuesta de combate a la violencia contra las mujeres indígenas, el FIMI señala que se debe de tomar en cuenta la intersección de tres ámbitos que se interrelacionan, que son: los derechos de los pueblos originarios, los derechos humanos y los derechos humanos de las mujeres, y pone especial énfasis en que a fin de combatir la violencia contra las mujeres indígenas es indispensable que se reconozcan los derechos colectivos de los pueblos originarios (FIMI, 2006). En este sentido, en el documento del FIMI antes citado se incluye la explicación de los derechos colectivos y la importancia para las mujeres indígenas, de parte de la Dra. Myrna Cunningham, lideresa indígena que es asesora de dicho fondo, en la que señala que:

Para los Pueblos Indígenas y para las Mujeres Indígenas, el ejercer nuestros derechos (tanto como Pueblos Indígenas al igual que como mujeres) depende de garantizar el reconocimiento legal de nuestros territorios colectivos ancestrales. Nuestros territorios son

la base de nuestras identidades, nuestras culturas, nuestras economías y nuestras tradiciones. Los derechos de los Pueblos Indígenas incluyen el derecho al completo reconocimiento como pueblos con nuestra propia cosmovisión y tradiciones, nuestros propios territorios y nuestros propios modos de organización dentro de los Estados Nación; el derecho a la libre determinación a través de nuestros propios sistemas de autonomía o autogobierno basados en el marco de una propiedad colectiva y el derecho al control, desarrollo y utilización de nuestros recursos naturales. Los Pueblos Indígenas poseen estos derechos además de los derechos garantizados a todas las personas por una serie completa de leyes y estándares de derechos humanos acordados a nivel internacional. (FIMI, 2016, p. 15).

Asimismo, se considera desde el FIMI que tanto la violación sistemática a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluyendo la violencia que se ejerce dentro de sus comunidades, es el mayor riesgo para la violencia contra las mujeres indígenas. Desde este foro, se hace un llamado para que se supere la dicotomía entre los derechos individuales y colectivos a favor del reconocimiento de los derechos colectivos como un complemento a los derechos individuales, de gran relevancia para salvaguardar los derechos que se reconocen en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (FIMI, 2006). De igual manera, las mujeres indígenas del FIMI aseguran que “cuando el feminismo es considerado esencialmente en los términos liberales europeos como una extensión de los derechos humanos de las mujeres, los derechos colectivos (que son una prioridad de las Mujeres Indígenas) son eliminados” (FIMI, 2006, p. 18).

En cuanto a las manifestaciones de violencia en la vida de éstas mujeres, a partir del análisis de declaraciones y documentos elaborados en reuniones regionales y conferencias de mujeres indígenas de los diferentes continentes, según el documento del FIMI (2006), se encuentran continuidades en cuanto a las problemáticas que viven y que además están interrelacionadas y son mutuamente influyentes, generando particulares manifestaciones de violencia contra éstas mujeres. Estas problemáticas son:

- Neoliberalismo y Desarrollo Agresivo contra las Mujeres Indígenas. El neoliberalismo ha empeorado la pobreza y desigualdad en todo el mundo, lo cual también ha impactado en un incremento de la violencia contra las mujeres dentro de las familias y las comunidades. La invasión de los territorios indígenas por parte de las grandes corporaciones, atentan contra la supervivencia económica de las comunidades indígenas, la salud ecológica de estos territorios y los roles tradicionales de las mujeres en sus comunidades, y cada uno de

estos efectos del neoliberalismo provocan violencia económica y espiritual contra las mujeres indígenas, además de incrementar su situación de pobreza (FIMI, 2006).

- Violencia en nombre de la Tradición. El FIMI ha adoptado el término de “*violencia en nombre de la tradición*” a fin de nombrar las violencias producto del imperialismo cultural y de violaciones de derechos humanos que son justificadas en el nombre de la cultura, religión o costumbres. Un ejemplo de esto son los crímenes que se cometen en nombre del honor, que no son prácticas religiosas sino prácticas patriarcales cometidas en nombre de aquella (FIMI, 2006).
- Violencia por parte del Estado. Existen casos en donde además de que las mujeres indígenas no gozan del derecho a la igualdad ante la ley, las leyes se interpretan de tal manera que las discriminan y amenazan. El FIMI solicita que las estrategias que se utilizan para combatir la violencia contra las mujeres en la familia, consideren la problemática de las obligaciones de los Estados de hacer cumplir los debidos procesos a los miembros de las comunidades que el Estado en sí mismo oprime. El FIMI, relaciona las estrategias contra la violencia contra las mujeres con estrategias para restablecer los derechos de los pueblos indígenas (FIMI, 2006).

Prioriza los derechos de las sobrevivientes y la responsabilidad de los abusadores y analiza más allá de la dicotomía criminal de víctima y victimario en la búsqueda de las razones por las cuales ocurren las golpizas, incluyendo las condiciones que definen las disfunciones psicológicas, morales y espirituales del abusador.

Para los hombres indígenas, esta disfunción está basada en la violación de sus derechos colectivos, incluyendo la pérdida de territorios, tradiciones, formas de vida, suministros de alimentos, fuentes de medicinas, redes sociales y otros elementos que brindan la salud emocional y una identidad masculina positiva. Las violaciones a los derechos colectivos también han determinado que los hombres indígenas estén afectados por los conflictos armados, la destrucción ambiental, el desplazamiento forzado, los procesos de migración, urbanización, racismo, desempleo y pobreza, y han expuesto a los hombres indígenas a las drogas, alcohol, modelos de masculinidad basados en la dominación y las doctrinas religiosas que sancionan la violencia masculina. Todos estos factores contribuyen a promover la violencia de los hombres indígenas contra las Mujeres Indígenas, considerando el término de “violencia doméstica” tanto inadecuado como ahistórico. (FIMI, 2006, p. 35).

La interpretación que en este trabajo de investigación se da a esta problemática es que la ideología patriarcal subyace a todo esto, construyendo masculinidades en las que se ha introyectado en la identidad masculina la expresión de la frustración y el dolor solo es posible a través de la violencia.

- Conflictos Armados y Militarización. Muchos de los conflictos armados del mundo están sucediendo en las tierras indígenas y las mujeres indígenas en varios de estos casos se han visto obligadas a tomar los roles de liderazgo como mediadoras, negociadoras y actrices en procesos de construcción de paz. Al reconocer las contribuciones de éstas mujeres en los procesos de construcción de paz, se promueve su liderazgo en los procesos de paz oficiales y se apoyan sus habilidades y experiencias como mediadoras y negociadoras dentro de sus comunidades (FIMI, 2006). Con base en este punto se puede comentar que muchas mujeres indígenas de Amealco de Bonfil migran a la ciudad de Querétaro por cuestiones económicas no por conflictos, aun cuando es sabido que en la zona ya hay presencia del crimen organizado.

Por otra parte, los conflictos armados son una causa importante de la migración, provocando desplazamientos internos masivos dentro de las fronteras nacionales. En estos procesos migratorios, las mujeres indígenas sufren discriminaciones como migrantes, como mujeres y como integrantes de pueblos indígenas.

Al negarle los servicios públicos a los pueblos indígenas, las mujeres son afectadas de forma muy grave por las políticas que niegan la seguridad alimentaria, agua potable, servicios de salud, educación y otros servicios fundamentales para sus comunidades.

- VIH/SIDA y Violencia contra las Mujeres Indígenas. El FIMI considera que la falta de investigación sobre el impacto del VIH/SIDA sobre las mujeres indígenas en términos generales o que indague sobre la salud de los pueblos indígenas o la salud de las mujeres indígenas, como una continuación de la tendencia discriminatoria en la que estos pueblos han sido excluidos del área de investigación y políticas de salud pública.

Con base en lo antes expuesto, encontramos que, en el año 2012, la Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México, en particular las mujeres indígenas de México, expresaron al Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer su preocupación ante la violencia que sufren las mujeres indígenas en México señalando lo siguiente:

El 13 de septiembre del 2007, ha sido adoptada por la Asamblea General la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Este año, 2012, la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer en su 56° período de sesiones ha adoptado la resolución titulada: “Las mujeres indígenas: agentes clave en la erradicación de la pobreza y el hambre”. En ambos procesos México ha tenido un rol central y preponderante en las negociaciones. México ha ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del

Trabajo sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y los principales instrumentos de Derechos Humanos impulsados por las Naciones Unidas. Sin embargo, la situación de los pueblos indígenas y en particular de las mujeres indígenas en el Estado Mexicano es alarmante.

En esta oportunidad quisiéramos expresar una profunda preocupación por todas las formas de violencia sufridas cotidianamente por las mujeres indígenas, la violencia por la militarización de los territorios indígenas incluyendo la violencia sexual, las torturas y el encarcelamiento arbitrario, los procesos de desterritorialización, desarraigo, desplazamiento forzoso, los traumas psicosociales, la criminalización, el racismo y la discriminación en los servicios sociales, el feminicidio, la trata y la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes indígenas, la explotación económica, la invisibilidad estadística, la destrucción y degradación de la Madre Tierra, territorios y los recursos naturales, las pocas posibilidades de sanación espiritual necesaria, la impunidad, la destrucción de redes y la pérdida de los lazos sociales y culturales.

Consideramos que la violencia contra mujeres indígenas es una violación a los derechos humanos de alcance universal y asegurar los derechos humanos de las mujeres indígenas es integral para garantizar los derechos de los pueblos indígenas como colectivo y al mismo tiempo la sistemática violación a los derechos colectivos como pueblos indígenas es el factor de mayor riesgo para la violencia contra las mujeres indígenas. (FIMI, 2012, P. 1).

Por otra parte y con relación a las violencias que padecen las mujeres indígenas en las relaciones interpersonales, y a fin de continuar presentando la voz de mujeres indígenas latinoamericanas en este texto, se presenta el análisis de Lorena Cabnal, mujer indígena maya-xinka de Guatemala y feminista comunitaria quien señala que “las nacionalidades y pueblos indígenas del Abya Yala¹², son sociedades originarias que se fundan en raíces milenarias, basadas en sus propias filosofías y paradigmas cosmogónicos ancestrales” (Cabnal, 2010, p. 13). Según esta autora,

La categoría “patriarcado” ha sido tomada como una categoría que permite analizar a lo interno de las relaciones intercomunitarias entre mujeres y hombres, no solo la situación actual basada en relaciones desiguales de poder, sino cómo todas las opresiones están interconectadas con la raíz del sistema de todas las opresiones: el patriarcado. A partir de allí, inicia también nuestra construcción de epistemología feminista comunitaria, al afirmar que existe *patriarcado originario ancestral, que es un sistema milenario estructural de*

¹² La expresión Abya Yala se utiliza en oposición a la expresión de “América” por parte de los pueblos originarios del continente para autodesignarse.

opresión contra las mujeres originarias o indígenas. Este sistema establece su base de opresión desde su filosofía que norma la heterorealidad cosmogónica como mandato, tanto para la vida de las mujeres y hombres y de estos en su relación con el cosmos. (Cabnal, 2010, p. 14).

Para Cabnal, este patriarcado originario que configuró roles, usos y costumbres, principios y valores, se fortaleció con el tiempo y utiliza como ejemplo de su existencia las guerras entre los pueblos originarios que ejercían supremacía de quienes vencían sobre los vencidos. Otro elemento que ella utiliza para el análisis de ese patriarcado, es *el poder sobre*, que dice está totalmente claro en los resultados de aquellas guerras, donde se mostraba la violencia, la división de castas, los pueblos vencidos, etc., lo que considera elementos que dan cuenta de que ese *poder sobre* “viene de raíz eminentemente patriarcal ancestral, no vinculada al hecho histórico de colonización posterior” (Cabnal, 2010, p. 15).

En este contexto, la colonización se convierte en un elemento estructural trascendental para la opresión de los pueblos y de las mujeres indígenas en particular debido a la penetración colonial que sienta las bases para una perpetuidad de las desventajas que de diversas formas padecen las mujeres indígenas (Cabnal, 2010). Esta penetración colonial, habla de la introducción de un elemento dentro de otro y lo colonial, de una invasión y dominación de un territorio ajeno “empezando por el territorio cuerpo” (Cabnal, 2010, p. 15).

Para Lorena Cabnal, se puede decir que la penetración colonial puede evocar la penetración coital, como la imagen de la violencia sexual, sin que por ello toda penetración coital o penetración sexual sea necesariamente violenta, “no lo es cuando se le desea, pero la violación de nuestros cuerpos, ninguna mujer la deseamos y la invasión colonial ningún pueblo la quiere” (Cabnal, 2010, p. 15).

Así entonces,

Afirmamos que el patriarcado originario ancestral se refuncionaliza con toda la penetración del patriarcado occidental, y en esa coyuntura histórica se contextualizan, y van configurando manifestaciones y expresiones propias que son cuna para que se manifieste el nacimiento de la perversidad del racismo, luego el capitalismo, neoliberalismo, globalización y más. Con esto afirmo también que existieron condiciones previas en nuestras culturas originarias para que ese patriarcado occidental se fortaleciera y arremetiera. (Cabnal, 2010, p. 15).

Con relación a la cuestión patriarcal, Sierra (2009) señala que desde las organizaciones de mujeres indígenas se han preocupado por desarrollar alternativas que enfrenten las visiones patriarcales de

la justicia para que se confronte la violencia contra ellas, pues según está documentado en diversos estudios en regiones indígenas, existen condiciones de desventaja, racismo y exclusión de las mujeres ante la justicia del Estado y también frente a las propias autoridades indígenas ya que hay costumbres y normas en donde también prevalecen valores patriarcales que las subordinan. Sobre esta cuestión del racismo, Schmelkes (2013) señala que “mediante el mecanismo del racismo introyectado, nos explica también por qué los grupos minoritarios, en ocasiones, y sobre todo en situaciones de relación con los mestizos, se consideran a ellos mismos como inferiores. No permite que las relaciones entre grupos culturales distintos se den desde planos de igualdad” (p. 7).

Según María Teresa Sierra, “no es fácil hablar de derechos en contextos donde las mujeres han crecido bajo modelos sexo-genéricos que las subordinan, en los que no tienen acceso a la toma de decisiones y permanecen bajo la vigilancia de sus familias y sus hombres, sometidas a sus deseos” (Sierra, 2009, pp. 77 – 78). El punto positivo en esto es que las mujeres que se han organizado en distintas regiones de México, han comenzado a buscar otras formas de relaciones de género, sin por ello renunciar a sus culturas pues el discurso de los derechos les ha permitido considerar otras formas de vida donde no se justifique la opresión y la exclusión de género (Sierra, 2009).

Uno de los ejemplos de organización de las mujeres indígenas que es internacionalmente reconocido, es el de las mujeres zapatistas y de su Ley Revolucionaria de Mujeres. Este ejercicio mostró la importancia de la incorporación de las mujeres en la resistencia para lograr la lucha del pueblo de manera conjunta (Moreau, 2013).

Dentro de las comunidades zapatistas se ha estado trabajando a favor de deconstruir los estereotipos de género, de fortalecer el papel de las mujeres en los procesos organizativos y de concientización sobre el rol de las mujeres en la lucha (Moreau, 2013). Asimismo, se tomaron medidas específicas para que las mujeres zapatistas tuvieran acceso a servicios de salud, que se mejorasen las condiciones nutritivas de su alimentación, que pudiesen tener acceso a la educación obligando a que los padres y madres de familia proporcionen obligatoriamente educación a sus hijas, para luchar contra el analfabetismo, estableciendo como requisito para obtener un cargo dentro de las comunidades el conocimiento del castellano (Moreau, 2013). De igual forma se ha trabajado para que las mujeres puedan elegir libremente a su pareja y decidir sobre el ejercicio de sus derechos reproductivos. Se sigue luchando para evitar que haya violencia contra las mujeres. En cuanto a la ocupación de cargos dentro de la comisión de honor y justicia, estos se comparten entre mujeres y hombres y ponen especial atención al cuidado con el que se manejan los casos de violencia contra las mujeres; la participación de las mujeres zapatistas en la repartición de los cargos

y responsabilidades dentro de los Caracoles y pueblos es algo esencial, además de su papel en la construcción de la autonomía zapatista y en el trabajo a favor del respeto de sus derechos (Moreau, 2013).

Por otra parte, señala González (2012) que, en el campo mexicano, la emigración masculina ha llevado a que las mujeres que son pareja de estos hombres salgan de sus hogares para trabajar cuando las remesas que les llegan por parte de los esposos no son suficientes para garantizar la subsistencia de sus familias o para sustituirles en actividades que ellos realizaban, que pueden ser tanto religiosas como civiles y preservar de esta manera sus derechos ciudadanos en las comunidades de origen. Estos nuevos roles de las mujeres rompen con las “representaciones culturales que establecen fronteras genéricas entre el espacio doméstico concebido como femenino, y el espacio público considerado como masculino” (González, 2012, p. 222). Las implicaciones de esta mayor actividad para las mujeres fuera de sus hogares, aun cuando represente un mayor empoderamiento para ellas, suele ocasionar también el temor de los cónyuges de perder el control sobre ellas, y en particular sobre el ejercicio de su sexualidad. Ante esto, los hombres en muchas ocasiones encargan a otros hombres de la familia que las vigilen por lo que los chismes sobre la reputación de ellas se constituyen en una forma de violencia simbólica que las lleva a vivir con miedo y a no salirse de los roles y estereotipos de género tradicionales (González, 2012). En el contexto donde se llevó a cabo esta investigación, se pudo observar que los chismes sobre la reputación de las mujeres indígenas, sí constituye una forma de violencia simbólica.

Con base en lo anterior, D'Aubeterre (2000a; 2000b, citada por González, 2012), señala que en las sociedades patriarcales se vincula el *honor* de la familia con la conducta sexual de las mujeres, por lo que la noción de respeto a los esposos se liga a la exigencia de fidelidad y de cuidar la reputación femenina ante la sociedad, lo cual sucede en México tanto en contextos indígenas como no indígenas. En este marco se inscriben las afrentas a los varones que no lograron defender a las mujeres de sus familias que hayan sido atacadas sexualmente, pero también las violencias que se consideran legítimas de parte de los maridos, para castigar a las esposas por infidelidades reales o imaginarias (D'Aubeterre, 2000b; González y Contreras, 2008; Huacuz, 2009; Marroni, 2004, citados por González, 2012).

En este sentido, por lo observado en el contexto en donde se llevó a cabo esta investigación, se coincide con González (2012) quien comenta que tanto en estudios realizados en comunidades indígenas y no indígenas en diferentes partes de México, hay autoridades judiciales que al compartir con la población que atienden la aceptación y valoración de los roles y estereotipos de género

tradicionales, que les otorga a los jefes de familia el derecho y obligación de controlar y disciplinar a las esposas, incluso mediante el ejercicio de la fuerza física, es común escuchar a esas autoridades preguntando a las mujeres indígenas al ir a poner la demanda, si cometieron alguna falta en sus actividades domésticas o como esposas, que justifiquen esa violencia, reafirmando así la noción de que ellas lo merecen y lo provocan, eximiendo a los hombres de la responsabilidad de ese delito. Sobre esta misma cuestión, señala Pérez (2004, citado por Gómez, 2015) que en algunos grupos de población indígena se conoce como “hombre cabal” a aquel que cumple las expectativas respecto de una representación local de masculinidad y que públicamente muestra su capacidad como proveedor económico y para hacer obedecer a la esposa. Asimismo, otra causal de violencia contra las mujeres indígenas, puede ser el hecho de la infertilidad, pues la procreación es importante. Además, esto es más grave al no tener hijos varones, que según Teresa Ulloa (2002, citada por Gómez, 2015) son “considerados como futuro apoyo de la familia y fuente de sustento para ésta” (p. 25).

Un hallazgo interesante, según Gómez (2015), consiste en que, de acuerdo a una investigación sobre los riesgos de padecer violencia dentro de la pareja realizada por Sonia Frías y Ángel Ronald en el 2012, denominada *Ethnic heterogamy and the risk of partner violence in México*, se encontraron patrones en función de si la mujer es indígena o no y si su pareja lo es o no. Así pues, de acuerdo a ese trabajo “entre las parejas en las que ambos son o no indígenas el riesgo de que exista violencia de pareja no es similar; si la mujer no es indígena pero el hombre sí, hay un riesgo elevado de que haya violencia, mientras que, si la mujer es indígena y el hombre no lo es, existe un riesgo menor” (pp. 12 – 13).

En cuanto a la opresión al interior de sus culturas y cosmovisiones, Cabnal (2010) también indica que se debe cuestionar y nombrar la misoginia, que se expresa en prácticas cotidianas en sus cuerpos, pensamientos, decisiones y acciones. Lorena Cabnal cuestiona lo que ella llama *reciprocidad cosmogónica*, y donde la Pachamama que es la madre tierra, heterosexual, reproductora y generadora de vida, es engendradora por Tata Intí, que es el astro rey, el masculino que fecunda y que muestra una posición de poder y superioridad de macho, que fecunda a la de abajo que es la hembra. Ante esta reflexión, la autora dice que las relaciones entre mujeres y hombres se basan en principios y valores estructurales que desde su cosmovisión indígena

establecen una dualidad opresiva con lo cual no veo posibilidades para la liberación de la vida de las mujeres para la armonización total cósmica, si continuamos refuncionalizando fundamentalismos étnicos. Estos a su vez se legitiman con la femineidad de la naturaleza y la

masculinidad de los astros, con ello se establece un imaginario heterosexual cosmogónico y una sexualidad normada.

Designadas por la heteronorma cosmogónica las mujeres indígenas asumimos el rol de cuidadoras de la cultura, protectoras, reproductoras y guardianas ancestrales de ese patriarcado originario, y reafirmamos en nuestros cuerpos la heterosexualidad, la maternidad obligatoria, y el pacto ancestral masculino de que las mujeres en continuum, seamos tributarias para la supremacía patriarcal ancestral. (Cabnal, 2010, p. 19).

Por otra parte, el racismo que es un mal muy presente en la sociedad mexicana, para Lorena Cabnal está relacionado directamente con el patriarcado y con la penetración colonialista en la vida de los pueblos originarios de Abya Yala y de las mujeres en especial. Para ella, este racismo se fue fortaleciendo con el paso del tiempo por lo que es una opresión histórica y estructural derivada del patriarcado. Para ella, el racismo producto de la colonización es tan fuerte que ha quedado como base para que la vida de las mujeres indígenas quede de manera permanente en desventaja por el hecho de ser mujeres pues el efecto colonizador sigue siendo parte de sus vidas y radica en sus cuerpos y en sus mentes por lo que hay que identificarlo en sus construcciones culturales para lograr erradicarlo. Considera que hay que deconstruir el racismo interno de manera consciente y remover la conciencia de opresión para liberarse y crear y recrear el pensamiento pluridimensional como riqueza (Cabnal, 2010). Para ella es indispensable trascender lo que ella llama la *victimización histórica situada* para convertirse en sujetas políticas que piensan y actúan desde una visión individual y colectiva (Cabnal, 2010).

Asimismo, para Lorena Cabnal, como para muchas mujeres indígenas, las violencias contra la tierra y los territorios de los pueblos originarios también se ejerce contra ellas, contra sus cuerpos que son sus primeros territorios. Sin embargo, señala como una gran contradicción el hecho de que dentro de los movimientos por defensa del territorio tierra, muchas mujeres viven en condiciones de violencia económica, sexual, psicológica, simbólica y violencia cultural “porque sus cuerpos aún siguen siendo expropiados” (Cabnal, 2010, p. 24).

1.3. Concepto de interseccionalidad

1.3.1. El enfoque interseccional en los estudios feministas

Al paso del tiempo, el pensamiento feminista se ha convertido en una disciplina con una genealogía, una historia, unos textos fundacionales, un cuerpo de doctrina y toda una serie de corrientes bien diferenciadas en sus componentes ideológicos y su geografía específica, además de influir en otros

campos, como pueden ser las artes, la historiografía, las ciencias políticas, la sociología, la antropología, el desarrollo urbano, la arquitectura, la filosofía de la ciencia o la crítica cinematográfica, entre otros (Rodríguez, 2002).

Haciendo una pequeña retrospectiva histórica, y tomando como marco de referencia la designación que se utiliza oficialmente para separar el desarrollo del feminismo en etapas (olas), retomamos aquí que para Reverter (2003), en realidad, las etapas del feminismo deberían de organizarse de diferente forma: “Primera ola del feminismo” en la época Ilustrada, “segunda ola del feminismo” el movimiento sufragista de mujeres del siglo XIX, y “tercera ola del feminismo” de los años 70 del siglo XX, en adelante. Se entiende esta ordenación más acertada, como una forma de marcar los momentos que históricamente nos muestran sucesos provocados por la unión de las mujeres en Occidente y que marcaron su estatus social y político de forma determinante y que con el tiempo han ido impactando e integrando, ya no solamente a la mujer blanca occidental, sino también a mujeres de diversas regiones, razas, etnias, religiones y culturas, aplicando para ello la perspectiva interseccional tanto en las investigaciones, como en los instrumentos jurídicos y en las propuestas de política pública. Esta perspectiva interseccional, se desarrolla con este nombre y de manera contundente en esta tercera ola del feminismo.

Se considera que la perspectiva interseccional permite identificar como señala Reverter (2003), que hay que tomar en cuenta que, si bien, las mujeres son subyugadas, no todas lo son de la misma manera, ni bajo las mismas circunstancias. Señala que razones de clase, raza, sexualidad, etnicidad, religión, ideología, profesión, etc., complican el panorama de las relaciones de poder y dominación, y por ello, cada vez se hace más difícil hablar de experiencia genérica de mujeres. Para Reverter, estos son precisamente los aspectos que han abierto una nueva etapa en el feminismo que en terminología internacional estándar es “tercera ola” y cuarta para dicha autora.

Aunque todas las mujeres de alguna u otra manera sufren discriminación de género, existen otros factores como la raza y el color de la piel, la casta, la edad, la etnicidad, el idioma, la ascendencia, la orientación sexual, la religión, la clase socioeconómica, la capacidad, la cultura, la localización geográfica y el estatus como migrante, indígena, refugiada, desplazada, niña o persona que vive con VIH/SIDA, en una zona de conflicto u ocupada por una potencia extranjera, que se combinan para determinar la posición social de una persona. (Symington, 2004).

La perspectiva interseccional es una herramienta analítica desarrollada por las feministas, que desde hace varios años permite entender la forma en la que diversas identidades se intersectan e influyen sobre las vulnerabilidades, experiencias y violencias en una persona. Esta perspectiva teórica y metodológica pretende dar cuenta de los impactos de los cruces o intersecciones de las relaciones de poder. Así pues, una misma persona puede gozar de muchos privilegios y al mismo tiempo sufrir diversas opresiones pues la complejidad es algo característico que resulta al utilizar esta perspectiva. Además, en el análisis hay que tomar en cuenta el contexto social, religioso, cultural, legal e histórico.

Este análisis utilizando la mirada interseccional, permite identificar la forma en que convergen diferentes discriminaciones y ayuda para entender y determinar el impacto que tiene esta convergencia en oportunidades y acceso a derechos, así como para ver la manera en la que los programas, servicios, políticas, programas y leyes que impactan en la vida cotidiana, están vinculadas (Symington, 2004).

En el ámbito de las convenciones internacionales, según la CEDAW en su Recomendación No. 28, párrafo 18¹³, define a la interseccionalidad como:

La interseccionalidad es un concepto básico para comprender el alcance de las obligaciones generales de los Estados partes en virtud del artículo 2. La discriminación de la mujer por motivos de sexo y género está unida de manera indivisible a otros factores que afectan a la mujer, como la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la salud, el estatus, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual y la identidad de género. La discriminación por motivos de sexo o género puede afectar a las mujeres de algunos grupos en diferente medida o forma que a los hombres. Los Estados partes deben reconocer y prohibir en sus instrumentos jurídicos estas formas entrecruzadas de discriminación y su impacto negativo combinado en las mujeres afectadas. También deben aprobar y poner en práctica políticas y programas para eliminar estas situaciones y, en particular, cuando corresponda, adoptar medidas especiales de carácter temporal, de conformidad con el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención y la Recomendación general Nº 25.

¹³ Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (2010). Recomendación general No. 28, relativa al artículo 2 de la Convención. Recuperado de: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CEDAW_Recomendaci%C3%B3n_General_28_ES.pdf

“La interseccionalidad es una metáfora” (Garry, 2011, Platero, 2014 citados por La Barbera, 2016, p.113) para capturar cómo varios sistemas de subordinación interactúan y se constituyen mutuamente uno a otro en cada caso y en cada contexto. Puede definirse entonces, como un paradigma que se enfoca en las desigualdades sociales y analiza las interacciones entre la estructura social, la representación simbólica y los procesos de construcción de la identidad (La Barbera, 2014). Varias autoras señalan que el concepto de interseccionalidad fue introducido de manera formal por la abogada feminista estadounidense Kimberlé Crenshaw en 1989, sin embargo, esto no quiere decir que desde antes no existiese el análisis y denuncia sobre las diferentes opresiones que viven muchas mujeres desde el feminismo chicano, postcolonial y del feminismo negro. Mara Viveros Vigoya, presenta una genealogía de la interseccionalidad en la que hace un recuento de las perspectivas similares que fueron expuestas desde antes de que el concepto se acuñara con tal impacto para los estudios feministas y menciona inicialmente a personalidades como Olympia de Gouges, en Francia, quien hizo una comparación de la dominación colonial con la patriarcal y establecía analogías entre las mujeres y los esclavos. Esta autora señala que, en los Estados Unidos de Norteamérica, con las luchas abolicionistas y las luchas feministas del siglo XIX “y las superposiciones de estas reivindicaciones en campañas comunes por el sufragio de la población negra y de las mujeres pusieron en evidencia las similitudes de funcionamiento del racismo y del sexismo” (Viveros Vigoya, 2016, p. 3), y para ello señala el ejemplo de *Female Antislavery Society*, asociación que se fundó el 1833 y que estuvo integrada por mujeres negras y blancas que pertenecían a diversas iglesias, que participó en la red clandestina que organizó la fuga de los esclavos de los estados del sur hacia el norte de aquel país (Davis, 2004/1981, citada por Viveros Vigoya, 2016).

El siguiente ejemplo que esta y otras autoras mencionan es el de Sojourner Truth, mujer ex esclava que, en la convención por los derechos de las mujeres en Akron, Ohio en 1851 da su conocido discurso *Ain't I a Woman* y con el confronta “la concepción burguesa de la feminidad con su propia experiencia como mujer negra, trabajadora incansable y madre de muchos hijos vendidos como esclavos, mediante la pregunta insistente al auditorio: “¿Acaso no soy una mujer?” (Viveros Vigoya, 2016, p. 3).

El feminismo negro, ha criticado al feminismo blanco por “defender” a las mujeres de color, colocándolas en menor posición, así como también las diferencias, como señala Jabardo (2008), en la forma en que se habla de la opresión o de la devaluación de la mujer o del paternalismo o de la apropiación del cuerpo, pues para el feminismo negro, todo lo engloba primeramente el racismo.

Por otra parte, al hablar del contexto de Latinoamérica postcolonial, Mara Viveros Vigoya señala que varias escritoras y artistas mencionaron estas intersecciones desde fechas tempranas y cita a Clorinda Matto de Turner, escritora peruana en 1899, que en su libro *Aves sin nido*, revela los abusos sexuales que eran perpetrados por gobernadores y sacerdotes locales contra las mujeres indígenas, “señalando la vulnerabilidad que generaba en este contexto su condición étnico-racial y de género” (Viveros Vigoya, 2016, p. 4). Así también, esta autora menciona el cuadro cubista *A negra* de 1923 en Brasil, de la autora Tarsila do Amaral, que se ha interpretado como una alegoría del lugar que ocupaban las nodrizas negras en la sociedad brasileña (Vidal, 2011, citada por Viveros Vigoya, 2016). Para la autora, estos ejemplos muestran que algunas mujeres blancas de las élites latinoamericanas ya miraban de manera crítica las opresiones de raza, género y clase que padecían y padecen, las mujeres negras e indígenas en nuestros países latinoamericanos. Ya también desde los movimientos sociales se había definido claramente el alcance de una perspectiva interseccional (Viveros Vigoya, 2016).

En el siglo XX, Viveros Vigoya y otras autoras señalan a la Colectiva del Río Combahee y feministas como Angela Davis, Audre Lorde, Bell Hooks, June Jordan, Norma Alarcón, Chela Sandoval, Cherríe Moragna, Gloria Anzaldúa, Chandra Talpade Mohanty, María Lugones, Patricia Hill Collins, entre otras, quienes también se pronunciaron “contra la hegemonía del feminismo “blanco” por los sesgos de raza y género de la categoría mujer empleada por este” (Viveros Vigoya, 2009, citada por Viveros Vigoya, 2016, p. 4). Esto es lo que Rosalva Aida Hernández Castillo definió como el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico (Sordo, 2017).

Según Viveros Vigoya, el *Manifiesto de la Colectiva del Río Combahee*, un importante grupo del feminismo negro en los años 60 del siglo XX, presentó:

Las orientaciones políticas, teóricas, metodológicas y los principios normativos que constituirían más adelante el paradigma interseccional: la extensión del principio feminista, “lo personal es político” al abordar no solo sus implicaciones de sexo, sino también de raza y clase; el conocimiento centrado en lo que constituye la experiencia de las mujeres negras; la necesidad de enfrentar un conjunto variado de opresión al tiempo sin jerarquizar ninguna; la imposibilidad de separar las opresiones que no son únicamente raciales, sexuales, ni de clase. La política de la identidad feminista afroamericana de este colectivo ilustra lo que Patricia Hill Collins (2000) llamará, años más tarde, el punto de vista de las mujeres negras. (Viveros Vigoya, 2016, pp. 4 – 5).

Asimismo, esta autora menciona a activistas e intelectuales brasileñas que promovieron la teoría de la triple opresión de raza, clase y género, “para articular las diferencias entre mujeres brasileñas que el discurso feminista dominante había pretendido ignorar” (Viveros Vigoya, 2016, p. 5).

Por otra parte, también desde el feminismo chicano se han encontrado denuncias sobre las opresiones múltiples, como señala Maylei Blackwell (2008, citada por Sordo, 2017, p. 76) “la feminista chicana Anna NietoGomez ya hablaba de opresiones múltiples y sus “impactos simultáneos en un artículo de 1974 titulado “La feminista”, cuando “estos conceptos con frecuencia se atribuyen a las teorías feministas de las mujeres de color de los años 1980”. En este sentido, en un estudio reciente desde la antropología feminista, encontramos que la situación estructural que viven las mujeres Chicanas y mexicanas inmigrantes en la frontera entre México y Estados Unidos, muestra que las Chicanas, aún viven una triple opresión: de género (exclusión laboral), de raza/etnia y de clase, y que ante estas circunstancias se han agrupado en una organización que recibe fondos del gobierno estadounidense, para luchar por sus derechos a través de la mayor preparación y apoyo a la mujer, a defender su identidad, han creado el programa de “el puente” para de esta forma poder disfrutar de sus tradiciones y costumbres, como el escuchar música de “mariachi” y también dar clases de inglés, brindar un trabajo estable y capacitación a las mujeres para que puedan tener un mejor futuro profesional y al mismo tiempo para que puedan desarrollar algún negocio. Estos han sido avances, más la situación en general no ha mejorado (James, 2008).

Rodríguez (2002), dice: “La tercera ola del feminismo, años 80- 90 del siglo XX, arranca los planteamientos del feminismo cultural” (p.1). En esta época, los movimientos feministas han logrado revolucionar el pensamiento social en diversas partes del mundo, los medios masivos de comunicación, los movimientos migratorios de personas de su lugar de nacimiento a otro, en búsqueda de nuevas opciones de vida, y algunas organizaciones y organismos internacionales, entre otras, han formado parte de esta expansión de los postulados feministas, por tanto, mujeres de diversas regiones los conocen y comienzan a cuestionarlos y a identificarse o no con ellos, a pedir sean más incluyentes, dando con esto un nuevo aire al movimiento feminista internacional. Aparece lo que se ha denominado como el postfeminismo.

Continuando con las investigadoras que de una u otra forma ya hablaban de la interseccionalidad, Audre Lorde, en su trabajo de 1980 *Age, Race, Class, and Sex: Women Redefining Difference*, habla de dominación y discriminación, incluyendo en la primera al racismo, al sexismo y en la segunda incluye a la discriminación por edad, al elitismo, clasismo y el heterosexismo (Sordo, 2017). Para

Lodre, el movimiento de mujeres dejó fuera las cuestiones de orientación sexual, diferencias de raza, clase y edad, sosteniendo que el no reconocer las diferencias y no lidiar con las distorsiones resultado de ignorarlas, es lo que provoca la separación entre mujeres, por lo que se debe de reconocer los patrones de opresión que hemos internalizado (Sordo, 2017).

Asimismo, Chandra Talpade Mohanty, en sus trabajos *Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonia* (1984) y *De vuelta a "Bajo los ojos de Occidente": la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas* (2003), según Espinosa (2009, p. 5), maneja tres hipótesis, que son:

- Hay una colonización discursiva de la práctica académica del feminismo occidental sobre las mujeres del tercer mundo y sus luchas, que es necesario deconstruir y dismantelar.
- Para pasar de la crítica a la "reconstrucción" el feminismo occidental debe poder identificar los problemas acuciantes de las mujeres más marginadas en el contexto neoliberal. Propone adoptar como metodología la noción de privilegio epistémico, por medio de la cual se asume un punto de vista de abajo hacia arriba, que empieza en las comunidades más pobres y marginales del mundo de forma de poder "acceder y hacer visibles los mecanismos de poder...[en] la escala ascendente del privilegio".
- Existe en el contexto actual la necesidad y la posibilidad de una comunidad feminista transfronteriza, anticapitalista y descolonizada sostenida en la idea de "diferencias comunes" que atienda a una lucha contra los efectos nefastos de la globalización, y entable un horizonte de justicia y solidaridad universal.

Así también, Sordo (2017), señala que para Mohanty (1984), los términos como tercer y primer mundo son problemáticos por sugerir de manera muy simple una similitud entre las naciones así llamadas, "como por reforzar las jerarquías económicas, culturales e ideológicas existentes ligadas al uso de tal terminología" (p. 82). Indica Tania Sordo que el trabajo de Mohanty ha tenido gran impacto, pues "denuncia la complicidad entre el racismo y el colonialismo tanto en la producción académica en Estados Unidos de Norteamérica como por parte de las élites nacionales de otros países que utilizan los mismos mecanismos de representación, proponiendo una definición de colonización predominantemente discursiva" (Sordo, 2017, p. 83).

Posteriormente, en 1989 Kimberlé Crenshaw hizo un análisis de una problemática laboral de mujeres negras en EEUUA, ya que, si bien había una legislación que penaba discriminación por género y por raza, cuando se hacía el análisis de lo que ellas denunciaban, parecía que no había

discriminación alguna de este tipo. Lo que sucedía es que se estaba invisibilizando la forma en que se discriminaba a las mujeres negras por lo que Kimberly realizó un análisis utilizando la metáfora del tráfico en una avenida donde hay varias intersecciones, y en donde, si hay un accidente éste puede ser por tráfico proveniente de diferentes direcciones. Crenshaw ha señalado que para ella este concepto de interseccionalidad debe ser utilizado de manera práctica para analizar las omisiones jurídicas y desigualdades concretas (Viveros Vigoya, 2016).

En años posteriores a haber acuñado el término de interseccionalidad, Kimberlé Crenshaw, participó en el grupo de expertos de las Naciones Unidas en Croacia, para analizar la discriminación de género y raza, y según María Caterina La Barbera, afirmó que:

Sí, es verdad que todas las mujeres son de alguna manera sometidas al peso de la discriminación de género, es también verdad que otros factores relacionados con la identidad social de las mujeres como la clase, la casta, la raza, el color, la etnicidad, la religión, el origen nacional y la orientación sexual, son diferencias que hacen una diferencia en la manera en que los varios grupos de mujeres experimentan la discriminación. Estos elementos diferenciales pueden crear problemas y vulnerabilidades que son únicas para un determinado subgrupo de mujeres o que afectan desproporcionadamente a algunas mujeres en comparación con otras. (Crenshaw, 2000, citada por La Barbera, 2014).

La Barbera (2014), comenta que Kimberlé Crenshaw distinguió entre 3 niveles interconectados de interseccionalidad, el político, el estructural y el representacional o simbólico.

Nivel estructural: el enfoque interseccional permite centrarse en las formas en las que las mujeres negras se sitúan en la intersección entre raza y género. Preguntas cruciales para abordar la situación son, por ejemplo: ¿cómo y cuándo el racismo amplifica el sexismo? ¿cómo y cuándo la homofobia amplifica el racismo? (Matsuda 1999, citada por La Barbera, 2014).

Nivel político: en este nivel la interseccionalidad ofrece un instrumento para abordar el sexismo, el racismo, la explotación de clase y la homofobia en políticas y los procesos de *policy making*. Cuestiones cruciales para analizar la intersección política son ¿Cómo y cuándo el discurso feminista marginaliza a las mujeres de las minorías étnicas o con discapacidad? (Verloo, 2006, citada por La Barbera, 2014) O ¿Cómo y cuándo las medidas adoptadas para la igualdad de género desempodera a las mujeres migrantes? (La Barbera, 2012, citada por La Barbera, 2014).

Nivel representacional: permite revelar la construcción cultural de los sujetos discriminados y considerar cómo la representación en el discurso público y en los medios de comunicación les marginaliza interiormente (Verloo, 2006, citada por La Barbera, 2014).

Por otra parte, Patricia Hill Collins, habló de la interseccionalidad como un paradigma en el año 2000, para ella, se requieren abordar cuestiones macrosociológicas y microsociológicas en el análisis.

Esta dualidad analítica se traduce para ella en una diferencia léxica. Cuando esta articulación de opresiones considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales y se produce en procesos microsociales, se designa *interseccionalidad*; cuando se refiere a fenómenos macrosociales que interrogan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades, se llama *interlocking systems of oppression*. (Viveros Vigoya, 2016, p. 6).

Señala Viveros Vigoya (2016, p. 6) que “para Hill Collins “la interseccionalidad es un paradigma alternativo al antagonismo positivismo/postmodernismo que haría parte de las dicotomías que estructuran la epistemología occidental (en Bilge, 2009, p. 74)”.

Por su parte, Ange Marie Hancock en 2007 propuso la formalización del paradigma de interseccionalidad, “entendiendo como un conjunto que engloba a la vez teoría normativa e investigación empírica” (Viveros Vigoya, 2016, p. 6). Esta autora identificó seis puntos básicos para responder a problemáticas de justicia distributiva, de poder y gobierno, y para analizar situaciones específicas, y encontró eco favorable entre quienes se centran en aspectos estructurales de la interseccionalidad (Viveros Vigoya, 2016):

- En todos los problemas y procesos políticos complejos está implicada más de una categoría de diferencia.
- Se debe prestar atención a todas las categorías pertinentes, pero las relaciones entre categorías son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta.
- Cada categoría es diversa internamente.
- Las categorías de diferencia son conceptualizadas como producciones dinámicas de factores individuales e institucionales, que son cuestionados e impuestos en ambos niveles.
- Una investigación interseccional examina las categorías a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estos.
- La interseccionalidad como paradigma requiere desarrollos tanto teóricos como empíricos. (Viveros Vigoya, 2016, p. 6).

Señala Viveros Vigoya (2016), que la diferenciación entre macro y micro se relaciona con la doble afiliación teórica y genealógica “que se atribuye a la interseccionalidad: el *black feminsim* y el pensamiento posmoderno/postestructuralista” (p. 6). Indica que esta doble afiliación se configura de forma distinta según cada contexto nacional “mientras en Estados Unidos la mayoría de los trabajos que utilizan la interseccionalidad están influidos por el black feminism, en Europa del norte, se vincula más bien con el pensamiento posmoderno (Bilge, 2009, citado por Viveros Vigoya, 2016).

Al parecer, en contextos como el francófono y el latinoamericano, el concepto de interseccionalidad se comenzó a divulgar en la academia desde el año 2008. Señala Viveros Vigoya (2016) que “Mientras algunas se refieren al género, la raza y la clase como sistemas que se intersectan, otras las entienden como categorías analógicas o como bases múltiples de la opresión, como ejes distintos o ejes concéntricos. Cada una de estas enunciaciones tiene implicaciones teóricas propias” (p.7). Para Elsa Dorlin (2009), “las teorías de la interseccionalidad se han movido entre dos aproximaciones a la dominación: una analítica y una fenomenológica” (Viveros Vigoya, 2016, p. 7) en donde la primera encuentra que toda dominación es una dominación de clase, de sexo y de raza, por lo que en sí misma es interseccional, pues el género no se disocia de la raza y de la clase. En la segunda, la experiencia de la dominación es lo que es interseccional (Viveros Vigoya, 2016).

Los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud. Al develar estos dos aspectos, este tipo de análisis ofrece nuevas perspectivas que se desaprovechan cuando se limita su uso a un enfoque jurídico y formalista de la dominación cruzada, y a las relaciones sociales –género, raza, clase- como sectores de intervención social. (Viveros Vigoya, 2016, p. 8).

La estadounidense Leslie McCall considera que la interseccionalidad es “la contribución teórica más importante que los estudios de las mujeres han hecho hasta ahora” (McCall, 2005). Señala Sordo (2017) que Leslie McCall ha desarrollado la complejidad de la interseccionalidad en la vida social desde diferentes categorías de análisis, sosteniendo que esta “se presenta cuando el sujeto de análisis se expande para incluir múltiples dimensiones de la vida social y categorías de análisis, señalando que los términos complejo, complejidad y complejidades (*complex, complexity,*

complexities)” (p. 89) aparecen frecuentemente y son centrales en los textos sobre la interseccionalidad, a pesar de que éstos no se centren en la interseccionalidad como tal.

Para Leslie McCall, la interseccionalidad son “las relaciones entre múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y formaciones subjetivas” (McCall, 2005, p. 1771). En su estudio, la autora pretende delinear un amplio rango de enfoques metodológicos para estudiar las relaciones sociales y así clarificar y críticamente comprometer ciertas características de los enfoques más comunes (McCall, 2005). Leslie McCall define tres enfoques que intentan satisfacer la demanda de complejidad y el interés de manejarla. Los enfoques que menciona son a) *complejidad anticategoría*, b) *complejidad intercategoría*; c) *complejidad intracategoría*, e indica que éste último es el que inauguró el estudio de la interseccionalidad, comentando que para ella este lo coloca en segundo lugar pues se encuentra en medio de los otros dos, en donde el primero rechaza las categorías y el otro las usa estratégicamente. Este enfoque intracategoría nos dice, interroga el proceso de la creación de límites y la definición de límites en sí mismo sin que sea su razón de ser. Igualmente, este enfoque reconoce lo estable y durable de las relaciones que las categorías sociales representan en cualquier punto del tiempo, aunque también mantiene una postura crítica hacia las categorías. Este enfoque es llamado de la *complejidad intracategoría* debido a que quien lo utiliza trata de enfocarse en grupos sociales particulares en puntos de intersección descuidados para mostrar la complejidad de la experiencia vivida por esos grupos (McCall, 2005). Así también, la autora aclara que no toda la investigación sobre interseccionalidad puede clasificarse en uno de estos tres enfoques.

Sobre el primer enfoque de *complejidad anticategoría* McCall (2005), señala que su metodología nació en un momento crítico en 1980 cuando las teóricas del feminismo hegemónico, las postestructuralistas y las antirracistas, lanzaron ataques contra la validez de las categorías analíticas modernas e indica que la primera consecuencia filosófica de este enfoque es que han hecho sospechoso el uso de categorías debido a que no tienen fundamento realmente pues el lenguaje crea una realidad categórica y no al revés. La consecuencia metodológica es hacer sospechoso al proceso de categorización en sí mismo y a cualquier investigación que se haya basado en esa categorización, debido a que inevitablemente lleva a la demarcación, y la demarcación a la exclusión y ésta a la desigualdad.

En cuanto al enfoque intracategoría, dice McCall (2005) que éste se ha extendido recientemente en las investigaciones. Señala que hay similitudes entre las intervenciones narrativas y teóricas que

han creado el estudio de la interseccionalidad y una larga tradición de investigación social científica que se enfoca en el estudio intensivo de grupos individuales o “casos de estudio”. Nos dice que muchas feministas que han sido entrenadas en metodologías de las ciencias sociales y que se interesan en la interseccionalidad, utilizan el método de caso de estudio para identificar a un nuevo grupo invisible, en la intersección de múltiples categorías, y proceder a develar las diferencias y complejidades de la experiencia que sucede en ese lugar. Las categorías tradicionales se usan inicialmente para nombrar previamente a aquellos grupos que no han sido estudiados en varios puntos de la intersección, pero quien investiga se interesa en revelar el rango de diversidad y diferencias que hay en el grupo (McCall, 2005). Las diferencias raciales, nacionales, de clase, de género que son estructuras de desigualdad tienen un impacto y tienen que discutirse pues no determinan la compleja textura de la vida cotidiana de los miembros que integran el grupo social bajo investigación, no importa el nivel de detalle o de disgregación. Para las investigadoras, el punto no es negar la importancia material y discursiva de las categorías, pero deben enfocarse en el proceso por el cual son producidas, experimentadas, reproducidas y resistidas en la vida cotidiana (Fernandes 1977; Glenn, 2002, citadas por McCall, 2005).

En cuanto al enfoque de *complejidad intercategórica*, McCall (2005), señala que empieza con la observación de que hay relaciones de desigualdad entre los grupos sociales constituidos y toma esas relaciones como el centro del análisis. Su principal tarea es la de explicar esas relaciones, lo cual requiere del uso provisional de categorías. En este sentido, Yuval-Davis (2011), señala como inadecuado este enfoque debido a que “asume un enfoque aditivo en lugar de mutuamente constitutivo a la relación entre las categorías sociales” (p. 7). Señala Yuval-Davis (2011) que los discursos de raza, género, clase, etc., tienen sus propias bases ontológicas por lo que no pueden reducirse unas a otras, para ella no hay división del significado concreto de cualquier dimensión de las categorías sociales, a menos de que fuesen consideradas como mutuamente constitutivas en un momento histórico en concreto. Señala que ser una mujer es diferente según al grupo social al que pertenezca, por lo que el análisis interseccional es visto de esta manera vinculando el cuestionamiento del significado concreto de las categorías y sus límites al contexto histórico específico, en lugar de limitarse a abstraer enunciados ontológicos y epistemológicos. “Sin embargo, el simple hecho de que cualquier estudio intrcategórico en particular resulte en una comprensión completa de las construcciones específicas de cualquier categoría social en particular en un contexto particular, como lo hace McCall, también es reduccionista” (p. 7).

Señala McCall (2005), que cada enfoque comparte la premisa de que la relación entre los grupos sociales son contenedores de desigualdades medibles y definibles. Sin embargo, para ella, “categorizar empíricamente las relaciones cambiantes entre múltiples grupos sociales define el objetivo, más que únicamente la premisa del enfoque categórico” (p. 1785). Las relaciones de desigualdad entre los grupos sociales no entran como contextuales, como fondo o factores discursivos o ideológicos, como lo hacen en los otros enfoques, sino como el foco del análisis en sí mismo. El enfoque categórico se enfoca en la complejidad de las relaciones entre múltiples grupos sociales, en y a través de categorías analíticas y no en las complejidades que hay en grupos sociales individuales, categorías individuales o ambas (McCall, 2005).

Para McCall (2005), después de un largo proceso de investigación y análisis sobre los trabajos que se han hecho para definir la interseccionalidad, considera que hay una desconexión entre la teoría y la realidad social, en donde hay teorías que no han sido capaces de comprender totalmente los contextos actuales de la compleja desigualdad. Considera que tanto los antiguos campos de estudio como los nuevos, son inadecuados para estudiar la interseccionalidad en toda su complejidad. Indica que cada campo se ha desarrollado sin retroalimentarse el uno del otro y ambos no han sido lo suficientemente interdisciplinarios, aun cuando los estudios de las mujeres es el único de los dos que ha hecho fuertes demandas para la interdisciplinariedad, lo cual es necesario para subir los estándares de los estudios de las mujeres.

Según Sordo (2017), en 2013 Sumi CHO, Kimberlé Crenshaw y Leslie McCall, editoras de la revista *Signs* publicada por University of Chicago Press, en su número denominado *Intersectionality: Theorizing Power, Empowering Theory*,

Manifiestan que lo que hace a un análisis interseccional no es simplemente el uso de “interseccionalidad” o situarse en una genealogía determinada o elaborar una lista de citas estándar. Lo que hace a un análisis interseccional para ellas, independientemente de los términos que se utilizan, de la interacción, del campo o disciplina, es la adopción de una forma interseccional de pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia y sus relaciones con el poder. De esta manera, no se concibe a las categorías como distintas sino como constantemente permeando en otras categorías de manera fluida y cambiante siempre en el proceso de crear y ser creado/a por las dinámicas de poder, haciendo énfasis en lo que la interseccionalidad hace, más que en lo que la interseccionalidad es. (pp. 91 – 92).

Para Sordo (2017) estas autoras insisten en que la interseccionalidad debe de ser interpretada por su articulación sustantiva para la búsqueda e intervención en la reproducción social del poder. Para ellas, al centrarse en las estructuras de poder que constituyen a los/as sujetos/as en determinadas formaciones políticas

Se estarán localizando dinámicas de interseccionalidad en un tiempo y espacio social, lo cual no significa que los sujetos son simplemente posiciones estructurales o que los debates en los estudios interseccionales circularan menos alrededor de las categorías e identidades y más sobre cómo esas categorías e identidades (y su contenido específico) son contingentes con las dinámicas particulares bajo estudio o interés político. (Sordo, 2017, p.2).

Según Viveros Vigoya (2016), en América Latina el concepto de interseccionalidad no ha alcanzado el reconocimiento que ha logrado en Europa y en Estados Unidos, de hecho, para muchas feministas latinoamericanas no aporta nada nuevo, lo cual desde la opinión de la autora de esta tesis, se considera que posiblemente esto se debe a que en esta región “hemos sido quienes somos” desde la época de la conquista, es decir, el análisis interseccional debimos haberlo comenzado a utilizar desde la época del mestizaje, desde que las poblaciones indias y negras fueron explotadas y relegadas a las peores condiciones de vida, violencia y discriminación. Llevamos siglos sabiendo que las diferencias sociales, económicas, étnicas, de raza, de educación, etc., existen y que crean desigualdades e incluso hubo un tiempo en el que esas desigualdades eran justificadas y fortalecidas por la ideología social, religiosa y política de la época. Afortunadamente, en épocas recientes ya hay un reconocimiento social y político mayor de estas desigualdades, así como la intención de eliminarlas.

Nos dice Viveros Vigoya (2016), que “no se puede asumir ni teórica ni políticamente, que las desigualdades de género y raza y sus articulaciones son universales” (p. 9). Nos dice la autora que tanto los trabajos de Ochy Curiel (2013), como los de Yuderkys Espinosa (2007) y Breny Mendoza (2010), ponen en el centro del debate latinoamericano el asunto de la heterosexualidad obligatoria como una cuestión que afecta “en la dependencia de las mujeres como clase social, en la identidad y ciudadanía nacional y en el relato del mestizaje como mito fundador de los relatos nacionales” (p. 9). Asimismo, Viveros Vigoya (2016) retoma lo señalado por María Lugones (2005) quien critica el concepto de intersección de opresiones por considerar que es un mecanismo de control, inmovilización y desconexión, pues para Lugones “esta noción estabiliza las relaciones sociales y las fragmenta en categorías homogéneas, crea posiciones fijas y divide los movimientos sociales, en lugar de propiciar coaliciones entre ellos” (p. 9). Lugones indica que la intersección tiene un vacío

en donde debería de haber una fusión, por ejemplo, el de mujer negra, porque esta no está incluida en la categoría “mujer” ni en la categoría “negro” (Viveros Vigoya, 2016).

Para La Barbera (2016, p. 113) la interseccionalidad introduce novedades que son:

- a) Se ubica el foco de atención en el sujeto que se encuentra en el cruce entre distintos sistemas de discriminación, cuya experiencia de discriminación no puede ser explicada usando las categorías de clasificación social de forma aislada;
- b) Se coloca el acento en la simultaneidad de los factores de discriminación;
- c) Se subrayan los efectos paradójicos de análisis, intervenciones y políticas públicas basadas en un solo eje de discriminación que, abordando separadamente raza, género y clase, crean nuevas dinámicas de desempoderamiento.

Con base en esto, en el cuadernillo sobre interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica, dice Symington (2004) que la interseccionalidad es particularmente valiosa para llenar y superar espacios de origen histórico. Igualmente señala que en los sistemas de Naciones Unidas la discriminación por raza y la de género se han tratado a través de mecanismos separados y paralelos y que esto sucede también en algunos mecanismos establecidos a nivel nacional y en el funcionamiento de algunas OSC, lo cual al ser una forma de describir a través de categorías únicas “simplemente no refleja la realidad de que todos tenemos identidades múltiples y, por ende, podemos enfrentar formas de discriminación entrecruzadas” (Symington, 2004, p. 4). Asimismo, Alison Symington nos dice que “si nuestras metodologías de análisis son categóricas y verticales, es poco probable que logren descubrir, en toda su amplitud, las vulnerabilidades, el quehacer y las experiencias de distintos tipos de mujeres” (Symington, 2004, p.4).

Por otra parte, Guerra (2008), al hablar del feminismo contemporáneo, comenta las diferencias existentes, frente a un cierto etnocentrismo de partida, y la problematización de la alteridad que va paralela a la importancia que han ido cobrando perspectivas como las postcoloniales, en el ámbito teórico, o el activismo de las mujeres del Sur Global. Así pues, varias mujeres de diferentes partes del mundo, han propuesto que, ya no solamente habría que estudiar la diferencia entre hombres y mujeres, sino también, entre mujeres. Estas propuestas enriquecen el corpus filosófico de la teoría feminista, así como el análisis de las diversas realidades, discriminaciones, opresiones y violencias que viven las mujeres en diferentes partes del mundo. Hoy en día, se cuenta con interesantes estudios realizados desde la antropología feminista que ya utilizan la perspectiva interseccional y que dan cuenta de los avances, retrocesos y estancamientos que existen en este sentido. Por ejemplo, se puede citar algunos de estos estudios que se han podido revisar, como el de Navarro

(2008), sobre mujeres afrocolombianas que muestra la problemática que viven día a día por la diferencia de oportunidades laborales en contraste con las mujeres y los hombres blancos, de tal suerte que viven doble opresión; el de Safa (2008) sobre mujeres afrodescendientes e indígenas en América Latina, en donde se cuestiona la ciudadanía, proponiendo una ciudadanía diferenciada que cuestiona el concepto de nación étnicamente homogénea. Así como las diferencias en que ambas mujeres viven la economía y la práctica sexual, y la cuestión de género, así como diferente en comparación con la mujer mestiza; el de Sáenz (2008), sobre Benín, en el que se trató de estudiar a las mujeres en su realidad cotidiana y en una región concreta para profundizar en la construcción de su identidad en la cotidianidad y en los espacios simbólicos (el papel que ocupan en la práctica religiosa y la importancia de la maternidad), económicos (el rol que desempeñan en la economía del hogar), productivos (tipos de trabajo que pueden desempeñar de acuerdo a su situación de mujer) y reproductivos (uso o no de anticonceptivos y prácticas sexuales); el de Arribas y Gregorio (2008) sobre el feminismo institucional en España, señalando que éste domina las representaciones de las mujeres inmigrantes como ajenas y lejanas, necesitadas de ser rescatadas de sus tradiciones culturales opresivas. Así mismo, en este caso, está presente el tema de la ciudadanía no heterogénea; entre otros.

Finalmente, es de interés comentar que se considera que el objetivo del análisis interseccional no consiste en mostrar las diferentes victimizaciones o privilegios de un grupo más que de otro, sino poner atención en las diferencias y similitudes significativas para poder superar las discriminaciones y proponer la mejora en las condiciones que se necesitan para que todas las personas puedan hacer valer sus derechos humanos. Al utilizar el enfoque interseccional podemos vincular el origen de la discriminación y la violencia con los entornos sociales, religiosos, políticos, culturales, legales y económicos donde se justifican ideológicamente y llevan a cabo, y en los que se estructuran las vivencias de opresión y/o privilegio.

En términos prácticos, recomienda Symington (2004) que la interseccionalidad debe utilizarse valorando un enfoque de “abajo hacia arriba” en la investigación, en el análisis y en la planeación, en donde este análisis requiere de una exigencia intelectual más elevado que en muchos otros. Señala la autora que cuando se recopila la información debemos preguntar sobre las realidades de la vida de mujeres y hombres, para construir un relato respectivo de abajo para arriba, dando cuenta de los diferentes factores que impactan en las vidas de las mujeres. Sugiere que se deben de realizar investigaciones que específicamente traten sobre las vivencias de las mujeres que viven en los

márgenes, las más pobres entre las pobres, e igualmente sobre aquellas que padecen diferentes formas de opresión, cuestión que se ha intentado llevar a la práctica en este proyecto de investigación.

Será importante que el diálogo entre los feminismos continúe fortaleciéndose, así como entre las investigadoras feministas y otras personas de la academia que realizan investigaciones sociales con perspectiva de género a fin de que las teorías y metodologías del enfoque interseccional se enriquezcan con las diferentes miradas, realidades y metodologías de acuerdo al contexto, momento histórico, región geográfica, cultura y marcos legales, de tal suerte que este enfoque mantenga la diversidad en sus metodologías de aplicación y en sus teorías, evitando caer en el autoritarismo intelectual, teórico y/o metodológico.

1.4 Consideraciones sobre la construcción de paz

1.4.1 Construcciones de paz con perspectiva de género

El pacifismo ha sido un movimiento que desde fines del siglo XIX ha involucrado la participación de diversos grupos políticos y sociales diversos en varios países, entre los que se encuentran los grupos feministas, ya sea organizadas en forma de partido político como es el caso del Partido de Paz de las Mujeres en Estados Unidos o en asociaciones de la sociedad civil como la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (LIMPAL) o la Asociación Internacional de las Mujeres, entre otras (Nash, 2004).

El pacifismo feminista tuvo un amplio espectro que en 1915 derivó en la creación de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (LIMPAL), que aún realiza un importante trabajo a nivel mundial, y que reivindicaba el derecho de las mujeres a elaborar políticas internacionales a favor de la paz, así como a participar en la creación de las bases de los pactos internacionales de posguerra, organizándose a favor de la paz y promoviendo un feminismo antibelicista de alcance transnacional, que se basa en la asociación de la paz con la justicia social, la igualdad y los derechos humanos (Nash, 2004).

En ese año de 1915, se celebró en La Haya el Congreso Internacional de Mujeres por la Paz que fue inaugurado por Jane Addams, quien fue nombrada premio Nobel de la Paz en ese mismo año. Dentro de este Congreso se hicieron diferentes propuestas a favor de la paz, que involucraban el derecho a la autonomía y a un parlamento democrático de todos los pueblos, conceder los mismos derechos a mujeres y hombres, recurrir al arbitraje internacional para prever conflictos bélicos y rechazó la violencia armada (Nash, 2004). Algunas de estas propuestas fueron retomadas en los Puntos de Paz del Presidente Wilson en 1918 (Nash, 2004).

Posteriormente, hubo otro Congreso Internacional en 1919 en el que las pacifistas propusieron el desarme total, aplicar los acuerdos de la Liga de las Naciones sin presión militar ni bloqueo alimenticio, garantizar los derechos civiles y políticos de las minorías, establecer el sufragio universal masculino y femenino, la igualdad de mujeres y hombres en los ámbitos social y económico, el desarrollo de la autonomía de los pueblos colonizados y el acceso de las mujeres a los puestos de responsabilidad en la Liga de las Naciones, entre otros (Nash, 2004). Finalmente, estos esfuerzos fueron descartados en la postguerra al considerar que no eran pertinentes por surgir de las mujeres. Sin embargo, estos grupos organizados de mujeres demostraron el alcance político que podría tener el feminismo pacifista a nivel internacional (Nash, 2004).

La LIMPAL junto con otras organizaciones de mujeres, tuvo un rol fundamental en las actividades de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en torno a la Década para las Mujeres de 1975 a 1985 a fin de lograr avances en los temas de igualdad, desarrollo y paz (Jenkins y Reardon, 2007). En la siguiente década, investigadoras como Cynhthia Cockburn, Anne Tickner y Cynthia Enloe, argumentaron la falta de la inclusión de la perspectiva de las mujeres en la investigación sobre la paz, así como en las consideraciones de las políticas y prácticas del sistema internacional, argumentando que mucho de las fallas para proponer alternativas adecuadas para la paz, era atribuible a la limitada o incluso exclusión total de la perspectiva de las mujeres en el discurso sobre seguridad (Jenkins y Reardon, 2007). Años después, el 31 de octubre del año 2000, a partir de la Resolución 1325 de la ONU a nivel internacional se reconoce la urgente necesidad de incorporar una perspectiva de género en las operaciones de mantenimiento de la paz e invita a los Estados a involucrar a las mujeres en la solución pacífica de los conflictos y en la elaboración de políticas de seguridad como algo esencial para la democracia y el logro de su derecho a una vida libre de violencia. Cabe señalar que la exclusión de las mujeres incluye, tanto su participación, como la falta de utilización de la perspectiva de género en las políticas y sus consecuencias. Este reconocimiento de la exclusión, que igualmente tenía impactos negativos en los hombres que se encuentran en los niveles bajos del poder político, provocaron innovaciones en las políticas y establecimiento de normas de Naciones Unidas, así como en la investigación y en los estudios de género. Con base en esto, según Jenkins y Reardon (2007), los avances más significativos en la normativa internacional con perspectiva de género de Naciones Unidas fueron la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés, 1980), la Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Violencia contra la Mujer (1993), la Plataforma de Acción de Beijing (1995) y la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad (2000). Con los últimos dos

documentos, la protección de las mujeres contra la violencia por razón de género incluyendo especialmente la violencia militar, fue considerada como un derecho fundamental (Jenkins y Reardon, 2007).

Por otra parte, para la Dra. Carmen Magallón, hoy importante y reconocida integrante de la LIMPAL, “la paz es un valor universalmente reconocido y todo el mundo lo asume, estando la disputa en las formas y los métodos a utilizar para llegar a ella” (2019, p. 1). Johan Galtung, investigador sobre la paz, denominó *paz negativa* a la mera ausencia de guerra y *paz positiva* a la ausencia de violencia, incluyendo además la cooperación no-violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no tienen que ser necesariamente similares (Galtung, 1985, citado por Ferrús, 2012).

Como se observa en las aportaciones de los Congresos Internacionales organizados por las pacifistas a mediados del siglo XIX y según Carmen Magallón (2006), los movimientos femeninos han hecho muchas aportaciones a la *paz positiva* protestando desde el siglo XX contra las guerras y la violencia directa, visibilizando alternativas a ésta, así como luchando por la erradicación de la injusticia de la desigualdad en la distribución de la riqueza y del poder que constituyen violencia estructural. Sin embargo, sostiene la autora, que “la unión entre mujeres y paz choca con abundantes datos de la realidad, pasada y presente” (p.208), por lo que no se debe caer en el pensamiento esencialista que considera que todas somos pacifistas, pues las mujeres también han pertenecido y pertenecen a grupos armados y han participado en acciones bélicas y han apoyado varias formas de ejercer la violencia.

Asimismo, es importante considerar que las mujeres son pilares indispensables para la construcción de la paz y para el desarrollo, razón por la que es necesario que la violencia ejercida contra nosotras sea erradicada, y no solamente se incluya en las leyes o programas nacionales la atención psicológica de las víctimas, sino que también se vaya más allá y se analicen en profundidad las raíces ideológicas que la sustentan, e igualmente, que se reconozcan y atiendan los traumas que esta violencia provoca, de tal suerte que se busquen e implementen estrategias que permitan enfrentar y sanar dichos traumas para promover el fortalecimiento personal de las mujeres y el incremento de su resiliencia.

A nivel social, la construcción de paz trabaja estratégica y activamente en todos los niveles de la sociedad y busca promover el desarrollo de instituciones sociales, políticas y económicas que sean justas y pacíficas. A corto plazo, esta construcción de paz promueve respuestas ante la crisis inmediata que representa la violencia, y a largo plazo, promueve respuestas al conflicto violento,

todo esto partiendo siempre de un análisis sobre las raíces del conflicto. El fundamento para la construcción de la paz es el reconocimiento de que esta es más que la ausencia de una violencia directa (Jantzi y Zook, 2009).

Asimismo, y de acuerdo a Lederach (2008), la construcción de la paz es una tarea compleja “en escenarios de violencia increíblemente complejos, dinámicos y, en la mayoría de los casos, destructivos” (p. 68), por lo que hasta que se comprende dicha complejidad, es posible decidir la intervención concreta para intervenir en determinado escenario (Lederach, 2008). Ante este escenario complejo, el autor señala que habría que poner atención en la sencillez que antecede esa complejidad para verla como una fuente de energía fundamental para construir la paz, por lo que habría que pensar en las esencias o disciplinas que deben integrar esa sencillez, señalando como tales a las relaciones, la curiosidad paradójica, la creatividad y el riesgo (Lederach, 2008).

Con base en esto, para la construcción de la paz es fundamental tomar en consideración la interdependencia de las relaciones individuales y colectivas, incluyendo las de aquellas personas y grupos considerados como enemigos, de tal manera que podamos asumir la parte que nos toca en la generación de violencia. Así también, este trabajo para construir paz requiere de promover la no asunción de juicios a priori para favorecer la búsqueda de soluciones que acaben con la mirada de bueno contra malo y la polarización social, en nuestro caso, esa mirada dual la encontramos en muchas ocasiones en la concepción errónea del feminismo como movimiento único que promueve el odio contra los hombres, sin comprender que hay muchos feminismos y diversidad de personas que los integran, que luchan desde distintas realidades, postulados teóricos y contextos por defender los derechos de las mujeres. Del otro lado, sucede lo mismo cuando se incluye en una sola categoría esencialista a “los hombres” generalizándolos como violentos. Desde la mirada de la construcción para la paz, sería importante considerar a la diversidad de mujeres y hombres, así como de feminismos con sus aportaciones positivas y el carácter relacional que hay entre las concepciones equivocadas y las violencias recibidas y ejercidas, de tal suerte que se pudiesen romper los ciclos de violencia, desarraigar la creencia de que el futuro es esclavo del pasado, tomar riesgos y hacer propuestas creativas desde las distintas disciplinas y en diferentes ámbitos y contextos a futuro.

La Dra. Magallón (2006), al hablar sobre la palabra paz, indica que es polivalente pues se puede aplicar en diferentes “circunstancias y ámbitos (individual, familiar, grupal, local, nacional e internacional) y a la vez plástica, pues se adapta a la diversidad de situaciones sin perder su significado central de regulación de conflictos sin violencia” (p. 205). Con base en esto y en

coincidencia con la interpretación que la Dra. Magallón da a la palabra paz, desde el punto de vista de la autora esta investigación, la construcción de la paz involucra la realización de acuerdos que ayuden a la transformación de los conflictos, así como para la no repetición de la violencia, la sanación del trauma, la utilización del diálogo, la mediación y la justicia restaurativa.

Igualmente, la autora de esta tesis considera que además de la dimensión nacional e internacional, en la que se involucran acciones formales e informales, la construcción de paz también tiene una importante dimensión el trabajo individual y el colectivo para restaurar el tejido social, lo cual incluye los distintos esfuerzos que se hacen desde las células más pequeñas de la sociedad, las familias, las escuelas, las universidades, los grupos de mujeres que se organizan para intervenir en diferentes violencias que aquejan a sus sociedades y que las han impactado de manera directa o indirecta. Algunos de estos casos de liderazgo individual son, entre muchos otros, los de Aung San Suu Yi quien de forma pacífica en Birmania luchó por la democracia y el respeto de los derechos humanos; la Senadora Victoria Sandino exintegrante de las FARC, en el proceso de paz en Colombia; y Jody Williams cuyo trabajo en contra de las minas antipersonales llevó al surgimiento de la Convención de Ottawa para prohibir el uso de esas armas. En los esfuerzos colectivos, igualmente existen múltiples ejemplos, entre ellos tenemos el movimiento de las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo, las Mujeres de Negro, las mujeres indígenas zapatistas en México y la construcción de paz territorial por parte de las mujeres del Magdalena Medio en Colombia.

También, en esas pequeñas células sociales integradas por mujeres y hombres, conocemos el trabajo de Malú Valenzuela para construir paz en una escuela que se encuentra en una zona de alta peligrosidad en la Ciudad de México, los del Grupo Popular de Educación para Mujeres (GEM) que ha creado una metodología para la construcción de paz con jóvenes y los de la Asociación Educreando, A.C., en escuelas y comunidades de Chiapas, México; el trabajo de reconstrucción del tejido social que hace el Centro de Investigación y Acción Social – Jesuitas por la Paz en la comunidad de Cherán, Michoacán, México.

Todos estos esfuerzos, corrobora lo señalado por Magallón (2012) en cuanto a que la construcción de la paz involucra aspectos políticos, estructurales y sociales, e implica desarrollar vínculos, estructuras e instituciones, y que son las prácticas de las mujeres las que van delimitando la noción de construcción de la paz concebida como un proceso integral y multidimensional

en el que la justicia de género es importante, así como el huir de la polarización, tener en cuenta las emociones y reconocer las identidades. Una noción de construcción de la paz que

necesita un diálogo culturalmente significativo, e implica esfuerzos a largo plazo, esfuerzos que llevan a cabo por vías formales e informales. (p. 12).

Continuando con la concepción sobre la paz, Tuvilla (2004) dice que ésta es un proceso gradual, imperfecto e inacabado, permanente en las sociedades, en donde de a poco se instaura aquello que se entiende como justicia y que en su concepción actual “ésta es la suma de tres tipos de paces: paz directa (regulación noviolenta de los conflictos), paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos) y paz estructural (organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social)” (p. 391). Señala el autor que diversas personas que se dedican a la investigación sobre la paz, optan por la definición de *paz imperfecta*, término acuñado por Francisco Muñoz, que implica reconocer las diferentes realidades, prácticas y acciones pacifistas, así como sus capacidades para actuar e incidir en los entornos cercanos y la anticipación y planificación de posibles futuros conflictivos. Así pues, la paz imperfecta, propone un modelo educativo que se apoya en la realidad del día a día, así como en las vivencias personales, intentando comprender y transformar la realidad, resolviendo las problemáticas sociales, pero sin esperar a que sea un cambio en el que la violencia deje de existir por una conciencia universal, sino únicamente una conciencia de la mayoría a favor de la paz desde la cotidianidad (Tuvilla, 2004).

Al hablar de investigación para la paz, cabe señalar que, según Malú Valenzuela, en su ponencia presentada en la VIII Asamblea de la Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM) en mayo del 2018, históricamente se han planteado tres etapas con relación a ésta:

- Primera etapa. Paz negativa y estudios científicos para la guerra (1930-1959).
- Segunda etapa. Paz positiva, estudios sobre cooperación al desarrollo, desarme y refugiados (1950-1990).
- Tercera etapa. Paz cultural y Cultura de paz, nuevas culturas versus nuevas realidades (1990- a la fecha). (Valenzuela, 2018, p. 4)

Por otra parte, Jiménez (2014) habla de la *paz neutra* como “eliminadora de las violencias culturales y simbólicas” (p. 20). Nos dice Francisco Jiménez, citándose a sí mismo en publicaciones de los años 2009^a, 2009^b y 2011 que lo principal de la paz neutra consiste en “neutralizar los elementos violentos (culturales y/o simbólicos) que habitan en los patrones culturales que posee cada sociedad para organizar sus relaciones entre los individuos, la familia, los grupos y la sociedad en su conjunto” (Jiménez, 2014, p.20). Para este autor, esto no significa tener una actitud neutral ante las violencias sino más bien implica involucrarse e interesarse por trabajar de frente y de manera radical contra de ellas e igualmente promoviendo la convivencia cotidiana se base en valores como la empatía, la tolerancia, solidaridad, etc. Señala que la neutralidad “busca de forma creativa la manera de reducir

los conflictos y buscar otros caminos que no nos lleven a la violencia. La creatividad es necesaria para evitar los enfrentamientos” (p. 24). Agrega que la paz es un proceso gradual que compromete a sus actores bajo normas y reglas que son fruto del diálogo y “que nacen de principios como la honestidad, la igualdad, la libertad, la justicia o la responsabilidad” (p. 36).

Con base en lo anterior, se considera que como bien señala Dominique Saillard (2010), el movimiento feminista ha aportado mucho al análisis sobre la noción de la paz, incluyendo “la consideración de todos los tipos de violencia contra las mujeres, y no sólo los que les afectan durante los conflictos armados” (p. 12), así como a los conceptos que desarrolló Johan Galtung de paz positiva y paz negativa que ya se han mencionado. Alcañiz (2007), igualmente sustenta que “el feminismo desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista práctico ha sido, es, un movimiento de paz” (p.2), para ella con base en su investigación, el hecho de que el fin último de la teoría feminista sea lograr la no discriminación entre mujeres y hombres, es lo que la hace una teoría de paz. De igual manera, Mercedes Alcañiz dice que la participación de las mujeres a favor de una mayor paz en la sociedad incluye movilizaciones que se vinculan con la paz estructural y cultural (Alcañiz, 2007). Con relación a esto, John (2006, p. 138, citado por Villellas, 2010) señala que “los estudios de paz tienen un compromiso político y su investigación está orientada a la transformación social, un objetivo que es compartido por el feminismo” (p. 10) y agrega María Villellas que:

La violencia y la paz han sido siempre temas clave en el feminismo. Resulta difícil imaginar una interpretación feminista del mundo que no tenga en cuenta el impacto que ha tenido la violencia en la vida de las mujeres a lo largo de la historia. (Villellas, 2010, p. 16).

Asimismo, nos dice Saillard (2010, p. 13) que:

La crítica feminista, junto con las aportaciones de la investigación para la paz, logró hacer evolucionar el concepto de paz también en el sistema de Naciones Unidas, donde el lobby feminista internacional empezó a obtener resultados notables a partir de la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing, en 1995, que reconoció en su Plataforma de Acción que la paz está indisolublemente ligada a la igualdad entre mujeres y hombres.

Dominique Saillard, explica que las feministas hicieron una fuerte crítica a la visión de seguridad que se heredó de la Paz romana pues ésta mirada no incluía la falta de cobertura de las necesidades básicas y no incluye las violaciones que se hacen a los derechos humanos en el espacio privado (Saillard, 2010). En cuanto a las necesidades básicas, Galtung (2016) las tipifica en cuatro clases, señalando que esta tipología es resultado de un largo proceso de diálogo en diversas partes del mundo:

- Necesidades de supervivencia

- Necesidades de bienestar
- Necesidades identitarias
- Necesidades de libertad

Con base en esto queremos retomar a Freire (1986, citado por Alegre, 2006, p. 58) quien dice que “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social”.

Por otra parte, Saillard (2010) comenta que desde el feminismo se hace una profunda crítica a lo considerado como “público” y “privado” y como “guerra” y “paz”, además de poner el acento en la violencia directa que se ejerce contra las mujeres por razón de género durante las guerras y que continua por el machismo en la vida cotidiana en los supuestos tiempos de paz. De igual manera, nos dice que el aporte feminista ha agregado la reflexión de que la existencia de la violencia tanto estructural como cultural son una amenaza más duradera y fundamental contra el bienestar de las mujeres y su capacidad de desarrollo personal que cualquier ataque de los enemigos externos o internos (Saillard, 2010). Con base en lo anterior es que se considera que en un contexto en donde la violencia cultural justifica el machismo y naturaliza la violencia contra las mujeres, como es el lugar en donde se llevó a cabo este proyecto de intervención, es fundamental trabajar con adolescentes esta visión sobre la paz, así como los temas sobre género y estrategias de educación para la paz, respetando su cultura y tradiciones pero subrayando que la violencia contra las mujeres no forma parte de su patrimonio cultural, en tanto tradiciones, ni puede considerarse de esta manera.

A fin de aclarar a lo que nos referimos con violencia cultural, se retoma lo que nos dice Galtung (2016):

Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia –materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) – que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural...

...La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan e incluso se perciban, como cargadas de razón, -o al menos, que se sienta que no están equivocadas-. (p. 149).

Asimismo, el autor hace la especificación de que se está hablando de aspectos de la cultura, mas no de la cultura en sí misma y señala que “una de las maneras de actuación de la violencia cultural es cambiar el utilitarismo moral, pasando del incorrecto al correcto o al aceptable” (p. 150). La violencia estructural “se refiere a las discapacidades, disparidades y hasta muertes que resultan cuando los

sistemas, instituciones, la policía o las creencias culturales anulan las necesidades y los derechos de unos a expensas de los otros” (Schirch, 2004 p. 22), y esta violencia a su vez provoca violencia secundaria que implica auto-destrucción, destrucción comunitaria, nacional e internacional.

Galtung (1985, citado por Ferrús, 2012), distingue en la violencia tipos como la violencia personal o directa, que se entiende como la agresión física directa y fácilmente identificable, la violencia estructural y la violencia cultural, que las describe como fuerzas y estructuras invisibles igualmente violentas, que son las raíces de la violencia directa y comprenden algunas formas sociopolíticas y culturales de una sociedad: las estructuras violentas como represión, explotación, marginación o también la distancia no adecuada; y la cultura de la violencia como la legitimación de la violencia en el patriarcalismo, la homofobia, el racismo o el sexismo. Jares (2004), dice que la violencia estructural es “indirecta y más oculta, que está presente en determinadas estructuras sociales, sinónima de la injusticia social” (p. 26). Asimismo, Senghaas (1981, p. 108, citado por Ferrús, 2012, p. 5), decía que “no son sólo las manifestaciones de la violencia directa las que han de ser consideradas como violencia, sino también aquellas condiciones sociales en virtud de las cuales las personas sufren daños o mueren prematuramente a causa del orden social imperante”.

En el ámbito escolar, Jares (2004) nos dice que la violencia física directa ha estado presente históricamente en la escuela tradicional como una forma de educar que afortunadamente ha sido casi totalmente eliminada, aun cuando sigue presente en las relaciones entre el alumnado. Sin embargo, para desterrar la violencia verbal, particularmente la relacionada a la privación de los derechos humanos, aún falta mucho camino por andar. En cuanto a la violencia estructural, nos dice éste autor que algunas formas de su reproducción en el sistema educativo son el reflejo de las que se generan en la estructura social como son las que se derivan de “la clase social, el sexo o la raza, fundamentalmente; pero además hay otras que son propias del sistema educativo, en especial las derivadas del proceso de construcción y socialización del conocimiento” (Jares, 2004, p. 28).

Así también, Galtung (1985, citado por Ferrús, 2012), propone una noción más amplia de violencia. Para este autor la violencia está presente cuando los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales, e indica que por ello es necesaria una concepción más amplia de violencia, que nos lleva a concebir la paz de una manera más amplia. La propuesta de Galtung, continuando con la reflexión de Ferrús (2012), parte de la idea de que la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana.

Por otra parte, la mirada puesta por las feministas en cuanto a lo que se debe considerar al hacer un análisis sobre la paz, es fundamental pues en este proyecto se tuvo la oportunidad de palpar tanto la violencia estructural como la cultural en la que están inmersas las poblaciones indígenas con las que convivimos, especialmente se pudo observar, no sin una gran sensación de impotencia, el impacto de estas violencias, además de la directa, en las mujeres.

Asimismo, Saillard (2010), habla sobre el militarismo que es, supuestamente desde una perspectiva realista la forma de mantener la seguridad, sin embargo, desde una mirada feminista y pacifista, es justamente una gran amenaza a la seguridad de las personas y en especial de las mujeres pues “a) es la máxima expresión de los valores patriarcales; b) existe un fuerte vínculo entre el militarismo y el sexismo; c) implica la desviación de recursos desde gastos sociales; y d) refuerza la lógica de la violencia contra las mujeres, tanto a nivel macro como micro” (p. 14). Esta cuestión nos parece también muy relevante pues en México actualmente el Ejército y la Marina han entrado a las calles, además de la policía, para “mantener la seguridad” en la lucha contra el narcotráfico y eso ha provocado que en muchas ocasiones se haya y esté utilizando la tortura sexual y/o violencia física y psicológica contra las mujeres para hacerlas que se confiesen culpables de crímenes que no han cometido, o bien, para torturarlas por haber participado en marchas de protesta, entre otras razones, además de que, por supuesto, esto se aplica a mujeres de escasos recursos y, en la zona en la que se desarrolló este proyecto, también se encuentra presente el ejército.

En este sentido y con relación al lugar donde se realizó la investigación, en 2017 fue muy conocido a nivel nacional el caso de tres mujeres indígenas hñähñü justamente de Amealco de Bonfil donde desarrollamos este proyecto, que fueron acusadas vergonzosamente de secuestrar a 6 policías federales y que después de 11 años de haberlas acusado injustamente, fueron liberadas tras 3 años en prisión por haber sido también culpadas por posesión de drogas, pidiéndoles disculpas en un acto público por parte de la Fiscalía federal de México por el terrible error cometido. En ese acto público, Estela Hernández hija de Jacinta Francisco una de estas mujeres, dio un importante discurso en el que habló sobre los abusos e injusticias cometidas contra estas tres mujeres indígenas y la corrupción e impunidad en México que solo culpa y encierra a quienes están en situación de vulnerabilidad, cerró con la frase “hasta que la dignidad se haga costumbre, gracias”, que dio una gran lección de honor, dignidad, lucha y fuerza a la sociedad mexicana. Así también, Estela dijo “Queda demostrado que ser pobre, mujer e indígena no es motivo de vergüenza. Vergüenza para quien debería garantizar nuestros derechos como indígenas y humanos y no lo hace”.

Con base en esto se puede decir que el proyecto realizado en esas comunidades, era particularmente importante por la violencia estructural, cultural y directa que viven las mujeres y niñas indígenas, y justamente esto fue lo que, en muchos momentos, nos hizo sentir incongruentes al ver las condiciones de pobreza, marginación y violencia en la que viven, y tratar de promover estrategias de educación para la paz, siendo además testigos de que las necesidades básicas de seguridad, justicia, alimentación, higiene, entre otras, de la población de la escuela en la que lo realizamos no están cubiertas. Aun así, quisimos apostar a que podíamos contribuir de alguna manera a deconstruir en la mente de las y los adolescentes con los que se trabajó, las ideas y justificaciones que dan sustento a la violencia directa contra ellas en su contexto y compartirles algunas estrategias de educación para la paz que les permitiesen mejorar sus relaciones interpersonales y comunitarias, abonando con ello a la construcción de la paz.

Otro punto que se considera importante mencionar y que agregamos en la capacitación a promotoras y promotores indígenas para que fuese considerado en las enseñanzas al alumnado, es la relación entre trauma, conflicto y violencia y para ello retomamos a Galtung (2016) quien señala que “tanto la violencia directa como la estructural son generadoras de ansiedad y desesperación cuando el orden establecido se ve desafiado. Cuando esto sucede súbitamente podemos hablar de trauma” (p. 155). A su vez, el evento traumático nos puede provocar la insatisfacción de nuestras necesidades de seguridad, justicia, respeto y dignidad, entre otras.

Así pues, se considera que las mujeres indígenas de Amealco de Bonfil han sufrido diversos traumas por la violencia directa y estructural contra sus necesidades de supervivencia por la violencia a las que muchas de ellas están sometidas; de bienestar por las condiciones de pobreza y marginación en las que se encuentran; identitarias porque han sido enseñadas a manifestar la cultura dominante y aprender otra lengua y no la suya por muchos años; y de libertad pues viven bajo el sometimiento de una ideología patriarcal que las mantiene bajo las órdenes de los hombres de sus comunidades, así como bajo el impacto de la violencia a la que en ocasiones no pueden escapar por justificaciones ideológicas que no les permiten contar con el apoyo de otras mujeres y hombres de su misma comunidad, entre otros.

Con base en lo anterior, se considera que en los procesos de construcción de paz es fundamental el trabajo sobre el trauma, su efecto en las personas y su relación con los círculos de violencia, así como la importancia de su reconocimiento y sanación para el empoderamiento de las mujeres y de todas las personas que hayan sido víctimas de violencia y para la transformación de conflictos. Según Yoder (2005) “El trauma y la violencia están integralmente ligados: la violencia a menudo lleva al

trauma, y el trauma no sanado, a su vez, puede llevar a la violencia y también a un sentimiento de inseguridad” (p. 5). La etimología de trauma viene de la palabra griega “traumat” que significa herida. Levine (1997, citado por Jantzi y Zook, 2009) distingue entre el estrés y el estrés traumático y dice que este último sucede cuando se sobrecarga nuestra habilidad de responder ante situaciones que nos amenazan. Por su parte, la palabra violencia, según Roberts y Pastor (1997, citados por Martínez, 2002) en lenguas de raíz indoeuropea significa “fuerza vital”: la raíz indoeuropea es g ei- de donde viene vita en latín y bíos en griego. “Violencia” es la cualidad de “vio-lento” formado por la raíz vis que es fuerza y el sufijo -lent que da intensidad a la raíz que acompaña. Así pues, según Martínez (2002), significa fuerza intensa, fuerza total. Tomando en cuenta que en griego violencia es bía y que se relaciona con vida (bios), así como la explicación aristotélica de que somos capaces de entender lo que es un movimiento violento pues sabemos cómo funcionan las cosas “naturalmente”, el Dr. Martínez continúa diciendo que “tenemos alguna idea de cómo funcionan las cosas en nuestras construcciones sociales básicas, y la violencia viene a “forzar” esa manera de funcionar.

Según el Programa STAR (Strategies for Trauma Awareness & Resilience) de la Eastern Mennonite University, que es impartido por personal del Centro de Justicia y Paz de la misma universidad y que tiene reconocimiento a nivel internacional pues ha sido implementado en diversos países y contextos, existen diferentes tipos de trauma:

- Trauma relacionado con un evento que ocurre una sola vez. Este puede ser provocado por un evento causado por la naturaleza o por personas, provocando una amenaza seria de daño o muerte (Jantzi & Zook, 2009).
- Trauma continuo /trauma crónico. Este trauma es sentido en intervalos repetidos, en ocasiones sin puntos claros de inicio o fin, y tiene efectos sociales, económicos, espirituales, emocionales y políticos sobre personas, familias, comunidades y sociedades. En la literatura se puede encontrar también: trastorno de trauma acumulado, traumas múltiples, traumatización externa, síndrome de estrés traumático continuo, trauma complejo o síndrome de estrés postraumático (PTSD) complejo, y trauma tipo II (Jantzi & Zook, 2009).
- Trauma colectivo o a nivel de sociedad. Este se refiere a eventos o políticas traumáticas que afectan a grupos específicos o sociedades enteras. Aquí se incluye el trauma histórico, trauma cultural y los traumas estructuralmente inducidos (Jantzi & Zook, 2009).

El trauma puede ser causado a sí mismo, o bien provocado por haber sido testigo del daño que se causa a otras personas, un ejemplo de este tipo de trauma puede ser por ejemplo el de las hijas y los hijos y familias de mujeres maltratadas por sus parejas. Otros traumas pueden ser causados por desastres naturales, por fallas humanas o causadas deliberadamente por otras personas. También puede haber traumas cuando las heridas, la impotencia, la vergüenza y la humillación que resultan del daño impiden que individuos o grupos procesen el duelo.

En el programa STAR señalan que el trauma puede ser individual, organizacional, comunal, nacional o internacional, y puede ser resultado de eventos del pasado, abarcando meses o años, e igualmente puede impactar al futuro. El trauma afecta a todo nuestro cuerpo y en especial al cerebro, por lo que lleva a darle una construcción de significado especial que provoca necesidades no satisfechas. Según lo aprendido en dicho programa, después de un acontecimiento traumático las personas tenemos reacciones normales ante situaciones anormales, estas pueden ser de tipo emocional, cognitivas, conductuales, físicas, espirituales y sociales.

Al afectar el cerebro, el trauma provoca que el cerebro racional se desconecte, que deje de registrar y controlar las sensaciones del cuerpo, las emociones, afecta la conciencia de uno mismo, la moralidad, nuestras habilidades cognoscitivas sociales, nuestra comunicación y la flexibilidad para reaccionar de una manera pensada y en paz. Cuando el trauma lo provoca una amenaza de la integridad física o de la vida, predomina la parte baja del cerebro, llevando a las personas a una hiperactividad o a una paralización o bien a fluctuar entre ambas.

Los traumas pueden ser distinta índole, entonces dependiendo del tipo de evento traumático que se haya experimentado y del significado que se le haya dado (narrativa), la mente y el espíritu también sufren heridas graves y profundas (Jantzi & Zook, 2009). En ocasiones, cuando las personas viven una situación de trauma, se le da un significado que tiene que ver con las creencias personales, entonces, dependiendo del significado o explicación que se le dé a ese evento y de la gravedad del mismo, será el daño y la profundidad que se padecerá mental y espiritualmente. Así mismo, el evento traumático puede provocar la insatisfacción de nuestras necesidades de seguridad, justicia, protección, respeto a la dignidad humana, entre otras. Max-Neef, Max-Neef (1983, citado por Ferrús, 2012), clasifica en grupos las opciones con las que decidimos esta satisfacción en:

Destructores — Fracasan en la satisfacción de la necesidad.

Inhibidores — Satisfacen una necesidad, pero al hacerlo inhiben la realización de otras.

Falsos-satisfactores — Nos hacen creer que satisfacen una necesidad, pero en realidad no lo hacen, por ejemplo, la violencia para satisfacer la necesidad de justicia o protección. Ante un evento de

violencia directa, el cerebro racional desea satisfacer la necesidad de justicia y debido a la falta de claridad y de seguridad, se confunde esa justicia con venganza.

Sinérgicos – Por la forma en que satisfacen una necesidad, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

El trauma destruye o impacta gravemente las creencias que dan sentido a la vida y a nuestra vulnerabilidad personal.

En el caso de la violencia por razón de género, nos ha tocado escuchar mujeres que mientras sufrían las violaciones o los golpes, pensaban que esa era la forma de proteger a sus familias o seres queridos, le habían dado el significado de un mandato divino o del universo. En otras ocasiones el significado dado se relacionaba con el castigo “merecido” proveniente de Dios o del agresor por alguna falta del pasado o a su creencia de la responsabilidad de la relación y a asumirse como culpables y merecedoras del castigo. Otros casos, tienen relación con la falsa idea del “amor romántico” inculcada en el cristianismo de “poner la otra mejilla” y de que el amor todo lo puede, todo lo soporta y todo lo perdona.

El daño constante que sufren muchas de las mujeres de Amealco de Bonfil en su cuerpo, mente y espíritu, en ocasiones las lleva a quedarse paralizadas en esa situación violenta, su cerebro “conector” ha quedado desconectado y gobierna el cerebro bajo, y si a esto sumamos una narrativa que las conduce a la indefensión por creerse “merecedoras” de la violencia, pues podemos entender la razón del porqué en ocasiones acaban muertas. Aprenden a sobrevivir en el miedo y en el dolor, si el significado que le han dado así lo sustenta. En esos casos, las necesidades de protección, justicia, respeto, dignidad y seguridad están insatisfechas, por lo que no pueden olvidar o superar el trauma. (González del Pliego, 2015, p. 157).

Los obstáculos que pueden impedir que una persona viva y supere su duelo pueden ser: el temor a ser abrumado, la incapacidad para enfrentar lo que sucedió, que se amenace el orden establecido, que sea imposible conocer la verdad, que el trauma aún subsista y la incapacidad para llevar a cabo los rituales de costumbre (Yoder, 2005 p. 43).

En cuanto a la relación entre el trauma no reconocido y sanado, con los ciclos de la violencia, Yoder (2005, p. 45) señala que el ciclo de la víctima comprende las siguientes etapas que pueden suceder en diferentes momentos, es decir, no tienen una secuencia lineal:

a) Daños fisiológicos; b) Daño, choque, negación, ansiedad, temor; c) Reconocimiento de la pérdida y pánico; d) Supresión del duelo y temores, insensibilidad, aislamiento; d) Enojo, cólera, cuestionamiento espiritual, pérdida de significado; e) Sensación de culpabilidad del

sobreviviente, vergüenza y humillación; f) Incapacidad aprendida; g) Re-experimentación de eventos pasados, pensamientos obsesivos, evasión de recuerdos, hipervigilancia; h) Fantasías de venganza, necesidad de justicia.

El ciclo del victimario comprende también diferentes etapas que no suceden de forma lineal:

a) Auto-calificación del individuo/grupo como víctima (s), aumento de la solidaridad de grupo; b) Necesidades insatisfechas de seguridad y justicia –vergüenza, humillación, temor; c) Elaboración de una narrativa del bien contra el mal; d) Deshumanización del enemigo; e) Calificación de la violencia como redentora; f) Decisión de perseguir sus propias necesidades, aún a expensas de los otros; g) Imposición de presiones sociales y culturales, la arrogancia; h) Agresión en nombre de la auto-defensa, justicia o recuperación del honor (Yoder, 2005 p. 45).

La interacción de estos dos ciclos puede llegar al infinito y a la destrucción total de personas, comunidades, países o el mundo.

Así entonces, el trauma que no es reconocido y tratado, según Richard Rohr (citado por Jantzi & Zook, 2009), es transferido a alguien más, dando como resultado ciclos de victimización o violencia, que puede ser hacia adentro, dirigiendo la energía del dolor no sanado hacia uno mismo (uso de drogas, depresión, insensibilidad, vergüenza, suicidio, etc.) o hacia afuera (ciclos de conflictos y guerras, intolerancia, violencia, etc.). Si no se trata el trauma, existe una mayor posibilidad de que se fortalezcan los circuitos neuronales reactivos (Yoder, 2005). Esto mantiene a la persona reaccionando en defensa ante la sensación de un peligro que considera inminente, pasando de manera cíclica de víctima a victimario.

Con estos ciclos de violencia entre víctima y victimario, se viven los efectos de la violencia, que como señala Martínez (2002), si bien nos desempodera a nosotros mismos, también nos lleva a no reconocer los poderes, capacidades o competencias de aquellos y aquellas a quienes excluimos. Se puede notar entonces, siguiendo la cátedra del Dr. Martínez, que la violencia se relaciona directamente con la experiencia de “temor”, en nuestras palabras, de los efectos del “trauma”, de eventos que nos han llevado al límite de nuestra tolerancia al dolor, que nos han hecho sentirnos amenazadas en la salud o por la vida.

Se considera pues que la convivencia pacífica exige educación para la paz que promueva la tolerancia, conocimiento de la otra persona y respeto al derecho de ser, sentir, actuar y pensar diferente. La ciudadanía y la ética deben tener una relación estrecha para generar una sociedad, un país y un mundo en el que se respete la diversidad social y el medio ambiente. Es necesario que se promueva la validez de creer en aquello que nos haga sentido, que es válido no comulgar con la

religión, costumbres, tradiciones, ideas y formas de actuar, sentir o pensar de otras personas, pero no es válido violentarles y no respetarles ni, al mismo tiempo, exigir se nos respete por igual a mujeres y hombres, pues como dice Savater (2000), “nada nos va a respetar más que los otros seres humanos” (p. 36). Así también, coincidimos con Alegre (2006, p. 57) quien nos dice que:

Paz y respeto a la diversidad se hallan, pues, en estrecha vinculación: “La Paz se encuentra íntimamente unida al valor de la diferencia. La diversidad es lo más genuinamente natural en el ser humano. La diversidad implica afrontar el riesgo de conflicto y de la incertidumbre” (Alegre, 2000).

Se considera que la ética nos debería guiar para convivir como ciudadanos y ciudadanas de un mismo país sin importar nuestra identidad de género, cultural, étnica, personal o familiar, y también, nos debe de llevar a reflexionar sobre el papel que debemos desarrollar como personas ciudadanas. La diversidad social y cultural en la que estamos inmersas nos exige cada vez más desarrollar habilidades y estrategias para generar empatía, desarrollar la capacidad de dialogar para transformar conflictos. Hay que entender, como dice Savater, “sólo es valioso el bien que surge de uno mismo, nunca el que se impone desde fuera de manera coactiva” (p.32). Las personas tenemos el derecho a buscar lo que mejor nos convenga y a decidir el camino que queremos seguir para lograr nuestros objetivos sin por ello violentar a nadie más. Cada una de nosotros tenemos planes de excelencia que nos dan un sentido de vida y eso debemos respetarlo y exigir nos sea respetado, para ello sería de utilidad enseñar la ética del cuidado desde etapas tempranas en la familia y en la escuela a las niñas y los niños.

En este sentido Comins (2007) considera que “la ética del cuidado nos puede ayudar a reconstruir habilidades pacíficas para abordar los conflictos” (p.95), señalando que el estudio de los conflictos ha evolucionado por lo que “se ha pasado de la idea de *resolución* de conflictos a la de *transformación* de estos” (p. 94). Para ella, la ética del cuidado ayuda a través de:

- a) atención a la multiplicidad, considerar todo lo que se pueda;
- b) no existencia de ganadores o perdedores;
- c) prioridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos.

En cuanto al punto de poner atención a la multiplicidad, nos dice Irene Comins que la ética del cuidado nos puede permitir considerar diferentes factores, saberes y puntos de vista, utilizando el diálogo para considerar otras voces, verlo todo y considerando también el contexto. Por otra parte, al hablar de evitar que haya ganadores y perdedores, también nos ayuda a evitar que haya futuros conflictos, la autora señala que “el deseo de no dañar a nadie y la esperanza de que en la moral se

encuentre una manera de resolver conflictos, en que nadie salga dañado caracteriza el razonamiento moral desde el cuidado” (Comins, 2007, p. 100). Finalmente, al hablar de la paridad en la atención a las necesidades y no en la aplicación de castigos, nos dice que “en la reflexión desde el cuidado, ante un conflicto el principal interés o foco de atención es satisfacer la *necesidad*” (p. 101), se trata también de eliminar la violencia o castigar las culpas.

Con base en lo antes mencionado sobre la importancia de trabajar la ética del cuidado con la población en general, se considera que sería importante que igualmente se reconozca social y políticamente el cuidado como un Derecho Humano para que sea exigible para todas y todos, y que, tanto en el ámbito escolar y en la sociedad en general, se trabaje la deconstrucción de los roles de género y que se analice la forma en que estos inciden en las relaciones interpersonales y en la transformación de conflictos.

Por otra parte, Martínez Guzmán (2001, citado por Paris, 2007) señala que:

Se requiere, entonces, la combinación de las destrezas masculinas y femeninas si se quiere alcanzar un mayor éxito en la puesta en práctica de alternativas que busquen la creación de la paz y, también, la transformación de los conflictos por medios pacíficos. (p. 111).

Vinyamata (1999, citado por Comins, 2007, p. 94) afirma que “el conflicto, en sí mismo, no tiene una significación peyorativa; podrá ser negativo o positivo, dependerá del valor que le asignemos y, sobre todo, del uso que le demos a través de su gestión”. Por otra parte, Lederach (2003, p. 4), dice que “el conflicto es normal en las relaciones humanas, el conflicto es un “motor de cambio” y que “el conflicto nunca es un fenómeno estático. Es expresivo, dinámico y dialéctico [...]; se basa en relaciones. Nace en el mundo de las intenciones y percepciones humanas. Cambia debido a la constante interacción humana” (Lederach, 1998, p. 91, citado por Villellas, 2010, p. 13).

Por otra parte, es sabido que conflicto es la incompatibilidad real o percibida, entre dos o más personas o grupos (Jantzi y Zook, 2009). El conflicto se puede expresar a través de palabras o del silencio, de acciones, de la creación de instituciones sociales que protegen los intereses de unos a expensas de los otros y de la resistencia a las instituciones que niegan los propios intereses, entre otros. El término “Transformación de conflictos” surge como una alternativa a la violencia, al asumir la vulnerabilidad y la fragilidad humana (Martínez y Paris, 2011). La transformación permite convertir a las situaciones conflictivas en situaciones de aprendizaje, en las que prima la comunicación, el reconocimiento, el respeto, el empoderamiento, el diálogo, el afecto... (Schnitman, 2000, p. 22, citado por Martínez y Paris, 2011), la define como “prácticas emergentes” en las que aquellos y aquellas que hacen uso de ellas “reconstruyen sus cursos de acción, sus relaciones y se

reconstruyen a sí mismos” (p.8). Entendemos también que la finalidad última de la transformación del conflicto es el aprendizaje y el crecimiento que se produce durante el tiempo que dura todo el proceso, enfatizando en el aprendizaje el reconocimiento y el empoderamiento (Bush, 1996, citado por Martínez y Paris, 2011).

Según Molina y Rueda (2004, citados por Martínez y Paris, 2011), “los conflictos no son positivos ni negativos en sí mismos, sino que lo es la forma en la que los regulemos” (p. 6), así pues, siguiendo en esta línea, los conflictos pueden ser vistos positivamente como consecuencia de tres razones específicas: permiten el cambio en la sociedad, la interacción ente las personas (Moliner, 2001, citada por Martínez Guzmán y Paris, 2011) y el movimiento hacia la búsqueda de soluciones alternativas. La existencia de los conflictos favorece el cambio en las estructuras de la sociedad y el cambio en las relaciones humanas. De manera importante, Comins (2010), nos indica que el género como herramienta analítica nos permite profundizar en el análisis del conflicto y la paz.

En cuanto a las características para la transformación de los conflictos, Paris (2007, pp. 112 - 113) incluye que:

- a) El objetivo es que las partes se reconcilien al superar el conflicto y para esto se recuerdan las tensiones que lo provocaron a fin de aprender de esto y fortalecer las relaciones entre las partes.
- b) Se utiliza como método el diálogo y la comunicación para transformarlo.
- c) Se requiere esfuerzo y dedicación por parte de las personas involucradas.
- d) Se toman en cuenta todas las necesidades e intereses de las partes involucradas para lograr beneficiarles de igual manera.
- e) Se pretende que los cambios logrados perduren y se sostengan en el tiempo.
- f) Aún con la visión positiva de la transformación del conflicto, el sufrimiento de las personas implicadas no es eliminado de manera absoluta.
- g) Se deberá crear una atmósfera que permita el diálogo y la comunicación; describir la naturaleza del conflicto desde diferentes perspectivas; comprender las razones por las que las partes tienen determinadas actitudes; analizar todas las causas que llevaron al conflicto, así como las necesidades de cada persona y cuáles son las que no se están satisfaciendo; basarse en los criterios de igualdad y asimetría para la toma de decisiones; desarrollar alternativas para satisfacer las necesidades de las partes involucradas e iniciar una acción que se diseñe para encontrar metas comunes.

Finalmente, se considera que, con base en lo visto en este apartado, las acciones de construcción de paz, entre otras, deben incluir:

- ☐ Confrontar la violencia (incluyendo la estructural) de manera no violenta, buscando alternativas de solución que beneficien a todas las partes.
- ☐ Trabajar de manera conjunta entre instituciones públicas, organizaciones de la sociedad civil, escuelas y universidades para prevenir y reducir la violencia directa en la sociedad y en la familia, trabajando para ello en la transformación de la violencia cultural en la que están involucradas las creencias que sustentan el sexismo, el machismo y las fobias contra la población LGBT+.
- ☐ Aumentar la capacidad para transformar los conflictos en todos los niveles sociales, involucrando a las escuelas, las iglesias y las Organizaciones de la Sociedad Civil apoyando la utilización del diálogo y la generación de empatía.
- ☐ Promover la participación de las mujeres en la solución y transformación de conflictos sociales, escolares, políticos y comunitarios.
- ☐ Utilizar la perspectiva de género, el enfoque interseccional e intercultural en el análisis y abordaje de los conflictos.
- ☐ Reconocer y buscar alternativas para sanar los traumas individuales, familiares, sociales, etc.
- ☐ Fortalecer a las mujeres y a las y los jóvenes como trabajadores de conflictos, entrenándoles como mediadoras (es) (Galtung, 2011, p. 104).
- ☐ Introducir educación de paz y conflictos en los currículos de las escuelas, compartiendo historias de manejos exitosos no violentos y creativos de los conflictos (Galtung, 2011, p. 104).
- ☐ Introducir periodismo de paz en los medios de comunicación, con enfoque en las raíces de los conflictos, en sus posibles resultados y en los procesos, con más atención sobre las personas y menos sobre las élites (Galtung, 2011, p. 104).
- ☐ Crear una capacidad individual (empoderamiento) y social para institucionalizar la paz positiva (Galtung, 1985, citado por Ferrús, 2012).
- ☐ Involucrar a todos los sectores de la sociedad.
- ☐ Construir zonas de paz sin la presencia de militares (Galtung, 2011).
- ☐ Para mantener la paz, utilizar métodos policíacos de investigación con perspectiva de género, en los que no se ejerza la violencia en los procesos de detención, promover la no-violencia, justicia restaurativa y mediación.

- ☐ Verdad y reconciliación, utilizando a las cortes, a la iglesia, la psicología, la televisión, etc. (Galtung, 2011, p. 105).
- ☐ Administración de negocios que promuevan mayores ingresos para el personal y para quienes producen directamente, eliminando intermediarios (Galtung, 2011).
- ☐ Establecer *economías de subsistencia* (micro-créditos, tecnología adecuada, cooperativas, etc.), junto con la economía de crecimiento (Galtung, 2011, p. 105).
- ☐ Utilizar los derechos humanos, con acento en el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, incluyendo también los derechos económicos, sociales y culturales como guías morales para la democracia (Galtung, 2011).

1.5. Las perspectivas socioculturales de la Enseñanza – Aprendizaje

1.5.1 La Educación y el profesorado como agente de cambio

En estas nuevas sociedades caracterizadas por la diversidad social y cultural, la misión principal de la educación es preparar para la inserción laboral al estudiantado y transformar la sociedad de una forma pacífica, a través de promover en los procesos de enseñanza-aprendizaje el pensamiento crítico y propositivo, la autonomía y la responsabilidad, la práctica de la democracia, la justicia social, la resolución y transformación pacífica de conflictos a través del diálogo, el diálogo intercultural, la tolerancia, la solidaridad, la colaboración, cooperación y no la competencia individualista, el respeto a los derechos humanos, la inclusión y no discriminación, la igualdad y equidad de género, entre otros, de tal forma que la paz se enseñe y practique a construir desde el ámbito escolar y a lo largo de todas las etapas educativas, incidiendo de manera directa en los ámbitos familiar, social y virtual. Según Stenhouse (1998), el currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre docentes y alumnado, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesorado (pp. 11-12). Por otra parte, el currículum formal o también conocido como plan de estudios, consiste en presentar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus finalidades y condiciones académico-administrativas y representa el aspecto documental de un currículum (Casarini, 1997).

El currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa, es decir, corresponde a la puesta en práctica del currículum formal, a lo que realmente sucede en el aula. Aquí entran en juego las historias personales, concepciones generales de vida, el bagaje cultural del profesorado y el alumnado, factores socioculturales, económicos, etc. Según Ana María González (2008),

El llamado *currículum oculto* del docente, que va desde su cosmovisión y concepto sobre la naturaleza humana hasta sus valores, actitudes, ideología y creencias personales, es un factor que interviene de manera considerable en la praxis educativa que realiza. La miopía o ceguera que genera el desconocimiento del propio marco de referencia interno, así como el permanecer apegado a fórmulas y métodos del ayer, constituyen un verdadero obstáculo que dificulta la tarea de promover el aprendizaje integrador e impulsar el desarrollo de las potencialidades humanas. (p. 139).

En este sentido Díaz Barriga (2003, p. 7), señala que el concepto de *currículo oculto* de Jackson (1968):

reestablecía la perspectiva que hemos denominado de la experiencia, articulando una serie de aprendizajes no explícitos en un plan de estudio, que no son intencionados, pero que se muestran altamente eficaces. Estos aprendizajes son resultado de la interacción escolar y en el aula; en este sentido, son resultados de la experiencia.

Para Casarini (1997, p. 42), “El currículo se convierte en el mediador entre la escuela y la sociedad para lograr transmitir las intenciones educativas de una sociedad en determinado momento”. Así pues, se considera que a fin de que las competencias y aprendizajes esperados que están presentes en el currículo formal que incluyen contenidos con los temas de género, violencia contra las mujeres, discriminación, derechos sexuales y reproductivos, entre otros, puedan enseñarse y desarrollarse adecuadamente y llevarse al currículo real, es necesario que el personal docente en México sea capacitado de manera seria y constante en estos temas, específicamente en estrategias de prevención a la violencia contra las mujeres y educación para la paz con perspectiva de género a fin de que también a través de su lenguaje, actitudes y actividades de aprendizaje muestren congruencia con los mismos en su práctica docente, en su relación y trato al alumnado, pues los valores e ideología que refuerzan y construyen estereotipos y roles tradicionales de género y que sustentan la violencia contra las mujeres, también son introducidos a través del *currículo oculto*.

Con base en lo anterior, según Fernández (2003), los mecanismos con los que se adquiere la vivencia del género son de gran importancia para el proceso de construcción de la identidad individual, y dicha vivencia, es mediatizada por diferentes agentes, siendo los padres y madres quienes transmiten en la infancia los rasgos de identidad de género a sus hijas e hijos y, en ocasiones, tratando de manera diferencial a unas y otros con lo cual se comienzan a aprender los mandatos de género. Posteriormente, en la adolescencia, nos dice el autor que se lleva a cabo un desdoblamiento de las influencias de referencia sobre las y los chicos, en donde las personas adultas con prestigio, como son el profesorado, padres y madres, etc., y, por otra parte, el grupo de pares, influyen de

forma decisiva sobre la definición de comportamientos que se consideran adecuados por pertenecer a uno u otro sexo. Estos aprendizajes son de suma importancia pues, tanto los estereotipos de género como los roles de género, afectan tanto a las tareas que se asignan a cada persona, como también impactan en los valores, actitudes, símbolos y expectativas del comportamiento social, impactando con todo ello en el desarrollo personal (Fernández, 2003).

Por su parte, según Díaz-Loving, Rivera, Villanueva y Cruz (2011), señalan que Díaz-Guerrero (1955, 1967, 1972, 1977) propone que la cultura en la cual hemos crecido nos da los fundamentos, la estructura y las normas del comportamiento que hemos de considerar como deseables y aceptables.

Esta sociocultura se define como un sistema de premisas interrelacionadas (normas, roles, etc.) que gobierna los sentimientos e ideas y que estipula la jerarquía de las relaciones interpersonales, los tipos de roles que deben ser cumplidos y las reglas para la interacción de los individuos en esos roles: dónde, cuándo, con quién y cómo desempeñarlos. De esta forma, el comportamiento social es dirigido y determinado por la medida en la que cada sujeto cree, se adhiere, se dirige e internaliza sus mandatos culturales. (Díaz-Loving, et. Al, 2011, p. 130).

Con respecto a la situación en la que ocurren interacciones entre cultura e individuos,

Díaz-Guerrero (1963) indicó que las premisas socioculturales guían y son válidas dentro de la familia, el grupo, la sociedad y las superestructuras institucionales. Además, estas normas dirigen cosmovisiones responsables del desarrollo de la personalidad, las principales metas de la vida, la forma de enfrentar la vida, la percepción de la humanidad, asuntos de sexo, masculinidad y feminidad, la economía y la muerte. (Díaz-Loving, et.al, 2011, p. 130).

Flores (2011), señala que para Díaz-Loving y colaboradores (2011), una de las aportaciones más relevantes de Díaz-Guerrero fue la definición de sociocultura:

Entendida como un sistema de premisas culturales interrelacionadas que gobiernan los sentimientos e ideas, jerarquizan las relaciones interpersonales, estipulan los roles que tienen que llevarse a cabo y las reglas para la interacción de los individuos para cada rol: dónde, cuándo, con quién y cómo. (P. 149).

Con base en los hallazgos de la exploración en comunidad, las y los autores señalan que “el análisis de contenido de las premisas histórico- socioculturales muestra a la familia mexicana en el centro de todo comportamiento social” (Díaz- Loving et al. 2011, p. 131). Además, indican que tanto el poder como la supremacía del padre, junto con el amor y el sacrificio absoluto y necesario de la madre, constituyen dos proposiciones básicas que describen a la familia mexicana (p. 131). Con

base en esto, confirman que “más del 80% de las muestras de la población indicó que estas normas guiaban sus vidas” (p. 131).

Para Flores (2011), el trabajo de Díaz-Loving y colaboradores (as) (2011) deja claro que:

La forma en que pensamos (creencias) y lo que pensamos que debemos hacer (normas) durante nuestras relaciones interpersonales se van formando al interactuar, en primer lugar, con los padres, las familias extensas, los vecinos, los compañeros de escuela, los medios de comunicación masiva, etc. de tal manera que hay y habrá procesos y características que personas de la misma cultura comparten y aquellos en que son diferentes. (p. 151).

Con base en lo antes mencionado, se considera que estos hallazgos, coinciden con lo señalado por Bosch y Ferrer (2013) en el modelo piramidal que explica las violencias contra las mujeres por razón de género y que comentamos en el apartado sobre ese tema pues aquí efectivamente la base es el sustrato patriarcal y, posteriormente, en el proceso de socialización se promueven los estereotipos y roles de género, tanto en el ámbito familiar, como en el escolar, que sustentan las desigualdades de género y, posteriormente, la violencia contra las mujeres. Tomando estas consideraciones sobre los roles y estereotipos de género promovidos en el proceso de socialización, se desarrolló el proyecto en las escuelas secundarias que incluyó el trabajo para generar reflexiones en torno a estos roles y estereotipos, con la intención de que el alumnado y profesorado pudiese identificar las ideas de control y poder sobre las mujeres que estos roles y estereotipos de género provocan y la relación que esto tiene con la naturalización de la violencia contra las mujeres en sus comunidades.

Señala Fernández (2003) que:

Los estereotipos aparecen conformados por tres tipos de componentes: cognoscitivos (convicciones), afectivos (sentimientos y emociones) y reactivos (tendencia a la organización de la acción en una línea concreta). Los dos primeros constituyen el cuerpo de los prejuicios y el tercer elemento orienta las actuaciones específicas que determinan la discriminación...
...Los estereotipos de género contribuyen a mantener el miedo al cambio necesario porque afectan a la intimidad de la persona: pensamiento, actuación y modos de sentir...
...Los estereotipos sexistas actúan bajo los parámetros de un esquema binario no equitativo atribuyendo a las mujeres unas cualidades y debilidades que no se reconocen para los hombres. Su contenido puede hacer referencia a la apariencia física, a las cualidades intelectuales o a una de las facetas de su situación social. (pp. 31-32).

Asimismo, nos dice Fernández (2003, p. 32) que “estos estereotipos de género según Bonal y Tomé (1995), se encuentran fuertemente implantados en el estudiantado de primer ciclo de enseñanza

primaria, y que en el ámbito escolar estos estereotipos favorecen a los niños”. Igualmente, señala el autor que en el análisis atribucional se ha encontrado que las diferencias para alumnas y alumnos, provocan diferencias en términos de auto concepto pues las chicas atribuyen sus fracasos a causas internas que consideran difícil de modificar y sus éxitos a causas externas e inestables, por lo que en ocasiones aquellas que tienen éxito académico se pueden autopercebir como poco femeninas, lo que les puede originar inhibiciones en el marco educativo, en cambio, los chicos aplican esto de forma inversa.

De igual manera, Fernández (2003), nos dice que la incidencia de los estereotipos de género en la enseñanza formalizada es de suma importancia y que se manifiesta especialmente “por medio de la influencia sobre el propio profesorado” (p. 33) y agrega que hay que destacar la gran influencia que sobre el personal docente proyectan estos estereotipos “referidos a la forma de ser de cada uno de los sexos, a las formas de enfrentarse al aprendizaje y, especialmente, a las posibilidades de desarrollo diferenciado que se atribuye a la personalidad masculina y a la femenina” (p.33).

Por otra parte, en una investigación realizada por Almudena Iniesta y Ana Isabel Invernón sobre violencia escolar y relaciones de género en la etapa de la adolescencia, en España, que fue publicada en el año 2015, encontraron que las asignaciones de género que asumen las y los adolescentes, es intrínseco al proceso de socialización, “en el proceso educativo formal e informal que determina y legitima la violencia escolar y en ella, las derivaciones a la violencia de género” (Iniesta e Invernón, 2015, p. 78). Nos dicen las autoras que las relaciones diferenciadas por el género se inician a edades muy tempranas y se fortalecen en la adolescencia, marcándose los roles de género que se atribuyen socialmente y que “han sido negativos para el desarrollo autónomo e independiente de las mujeres” (p. 80). Comentan que “los adolescentes asumen diferentes roles sociales mediados por el género, que influyen en el desarrollo de su identidad y en cómo se manifiesta la violencia escolar” (p.84). Así también, aseguran Iniesta e Invernón (2015) que las chicas que son agredidas durante su estancia en la escuela, tienen altas probabilidades de “repetir estos patrones en sus estudios universitarios o en otros ámbitos de la vida, tanto privados como públicos” (p. 80).

Con relación a lo antes mencionado sobre los estereotipos de género, coincidimos con Alegre (2006) quien comenta una investigación llevada al ámbito escolar por Dunne y colaboradores en el año 2006, que explora la violencia de género en las escuelas como un fenómeno extendido en varios países, en cuanto a que en la base de la violencia de género que se ejerce en las escuelas tanto entre estudiantes, como por personal docente a estudiantes, y de estudiantes a personal docente, están los estereotipos de género. Así también, Alegre (2006), comenta que, en un estudio realizado en

Australia por Martino y Frank en el año 2006, se encontró que es importante el impacto de la masculinidad sobre las prácticas pedagógicas y las relaciones de las y los profesores con el alumnado. Asimismo, la autora retoma a Rocca (2005) y señala que dicho autor obtuvo datos en relación con el papel que el profesorado desempeña respecto a la violencia verbal y los comportamientos comunicativos del estudiantado (Alegre, 2006, p.58). De igual manera, señala que según Paechter (2006), el profesor ejerce un rol de gran importancia en la construcción de la masculinidad y feminidad (Alegre, 2006, p.58).

El trabajo del personal docente es muy importante en las diferentes etapas de la educación pues tiene la función de catalizador entre las políticas gubernamentales, la sociedad, la institución y el estudiantado. El profesorado tiene en sus manos la educación de las personas que integran nuestras sociedades y familias, y que serán las y los profesionistas del futuro, de quienes algún día formarán parte de los cuerpos especializados del gobierno, academia, sociedad civil y empresas, por ello la importancia de su preparación y de comprender el papel de agente transformador que tiene en la sociedad y su incidencia en el reforzamiento o deconstrucción de los mandatos de género durante la infancia, adolescencia y juventud.

Enseñar no debe ser sinónimo de automatizar al estudiantado, sino que también puede ser enseñar a las y los jóvenes para ejercer su ciudadanía y que sepan vivir y convivir en comunidad, respetando los derechos humanos y en particular el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en todos los espacios en los que participan virtuales o presenciales.

La docencia es un trabajo entre personas; por lo tanto, debe tomar en consideración las capacidades, habilidades y limitaciones, así como los prejuicios y las construcciones de género que se tienen y que requieren ser revisadas y deconstruidas para no llevarlas al aula y continuar promoviendo comentarios y/o actitudes sexistas, racistas, homofóbicas y estereotipos y roles de género tradicionales. Esto también lo pudimos observar al dar formación al profesorado de la escuela que participó en este proyecto en donde algún profesor aplicó castigos violentos y discriminatorios basados en roles de género tradicionales, así como en prejuicios racistas y clasistas contra las chicas indígenas que eran sus alumnas, haciendo comentarios como “las mandé de castigo a limpiar los baños, al fin y al cabo, van a trabajar de sirvientas cuando salgan de aquí”. De igual forma, este grupo de docentes se sentía inhabilitado para tratar con el alumnado las actitudes homofóbicas pues ellas y ellos mismos las consideraban justificadas ante conductas y formas de ser fuera de la heteronormatividad.

Con base en lo antes mencionado, González (2015), considera que:

Desde la perspectiva holística, el maestro-educador ocupa un puesto activo centrado en una relación interpersonal creadora de vínculos sociales. La interacción maestro-alumno se ve influenciada no sólo por el entorno social e institucional sino también por las actitudes, intereses, necesidades, características y complejidades personales de quienes establecen esta relación. Esto significa que la educación no se limita al aula, sino que tiene una repercusión significativa en la transformación de las estructuras sociales. (parr.2).

Así pues, se considera que uno de los retos importantes que tiene la docencia es la creación de una conciencia social que considere a la educación como una labor compartida entre sociedad y docentes, pero al mismo tiempo se requiere que las y los gobernantes pongan atención a los diversos problemas sociales que existen, para implementar reformas políticas y económicas que ataquen las causas de dichos problemas. En este sentido, Esteve (2003) dice que “sólo a partir de un enfoque de análisis sociales podremos afrontar los nuevos problemas de la educación, diseñando unas respuestas sistemáticas, acordes a las relaciones funcionales que mantienen entre sí los distintos factores que están generando nuevas dificultades en nuestros centros educativos” (p. 155). Por su parte, Herrero (2003) nos dice que el papel del personal docente consiste en “investigar y analizar su propia práctica cotidiana con la finalidad de mejorar su forma y metodología y siempre comprometido con los valores de la paz” (p.291) pues se tiene que ser coherente con la labor en el aula y en la vida personal a fin de no caer en una retórica vacía. Señala la autora que al ser docentes por la paz se debe interesar por potenciar aquellas actividades que fomenten los valores que se relacionan con la paz como “la amistad, la comunicación, la cooperación, la participación y la empatía, entre otros valores” (p. 291).

Por otra parte, se considera que las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje con las TIC's (Tecnologías de la Información y Comunicación) son enormes y habrá que fortalecer la enseñanza en el respeto a los derechos humanos y trabajar en la deconstrucción de los estereotipos sexistas y de género, pues también a través de estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se están promoviendo violencias contra las mujeres, la LGTBfobia y diversas discriminaciones entre las juventudes y la sociedad en general. Con relación a esto, Iniesta e Invernón (2015) nos dicen que las asignaciones genéricas de las y los adolescentes, “es intrínseca en el proceso de socialización, en el proceso educativo formal e informal que determina y legitima la violencia escolar y en ella, las derivaciones a la violencia de género” (p. 78), y que las conductas violentas entre iguales, además de estar presentes en los centros educativos, también se están presentando e incrementando a través de las TIC's, y que esta exposición de la violencia en los medios de comunicación es considerada como un factor del aumento de las agresiones entre las y los adolescentes. “Las redes

sociales quedan sujetas para ser transmisores de manifestaciones de violencia, tanto escolar como de género” (p. 79).

Así pues, se considera que las conductas en las aulas y en el ciberespacio son el reflejo tanto de normas de género, como problemas sociales y familiares. En este sentido, Esteve (3003) comenta que “nuestra sociedad tiende a convertir todos los problemas sociales y políticos en problemas educativos, responsabilizando al profesorado y las escuelas. Señala que “frecuentemente la sociedad olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas, sin plantearse una responsabilidad colectiva” (p. 163). A este respecto el autor argumenta que

El momento actual exige de nuestros [profesorado] pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos, ya que el proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar, en la cultura, la lengua y el comportamiento ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; y esto no sólo por efecto de la emigración, sino también por el fortalecimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. (p. 173).

Para poder enfrentar todos estos retos es impostergable el rediseño de los objetivos y contenidos de la formación del profesorado. Ahora se deberán considerar, entre otros aspectos, a investigar y enseñar utilizando la perspectiva de género en el proceso de enseñanza, en los contenidos, estrategias para utilizar el diálogo en la transformación pacífica de los conflictos, la utilización de las TIC's, así como estrategias para la enseñanza en contextos sociales en los que existen diversas culturas con diferentes credos, costumbres e idiomas coexistiendo en una misma aula. Todo esto será un punto clave en esta época en que los movimientos de personas de un país a otro están ocasionando tensiones sociales y personales al alumnado y al profesorado. En el ámbito virtual, como docentes se debe tener y promover valores a través del trabajo en línea, ya se convive con personas de diferentes partes del mundo y esto exigirá respeto y tolerancia, además de generar más conocimientos y cultura general al poder conocer tradiciones, formas de vida y de pensamiento de otras culturas. El desarrollo tecnológico exige ser maestras y maestros de humanidad, para también de esta forma enfrentar la soledad y la distancia entre los seres humanos, que está causándose por la utilización de las nuevas tecnologías para la comunicación y la información. Bacre (2000) dice que

La cultura y la educación, en este virtualismo real espacio-temporal de la comunicación y de la información, cobran mayor peso e importancia como los procesos y relaciones básicas que deben apuntalar y marcar los cambios, promover las transformaciones y configurar los

impactos que esta recurrente globalidad acarrea a los habitantes de nuestro país y de nuestro subcontinente. (p. 12).

En este sentido, en cuanto al profesorado y la prospectiva según la UNESCO (1997), señala Casarini (1997), que el documento indica que se deberán tomar en consideración las siguientes recomendaciones:

Ponerse al corriente de la renovación de las disciplinas básicas; iniciarse, a veces, en disciplinas nuevas como informática, tecnología general; asimilar una nueva pedagogía basada en la interdisciplinariedad; seguir las informaciones de los medios de comunicación de masas, con el fin de poder dialogar con sus alumnos, frecuentemente impregnados de ellas; preparar a los alumnos [al alumnado] para la selección y utilización crítica de la información; iniciarse en los problemas del trabajo y de la vida económica, en la pedagogía de adultos con vistas a tomar parte de la educación permanente, en la comprensión de los grandes problemas del mundo contemporáneo (desarrollo, entorno, derechos del hombre, paz, desarme, cooperación internacional); colaborar con los padres [las madres] y la comunidad, etc. (pp. 45-46).

En este constante cambio en que vivimos, el personal docente tienen un muy importante rol pues son intermediarios entre la sociedad, la política, la historia, la cultura, la economía, el desarrollo tecnológico y la construcción de sociedades más justas e igualitarias; son quienes con su trabajo participan en el proceso educativo de las demás personas, haciendo acopio de sus conocimientos sobre diferentes materias; siguiendo planes educativos diseñados por los gobiernos; utilizando los recursos tecnológicos con que cuenten según la época y el lugar en el que trabajen y demostrando en su actuar los valores con los que comulgan. Así entonces, el trabajo de las y los profesores es un trabajo que conlleva una gran responsabilidad, pero poco conocido a profundidad y por lo mismo poco reconocido en muchas sociedades.

Asimismo, la maestra y el maestro deberán, luego entonces, educar estudiantes para que, como nos dice Guerra (2003), estén educados para la ciudadanía y la alfabetización científica, comprendiendo que la educación, cultura y tecnología convergen en un objetivo común: el progreso, mismo que repercute en el desarrollo humano y social y en el crecimiento económico. No podemos ya solamente hablar de educar en términos científicos o tecnológicos, tenemos que comprender que la educación deberá abarcar también el humanismo y la perspectiva de género de manera transversal.

El alumnado debe estar preparado con conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para promover el desarrollo sustentable, cultural, económico, social y político del país en el que se

encuentra, pero también tiene que capacitarse en las áreas del quehacer humano que exigen, como dicen Guerra (2003), nuevos contenidos humanísticos, con una visión más amplia para lograr una formación integral que responda a los aspectos social, cultural, público, democrático y de identidad nacional. El autor sostiene que “el desarrollo de los países se sostiene en tres factores: La ciencia, la tecnología y la información; y el elemento fundamental para lograr el dominio de este trinomio es, sin duda, el impulso de la educación” (p. 78).

Cada vez es más clara la necesidad que existe en México y en el resto del mundo de promover la educación como herramienta indispensable para lograr el desarrollo sostenible, el respeto a los derechos humanos con perspectiva de género e interseccional y la democracia. Ahora quizá haya cambiado un poco la concepción de que lo importante es la generación de capital, por la de la generación del conocimiento (al menos en el medio cultural), para provocar la creación de la riqueza, ahora quizá en lugar de hablar solamente de inversión de capital hablaremos de inversión en la educación para que esto tenga un impacto directo en la productividad, el crecimiento económico y el bienestar social.

Desafortunadamente no todos los países del mundo tienen los mismos recursos o la misma visión, por lo que las diferencias en desarrollo seguirán siendo muy grandes en la medida en que no se inviertan mayores recursos para la educación de calidad.

Guerra (2003), nos indican que el para qué de la educación tecnológica debe ser redefinido a partir de la innovación y la participación, asumiendo la primera como un proceso desde la academia que transforma el medio social. En este sentido es que el personal docente se convierte en agente transformador.

El camino es largo aún para poder lograr un equilibrio entre enseñanza de conocimientos y educación con valores y perspectiva de género, más una cuestión que puede ser uno de los pasos importantes en esta evolución es, el rediseño de las instituciones educativas, de tal forma que se consideren elementos como: Nuevos aprendizajes importantes tanto para el desarrollo científico, como para el desarrollo sustentable, calidad educativa, nuevas metodologías educativas que fomenten más la responsabilidad del alumnado en su aprendizaje, equidad social, descentralización, participación activa de los diversos sectores, enfoque en el humanismo con perspectiva de género, gestión intercultural, evaluación docente, especialización y actualización constante del profesorado, educar activamente en y para la igualdad y equidad de género, competencias laborales, normalización y certificación, nueva oferta de carreras y servicios, entre otros. En el aspecto metodológico se debe promover el reajuste de

requerimientos curriculares a las necesidades de la población a la que se dirige, apoyando con esto el respeto a la diversidad y el fomento a la educación en busca de una igualdad social, donde se promuevan la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la integridad y dignidad humana.

Solamente podemos hablar de democracia cuando efectivamente la ignorancia y la violencia de género no sean un factor predominante en la sociedad. La educación puede abrir camino a las nuevas generaciones, es decir si logramos que la población en general tenga acceso a la educación de calidad, con contenidos y mediación docente que generen reflexiones sobre las diversas problemáticas sociales, económicas, medioambientales, políticas, etc., es probable que las próximas generaciones de ciudadanas y ciudadanos serán personas que apoyarán el desarrollo sostenible. En la Cátedra Alfonso Reyes (2000) se afirma que “Una democracia es un orden en el que está establecida permanentemente la educación de unos por otros y en el que no existe un momento para educar y otros momentos para el resto de las cosas; la educación es algo que permea toda la vida: vivimos en un mundo en el que nos educamos unos a otros” (pp. 46-47).

Una cuestión muy interesante a analizar es el impacto que tiene la educación en los países considerados democráticos y en aquellos en que es por demás sabido que la democracia no existe de forma efectiva. En el caso de México desafortunadamente, la educación no es aún accesible con la misma calidad para toda la población, ya que existen grandes disparidades socioeconómicas en la sociedad. Además, estas disparidades impactan en el trabajo y formación del profesorado pues hay una clara división entre las escuelas públicas y privadas y a su vez, otra división según el contexto donde estas se encuentren, además de si están en manos de órdenes religiosas o si son laicas. El poder económico, el clasismo y el racismo en México marca el acceso a la educación y el acceso a la justicia. Es común ver que, salvo el derecho a la educación, todos los demás derechos son frecuentemente violentados en la cotidianidad que se vive en muchas de las escuelas rurales e indígenas, por lo que todo ese “deber ser” que se pretende enseñar en las asignaturas de Formación Cívica y Ética, es letra muerta ante la incongruencia de la realidad, la violencia y desigualdad social en México. Esto impacta directamente en la democracia y en problemáticas como la violencia de género, pues no hay una acción colectiva propositiva y crítica importante que incida en ambas cuestiones.

La educación debe de ser la forma de acceder a la igualdad social, de lo contrario la desigualdad será permanente y cada vez mayor. La única manera de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo es a través de la educación. Estudiando, conociendo, leyendo, pensando y reflexionando es como los seres humanos llegamos a deducciones, desarrollamos el pensamiento crítico y es menos probable

que seamos sujetos de la manipulación de masas. Es así que, para poder tener ciudadanía que participe activamente en las cuestiones políticas, ecológicas, sociales, económicas y culturales se requiere que la educación sea obligatoria, no algo opcional. En México y en otros países tendrían que desarrollarse leyes que obliguen a madres y padres de familia a brindarles educación a sus hijas e hijos hasta la universidad, no sólo hasta cubrir la educación Media Superior. En cambio, si seguimos en el letargo educacional y dando prioridad a otros sectores el efecto seguirá siendo el mismo pues no se contará en un futuro con un mayor número de personas que promuevan la igualdad social, el respeto a la diversidad, la innovación tecnológica, el desarrollo cultural y el desarrollo sustentable. Imbernón, Majó, Mayer, Mayor Zaragoza, Menchú, Tedesco (2002), dicen que:

Sin educación no hay futuro; y si lo hay, es un futuro que condena a los pueblos, a los ciudadanos y las ciudadanas, a la alienación, a la explotación, a la dependencia y al sometimiento a otros. Hurtar a la humanidad el derecho a la educación es privarla de una de las herramientas más importantes que puede tener a su disposición, la que le permite desarrollar la capacidad de emitir juicios y realizar acciones autónomas, de escoger y de razonar los motivos por los que ha hecho una elección u otra. Es hurtarle la capacidad de deliberar, debatir, comprender y aceptar las razones ajenas. Pero para ello la educación no debe limitarse a preparar personas cultas, que también, sino que debe, sobre todo, educar para la ciudadanía. Aprender a ser ciudadano y ciudadana es desarrollar el derecho, como recoge la definición –Ciudadano: Habitante de las ciudades o de estados modernos como sujeto de derechos políticos y que intervienen, ejercitándolos, en el gobierno del país (Diccionario General de la Lengua Española)-l de participar en su gobierno, y no únicamente de ejercer el derecho de voto” (p. 6). Siguiendo con esta idea el autor dice que “la educación, mediante la reflexión y el análisis de lo que significa el ejercicio de las ciudadanía, debe crear nuevos tipos de sujetos sociales y políticos para mejorar esa experiencia social compartida. (p. 6).

En este aspecto, Rama y Tedesco (1994, citados por Casarini, 1997), dicen que:

Según la UNESCO, los estudios realizados por diversas organizaciones mundiales concuerdan en que la prospectiva defina apoyar un cambio de las estructuras, de las mentalidades y de los comportamientos para asegurar la supervivencia de la humanidad. Dichos estudios también están de acuerdo en que el problema de la educación es un problema global que depende del conjunto de las opciones fundamentales que lleva a cabo una sociedad, sobre todo en materia socioeconómica y político-ideológica. Respecto a esto último, los estudios explican que la calidad de la educación, en el futuro, depende de la democratización ya que

dicha educación está estrechamente vinculada a la apertura de la sociedad. Algunos de los estudios mencionados afirman que esta apertura de la educación supone, en el aspecto cuantitativo, asegurar el acceso a la escuela y la permanencia en ella; y en el aspecto cualitativo, atender tanto los factores de contenido de la educación y la estructura pedagógica de las áreas curriculares, como la formación de profesores. (p. 45).

Siguiendo con el documento de la UNESCO se nos dice también que la prospectiva deberá considerar un conjunto de actitudes y valores al elaborar los contenidos; valores y actitudes que formen parte de la moral humana en lo que tiene de más general, entre los cuales se encuentran: El sentimiento de solidaridad y justicia; el respeto a las y los demás; el sentido de responsabilidad; la estima del trabajo humano y sus frutos; las actitudes y valores concernientes a los derechos humanos fundamentales; la defensa de la paz; la conservación del entorno; la identidad y dignidad culturales de los pueblos; otros valores sociales, éticos y morales llamados a suscitar entre las y los jóvenes una visión amplia del mundo (Casarini, 1997, p. 45).

La vida, el tiempo y el mundo siguen su curso...y dentro de esto se encuentra la evolución constante del Ser Humano, de la humanidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un camino sin fin y en constante cambio. El desarrollo e innovación tecnológica, la educación, la economía, la geografía y política internacional igualmente evolucionan y cambian. Las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje se han ido enriqueciendo a través de la investigación y la acción en el aula; el profesorado participa y a la vez retroalimenta su trabajo a lo largo del tiempo. Se considera que lo único que permanece a través del tiempo es el trabajo por la convivencia pacífica a través del respeto de valores como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, entre otros, quizá entendido y planteado de diferente forma a través del tiempo, pero al fin y al cabo la Humanidad sigue pugnando porque las sociedades no queden sin valores universales.

Sería interesante que todas las personas tuvieran un coeficiente intelectual altísimo, que todas aprendieran de la misma forma y en el mismo tiempo, que no hubiese discapacidades, pero la realidad es completamente distinta pues todas y todos de alguna forma tenemos alguna discapacidad emocional, física, mental, relacional, etc., y esto, es también la esencia de lo que nos hace humanos, que somos diferentes entre nosotros, que somos diversos, y esto justamente es lo que hay que enseñar a nuestras hijas, hijos y estudiantes, a valorar y a respetar. El Presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, Jacques Delors (citado por Guerra, 2003) dijo que: “La educación debe ser tan amplia como la vida misma y abarcar sus diversos aspectos, y debe preparar a las personas para: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p. 71). Entendiendo así la educación, podríamos decir que

tenemos asegurado el progreso pues este sería el objetivo común de la educación, la cultura y la tecnología. El progreso significa avances en todos los aspectos de la vida humana, representa expectativas de empleo, de salud, ingreso, mayor socialización y alternativas de éxito, mejores satisfactores y acceso a la distribución de la riqueza, (Guerra, 2003).

1.5.2 La perspectiva de género en la educación básica en México.

En México, los estudios sobre género surgieron en los años 90 del siglo XX, Rosa María González (2009, p. 692, citada en Latapí y González del Pliego, 2015a, p. 4), nos dice que los estados del conocimiento en Estudios de Género (EG) que ha publicado en los años 1996 y 2003 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), hacen una descripción de las temáticas que se han abordado en México, “que dividen en diversos apartados: políticas públicas educativa e institucional, sujetos, currículo, contenidos, acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema educativo y nuevas tecnologías, que son un insumo de primer orden para la investigación”. En este sentido, dicha autora comenta que, después de revisar los mencionados estados del conocimiento, se aprecia una reflexión desigual en torno a los estudios de género, y que en el caso del estado de conocimiento *Acciones, actores y prácticas educativas* no se hace mención a la cuestión de género (González, 2009, citada por Latapí y González del Pliego, 2015a).

Continuando con Rosa María González, ella señala que después de realizar su investigación sobre educación y género en México, encontró lo siguiente:

hay campos disciplinares, como la historia de la educación, en donde desde hace más de una década se estudia a las mujeres y “[...] a tomar en cuenta la categoría de género” (Galván, 2003:171). En otros, como en la investigación del currículum, se le menciona sin mayor reflexión como uno de los nuevos temas (junto a sexualidad), refiriendo tres reportes de investigación (Díaz Barriga, 2003:83)

Por otra parte, según el artículo 8 de la Ley General de Educación:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan se basará en los resultados del progreso científico; luchará

contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

En México, en 1974 al reformarse el artículo cuarto se incluyó el principio de igualdad jurídica entre mujeres y hombres en la Constitución Política de los Estados Unidos (CPEUM), años más tarde en el 2006 se promulgó la Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres, y según Latapí y González del Pliego (2015b) la inclusión de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio mexicanos comenzó justo en ese año, lo cual fue constatado por las autoras al revisar los programas de estudio de la asignatura de Historia de México para el nivel de secundaria. Años después, en el 2011 se firmó el Acuerdo 592 por el que se estableció la articulación de la Educación Básica y ya se incluyó, de manera explícita, la perspectiva de género señalando como premisa general el deber de:

Atender los resultados del progreso científico, luchar contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, en especial la que se ejerce contra las mujeres, las niñas y los niños. (SEP, 2011).

Cabe señalar que, en México, la educación básica comprende preescolar (general, indígena e inicial), primaria (general e indígena) y secundaria (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, migrante e indígena) (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012). Así pues, tanto los planes de estudio como los programas de estudio de las asignaturas que se cursan en la secundaria, como son la de Formación Cívica y Ética, se espera incluyan de manera puntual y transversal la perspectiva de género en los contenidos, de tal manera que el alumnado pueda desarrollar las competencias y aprendizajes esperados que son necesarios para comprender la forma en que se construyen las identidades de género, la autoestima y las formas en que se ejerce la violencia de género, así como acciones para prevenirla, entre otros. En el caso de las asignaturas de Historia de México e Historia Universal, las competencias y aprendizajes esperados se pretende permitan visibilizar a las mujeres como participantes en la historia nacional y universal, así como en los ámbitos de la economía, cultura, política y sociedad.

Esta inclusión de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio en México para la educación básica y la formación docente, es de gran relevancia pues todavía en la adolescencia las

y los jóvenes siguen construyendo su identidad de género. En esta etapa, interiorizan y se apropian de los estereotipos de género que en su familia, comunidad y escuela son social y culturalmente aceptados. En este sentido Lamas (1996), afirma que:

Una perspectiva de género desde la educación abarca varios ámbitos, desde el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras. Así como en el ámbito laboral es importante suprimir la discriminación que afecta a la población femenina, en el terreno educativo es crucial eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género (p. 5).

Dada la importancia de la utilización de la perspectiva de género en la educación, desde el año 2008 la Secretaría de Educación Pública, inició un análisis de los libros de texto para el nivel de primaria y, a partir de ahí, se han desarrollado materiales que apoyen los procesos de enseñanza-aprendizaje para personal docente y estudiantes de Educación Básica (Latapí y González del Pliego, 2015a).

De manera oficial se informó sobre el establecimiento de un proceso de mejora continua de los materiales y libros de texto para vigilar su concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional y relevancia social, como la equidad de género (Plan de Estudios, 2011). (Latapí y González del Pliego, 2015a, p. 6).

Finalmente, de acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, la igualdad de género debe ser transversal a todas las acciones del quehacer nacional y, por supuesto, esto involucra a la educación. Con base en lo antes comentado es que se propone que en el gobierno de México se retome con seriedad, no solamente a inclusión de la perspectiva de género en planes y programas de estudio, sino también en la formación docente para el personal que labora en todos los niveles educativos, así como para quienes revisan y aprueban los libros de texto, lo cual es exigible con base en los tratados internacionales en materia de derechos humanos, así como en los se exigen a los estados acciones para prevenir y eliminar la violencia contra las mujeres, mismos de los que ya hemos dado cuenta en este documento.

1.5.3 Consideraciones sobre educación para la paz

Hoy en día, ante los movimientos migratorios de personas de un país a otro o del campo a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida, de empleo o estudio, en las sociedades podemos ver como conviven personas de distintas nacionalidades, culturas, razas, etnias, género, sexo, religiones, etc. Todo esto da como resultado sociedades plurales, ricas en diferentes identidades, costumbres, ideologías, religiones, etc., y que exigen una gran madurez ciudadana que integre el desarrollo de la empatía y el ejercicio del diálogo intercultural, la apropiación de valores como la Noviolencia, la paz, la dignidad, la tolerancia, la solidaridad, la justicia y del respeto a los derechos humanos para construir paz. Se considera que la educación para la paz, sería la vía para lograr esta madurez ciudadana. Tuvilla (2004) dice que:

La educación para la cultura de paz se define como el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la Cultura de Paz (p. 397).

En cuanto a una definición de cultura de paz, Boulding (1992, citada por Fisas, 2011, p. 8) dice que:

Es una cultura que promueve la pacificación. Una cultura que incluye estilos de vida, patrones de creencias, valores y comportamientos que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de los recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, y sin necesidad de recurrir a la violencia.

Asimismo, Tuvilla (2004) considera que la educación debe permitir que el alumnado comprenda los problemas cruciales a los que hace eco la comunidad internacional y elabore un juicio crítico con relación a éstos, “siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos” (p. 399).

Por su parte Fisas (2011) dice que esta educación para la paz deberá ser una educación para el encuentro de las individualidades, para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender a manejar nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política (p.6). Estamos hablando de una educación que, según Tuvilla (2004) en el Plan de Acción de la Declaración de 1995 aprobada por la UNESCO, tiene como finalidad:

- el fomento de los valores universales y comportamientos en los que se basa una cultura de paz en diferentes contextos socioculturales;
- el fomento de la capacidad de aprender el valor de la libertad;

- el manejo de situaciones difíciles e inciertas;
- una preparación para la autonomía y la responsabilidad individual ligada al valor del compromiso cívico y la acción colectiva para resolver los problemas y para trabajar a favor de una comunidad justa, pacífica y democrática;
- el desarrollo de la capacidad para reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad social y cultural;
- desarrollar la capacidad de cooperar, compartir y comunicar con las demás personas;
- aprender a negociar, comprenderse y respetarse en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común;
- capacidad para resolver los conflictos de forma no violenta;
- toma de decisiones objetivas con una visión de futuro;
- respeto por el patrimonio cultural, protección del medio ambiente y prácticas a favor del desarrollo sostenible;
- fomento a los sentimientos de solidaridad y equidad a nivel nacional e internacional con perspectiva de un desarrollo equilibrado y a largo plazo.

Continuando con Tuvilla (2004), dice que estas finalidades de la educación para una cultura de paz, se concretan en cuatro objetivos interactivos:

- a) Preparación para la no violencia.
- b) Responsabilidad de las y los ciudadanos del mundo.
- c) Igualdad de actitudes. En este punto es donde se incluye la formación de las y los jóvenes para la solidaridad internacional, el favorecimiento del pluralismo, la tolerancia, la igualdad de género y el interés por las demás personas, de tal suerte que temas como la violencia, la desigualdad, la discriminación, reciban atención especial en las instituciones educativas a fin de que el currículo se adecúe a las necesidades actuales. A esto, nos permitimos agregar que todo esto deberá involucrar la concientización y formación del profesorado como agente mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- d) Investigación crítica de alternativas.

Por otra parte, en cuanto al concepto de educación para la paz, Jares (2004, p.31) dice que:

Concebimos la educación para la paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y al perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que

ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991 y 1992).

Igualmente, Jares (2004) habla sobre los componentes de la educación para la paz en los que se subrayan ciertos objetivos y contenidos, indicando que dichos componentes integran un mismo proceso educativo e incluye: “la educación para la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos, la educación intercultural, la educación para el desarme, la educación para el desarrollo, y la educación para el conflicto y la desobediencia” (pp. 33-34). En este sentido, Schmelkes (2013) dice que debemos hablar de educación para la interculturalidad pues es una aspiración, no aún una realidad. A estos componentes, Herrero (2003) desde su investigación en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz agrega: educación del género y educación ambiental. Estos dos últimos componentes agregados por la autora nos parecen de gran relevancia para el desarrollo sostenible y acordes a las necesidades y realidades que estamos viviendo en la actualidad, quizá si desde hace muchos años se hubiesen considerado, posiblemente se habrían podido prevenir varias de las problemáticas sociales y medioambientales que estamos padeciendo hoy en día. Igualmente, Herrero (2003) agrega que el derecho a la identidad es otro de los aspectos esenciales de la educación para la paz, con lo cual estamos totalmente de acuerdo, y agregamos que tanto en la educación para la paz como en la concepción de la paz y la seguridad, también debe quedar incluida la garantía del derecho a la expresión e identidad de género, así como a la orientación sexual no heterosexual pues como se ha publicado en la Escola de Cultura de Pau (2018), así como las mujeres son violentadas de diferentes formas y en diversos contextos en tiempos de conflicto armado y en ausencia de éste, también existe

Un continuum entre el contexto de discriminación y violencia homofóbica y transfóbica en etapas de paz y en fases bélicas y posbélicas. Además, como cualquier otro sector población, la población LGTBI es heterogénea y se ve atravesada por múltiples ejes y factores que influyen y configuran sus identidades (clase, edad, religión, grupo étnico, entorno rural/urbano, diversidad funcional, entre otros), y que también pueden resultar en un incremento de la discriminación y la violencia. (p.1).

Por otra parte, en México igualmente existen graves problemas de discriminación y violencias que en el ámbito escolar se deben reconocer y conocer para enseñar al alumnado a ejercer su ciudadanía y trabajar para transformarlas en su vida y en las comunidades a donde pertenecen.

En cuanto a los principios o significados educativos de la educación para la paz, Jares (2004) señala que son:

- *Educar para la paz es una forma particular de educación en valores.* Supone educar en valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., así como cuestionarse sobre la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, el androcentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, etc.
- *Educar para la paz es una educación desde y para la acción.* Esto se relaciona con nuestro trabajo en el aula y nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica docente, lo que decimos y lo que hacemos en la cotidianidad, “sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor” (p. 32). Así pues, educar para la paz es afirmar y canalizar la agresividad hacia actividades que son socialmente útiles.
- *Educar para la paz es un proceso continuo y permanente.* “La educación para la paz requiere de una atención constante por parte de las administraciones educativas en sus políticas educativas y por parte del profesorado, tanto en lo que atañe a los proyectos educativos de centro o de etapa, como en las programaciones de aula” (p. 32).
- *La educación para la paz como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas.* Los temas transversales suponen “un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del currículum” (Vilarrasa, 1990, p. 39, citado por Jares, 2004, p. 33). Estos temas deben estar presentes en todos los proyectos educativos e incluir la planificación, ejecución y evaluación de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado. A esto agregamos que, se considera fundamental que, en esta educación para la paz, la perspectiva de género sea igualmente transversal.

Con relación al contexto organizativo, Jares (2004) habla de la necesidad de ser congruentes con la cultura de paz que se pretende promover en la educación para la paz pues se trata de vivir y respetar los derechos humanos, de democratizar las estructuras escolares, de reflexionar sobre las formas en las que se ejerce el poder y se toman las decisiones, de abrir oportunidades para que los grupos menos influyentes participen promoviendo desde el centro la participación como valor social tanto en los asuntos internos como en los de la comunidad en los que se encuentra ubicado.

La metodología didáctica que propone Jares (2004) es la del método socioafectivo que gira en torno a la vivencia de las experiencias, de tal suerte que se pueda generar análisis, comprensión

y empatía de las diversas situaciones para trasladar los aprendizajes a la vida real, a la realidad social.

Sobre los aprendizajes curriculares, Jares (2004) dice que los contenidos de la educación para la paz se incluyen en los componentes que él considera relevantes, concretando el proyecto curricular de etapa y el proyecto educativo del centro en el caso del grupo con el que se trabaja, a través de las unidades didácticas. En el caso de los temas transversales, indica que se utilizan formas complementarias de trabajo que son: a) concreción de las actividades comunes de centro en el grupo específico con el que se trabaja; b) integración de los temas transversales en las unidades didácticas (Jares, 2004, pp. 41-42). En el caso de los grupos con los que se trabajó en este proyecto y dado que desafortunadamente no se estaba aplicando en la escuela un programa completo de educación para la paz, nos dedicamos a trabajar con los diferentes grupos de estudiantes durante la clase de Formación Cívica y Ética, que cuenta con unidades que incluyen los temas de diálogo, resolución de conflictos (que se abordaron como transformación), autoestima y violencia contra las mujeres, utilizando diversas estrategias didácticas como el *sociodrama*, escritura de *microcuentos*, lecturas y juegos para generar empatía, así como la comprensión de los temas y la apropiación de estrategias para dialogar y transformar conflictos.

Con relación a la evaluación, Jares (2004) señala que esta debe ser un proceso preferentemente cualitativo, dialogado y compartido entre personal docente y estudiantes, e igualmente continuo que tiene que ver tanto con el profesorado, como con las metodologías, la organización del centro, los programas, el alumnado, los recursos utilizados, etc.

Según Herrero (2003), Jares resumiría los contenidos para la integración de la educación para la paz resumiéndolos en dos aspectos principales:

- a) Revisión y formulación de determinados conceptos, hechos y principios que fomentan el etnocentrismo, el androcentrismo, el racismo, etc.;
- b) La introducción de contenidos que hasta ahora han estado ocultos en la educación formal como son “la dependencia-dominación, desarme, derechos humanos, desarrollo, etc., así como la incorporación de técnicas, métodos y procesos que fomentan la empatía, la cooperación y la resolución no violenta de conflictos” (Herrero, 2003, p. 296).

Se considera importante descolonizar y despatriarcalizar el currículo y fomentar el pensamiento crítico para lograr la desconolinización sin destruir ni anular aquellos conocimientos occidentales que sí son pertinentes y respetuosos de “la otredad” para la construcción de paz, el respeto a los

derechos humanos, la igualdad de género y la sostenibilidad, entre otros, integrando armónicamente la perspectiva intercultural.

Por su parte, señala Montiel (2013) que, a las niñas, niños y adolescentes, se les educa para la paz con la intención de prevenir la violencia y que la empatía es la raíz de la solidaridad. En cambio, indica el autor que a los adultos la educación para la paz se les imparte con una intención reactiva, aunque esto no quiere decir que no pueda ser a la inversa. Señala que en América Latina la educación para la paz se desarrolló notablemente en respuesta a los hechos de violencia en “Colombia con el conflicto armado más antiguo del continente, Argentina y Chile tras las dictaduras de los setenta, América Central tras las guerras civiles de los ochenta y México tras la revuelta zapatista y la respuesta del Estado de mediados de los noventa” (Montiel, 2013, p. 6).

Montiel (2013), retoma un párrafo de un postulado de la constitución de la UNESCO que dice, que debido a que las guerras comienzan en la mente de los seres humanos, es justamente ahí en la mente donde la defensa de la paz debe construirse, y agrega que es mediante la educación que hay que prevenir el surgimiento o la imposición de los pensamientos violentos que son los que detonan las acciones violentas (Montiel, 2013).

Así también, se considera que la educación en las diferentes etapas tiene el reto de enseñar a convivir en armonía y a entender que las diversas identidades, formas de ser, sentir y pensar son igualmente respetables y valiosas unas que otras. En este sentido, Herrero (2003), retomando a Martínez Guzmán (2001) nos dice que “la educación para la paz que deseamos debe impulsar el reconocimiento de todos los seres humanos como un paso más allá de la tolerancia, el reconocimiento de cada individuo como interlocutor igualmente válido que uno mismo, independientemente de su raza, cultura, clase social o religión” (p. 291), y agregamos, el sexo y el género.

Es impostergable en México una educación para la paz que promueva la interculturalidad, la igualdad de género, el respeto de las mujeres a una vida libre de violencia sin importar la cultura o religión a la que pertenezca, el respeto a las identidades diversas, a la ideología, religión y tradiciones culturales diversas. Requerimos de una educación para la paz decolonizada e intercultural en la que generemos una universalidad en equilibrio, en la que tampoco se imponga el sello de una cultura determinada pues esto representaría otra forma de violencia y dominación (Fornet, 2004, citado por Sandoval, 2016). En este sentido Tuvilla (2004) nos dice que se trata de considerar la educación como un proceso que se caracteriza por una relación comunicativa especial o un aprendizaje dialógico en el que se enseña la condición humana y que se desarrolla para servir

a la humanidad, recuperando su valor para hacer frente a los diversos retos del futuro desde el aprendizaje de una cultura universal.

Dentro de la educación para la paz, se considera importante trabajar la autoestima del alumnado, particularmente de las chicas para desmontar estereotipos de género que hayan interiorizado y que las llevasen a aceptar la violencia como algo natural para ellas, por esta razón este fue uno de los temas que se abordaron en la formación que se dio al estudiantado que participó en el proyecto. Esta consideración parte de lo que nos señala Olga Ma. Alegre en cuanto a que en los estudios como los que se han realizado en algunas escuelas, se ha encontrado una vinculación del sistema de género con las relaciones interpersonales y sociales, en donde se ha identificado que existen relaciones positivas entre una buena educación emocional y una mejor calidad en las relaciones sociales (Schutte y colabs., 2001, citados por Alegre, 2006). La autora comenta varios estudios que muestran resultados claros en cuanto a la relación de la buena educación emocional y la calidad de las relaciones sociales, entre ellos comenta el de Ciarrochi, Chan y Bejgar (2001, citados por Alegre, 2006) que corroboraron que las mujeres obtenían mayores puntuaciones en inteligencia emocional que los hombres y que las adolescentes con nivel de inteligencia emocional alto eran

más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas. (p. 59).

Así también, se considera que el sexismo se tiene que trabajar desde la educación para la paz, así como el valor humano del cuidado pues se coincide con Alegre (2006) quien dice que sexismo y guerra van unidos pues tienen en común como raíz el miedo a la diversidad. La autora retoma a Readon (1985) para quien el origen del sexismo y la guerra es el miedo a la capacidad humana para el cuidado debido a que tanto el cuidado como el interés, el afecto y la preocupación “son una amenaza a la aceptación incondicional de la autoridad y por eso se han confinado estos valores a las esferas privada y femenina” (Alegre, 2006, p. 59). En este sentido, Alcañiz (2007), también señala que “la generalización en la sociedad de la Ética del cuidado contribuiría sin duda alguna a una mayor Cultura de Paz al propiciar comportamientos centrados en el cuidado de unos/as sobre otros/as y no en el dominio” (p.7). Con base en esto, se considera que, como se ha señalado en el apartado sobre la construcción de paz, la ética del cuidado podría ser enseñada desde la infancia temprana a hombres y mujeres, incluyéndola como un enfoque relevante para la resolución y transformación de los conflictos en el ámbito escolar, familiar y social pues en todas las esferas y a lo largo de

nuestra vida el conflicto está presente todo el tiempo, y además del ámbito familiar, la escuela es un lugar donde se debe enseñar a enfrentar positivamente los conflictos para incidir en la construcción de personalidades no violentas, y con ello, en la transformación de las sociedades a mediano y largo plazo.

En este sentido, Jares (2004) dice que en las escuelas desde una posición crítica de la educación para la paz se “hace hincapié en la naturaleza conflictiva de las escuelas” (p.30). Señala que es importante que el conflicto no se ignore u oculte, sino que se afronte de forma positiva y no violenta, impulsando programas educativos para ello, comenzando por los que son más inmediatos y cercanos a nosotros. Continuando con Jares (2004), para él, la utilización didáctica del conflicto se da en tres planos complementarios:

- Sensibilización ante la concepción de la paz, como son la desigualdad social, la discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad; vulneración de derechos humanos; etc.
- Como el desarrollo de la capacidad individual y colectiva del uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
- En su incidencia en la organización tanto del aula, como del centro, que nos lleva a reflexionar sobre las formas en que se organiza y desarrolla la acción educativa.

Es sabido que cuando el conflicto es expresado destructivamente se genera violencia (muerte, heridas personales o sociales, daño al medio ambiente, destrucción de la propiedad, etc.), en cambio cuando es expresado constructivamente se generan cambios personales, políticos o sociales (hay mejores relaciones, mejor organización social, justicia social, promoción de la vida y la paz, etc.). Jean Paul Lederach, según Herrero (2003, p. 290) “el conflicto lo considera como el núcleo principal de la educación para la paz y su resolución no violenta” y agrega que “tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos no de eliminar el conflicto sino de regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos” (Lederach, 1985, citado por Herrero, 2003, p. 290).

Asimismo, Jares (2004) añade que es importante tener en cuenta que “tanto en la génesis como en su resolución, intervienen no sólo personas o grupos, sino también roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos” (p. 30). Igualmente, dice que para entender e intervenir en la dinámica del conflicto se requiere analizar el uso del poder visible y oculto por parte de quienes lo ejercen. Ambos puntos nos son relevantes pues cuando además se toma en cuenta la ideología patriarcal en la que están sustentados los roles y estereotipos de género, se puede analizar cómo éstos interfieren en las formas de afrontar negativamente los conflictos a través del uso de la

violencia y el sometimiento contra las mujeres, tanto en las relaciones de parejas jóvenes como en las relaciones entre pares o entre docente y estudiantes en los centros escolares, en este último caso además sumando la cuestión del poder del profesorado.

Otra cuestión que es necesaria en la educación para la paz es la educación en la solidaridad, la cual se demuestra en la vida cotidiana. No se debe ser ignorante e insensible ante la violencia contra las mujeres y contra las personas que integran la diversidad sexual y las comunidades indígenas, así como ante la desigualdad social y de género de nuestro país y del mundo. Señala Alcañiz (2007) que:

Para conseguir una Cultura de Paz tenemos que pensar en una Educación en la paz y en la no-violencia desde la infancia en todos los ámbitos de la sociedad; lo que implica que los agentes de socialización, como son la familia, la escuela y los medios de comunicación fundamentalmente, tengan presente siempre el objetivo de la no-violencia y la resolución pacífica de conflictos en las situaciones cotidianas así como el diálogo como una forma de negociar y resolver conflictos o diferencias (p.21).

En este sentido, Lederach (1984, p. 67, citado por Herrero, 2003, p. 289), señala que la educación para la paz debe ayudar a que el alumnado encuentre formas pacíficas para transformar los conflictos, facilitar herramientas para que las nuevas generaciones descubran sus propias posibilidades de actuar y de analizar las formas más adecuadas de intervenir en los conflictos que les rodean y agrega que “la violencia no es la única, ni la más eficaz, de las maneras de afrontar los conflictos, a pesar de que se presente como tal en nuestra sociedad e historia”.

Por su parte, Paris (2007) nos dice que ella considera que el empoderamiento de las mujeres puede ayudar a la regulación positiva de los conflictos pues supone que éstas recuperen sus habilidades y capacidades, por lo que también puede servir para la regulación de la violencia de género ya que supone la reconstrucción de las habilidades de las mujeres para hacer frente a las situaciones de subordinación. Este empoderamiento se relaciona con una autoestima sana, mayor seguridad y autonomía, implica desarrollar esas habilidades que nos permiten hacernos cargo de nosotras mismas. Con base en esto fue que en el proyecto de investigación realizado se incluyeron estrategias y contenidos para el fortalecimiento de la autoestima de las chicas con enfoque en sus derechos humanos y a la igualdad, pretendiendo también con ello desnaturalizar la violencia contra ellas.

Otro rasgo que Paris (2007) considera importante para la transformación de conflictos es la comunicación, explicando que en muchas ocasiones los conflictos surgen por malas interpretaciones de los mensajes que recibimos o transmitimos, ya sea de manera verbal, gestual o con silencios. Por su parte, Jiménez (2014) dice que “es a partir del lenguaje como se construyen las relaciones interpersonales, intrapersonales, colectivas, organizacionales, educativas y virtuales” (p. 31).

Paris (2007), propone varias características y técnicas del diálogo que se retomaron y adaptaron en las estrategias para el ejercicio del diálogo en el proyecto de investigación realizado, tanto con el alumnado de la escuela secundaria, como en la formación de las y los promotores indígenas y que, igualmente están presentes en los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética que se imparte en México en el nivel de secundaria:

A) Características:

- Tomar en cuenta la libertad e igualdad de las partes en el proceso de comunicación
- “Pone énfasis en las tres *pretensiones de validez del habla* que se señalan desde la Ética del Discurso: la verdad de los contenidos, la verdad de la intención y la corrección del componente realizativo” (Cortina, 1994, citada por Paris, 2007, p. 116).
- Enfatiza la participación cooperativa de las personas involucradas.
- Supone que las partes aceptan que son responsables de aquello de lo que estamos hablando, así como de sus consecuencias.
- Da importancia a la expresión personal de sentimientos y pensamientos (Schnitman, 2000, citada por Paris, 2007).
- Valora y respeta a las otras partes afectadas, reconociéndoles.
- Necesita de acciones coordinadas por las partes, de tal manera que las acciones de una persona al conversar, convalidan los de la otra.
- Promueve la autoreflexión que genera nuevas ideas durante la conversación y el diálogo.
- Busca que se creen nuevas realidades de manera colaborativa.

B) Técnicas para la puesta en marcha del diálogo transformador según Bodine, Crawford y Schrumf (Grard y Koch, 1997, citadas por Paris, 2007, p. 116):

- Escuchar activamente no sólo para entender lo que se dice, sino, también para comprender las percepciones, emociones y el contexto del que se habla, así como para mostrar que uno ha entendido lo que se ha dicho.
- Hablar con el propósito de hacerse entender.
- Hablar sobre uno mismo y no sobre el otro.
- Hablar con una finalidad bien establecida.
- Hacer ajustes que recuerden las diferencias de personalidad, sexo y cultura.

Paris (2007) también habla de la importancia de la responsabilidad de lo que hemos hecho y sus consecuencias para la transformación de los conflictos de manera pacífica. Finalmente, la autora incluye la necesidad del reconocimiento a la integridad física de las personas, de sus particularidades

y especificidades; el reconocimiento como personas con derechos y el reconocimiento a las diferentes formas de vida. Se traduce como el derecho a la igualdad y la valoración de la otredad. Estas consideraciones fueron de gran relevancia para tomarse en cuenta en el trabajo realizado con el alumnado, dada la normalización de la violencia contra las mujeres en la zona donde se llevó a cabo la investigación.

1.5.4 Educación e Interculturalidad

Según Gímenez (2002), Jan Aart Scholte (2000, p.5) analiza los diversos significados del término globalización, haciendo una selección de cinco que tienen diferente énfasis, uno de estos significados es el que la emplea como equivalente a occidentalización o modernización por lo que denota “la dinámica por la cual las estructuras sociales de la modernidad (capitalismo, racionalismo, industrialismo, burocratismo, etc.) se expanden por todo el mundo, destruyendo a su paso las culturas preexistentes y la autodeterminación local” (Scholte, 2000, citado por Gímenez, 2002, pp. 25 -26). “Este suele ser el sentido implícito del término globalización en el discurso zapatista” (Gímenez, 2002, p. 26). Por otra parte, se puede observar también, como nos dice Fernet-Betancourt (2003), una reacción de desglobalización de la política mundial y la agudización del nacionalismo y de los conflictos étnicos, lo cual se puede apreciar en el discurso político del actual Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica.

Para Bacre (2000),

la cultura la entendemos y la construimos como ese proceso humano por excelencia, en el que se sintetizan las relaciones del género humano con el medio ambiente, con los demás y con él mismo, por medio de la producción material y espiritual de sus satisfactores en una dinámica de desarrollo sostenible y armónico entre esos sujetos-objetos participantes. (p. 31).

En cuanto a la educación el mismo autor expresa que “la entendemos y proponemos como el proceso permanente de conocimiento que se inicia en el momento en que somos concebidas – acto eminentemente de información-comunicación-, que se desarrolla durante toda nuestra vida –acción marcadamente cultural- y que termina con la presencia de la muerte ante nosotros” (p. 65). La globalización, también, de alguna forma, entre algunos grupos sociales está haciendo que se trate de rescatar la cultura de la estandarización a través del diálogo, de intercambiar conocimientos, ideologías, valores y tradiciones con las y los otros, es decir está provocando ser conscientes de nuestra identidad, de aquello que nos hace diferentes e iguales, que se reconozca el pluralismo, que busquemos el respeto y respetemos a las demás personas como iguales, todo

ello para lograr la comprensión mutua, la colaboración y la solidaridad. Ram Adhar Mall (citado por Fonet-Betancourt, 2003) define la interculturalidad como “una categoría mental y moral”, “la actitud hacia los otros, o “el espíritu” que aprueba los valores del pluralismo, de diversidad y de diferencias” (p. 91). Así, a través del diálogo intercultural se busca promover el respeto a la pluralidad, a la vida humana, a la libertad, la dignidad, la identidad cultural, étnica, religiosa y la tolerancia, como una respuesta a la posible estandarización u homogenización de la cultura. Solamente conociendo al “otro/otra” podemos entenderle y respetarle, logrando con el diálogo que ese “otro/otra” también nos conozca, nos entienda y nos respete. Rigoberta Menchú, en Imberón, et. al (2002), dice que “el conocimiento y la vivencia de la diversidad cultural facilitan el desarrollo de valores muy democráticos, como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la justicia. Asimismo, contribuyen a dejar atrás etnocentrismos, prejuicios y estereotipos” (p. 65). A través del diálogo intercultural quizá se podrá lograr un equilibrio ante las consecuencias negativas de la globalización. El dialogo intercultural según Fonet-Betancourt (2003), podría servir como “instrumento de la lucha de las culturas por su derecho a tener contextos propios, mundos espacial y temporalmente cualificados por sus valores y fines específicos” (p. 104). Siguiendo con esa idea, el autor argumenta que “a la contextualización de la globalización homogeneizante se opone la pluralidad de los muchos contextos de los universos culturales en que se refleja la diversidad de lo humano” (p. 104). La interculturalidad puede generar un movimiento para organizar económica, social, política y culturalmente la unión en la diversidad de pueblos y culturas, promover la tolerancia y la solidaridad entre las mismas. Rigoberta Menchú, nos dice que “la educación intercultural, entendida como el fortalecimiento de una visión pluralista, lleva implícita la interacción, el intercambio, la solidaridad efectiva y el reconocimiento de los valores de los distintos modos de vida” (Imberón et al, 2002, p. 65). Rigoberta dice que:

Una propuesta educativa intercultural debe tener en cuenta la afirmación de la igualdad de derechos de todos los seres humanos, una actitud y práctica antirracista y antidiscriminatoria, una valoración positiva de la diversidad sociocultural y el respeto a la identidad y derechos de otros pueblos, grupos étnicos y expresiones culturales. Adicionalmente, debe partir de tres principios básicos: el de la ciudadanía, el del derecho a la diferencia y el de la unidad en la diversidad” (Imberón et al, 2002, p. 65).

Por su parte, Sandoval (2016), nos dice que se debería promover una educación intercultural decolonizada para la paz que rompa con el paradigma global imperial/colonial y que genere los propios de aquellos países que han padecido la imposición cultural y educativa universalista, a través de epistemologías no occidentales, que han sido negadas e inferiorizadas en relaciones

interculturales desiguales. Agrega este autor que es necesario que el conocimiento social se genere desde abajo, cuestionando las ciencias sociales institucionalizadas en su papel colonizador, así como el poder en este sistema mundo moderno, colonial e imperial en el plano nacional, estatal, regional, local y comunitario, a través de que dicho conocimiento se sustente teórica, metodológica y analíticamente en la validez de los conocimientos y de la praxis de los sujetos colectivos, comunidades y pueblos indígenas.

Sandoval (2016), propone una educación intercultural crítica decolonizada para la paz, inscrita en el pensamiento crítico latinoamericano no controlado, es decir, un pensamiento que reconozca los saberes latinoamericanos y que cuestione los discursos que han legitimado el orden colonial y la visión de las y los colonizados como de menor valía, que cuestione el sistema por su violencia estructural y cultural, por las injusticias y las desigualdades sociales extremas. Para explicar esto, retoma a Catherine Walsh (2009, p. 15, citada por Sandoval, 2016, pp. 174-175):

La interculturalidad es un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racionalización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes, formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir.

Tomando en cuenta que esta investigación se llevó a cabo en un contexto en el que hay población indígena, se considera relevante retomar lo señalado por Enrique Hamel, investigador especialista en interculturalidad de la Universidad Autónoma de México (UAM), en una entrevista realizada por Andrea Vega, publicada recientemente en el periódico Animal Político, menciona que “un currículo que no integra social y cognitivamente las lenguas está destinado a un bajo rendimiento”, agrega que en su experiencia cuando se enseña una segunda lengua en escuelas privadas, “hay un método estructurado para aprender esa lengua, el profesorado está formado para enseñarla y además no hay discriminación”. Agrega que, en el caso de estudiantes indígenas que hablan lengua indígena y aprenden castellano, se espera lo hagan sin un programa estructurado y sin profesorado capacitado, la discriminación que viven por su lengua, por su origen, tiene efectos psicosociales que bloquean su aprendizaje (Vega, 2018). A esto se agrega, según lo observado en algunos casos, la discriminación por razón de género.

Agrega el investigador que no se trata de traducir contenidos sino de desarrollar el vocabulario y el currículo para las asignaturas, agregando la parte complementaria de la sabiduría y cosmovisión de los pueblos que van en todo idioma (Hamel, en entrevista realizada por Vega, 2018).

Por otra parte, en cuanto a los objetivos que persigue la educación intercultural Jares (2004, p. 36) señala:

- Valorar la diferencia y respetar al otro/otra.
- Adoptar una visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como de conflictos internos de cada cultura.
- Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas respecto a otras, y de unas culturas sobre otras; asociación de la inmigración con la delincuencia; etc.).
- Favorecer el fomento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

Se considera que fomentando una educación que promueva el diálogo reflexivo entre las culturas que no favorezca los intereses creados de la civilización dominante, considerando las desigualdades de poder y de género, el reconocimiento y valoración de los saberes del otro u otra, sus necesidades, sus derechos humanos, sus formas de actuar, comunicarse, sentir, vivir y pensar, igualmente valiosas que las propias, podremos lograr la solidaridad, la convivencia pacífica y la democracia. Solamente comprendiendo a la otra persona podemos comunicarnos con ella y lograr el respeto mutuo. En este aspecto Rigoberta Menchú, comenta que

A través de la educación intercultural deben transmitirse valores como una visión integral de la memoria, la naturaleza, la comunidad y la familia, no sólo de la cultura propia, sino también de las otras que conviven en el mismo espacio territorial y en el resto del planeta. La educación intercultural nace y se nutre de los complejos tejidos sociales que modelan y dan forma a las sociedades...

...la diversidad y las divergencias de opinión pueden generar fenómenos enriquecedores para el individuo y la sociedad, sin que esto dé a entender actitudes agresivas o de imposición, puesto que no está en discusión que el reconocimiento y el respeto a la pluralidad de la humanidad son elementos clave para construir nuevas relaciones de igualdad y convivencia pacífica entre nuestros pueblos y las diferentes naciones. (Imberón et al, 2002, p. 71).

Con base en esta comprensión de la importancia del diálogo intercultural en la educación fue que se desarrolló el proyecto que forma parte de esta investigación. Por ello, se partió de invitar como promotores y promotoras a jóvenes indígenas de las mismas comunidades en donde se llevó a cabo la investigación. Jóvenes que hablan tanto el castellano como la lengua ñöhñö, que comprenden la cultura, las tradiciones y la cosmovisión de la población, de tal manera que, al haber aprendido los diversos temas sobre género, violencia contra las mujeres, derechos humanos, autoestima, la

relación del trauma con el conflicto y la violencia, el diálogo y estrategias para la transformación de conflictos, ellas y ellos podrían explicarlos al alumnado de las escuelas secundarias y en sus comunidades en su propia lengua y utilizando la riqueza de sus propias tradiciones y cultura para desnaturalizar la violencia contra las mujeres, así como los estereotipos y roles de género que la están detonando en ese contexto. En este sentido, queremos retomar lo señalado por Alegre (2006) quien dice que:

La educación intercultural tiene como punto de partida la toma de conciencia de pertenencia a una comunidad cultural; o lo que es lo mismo, la identificación afectiva con un grupo humano de quien se recibe una forma de estar en el mundo, susceptible de interpretar la realidad de un modo diferenciado. Se trata de entender que no hay un único modo de ser humano, de realización de la existencia humana, pues cada cultura particular supone una modulación distinta de la naturaleza y constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana. Sin esta apropiación de los valores de la propia cultura no es posible la valoración de la cultura ajena. Si desconozco quién soy yo, mi lengua, tradiciones y forma de vida, es decir, mi cultura, no acertaré a ver cómo es posible ayudar a que los otros descubran también quiénes son como seres humanos que realizan, dentro de una cultura, una de las posibilidades de realización de la existencia humana. (P. 61).

Así pues, en el caso de América Latina a través de la educación intercultural, se considera que es posible lograr lo antes mencionado. Además, tenemos a nuestro favor una gran riqueza en las culturas indígenas milenarias, como la Inca, la Maya, etc., que aún tienen mucho que aportar a la cultura universal y a la latinoamericana. Según Bacre (2000), “en México y América Latina, la cultura debe entenderse como ese proceso de producción material y espiritual que nos relaciona con el entorno, con los demás y con nosotros mismos, con el fin de establecer un desarrollo armónico, amoroso y sostenible con todos ellos” (p. 12). Los pueblos originarios de Latinoamérica tienen raíces culturales, costumbres, tradiciones, historia, comidas, lenguaje, raza, religión e ideologías muy similares que nos hacen ser diferentes al resto del mundo. Es precisamente esa diferencia y similitud la que nos da la posibilidad de defender lo nuestro a través del diálogo, es justo esa diferencia con el resto del mundo, las consecuencias políticas y económicas similares que hemos enfrentado debido a la política neoliberal, lo que nos hacen hablar de nosotros en busca de un rescate de nosotras mismas, de demostrar que somos igualmente humanas pero diferentes y ricos en cultura, que merecemos ser respetadas igual que las norteamericanas o europeas, pues esa diversidad de culturas, tradiciones, lenguas, etc., merecen el respeto y, como cualquier otra, su riqueza es una aportación a la cultura universal. En América Latina hay más de cuatrocientos pueblos indígenas,

con más de cuatrocientos cincuenta idiomas, que aún esperan a ser reconocidos como sujetos de derecho y tener la oportunidad de ser protagonistas de los cambios que se plantean; dato curioso que muestra la hegemonía cultural que predomina en nuestros días, pues en el mundo entero existen y se hablan más de 6.400 lenguas, mientras que en la comunidad de naciones representadas en la ONU sólo se reconocen como oficiales seis: el árabe, el chino, el inglés, el francés, el ruso y el español. América Latina debe seguir promoviendo el diálogo y la educación intercultural como una forma de enfrentar los efectos homogeneizantes de la globalización, debe continuar pronunciándose por el respeto a la pluralidad, los derechos humanos, el derecho a tener una cultura e identidad propias en un territorio propio; por la tolerancia, el respeto a la dignidad de las personas y el enriquecimiento de la cultura a través del respeto a la diversidad. En este sentido la educación y creación de conciencia en escuelas y universidades es fundamental, personal directivo y profesorado deben prepararse para desarrollar la enseñanza-aprendizaje en un mundo globalizado donde se respeten los valores universales. Rigoberta Menchú, nos dice:

Mi gran sueño es que algún día la riqueza de la visión del mundo y de la vida que atesoran los pueblos indígenas sea una contribución para entender la riqueza de las relaciones entre las sociedades multiétnicas, multiculturales y multilingües. Los pueblos indígenas, a pesar de la falta de reconocimiento de sus derechos fundamentales, poseen profundos valores de la convivencia intercultural que la humanidad necesita para garantizar el respeto mutuo entre pueblos y culturas. (Imberón et al, 2002, p. 64).

La autora también comparte una cuestión idiomática que refiere la visión integral que los mayas tienen de la enseñanza y que debería crear en nosotros una reflexión profunda, dice así:

En nuestro idioma maya-quiché, *pixab* es un concepto que reúne una visión integral de la enseñanza, en donde la educación, la salud, la política, el uso y disfrute de los recursos naturales y materiales; los conocimientos y el saber; la espiritualidad y la cultura ocurren en un mismo espacio. No es posible separar y fragmentar la relación entre uno y otro. Los principios de una visión integral de la enseñanza que aún viven y practican los pueblos indígenas sustentan y garantizan la paz integral –*utzil*-, que significa: el bien en todos los órdenes y dimensiones de la existencia. Implica un código de ética basado en el respeto mutuo y en la medida para garantizar la coexistencia armoniosa entre todas las formas de vida del planeta, donde la diversidad cultural debe ser el espejo de la diversidad natural. Por eso, cada vez que se arrasa a un bosque, se violenta una forma de vida, se pierde un idioma, se corta una forma de civilización, se comete un genocidio y se alteran todas las reglas naturales de la convivencia. (p. 64).

Según la autora, una de las tareas prioritarias de un proyecto intercultural será contribuir a la formación de una identidad nacional a partir de lo diverso. Por otro lado, también nos enseña que la convivencia intercultural no significa necesariamente una propuesta armónica. La negación del conflicto en aras de la “armonía” puede significar nuevas formas de dominación. Una educación intercultural deberá, por tanto, propiciar los puntos de encuentro, pero también preparar para la solución pacífica de los conflictos. Es necesario trabajar pedagógicamente el conflicto en el aula. Faltan enfoques y conceptos pedagógicos que preparen para vivir con conflictos o para buscar soluciones participativas y pacíficas. (Imberón et al, 2002, p. 79).

Si se quiere que la interculturalidad ayude a construir una sociedad democrática y pluralista, Rigoberta Menchú sugiere, y coincidimos con ella, que se deben incorporar otros ejes transversales como la democracia, la paz y el desarrollo, los derechos humanos, el ambiente, la equidad y la igualdad de género. Esos ejes deben asegurar que todos estos temas se traten a lo largo de todo el currículo, partiendo de lo local para llegar a lo nacional y después a lo global.

Con base en esto es que, en esta investigación, las y los promotores trabajaron durante la clase de Formación Cívica y Ética que es la asignatura en donde se llevan los ejes y temas señalados en un párrafo anterior. Así pues, desde la perspectiva global, la interculturalidad supondrá comprender cómo los problemas locales y nacionales se insertan en un marco mundial que cada vez es más interdependiente. Luego entonces, esta perspectiva global, sugiere Rigoberta Menchú, permitirá constatar que los problemas son de todos y todas, que los derechos humanos y la cuestión ambiental, por ejemplo, nos competen a todos los seres humanos.

CAPÍTULO II. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL, NACIONAL Y ESTATAL APLICABLE

En este capítulo se incluyen aquellas convenciones internacionales cuyos mandatos son vinculantes para México en lo referente a la prevención y atención de la violencia contra las niñas y mujeres. Asimismo, y dado que el proyecto de investigación fue realizado con adolescentes que cursan el nivel secundaria de la educación básica y se relaciona estrategias de educación para la paz con perspectiva de género, se incluyen los apartados constitucionales, así como las leyes nacionales y estatales que involucran cuestiones relacionadas tanto con prevención de violencia contra las mujeres, inclusión, respeto a la diversidad, no discriminación, convivencia pacífica y la enseñanza de ello en el sistema educativo nacional.

De igual manera se incluye este marco normativo como una forma de sustentar el incumplimiento a estos instrumentos legales nacionales, estatales e internacionales en el contexto en el que se desarrolló esta investigación pues después del trabajo de campo se constató que estos compromisos son letra muerta en la cotidianidad escolar de las comunidades indígenas de El Bothé y San Ildelfonso en Amealco de Bonfil, Querétaro, además de haber un desconocimiento de los mismos por parte del funcionariado y el personal docente que labora en la zona.

2.1. Marco Normativo Internacional

Convención sobre los Derechos del Niño

Ratificada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989, entiende por niña y niño “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (OHCHR, 1989). Asimismo, en el artículo 19 y de acuerdo al interés que nos representa para el proyecto que hemos desarrollado, esta Convención señala:

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación,

tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial. .(OHCHR, 1989).

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

La CEDAW se adoptó por la Asamblea General de las Naciones Unidas de manera unánime el 18 de diciembre de 1979 y entró en vigor en 1981, año en que fue ratificada por México. Se considera la carta internacional de los derechos de las mujeres.

La CEDAW en su artículo 1, establece que:

Para los efectos de la presente Convención, la expresión discriminación contra la mujer denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (ONU Mujeres, 2011, p. 19).

El Comité de la CEDAW es el órgano que examina el progreso en el cumplimiento de la Convención por cada Estado parte, a través de la revisión de los informes que se envían periódicamente y de emitir recomendaciones. Además, existe un mecanismo denominado Protocolo *Facultativo de la CEDAW* (2014) que permite a los particulares presentar denuncias en contra de los Estados parte ante el mencionado comité. En los últimos años, el Comité CEDAW ha emitido recomendaciones a México en agosto de 2006 y julio de 2012.

En la Recomendación General número 28, el Comité de la CEDAW señala en el apartado A *Oración introductoria del artículo 2*, que:

Los Estados partes tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de no discriminación de la mujer y asegurar el desarrollo y el adelanto de la mujer a fin de mejorar su situación y hacer efectivo su derecho a la igualdad de jure y de facto o sustantiva con el hombre. Los Estados partes deberán asegurar que no haya discriminación directa ni indirecta contra la mujer...

... La interseccionalidad es un concepto básico para comprender el alcance de las obligaciones generales de los Estados partes en virtud del artículo 2. La discriminación de la mujer por motivos de sexo y género está unida de manera indivisible a otros factores que afectan a la mujer, como la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la salud, el estatus, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual y la identidad de género.

Con base en esta recomendación los Estados deberán de estar atentos para no infringir esta Convención y adoptar medidas que permitan evitar y sancionar las violaciones a la misma por parte de terceros, incluso las que sean cometidas en el espacio doméstico y en la comunidad.

En el año 2006, la CEDAW hizo una observación muy interesante a México a través del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, relacionada a los pueblos indígenas, debido a los elevados niveles de pobreza y analfabetismo y las múltiples formas de discriminación que sufren las mujeres indígenas y las mujeres de las zonas rurales, y las grandes disparidades entre éstas y las de las zonas urbanas y no pertenecientes a grupos indígenas para acceder a los servicios sociales básicos, en particular la enseñanza y la salud, y para participar en los procesos de adopción de decisiones.

El 26 de julio del 2017, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer emite la Recomendación General número 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general número 19, y con ello se considera que

la expresión “violencia por razón de género contra la mujer” se utiliza como un término más preciso que pone de manifiesto las causas y los efectos relacionados con el género de la violencia. La expresión refuerza aún más la noción de la violencia como problema social más que individual, que exige respuestas integrales, más allá de aquellas relativas a sucesos concretos, autores y víctimas y supervivientes.

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer

En 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoció la urgencia de aplicación universal a las mujeres de los derechos y principios relativos a la igualdad, seguridad, libertad, integridad y dignidad de todos los seres humanos, que estaban ya reconocidos y consagrados en instrumentos internacionales como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, señalando que esta Declaración reforzaría y complementaría este proceso. Asimismo, señala que dichos derechos y principios igualmente se reconocieron en otros instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (ONU, 1993).

Si bien, esta Declaración no es vinculante para el Estado Mexicano, se incluye por su relevancia en el tema que nos ocupa ya que incluye en el inciso J, la especificación del trabajo en el área de la educación para eliminar aquellas creencias y prácticas consuetudinarias que justifiquen la violencia contra las mujeres.

Así pues, en su artículo primero define “violencia contra la mujer” como:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. (ONU, 1993).

En el artículo segundo enuncia los actos que abarca dicha violencia sin ser limitativo e incluye:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra. (ONU, 1993).

Así también, y de acuerdo a la problemática observada y la población con la que este proyecto se desarrolló, nos es importante citar el artículo cuarto que dice:

Los Estados deben condenar la violencia contra la mujer y no invocar ninguna costumbre, tradición o consideración religiosa para eludir su obligación de procurar eliminarla. Los Estados deben aplicar por todos los medios apropiados y sin demora una política encaminada a eliminar la violencia contra la mujer. Con este fin, deberán: ...

... c) Proceder con la debida diligencia a fin de prevenir, investigar y, conforme a la legislación nacional, castigar todo acto de violencia contra la mujer, ya se trate de actos perpetrados por el Estado o por particulares; ...

... e) Elaborar, con carácter general, enfoques de tipo preventivo y todas las medidas de índole jurídica, política, administrativa y cultural que puedan fomentar la protección de la

mujer contra toda forma de violencia, y evitar eficazmente la reincidencia en la victimización de la mujer como consecuencia de leyes, prácticas de aplicación de la ley y otras intervenciones que no tengan en cuenta la discriminación contra la mujer; ...

... j) Adoptar todas las medidas apropiadas, especialmente en el sector de la educación, para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento del hombre y de la mujer y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias o de otra índole basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados al hombre y a la mujer; ...

... l) Adoptar medidas orientadas a eliminar la violencia contra las mujeres especialmente vulnerables;...(ONU, 1993).

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém Do Pará).

Esta Convención es el marco normativo en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, fue adoptada en 1994 y ratificada por México en 1998. Define la violencia contra las mujeres y establece por primera vez su derecho a una vida libre de violencia, enfoque retomado por la ley mexicana que además lleva ese título. El instrumento de evaluación permanente entre pares de la Convención Belém do Pará, es el Mecanismo de Seguimiento de la Implementación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (MESECVI), mismo que es consensuado e independiente y examina los avances que realizan los Estados parte en el cumplimiento de los objetivos de esta Convención. Este mecanismo se sustenta en la cooperación técnica e intercambio entre los Estados miembros y un Comité de Expertas y es financiado por las contribuciones que voluntariamente realizan los Estados parte y otros donantes. La Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) de la OEA actúa como su Secretaria Técnica.

El artículo 1° de la Convención de Belém do Pará define la violencia contra las mujeres como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (OEA, 1994, p. 3). Esta definición de violencia, en concordancia con el artículo 2 de la Convención abarca tanto la violencia perpetrada en la familia, unidad doméstica o cualquier relación interpersonal, la comunidad y el Estado.

Según el Segundo Informe Hemisférico Sobre la Implementación de la Convención Belém do Pará, de abril del 2012, de acuerdo a la OECD, en el mundo en vías de desarrollo, América Latina y el Caribe es la región que más ha avanzado en el reconocimiento formal de los derechos de las

mujeres, aunque aún faltan algunas cuestiones que mejorar en algunos países como por ejemplo: adecuar protocolos de atención a mujeres víctimas de violencia en el lenguaje de los pueblos indígenas, reforzar la legislación sobre trata de personas y aclarar los términos, incluir los diferentes tipos y manifestaciones de la violencia contra las mujeres en las legislaciones, realizar campañas de comunicación para concientizar a la población sobre la violencia de género, entre otras.

Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia¹⁴

Esta Convención fue firmada por México el 13 de noviembre de 2018 y en el artículo 1ero se incluyen:

1. Discriminación es cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados Partes.

La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra.

2. Discriminación indirecta es la que se produce, en la esfera pública o privada, cuando una disposición, un criterio o una práctica, aparentemente neutro es susceptible de implicar una desventaja particular para las personas que pertenecen a un grupo específico, o los pone en desventaja, a menos que dicha disposición, criterio o práctica tenga un objetivo o justificación razonable y legítimo a la luz del derecho internacional de los derechos humanos.

3. Discriminación múltiple o agravada es cualquier preferencia, distinción, exclusión o

¹⁴ Existe igualmente la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia, sin embargo, aún no ha sido firmada por el Estado Mexicano.

restricción basada, de forma concomitante, en dos o más de los motivos mencionados en el artículo 1.1 u otros reconocidos en instrumentos internacionales que tenga por objetivo o efecto anular o limitar, el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos y libertades fundamentales consagrados en los instrumentos internacionales aplicables a los Estados Partes, en cualquier ámbito de la vida pública o privada.

Educación para la Paz /Cultura de Paz en instrumentos internacionales vinculantes para México

En cuanto a Educación para la Paz o Cultura de Paz, se encontró que a nivel internacional no hay ningún tratado que jurídicamente sea vinculante para México u otros países en el tema específico de Cultura de Paz o Educación para la Paz, aun cuando desde la creación de Naciones Unidas, en particular de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se han desarrollado diversos documentos para fomentar la cultura de la paz a través de la educación, como lo son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974, que en los principios rectores señala “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”; la Declaración del Derecho Humano a la Paz (Resolución 39/11 de AG-ONU en 1984); la Declaración de Yamusukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres en 1989 en donde se habla de una Cultura de Paz, en la que se enfatiza la necesidad de trabajar la paz desde la educación, la cultura y la comunicación para deconstruir la violencia que, al igual que la paz, son construcciones culturales e históricas que se insertan en las creencias y por lo tanto en las prácticas sociales. Entre las invitaciones que hace a los Estados, organizaciones no gubernamentales, educativas, etc., está el que contribuyan a “una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres”; los Resultados de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993 que expresamente señala a la educación como principal instrumento para transmitir el derecho humano a la paz y prevención de la violencia y la Educación para la Paz como un aspecto fundamental para la paz regional y mundial; los Resultados de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de

Educación que tuvo lugar en Ginebra en 1994 y en la que se incluye un Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia en 1995; la Declaración y Programa de Acción sobre la Cultura de Paz de 1999 (Resolución 53/243 de la AG-ONU) que invita a los Estados a crear estrategias nacionales y regionales sobre Cultura de Paz, propone la revisión de planes de estudio y libros de texto, medidas para que se enseñen a las niñas y niños desde la primera infancia valores, actitudes y comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación, entre otros; el Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No-Violencia de la UNESCO en el año 1999 que hace un llamado a promover la Cultura de Paz y el trabajo individual para lograr la educación para la paz; la Declaración del Milenio que plantea los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODS) como formas para lograr la paz mundial y la Reunión de Resultados Mundiales en 2005 que reporta el logro de los ODS y subraya que la educación es fundamental para la construcción de paz; el Plan de acción, Programa Mundial para la educación en derechos humanos del año 2006 que relaciona la educación en derechos humanos con el fomento y mantenimiento de la paz; la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995 – 2014) que en el apartado sobre la Educación y Capacitación de la mujer señala claramente que “La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz”.

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)

En septiembre del año 2000 se celebró la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, en la que 189 naciones se comprometieron a realizar acciones para cumplir lo estipulado en la Declaración del Milenio, que está integrada por ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, que incluyen diversas metas como son: erradicar la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, reducir la propagación del VIH/SIDA, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar la alianza global para el desarrollo para el año 2015.

El objetivo de Desarrollo del Milenio 5 que consiste en “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”, incluye varias metas que se consideran relevantes para este proyecto, particularmente las metas 5.1; 5.2; 5.6; 5.c.

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.

5.a Empezar reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.

5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles. (ONU, 2019).

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El 25 de septiembre de 2015, se volvieron a reunir las y los líderes mundiales para acordar lo que se llamó Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, que tienen como finalidad la erradicación de la pobreza, proteger el medio ambiente y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.

Estos 17 Objetivos están interrelacionados, de tal manera que ahora asuntos pendientes como la igualdad de género es transversal a todos, aun cuando exista puntualmente el objetivo número 5

que corresponde a la igualdad de género, y tienen como base lo logrado a través de los anteriores Objetivos de Desarrollo del Milenio. Se incluyen nuevas metas como el cambio climático, el consumo sostenible y la paz y la justicia, entre otros.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 incluye 10 metas que abarcan diferentes aspectos de la educación. Dentro de estas metas, siete son resultados esperables y tres son medios para conseguir esas metas. Para el tema que nos ocupa, la meta 4.7 Educación de la ciudadanía para el desarrollo sostenible señala que:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (UNESCO, 2018, parr.8).

Según UNESCO (2018), estas metas incluyen tres formas de ejecución que son:

- a) Entornos de aprendizaje eficaces. Implica la construcción y adecuación de instalaciones escolares que respondan a las necesidades de las niñas y los niños, así como de las personas discapacitadas, que consideren las cuestiones de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas las personas.
- b) Becas. Aumentar para el 2020 el número de becas nivel mundial para los países en desarrollo para que el estudiantado pueda cursar programas de estudios superiores, en países desarrollados y otros países en desarrollo.
- c) Profesorado. Se pretende para el año 2030, incrementar la oferta de profesorado calificado en los países en desarrollo mediante la cooperación internacional.

2.2. Marco Normativo República Mexicana

La legislación nacional incluye los siguientes ordenamientos:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Ley General de Desarrollo Social
- Ley General de Educación
- Ley de Desarrollo Rural Sustentable
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres
- Acuerdo Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia
- Plan Nacional de Desarrollo

En México el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), es la Instancia Rectora en Género y responsable de dirigir la política nacional en la materia, y al Programa PROIGUALDAD.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En 1824 en México, la “Constitución de Apatzingan”, ya contenía algunos derechos humanos. Casi un siglo después, la Constitución de 1917, fue la primera que estableció (no sólo como una simple mención, sino una regulación más completa) los llamados derechos sociales, que no estaban bien establecidos en la Constitución de 1857. La Constitución de 1917 es la que nos rige a las y los mexicanos hasta la actualidad y en su Título I, Capítulo I, denominado “De los Derechos Humanos y sus Garantías”, del artículo 1ero al 29 contempla lo que se conoce como Garantías Individuales, que son las normas que protegen los derechos humanos en México.

Artículo 1º. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley...

...Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las

opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Artículo 2. La nación mexicana es única e indivisible.

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

En el apartado A, de este mismo artículo señala que se reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía, indicando en la fracción V: Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

En el apartado B, se señala que la Federación, los Estados y los Municipios, deberán promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, estableciendo las instituciones y determinando las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

Tanto la fracción II del artículo 3º, como el inciso c, se pueden encontrar en la Ley General de Educación y en la Ley de Educación del Estado de Querétaro.

Artículo 4. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce la igualdad de las mujeres y los hombres ante la ley.

Artículo 133. La Constitución, las leyes que emanen del Congreso de la Unión y todos los tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la ley suprema en toda la Unión.

Ley General de Desarrollo Social (LGDS)¹⁵

Esta ley tiene por objeto inicial generar condiciones igualitarias de desarrollo social, atendiendo a necesidades y problemáticas específicas de la población. Señala que la participación social será fundamental en la política nacional de desarrollo, así como en la elaboración y ejecución de los programas de desarrollo social. Cabe señalar que a lo largo de la ley no se encuentra la definición o lo que se entenderá por desarrollo social.

La LGDS señala en su artículo 1º que su objeto es “garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, por lo que se entiende que tales derechos son: derecho a la no discriminación, a la educación, a la protección de la salud, a disfrutar de una vivienda digna y decorosa, a un medio ambiente adecuado, a la alimentación infantil, al trabajo digno y socialmente útil y a la seguridad social. Estos derechos, según el artículo 11, fracción I, serán disfrutados “garantizando el acceso a los programas de

¹⁵ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de enero del 2004.

desarrollo social y la igualdad de oportunidades, así como la superación de la discriminación y la exclusión social”.

En el artículo 3 se señala que la Política de Desarrollo Social se sujetará a los principios de libertad, justicia distributiva, solidaridad, integralidad, participación social, sustentabilidad, respeto a la diversidad (eliminando cualquier tipo de discriminación y promoviendo un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias), libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades y transparencia.

Título segundo, capítulo único.

Artículo 6. Son derechos para el desarrollo social la educación, la salud, la alimentación, la vivienda, el disfrute de un medio ambiente sano, el trabajo y la seguridad social y los relativos a la no discriminación en los términos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 8. Toda persona o grupo social en situación de vulnerabilidad tiene derecho a recibir acciones y apoyos tendientes a disminuir su desventaja.

Título tercero, capítulo I.

Artículo 11. La Política Nacional de Desarrollo Social tiene los siguientes objetivos:

I. Propiciar las condiciones que aseguren el disfrute de los derechos sociales, individuales o colectivos, garantizando el acceso a los programas de desarrollo social y la igualdad de oportunidades, así como la superación de la discriminación y la exclusión social;

Capítulo II.

Artículo 14. La Política Nacional de Desarrollo Social debe incluir, cuando menos, las siguientes vertientes:

I. Superación de la pobreza a través de la educación, la salud, la alimentación, la generación de empleo e ingreso, autoempleo y capacitación;

Capítulo IV.

Artículo 29. Se consideran zonas de atención prioritaria las áreas o regiones, sean de carácter predominantemente rural o urbano, cuya población registra índices de pobreza, marginación indicativos de la existencia de marcadas insuficiencias y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social establecidos en esta Ley. Su determinación se

orientará por los criterios de resultados que para el efecto defina el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social que esta Ley señala y deberá, en todo tiempo, promover la eficacia cuantitativa y cualitativa de los ejecutores de la Política Social.

Capítulo VI.

Artículo 36. Los lineamientos y criterios que establezca el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social para la definición, identificación y medición de la pobreza son de aplicación obligatoria para las entidades y dependencias públicas que participen en la ejecución de los programas de desarrollo social, y deberá utilizar la información que genere el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, independientemente de otros datos que se estime conveniente, al menos sobre los siguientes indicadores:

- I. Ingreso corriente per cápita;
- II. Rezago educativo promedio en el hogar;
- III. Acceso a los servicios de salud;
- IV. Acceso a la seguridad social;
- V. Calidad y espacios de la vivienda;
- VI. Acceso a los servicios básicos en la vivienda;
- VII. Acceso a la alimentación, y
- VIII. Grado de cohesión social.

Ley de Desarrollo Rural Sustentable (LDRS)¹⁶

En esta ley, en el artículo 3º, fracción XIV, se define el desarrollo rural sustentable como el mejoramiento integral del bienestar social de la población y de las actividades económicas en el territorio comprendido fuera de los núcleos considerados urbanos de acuerdo con las disposiciones aplicables, asegurando la conservación permanente de los recursos naturales, la biodiversidad y los servicios ambientales de dicho territorio.

En cuanto al bienestar social, en la fracción VI, se menciona que consiste en la satisfacción de las necesidades materiales y culturales de la población, incluidas, entre otras, seguridad social, vivienda, educación, salud e infraestructura básica.

¹⁶ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de diciembre del 2001.

En el artículo 4º, se señala que para lograr el desarrollo rural sustentable el Estado, con el concurso de los diversos agentes organizados, impulsará un proceso de transformación social y económica que reconozca la vulnerabilidad del sector y conduzca al mejoramiento sostenido y sustentable de las condiciones de vida de la población rural, a través del fomento de las actividades productivas y de desarrollo social que se realicen en el ámbito de las diversas regiones del medio rural, procurando el uso óptimo, la conservación el mejoramiento de los recursos naturales y orientándose a la diversificación de la actividad productiva en el campo, incluida la no agrícola, a elevar la productividad, la rentabilidad, la competitividad, el ingreso y el empleo de la población rural.

En el Capítulo XV, referente al bienestar social y la atención prioritaria a las zonas de marginación, en el artículo 154 que los programas del Gobierno Federal, impulsarán una adecuada integración de los factores del bienestar social como son la salud, la seguridad social, la educación, la alimentación, la vivienda, la equidad de género, la atención a los jóvenes, personas de la tercera edad, grupos vulnerables, jornaleros agrícolas y migrantes, los derechos de los pueblos indígenas, la cultura y la recreación; mismos que deberán aplicarse con criterios de equidad.

Indica que, para el desarrollo de estos programas, el Ejecutivo Federal mediante convenios con los gobiernos de las entidades federativas y a través de éstos con los municipales, fomentará el Programa Especial Concurrente, conjuntamente con la organización social, para coadyuvar a superar la pobreza, estimular la solidaridad social, el mutualismo y la cooperación.

Más adelante en el artículo 162, señala que

Para la atención de grupos vulnerables vinculados al sector rural, específicamente etnias, jóvenes, mujeres, jornaleros, adultos mayores y discapacitados, con o sin tierra, se formularán e instrumentarán programas enfocados a su propia problemática y posibilidades de superación, conjuntando los instrumentos de impulso a la productividad con los de carácter asistencial y con la provisión de infraestructura básica, así como con programas de empleo temporal que atiendan la estacionalidad de los ingresos de las familias campesinas, en los términos del Programa Especial Concurrente.

Ley General de Educación (LGE)

Esta Ley es la norma que deberá observar todo el Sistema Educativo Nacional, es de competencia de los tres órdenes de gobierno: federal, estatal y municipal, incluyendo a los organismos

descentralizados y los particulares que cuenten con autorización o el reconocimiento oficial de estudios, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993¹⁷.

Los artículos y sus fracciones que se considera se relacionan con el tema propio de este proyecto de investigación son los siguientes:

Artículo 2. Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

Artículo 7¹⁸. La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

Fracción VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;...

...Fracción VI Bis. Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural;...

...Fracción X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos y crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad

¹⁷ La última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación, a la fecha de elaboración de esta tesis fue el 01 de enero del 2018.

¹⁸ Este artículo fue modificado en el año 2019, sin embargo, debido a la temporalidad en la que fue realizada esta investigación se presenta la versión anterior.

humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias;...

...Fracción XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos;

Fracción XVI. Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se comenten ilícitos en contra de menores de dieciocho años de edad o de personas que no tengan la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo.

Artículo 8¹⁹. El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan – así como toda la educación preescolar, primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

Fracción III. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres [y mujeres...], evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

Es una pena que en la fracción anterior no se incluyan a las mujeres justamente al mencionar los derechos, queremos pensar que fue una cuestión de falta de riqueza en el uso del lenguaje incluyente y no una omisión intencionada, aunque pareciera por la redacción anterior y final del mismo párrafo que sí lo conocen...

De manera general parecen artículos con una intencionalidad muy buena, desafortunadamente en la realidad social que nos tocó conocer e intervenir, no nos fue posible verlos en práctica.

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (LGIMH)²⁰

¹⁹ Este artículo fue modificado en el año 2019, sin embargo, dada la temporalidad en que se realizó esta investigación, se presenta la versión anterior.

²⁰ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de agosto del 2006.

Artículo 1.- La presente Ley tiene por objeto regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional.

Artículo 2.- Son principios rectores de la presente Ley: la igualdad, la no discriminación, la equidad y todos aquellos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Con esta concepción, la ley hace visible que la igualdad es un derecho que atraviesa el goce de otros derechos, así lo reafirma cuando vincula el derecho a la igualdad con el ejercicio de los derechos económicos, políticos, sociales y culturales (art. 17).

Artículo 3.- Son sujetos de los derechos que establece esta Ley, las mujeres y los hombres que se encuentren en territorio nacional, que, por razón de su sexo, independientemente de su edad, estado civil, profesión, cultura, origen étnico o nacional, condición social, salud, religión, opinión o capacidades diferentes, se encuentren con algún tipo de desventaja ante la violación del principio de igualdad que esta Ley tutela.

Además, la LGIMH se rige por principios que también deben ser utilizados en la planeación de las instancias de gobiernos. Estos principios rectores son la igualdad, la no discriminación, la equidad y todos los contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La LGIMH establece una serie de lineamientos que deben ser considerados en la Política Nacional en Materia de Igualdad, entre los que se encuentran promover la igualdad de acceso y el pleno disfrute de los derechos sociales para los hombres y las mujeres. En el marco de la Política Nacional en Materia de Igualdad es necesario que las instancias de gobierno integren la perspectiva de género al concebir, aplicar y evaluar las políticas y actividades públicas, privadas y sociales que impactan la cotidianidad.

Desde 2001 el INMUJERES es la Instancia Rectora en Género y responsable de dirigir la política nacional para la igualdad de género, fortalecimiento de la institucionalización de la perspectiva de género, combate a la discriminación y combate a la violencia contra las mujeres.

Por otra parte, el Acuerdo Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del 2007, promueve la igualdad de trato, así como de oportunidades en los ámbitos público y privado, y es un

compromiso para dar cumplimiento a leyes y acuerdos internacionales que garantizan a la mujer una vida libre de violencia.

En 2007 se instaló el Sistema Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres que es el conjunto orgánico y articulado de estructuras, relaciones funcionales, métodos y procedimientos que establecen las dependencias y las entidades de la Administración Pública Federal entre sí, con las organizaciones de los diversos grupos sociales y con las autoridades de los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, a fin de efectuar acciones de común acuerdo destinadas a la promoción y procuración de la igualdad entre mujeres y hombres.

Objetivos:

- I. Promover la igualdad entre mujeres y hombres y contribuir a la erradicación de todo tipo de discriminación;
- II. Contribuir al adelanto de las mujeres;
- III. Coadyuvar a la modificación de estereotipos que discriminan y fomentan la violencia de género, y
- IV. Promover el desarrollo de programas y servicios que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

En el artículo 58, señala que la educación, entre otros, tendrá el fin de:

- IX. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos, y
- X. Difundir los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos.

Asimismo, se incluye que las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, garantizarán la consecución de una

educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual deberán, entre otros:

X. Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos;

**Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres.
PROIGUALDAD 2013-2018**

- El PROIGUALDAD es una respuesta a lo propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) para transversalizar la perspectiva de género en todos los programas, acciones y políticas de gobierno; “esto significa que en los programas sectoriales, especiales, institucionales y regionales que elaboren las dependencias de la Administración Pública Federal estarán explícitas la perspectiva de género y las acciones afirmativas” (DOF, 2013, parr.5). Este programa responde a los compromisos suscritos por el Estado Mexicano en el marco de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém Do Pará).
- El PROIGUALDAD (2013-2018) comprende seis objetivos transversales que incluyen estrategias con sus respectivas líneas de acción e indicadores con las correspondientes metas para el año 2018. Las líneas de acción comprenden la coordinación de la estrategia entre las diversas dependencias, la observancia general para todas las dependencias o entidades y observancia específica para alguna dependencia o entidad en particular.

Los objetivos transversales del PROIGUALDAD²¹ son:

1. Alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres y propiciar un cambio cultural respetuoso de los derechos de las mujeres.
2. Prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra mujeres y niñas, y garantizarle acceso a una justicia efectiva.

²¹ Véase: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100919.pdf

3. Promover el acceso de las mujeres al trabajo remunerado, empleo decente y recursos productivos, en un marco de igualdad.
4. Fortalecer las capacidades de las mujeres para participar activamente en el desarrollo social y alcanzar el bienestar.
5. Generar entornos seguros y amigables de convivencia familiar y social, actividades de tiempo libre y movilidad segura para las mujeres y las niñas.
6. Incorporar las políticas de igualdad de género en los tres órdenes de gobierno y fortalecer su institucionalización en la cultura organizacional.
7. Impulsar el empoderamiento de las mujeres, su participación y representación en espacios de toma de decisión en el Estado y consolidar la cultura democrática.

Dentro del **Objetivo 2** se contempla la articulación con las metas de un México en Paz, un México Incluyente y un México con Educación de Calidad y señala como central la necesidad de combatir las violencias que se ejercen contra las mujeres (DOF, 2013). Así pues, en este objetivo, se encuentran la estrategia 2.1 *Incrementar, promover y fortalecer la prevención integral y eficaz de la violencia contra mujeres y niñas*; la estrategia 2.2 *Promover conductas y prácticas no violentas, respeto a las mujeres y resolución pacífica de conflictos en escuelas y familias* y la estrategia 2.4 *Garantizar una vida libre de violencia a mujeres, niñas, indígenas, discapacitadas, migrantes internas, transmigrantes y jornaleras*.

La estrategia 2.1 contempla las siguientes líneas de acción de interés para este trabajo, así como las dependencias o entidades encargadas de darles seguimiento:

Líneas de acción	Tipo de línea de acción	Dependencia/entidad encargada del seguimiento
2.1.3 Desarrollar y aplicar un protocolo para la detección y denuncia de violencia hacia mujeres y niñas en centros educativos.	Específica (SEP)	Inmujeres

La estrategia 2.2 contempla las siguientes líneas de acción de interés para este trabajo, así como las dependencias o entidades encargadas de darles seguimiento:

Líneas de acción	Tipo de línea de acción	Dependencia/entidad encargada del seguimiento
2.2.1 Establecer códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia entre varones, mujeres, niñas y adolescentes.	Específica (SEP y Conapred)	SNIMH
2.2.2 Establecer mecanismos de detección y sanción del maltrato docente.	Específica (SEP)	SNIMH
2.2.3 Promover la creación de una instancia para recibir y atender denuncias de maltrato, hostigamiento y acoso sexual en las escuelas.	Específica (SEP)	Inmujeres
2.2.4 Establecer un mecanismo para detectar violencia escolar y familiar en el sistema escolar.	Específica (SEP)	SNIMH
2.2.5 Incorporar talleres y materiales pedagógicos auxiliares para educar en la no violencia, la tolerancia, las nuevas masculinidades.	Específica (SEP)	Inmujeres
2.2.7 Promover la formación docente sensible al género, el respeto a los derechos humanos y la no violencia.	Específica (SEP)	Inmujeres
2.2.8 Desarrollar campañas y acciones para difundir entre las familias las consecuencias	Específica (SEP, Segob, DIF, Sectur y SSA)	Inmujeres

del maltrato y la violencia familiar.		
2.2.10 Promover campañas efectivas de sana convivencia e integración familiar.	Específica (Segob y Conapo)	Inmujeres

La estrategia 2.4 contempla las siguientes líneas de acción de interés para este trabajo, así como las dependencias o entidades encargadas de darles seguimiento:

Líneas de acción	Tipo de línea de acción	Dependencia/entidad encargada del seguimiento
2.4.1 Traducir con enfoque de interculturalidad y en lengua indígena, el contenido de la LGAMVLV y los servicios que se prestan.	Específica (Sedesol, Conapred y CDI)	Inmujeres
2.4.2 Realizar campañas radiofónicas en lenguas indígenas para difundir los contenidos de la LGAMVLV, los servicios y líneas telefónicas de atención.	Específica (Segob, Sedesol, Conapred y CDI)	Inmujeres
2.4.3 Difundir en espacios públicos los teléfonos de servicios de atención a las mujeres víctimas de violencia.	Coordinación de la estrategia	Inmujeres
2.4.5 Promover la formación de personal indígena, para brindar servicios de atención a mujeres, niñas y adultas mayores, víctimas de violencia.	Específica (Sedesol, Segob, Conapred y CDI)	Inmujeres

2.4.6 Incorporar en los fondos destinados a municipios indígenas, compromisos con autoridades para erradicar: venta de mujeres y niñas y matrimonios forzados	Específica (Sedesol, Conapred y CDI)	Inmujeres
2.4.7 Sensibilizar y capacitar a las autoridades indígenas en los contenidos de la LGAMVLV.	Específica (Sedesol, Segob y CDI)	Inmujeres
2.4.8 Integrar una Red de Promotores de la no violencia hacia las mujeres y nuevas masculinidades no violentas, en comunidades indígenas.	Específica (Sedesol, SEP, Segob, Conapred y CDI)	Inmujeres

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED)²²

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación tiene por objeto prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejercen contra cualquier persona en los términos del artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Es una ley que promueve la igualdad de oportunidades y de trato.

De acuerdo con esta Ley, las autoridades de los órganos públicos federales deben adoptar medidas para que todas las personas gocen sin discriminación de los derechos consagrados en la Constitución. En el marco de las medidas que deben adoptar los órganos públicos se encuentran aquellas acciones compensatorias que establezcan un trato diferenciado entre las personas, siempre y cuando éstas tengan por objeto promover la igualdad de oportunidades (art. 5).

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia²³ (LGAMVLV)

²² Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio del 2003.

²³ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1 de febrero del 2007.

En el Artículo 5, fracción IV se define a la violencia contra las mujeres como *cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público.*

Asimismo en la fracción VIII, indica que al hablar de Derechos Humanos de las Mujeres se refiere a los derechos que son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales contenidos en la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Convención sobre los Derechos de la Niñez, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem Do Pará) y demás instrumentos internacionales en la materia.

En la LGAMVLV se contemplan como modalidades de violencia: la violencia en el ámbito familiar, la violencia laboral y docente, la violencia en la comunidad, la violencia institucional y la violencia feminicida y de la alerta de violencia de género contra las mujeres.

En el capítulo IV, de la atención a las víctimas, en el artículo 51, señala que las autoridades en el ámbito de sus respectivas competencias deberán prestar atención a las víctimas, consistente en:

- I. Fomentar la adopción y aplicación de acciones y programas, por medio de los cuales se les brinde protección;
- II. Promover la atención a víctimas por parte de las diversas instituciones del sector salud, así como de atención y de servicio, tanto públicas como privadas;
- III. Proporcionar a las víctimas, la atención médica, psicológica y jurídica, de manera integral, gratuita y expedita;
- IV. Proporcionar un refugio seguro a las víctimas, y
- V. Informar a la autoridad competente de los casos de violencia que ocurran en los centros educativos.

En el Capítulo III, referente a la distribución de competencias en materia de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres, en la sección tercera, señala que es competencia de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL):

- I. Fomentar el desarrollo social desde la visión de protección integral de los derechos humanos de las mujeres con perspectiva de género, para garantizarles una vida libre de violencia;
- II. Coadyuvar en la promoción de los Derechos Humanos de las Mujeres;
- III. Formular la política de desarrollo social del estado considerando el adelanto de las mujeres y su plena participación en todos los ámbitos de la vida;
- IV. Realizar acciones tendientes a mejorar las condiciones de las mujeres y sus familias que se encuentren en situación de exclusión y de pobreza;
- V. Promover políticas de igualdad de condiciones y oportunidades entre mujeres y hombres, para lograr el adelanto de las mujeres para su empoderamiento y

la eliminación de las brechas y desventajas de género; VI. Promover políticas de prevención y atención de la violencia contra las mujeres; VII. Establecer, utilizar, supervisar y mantener todos los instrumentos y acciones encaminados al mejoramiento del Sistema y del Programa; VIII. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación en la materia.

En la sección sexta, correspondiente a la Secretaría de Salud (SS), señala que es competencia de esta:

I. En el marco de la política de salud integral de las mujeres, diseñar con perspectiva de género, la política de prevención, atención y erradicación de la violencia en su contra; II. Brindar por medio de las instituciones del sector salud de manera integral e interdisciplinaria atención médica y psicológica con perspectiva de género a las víctimas; III. Crear programas de capacitación para el personal del sector salud, respecto de la violencia contra las mujeres y se garanticen la atención a las víctimas y la aplicación de las normas oficiales mexicanas vigentes en la materia; IV. Establecer programas y servicios profesionales y eficaces, con horario de veinticuatro horas en las dependencias públicas relacionadas con la atención de la violencia contra las mujeres; V. Brindar servicios reeducativos integrales a las víctimas y a los agresores, a fin de que logren estar en condiciones de participar plenamente en la vida pública, social y privada; VI. Difundir en las instituciones del sector salud, material referente a la prevención y atención de la violencia contra las mujeres; entre otras.

Esta ley contempla la creación del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, que tiene por objeto la conjunción de esfuerzos, instrumentos, políticas, servicios y acciones interinstitucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. En este Sistema participan los titulares de las secretarías de Gobernación (SEGOB), de Desarrollo Social (SEDESOL), de Educación (SEP), de Seguridad Pública (SP), de Trabajo y Previsión Social (STPS), de la Procuraduría General de la República (PGR), del Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), Sistema Nacional DIF, INMUJERES, así como de las instancias de la mujer de las 32 entidades federativas.

Asimismo, se contempla el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, que de contendrá acciones con perspectiva de género para llevar a cabo esta tarea en todas las instituciones públicas y privadas del país.

Los principios rectores de esta Ley son la igualdad, el respeto a la dignidad humana de las mujeres, la no discriminación y la libertad de las mujeres.

Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012, eje 3, Igualdad de Oportunidades, 3.5 Igualdad entre Mujeres y Hombres define en el objetivo 16 eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual. Como estrategias para el logro de este objetivo incluye:

1. Construir políticas públicas con perspectiva de género de manera transversal en toda la Administración Pública Federal, y trabajar desde el Ejecutivo Federal, en el ámbito de sus atribuciones, para que esta transversalidad sea posible también en los gobiernos estatales y municipales.
2. Desarrollar actividades de difusión y divulgación sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo la eliminación de estereotipos establecidos en función del género.
3. Implementar acciones para elevar la inscripción de niñas en las escuelas y asegurar su permanencia en éstas.
4. Promover una cultura de prevención a las enfermedades de la mujer y garantizar el acceso a servicios de calidad para la atención de las mismas.
5. Combatir la discriminación hacia las mujeres en el ámbito laboral.
6. Facilitar la integración de la mujer al mercado laboral mediante la expansión del sistema nacional de guarderías y estancias infantiles.
7. Dar especial atención a las mujeres en pobreza.
8. Estrechar los vínculos entre los programas para la erradicación de la pobreza y los programas para la igualdad de oportunidades y la no discriminación de la mujer.
9. Promover la participación política de la mujer.

En el eje 3 Igualdad de Oportunidades, 3.4 Pueblos Indígenas define en el objetivo 15 incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad.

2.3. Marco Normativo del Estado de Querétaro

La legislación del Estado de Querétaro cuenta con los siguientes ordenamientos:

- Constitución Política del Estado de Querétaro
- Ley la Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres en el estado de Querétaro
- Ley de Educación del Estado de Querétaro
- Ley para Prevenir y Eliminar toda forma de Discriminación en el Estado de Querétaro
- Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro
- Ley Estatal de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia
- Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Querétaro
- Plan Estatal de Desarrollo Querétaro 2010

Constitución Política del Estado de Querétaro.

En el Título Primero, Capítulo Único de los Derechos Fundamentales.

Artículo 1. El Estado de Querétaro es parte integrante de la Federación Mexicana, es libre y autónomo en lo que se refiere a su régimen interno y sólo delega sus facultades en los Poderes Federales, en todo aquello que fije expresamente la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Son ley suprema en la entidad, las disposiciones que establezcan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales.

Artículo 2. El Estado garantizará el respeto a la persona y a los derechos humanos, promoverá su defensa y proveerá las condiciones necesarias para su ejercicio.

Toda persona gozará de los derechos que establecen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las leyes federales, los tratados internacionales con aprobación del Senado, ésta Constitución y las leyes que de ella emanen.

Ley de Educación del Estado de Querétaro (LEEQ)²⁴.

Artículo 4. La educación que imparta el Estado, los municipios, los organismos descentralizados y los particulares, con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en cualquiera de sus tipos y modalidades, se ajustará a lo establecido en los

²⁴ Fue publicada el 31 de julio de 2009 en la Gaceta Oficial de "La Sombra de Arteaga".

artículos 3o., de la Constitución Federal y 4 de la Constitución Política del Estado de Querétaro, en los tratados internacionales de los que México sea parte, en las leyes educativas federales, en la legislación aplicable a niños y jóvenes, en esta Ley y en los demás ordenamientos que de ellas emanen. Además:

El criterio que orientará a la educación que se imparte en la Entidad, se basará en los resultados del progreso científico, combatirá la ignorancia en sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación. Asimismo, difundirá los derechos de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

III. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando el aprecio para la dignidad de la persona e integridad de la familia y la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres y mujeres, buscando la prevención, identificación y atención de la violencia familiar, escolar y social; evitando los privilegios o discriminación, por motivo de razas, religión, grupos o sexos de los individuos;

Ley de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres del Estado de Querétaro (LEIMH)²⁵.

En el artículo 1 se indica que las disposiciones de esta Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en el Estado de Querétaro y tienen por objeto egular, proteger y garantizar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres; así como proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten al Estado hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo acciones afirmativas a favor de la equidad de género.

En el artículo 2º se señalan como principios rectores: la igualdad sustantiva, la no discriminación, la equidad y todos aquellos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado de Querétaro, la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro, la Ley de Derechos Humanos del Estado de Querétaro, la Ley Estatal de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, Ley para Prevenir y Eliminar toda forma de Discriminación en el Estado de Querétaro, la Ley del Instituto Queretano de las Mujeres, los instrumentos internacionales de los que México sea parte y la legislación general en la materia.

²⁵ Publicada en el periódico oficial del Estado "La Sombra de Arteaga" el 30 de agosto del 2012 (No. 49).

Señala como sujetos de esta Ley en su artículo 3º a las mujeres y los hombres que se encuentren en el territorio del Estado de Querétaro y que estén en alguna situación o tipo de desventaja, ante la violación del principio de igualdad que esta Ley protege.

En el artículo 4º, que la interpretación del contenido de esta Ley, será congruente con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado de Querétaro, los tratados internacionales aplicables en materia de derechos humanos y discriminación de los que el Estado Mexicano sea parte, así como con las recomendaciones y demás legislación aplicable.

Ley Estatal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LEPPED)²⁶.

En la LEPPED, se entiende por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico, nacional o regional, género, edad, discapacidad, condición social, económica o de salud, por embarazo, opiniones, preferencias sexuales, estado civil, trabajo desempeñado, costumbres, raza, ideologías, creencias religiosas, migración o cualquier otra condición que dé origen a conductas que atentan contra la dignidad humana o que tengan por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

El artículo 1ero de esta ley señala que las disposiciones de la misma son de orden público y de interés social; tienen por objeto identificar, prevenir y eliminar aquellas formas de discriminación que se ejerzan contra las personas de manera individual o colectiva, dentro del Estado de Querétaro, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

En el artículo 3º señala que en el Estado de Querétaro queda prohibida toda forma de discriminación motivada por el origen étnico, nacional o regional, género, edad, discapacidad, condición social, económica o de salud, embarazo, opiniones, preferencias sexuales, estado civil, trabajo desempeñado, costumbres, raza, ideologías, creencias religiosas, migración o cualquier otra condición que dé origen a conductas que atentan contra la dignidad humana o que tengan por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro

En el artículo 54 señala que las instituciones educativas en el Estado desarrollaran programas y medidas para que, por medio de la educación, se logren, entre otros los siguientes fines:

²⁶ Publicada en el periódico oficial del Estado "La Sombra de Arteaga" el 30 de agosto del 2012 (No. 49).

VIII. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos; y

IX. Difundir los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos.

En el artículo 53, indica que:

Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos y, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad, que garantice el respeto a su dignidad humana; el desarrollo armónico de sus potencialidades y personalidad, y fortalezca el respeto a los derechos humanos, en los términos del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables en la Entidad...

En este artículo, se da la obligación a las autoridades estatales y municipales, de garantizar la educación de calidad y la igualdad en el acceso y permanencia en la misma, para lo cual, entre otras acciones deberán:

X. Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos;

Ley Estatal de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LEAMVLV)²⁷.

En su artículo 2º señala que son principios rectores para la aplicación e interpretación de esta Ley, el respeto a la dignidad humana de las mujeres, la equidad, igualdad, seguridad jurídica, no discriminación, libertad y autonomía de las mujeres, la justicia social y el interés superior de la víctima.

El Poder Ejecutivo del Estado y los municipios, por medio de sus dependencias garantizarán el respeto a los derechos humanos e instrumentarán políticas sociales de prevención y promoción que

²⁷ Publicada en el periódico oficial del Estado "La Sombra de Arteaga" el día 27 de marzo de 2009 (No.21)

favorezcan el desarrollo de la mujer, procurando su sano desarrollo físico, psicológico, sexual y social.

En el artículo 4º define como violencia contra las mujeres:

Aquellas acciones u omisiones, basadas en su género, que produzcan un daño o afectación física, psicológica, patrimonial, económica o sexual. Asimismo, contiene las siguientes modalidades de violencia: violencia familiar, laboral, en la comunidad, la cometida por los servidores públicos, la feminicida, del hostigamiento y acoso sexual.

El Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, tiene por objeto el enlace de esfuerzos, instrumentos, políticas, servicios, aplicación de acciones afirmativas y acciones interinstitucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. Está integrado por: el Gobernador del Estado quien preside el Sistema, la Titular del Instituto Queretano de las Mujeres (IQM), del Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), de la Secretaría de Educación del Estado (SEP), de la Secretaría de Salud del Estado (SS), de la Secretaría de Seguridad Ciudadana del Estado (SC), de la Procuraduría General de Justicia (PGJ), de la Secretaría del Trabajo del Estado (STPS), por el Presidente del Tribunal Superior de Justicia (TSJ), por el Presidente de la Comisión de Equidad de Género y Grupos Vulnerables de la Legislatura del Estado, por un representante designado por cada grupo de Municipios que correspondan a los distritos judiciales del Estado y tres representantes de organizaciones civiles especializadas, con probado currículum en trabajo relativo a los derechos humanos y un mínimo de experiencia de cinco años, designadas por la Legislatura del Estado a propuesta del Instituto Queretano de la Mujer, dos representantes de universidades o instituciones de educación superior e investigación; y quienes a invitación expresa del Sistema Estatal se incorporen para formar parte del mismo, participando únicamente con voz. Este Sistema fue creado en el estado de Querétaro en el año 2012.

También se cuenta con el Programa Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres, que incluye las acciones diseñadas con base en la perspectiva de género.

Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Querétaro (2007).

Artículo 2.- Es objeto de la Ley, el reconocimiento, preservación y defensa de los derechos, cultura y organización de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de Querétaro, así

como el establecimiento de las obligaciones de la administración pública estatal y municipal en materia de derechos y cultura indígena.

Artículo 3.- El Estado de Querétaro tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos y comunidades indígenas, siendo aquellos que descienden de pobladores que habitaban en el territorio del Estado de Querétaro desde antes del inicio de la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.

Esta Ley reconoce a los pueblos indígenas Otomí, Huasteco y Pame, así como las comunidades indígenas que los conforman, asentadas en los Municipios de Amealco eje Bonfíl, Cadereyta de Montes, Colón, Ezequiel Montes, Jalpan de Serra y Tolimán.

Los indígenas procedentes de otro Estado de la República, que transiten o residan temporal o permanentemente dentro del territorio del Estado de Querétaro, podrán acogerse, en lo conducente, a los beneficios de esta Ley.

El Plan Estatal de Desarrollo Querétaro 2010 - 2015²⁸, menciona en el eje de Desarrollo Social y Humano, las siguientes estrategias dirigidas a mujeres:

1. La promoción de los derechos humanos de las mujeres.
Armonización legislativa.
Prevención, detección, atención y sanción en casos de violencia contra las mujeres.
2. La incorporación de la perspectiva de género en el quehacer institucional.
Formulación de políticas públicas con perspectiva de género.
Institucionalización de la perspectiva de género.
Creación y fortalecimiento de instancias de atención a las mujeres en el ámbito municipal.
Fomento de la participación y representación de las mujeres en el ámbito político y laboral.
Promoción de la cultura de equidad de género en la sociedad.

Con relación a los pueblos indígenas, y en particular a las mujeres, menciona en el eje de Desarrollo Social y Humano, en el punto 3:

²⁸ Se incluye el Plan Estatal de Desarrollo de la Administración anterior debido a la temporalidad en la que fue desarrollado este proyecto.

Superación de los rezagos sociales que padecen las comunidades indígenas, especialmente entre mujeres, jóvenes y migrantes, a través de la atención institucional, y con respeto a sus usos y costumbres, de acuerdo al orden jurídico vigente.

El Plan Estatal de Desarrollo Querétaro 2016 – 2021

Eje 1. Querétaro Humano.

El desarrollo planeado busca mejorar la calidad y condiciones de vida de los queretanos. Este eje prevé acciones que permitan la equidad de oportunidades, la inclusión y la cohesión social; reducir las brechas de desigualdad, promoviendo el ejercicio efectivo de los derechos sociales en la población y trabajar en forma conjunta, sociedad y gobierno guiados por valores, en la promoción de estilos de vida sanos y saludables e inhibir los factores de riesgo ocasionados por el ocio o la desesperanza. (p. 23).

En la sección de diagnóstico, este plan incluye a las mujeres en “grupos vulnerables”, señalando que:

En cuanto a los grupos vulnerables, en Querétaro el 60% de las mujeres de 15 años y más, sufren o han sufrido algún tipo de violencia, según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, 2011 (ENDIREH). La violencia contra las mujeres más extendida es aquella que ocurre en las relaciones más cercanas, es así que entre las mujeres de 15 años y más que han tenido una pareja, ya sea de matrimonio, convivencia o noviazgo, 34 de cada 100 han sido agredidas por su actual o última pareja durante su relación. Además 45 de cada 100 mujeres de 15 años y más, han experimentado actos de violencia, principalmente de desconocidos y, a nivel nacional, de la población total víctima de “otros delitos” como secuestro y delitos sexuales, el 84.1% han sido mujeres, en contraste con el 15.9% correspondiente a hombres. Con base en la información del sector salud, en 2015 del total de casos positivos (12,139) clasificados como de violencia familiar y de género el 52% está siendo atendido en servicios especializados. (p. 41).

Estrategia I.7 Promoción de la inclusión social de la población en situación de vulnerabilidad.

Líneas de Acción²⁹:

²⁹ Se incluyen aquellas que se consideran relevantes para este trabajo por incluir de manera específica la problemática que nos ocupa.

- Incorporar una perspectiva incluyente en los programas y acciones gubernamentales que atiendan las necesidades específicas de los grupos considerados en situación de desventaja social.
- Fomentar la eliminación de prácticas discriminatorias y la violencia de género, que limitan el pleno ejercicio de los derechos de las mujeres en el Estado.
- Fortalecer el ejercicio de protección de los menores de edad en situaciones de riesgo en la entidad.
- Promover el desarrollo económico y social de las comunidades indígenas en el Estado.

Es interesante señalar que según el *Diagnóstico sobre los Programas y Proyectos Implementados por las Dependencias que atienden circunstancias relacionadas con la Violencia de Género entre población indígena en el estado de Querétaro, 2012*, realizado por el IQM, la CDI y CREASOL, A.C.:

El derecho consuetudinario con el cual se rigen las comunidades indígenas no es compatible con el derecho positivo base de las leyes nacionales, esto complejiza el abordaje de temas como la violencia contra las mujeres dado que las sanciones o procedimientos regulares para las leyes “occidentales” no se adaptan a la realidad cultural de estos pueblos y sus formas de entender e impartir la justicia, por lo que en ese caso, las dependencias e instancias competentes tienen un gran reto para revisar con detalle la situación que prevalece en el medio indígena y generar políticas de atención de la violencia, prevención y promoción de derechos pertinentes a esa realidad y congruentes con los derechos humanos individuales y colectivos. Así mismo hace falta un proceso de reflexión con las propias comunidades en relación a los usos y costumbres que atentan contra los derechos de las mujeres, así como las formas en que las mujeres indígenas desean que se les haga justicia en casos de violencia.

CAPÍTULO III. DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES INDÍGENAS EN EL CONTEXTO MEXICANO Y QUERETANO.

3.1. Datos del estado de Querétaro.

Querétaro es un estado localizado al centro-norte de la República Mexicana. Cuenta con una extensión de 11,684 km², lo que lo vuelve el quinto estado más grande del país y tiene una población registrada en el 2015 de 2,038,372 habitantes, de las cuales 1,044,936 son mujeres y 993,436 son hombres (INMUJERES, 2015). De esta población, 68.9% de las mujeres vive en el espacio urbano y 31.1% vive en el espacio rural, el 68.6% de los hombres vive en el espacio urbano y 31.4% de viven en el espacio rural (INMUJERES, 2015).

Según INMUJERES (2015), el promedio de años de escolaridad en las mujeres es de 9.3 % y el de hombres es de 9.8 %. El porcentaje de la población femenil con rezago educativo (es decir, personas que a los 15 años aún no han terminado la educación secundaria) es de 33.2% y el de hombres es de 30.2%. La tasa de participación económica (porcentaje por cada 100 personas) de las mujeres es de 39.4% y la de los hombres es de 72.2%. Con relación a la discriminación, según la ENADIS (2017), en Querétaro el 19.4% de las personas mayores de 18 años declararon haber sufrido algún tipo de discriminación (INEGI, 2017).

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de Relaciones al Interior de los Hogares (ENDIREH) del 2016, en el estado de Querétaro el 71.2% de las mujeres reportan haber sufrido alguna clase de violencia en su vida, 46.8% de las mujeres queretanas reportaron haber sufrido alguna vez en su vida algún incidente de violencia comunitaria y el 28.4 en los ámbitos rurales, el 11.5% de violencia familiar, el 21.6% de violencia laboral y la prevalencia de violencia escolar contra las mujeres es del 32.5% y en el sector rural es de 26.3%, superando con ello la media nacional en estos rubros (INEGI, 2016b). El estado de Querétaro, ocupa el lugar número 5 a nivel nacional por violencia contra las mujeres en todas las modalidades. El Índice de desigualdad de Género (IDG) del Estado de Querétaro fue de 0.402 en 2012 (PNUD, 2012). El grado de marginación en el estado de Querétaro es medio, ocupa el lugar 9 a nivel nacional (CONEVAL, 2016).

El estado de Querétaro es la tercera entidad con mayor número de hablantes de lengua otomí o hñãñho en México 24, 471 (INEGI, 2010). Hñãñho quiere decir “los que hablan (hñã) el ñho” (Questa y Utrilla, 2006, p. 7). Siendo Tolimán y Amealco de Bonfil los municipios que cuentan con la mayor presencia de población indígena otomí o hñãñho, que igualmente está presente en los municipios

de Cadereyta, Ezequiel Montes, Colón y Peñamiller. En el caso de Amealco de Bonfil, las concentraciones de hablantes se encuentran en las comunidades de Santiago Mexquititlán, San Miguel Tlaxcaltepec y San Ildefonso, siendo 13358 personas, de las cuales 69,90 son mujeres y 6,368 son hombres (INMUJERES, 2015).

Desafortunadamente, la lengua hñãñho está siendo desplazada por el español, aun cuando en Amealco se usa cotidianamente en las familias. El monolingüismo se preserva principalmente en las mujeres mayores de las comunidades otomías de Querétaro (Questa y Utrilla, 2006).

En general, las personas de edad avanzada y los niños que asisten a la educación bilingüe son quienes hablan, entienden y utilizan el hñãñho. Hay un grupo de personas que pertenecen a una generación de entre treinta y cuarenta años que lo entiende, pero no lo habla. Por último, el grupo más extenso es el de doce a treinta años: ellos ya no conocen el idioma. Los integrantes de este último grupo cuentan en su mayoría con educación primaria no bilingüe. Otro elemento importante que propició que muchos habitantes de la zona dejaran de hablar la lengua fue la migración de la población indígena a las ciudades, pues los obligó a hablar español con el fin de vender sus productos y lograr comunicarse con la población mestiza que los empleaba. Por ello, algunos padres de familia prefirieron que sus hijos hablaran únicamente el español, ya que así no serían relegados o tratados como “indios” (Questa y Utrilla, 2006, p. 8).

Según los datos del *Diagnóstico de violencia intrafamiliar y de género en comunidades indígenas del estado de Querétaro* realizado en 2009 por Ayudaes Amar, A.C., la CDI y la CEDH, cerca del 70% de las personas encuestadas han sufrido violencia y el 51% cree que es normal la violencia en la familia. En todas las estadísticas, la mujer es la más desfavorecida, sea por el miedo al esposo, el principal agresor, o la dependencia económica que tiene la mujer.

Municipios con Población Indígena en el Estado de Querétaro



Gráfico 2. Municipios con población indígena en el estado de Querétaro.

Fuente: Enciclopedia de los municipios de Querétaro. Recuperado de: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/queretaro/soci.htm>

3.2. Datos del municipio de Amealco de Bonfil

Amealco de Bonfil es un municipio de los 18 que integran el estado de Querétaro en México, en general y de acuerdo al censo de Población y Vivienda 2010, señala el *Plan Municipal de Desarrollo 2016 – 2018* que cuenta con 62,197 habitantes, de los cuales son 29,842 hombres y 32,355 mujeres. El grupo de edad mayoritario es el que comprende a la niñez hasta los 14 años de edad (que representa el 36% de la población), seguido por el de personas adultas de 25 a 59 años 34.7%, jóvenes de 15 a 24 años que representan el 20.1% y, adultos mayores de 65 años o más son el 8.7%. En este municipio se encuentra la mayor parte de población indígena de origen hñähñö en la entidad: 28.11% (INEGI 2010). En el 2015, el 63.61% de la población en Amealco se consideraba indígena y el 21% de la población habla alguna lengua originaria, es decir, cerca de 13 mil personas (INMUJERES, 2015).

Según el plan municipal mencionado, de acuerdo al censo de 2010 existen 15,426 hablantes de lengua indígena mayores de 3 años, “de los cuales 47.7 son hombres y 52.3 son mujeres. De ellos son monolingües 887 personas, de las que 83.2% son mujeres” cuestión que nos habla de la falta de

acceso a la educación que han padecido esas mujeres indígenas pues es en la escuela donde ellas deberían haber aprendido a hablar y escribir el idioma castellano. Según el Consejo Nacional de Población y Vivienda del año 2010, dicho municipio presentaba un alto grado de marginación (35%) (INEGI 2010), que corresponde a 0,56300, ocupando el segundo lugar en el estado.

En los registros estadísticos del año 2016, existen 31 escuelas secundarias con 184 docentes (82 hombres y 102 mujeres), 4,215 estudiantes, 2,068 hombres y 2,147 mujeres (USEBEQ, 2016).

Los otomíes forman parte de la familia lingüística otopame, que está integrada por dos grupos culturales opuestos: por una parte, los otomíes, mazahuas, matlatzinca y ocuilteca de alta cultura mesoamericana, y por otra, los pames y jonaces que han sido cazadores y recolectores como los otros grupos habitantes de la Gran Chichimeca. (Castillo, 1998).

Tabla 1. Población hablante de lenguas indígenas en Amealco de Bonfil

Población hablante de lenguas indígenas en Amealco de Bonfil		
Región	Municipio	Población hablante de lengua indígena
Región Sur	Amealco de Bonfil	Cuenta con una población hablante de lengua indígena (Otomíes) de 5 años y más de: 15,028 personas, asentados en 31 localidades, integradas en las microrregiones de San Ildefonso Tultepec, Santiago Mexquititlán, Chitejé de Garabato y San Miguel Tlaxcaltepec.

Fuente: Elaboración propia con datos del año 2010, del Catálogo de Localidades de SEDESOL. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=22>

En Amealco de Bonfil hay 23.4 de hogares encabezados por mujeres, 20.9 de hogares familiares encabezados por mujeres, y 51.8 de hogares no familiares encabezados por mujeres. Así también, este municipio es uno de los que presenta de las mayores brechas de género en educación (INMUJERES 2011)³⁰, en donde 17,46% de la población mayor de 15 años es analfabeta y 37,49% mayor de 15 años no concluyó la primaria. Ocupa el primer lugar estatal con el mayor porcentaje de la población que carece de drenaje (INEGI, 2010)³¹, a lo que se suman las malas condiciones de vivienda, piso de tierra y ausencia de servicios sanitarios (PNUD-CDI, 2009). El 52.0% de la población de Amealco de Bonfil son mujeres.

Tabla 2. Indicadores sobre educación 2015

³⁰ Véase: www.inmujeres.gob.mx

³¹ Véase: www.inegi.org.mx

Indicadores sobre educación 2015						
Municipio	% de alfabetismo en personas de 15 a 29 años		Promedio de escolaridad en años		Rezago educativo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Querétaro	98.8	98.7	9.3	9.8	33.2	30.2
Amealco de Bonfil	98.0	98.2	6.5	6.8	56.5	56.1

Fuente: INMUJERES (2015). Tarjetas estatales y municipales

Tabla 3. Población con derechohabiencia de salud por sexo, 2010

Población con derechohabiencia a servicios de salud por sexo, 2010						
	Con derechohabiencia			SIN derechohabiencia		
	TOTAL	HOMBRES (%)	MUJERES (%)	TOTAL	HOMBRES (%)	MUJERES (%)
Nacional	48,452,418	47.8	52.2	51,402,597	49.4	50.6
Querétaro	1,351,726	47.3	52.7	460,320	52.1	47.9
Amealco de Bonfil	46,780	46.4	53.6	15,295	52.8	47.2

Fuente: INEGI, 2010.

Tabla 4. Ocupantes en viviendas que no disponían de agua en Querétaro, 2010.

Ocupantes en viviendas que no disponían de agua en Querétaro, 2010								
Municipio	Ocupantes en viviendas	No disponían de agua entubada por forma de abastecimiento						
		total	%	Se abastecen de pipa	%	Se abastecen de agua de pozo, río,	%	no especificado

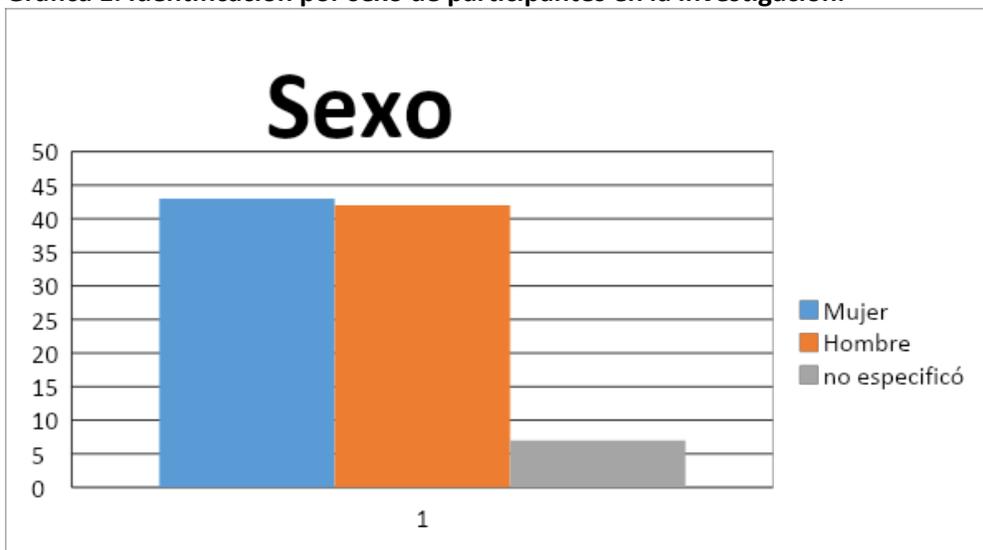
	particulares habitadas					lago, arroyo		
Quéretaro	1,809,908	88,874	4.9	47,225	2.6	41,649	2.3	6,748
Amealco de Bonfil	62,164	3,248	5.2	505	0.8	2,743	4.4	274

Fuente: INEGI, 2010.

3.3. El profesorado de nivel secundaria que imparte la asignatura de Historia de México en el estado de Querétaro.

En paralelo a este proyecto, durante el año 2014, se participó en una investigación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), a través de aplicar un cuestionario mixto a 70 docentes de tercer grado de secundaria que impartan la asignatura de Historia Universal, Historia de México y Formación Cívica y Ética, abarcando en esta muestra a los 18 municipios del estado de Querétaro, encontramos la siguiente información que fue de utilidad para la formación del profesorado en las escuelas seleccionadas en Amealco.

Gráfica 1. Identificación por sexo de participantes en la investigación.



Fuente: Investigación “La perspectiva de género en docentes de la asignatura de Historia, de tercer grado de secundaria, con base en su interpretación del libro de texto oficial: estudio comparativo” (Latapí y González del Pliego, 2014).

Gráfica 2. Años de servicio del personal docente participante en la investigación.



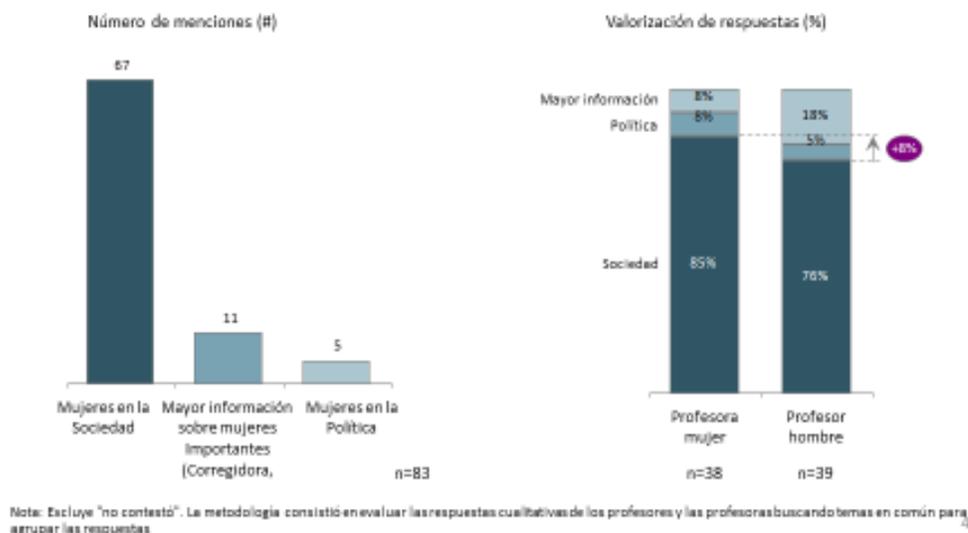
Fuente: Investigación “La perspectiva de género en docentes de la asignatura de Historia, de tercer grado de secundaria, con base en su interpretación del libro de texto oficial: estudio comparativo” (Latapí y González del Pliego, 2014).

Como se aprecia en la gráfica 2, en su mayoría es profesorado joven que tiene de 1 a 10 años de servicio, seguido también mayoritariamente por personal con amplia experiencia en la docencia, que tiene de 21 a 40 años de servicio y que, por lo mismo, se encuentra entre los 50 y 70 años de edad.

En esta investigación, también se encontró que el Libro de Texto Gratuito es muy utilizado por el profesorado, tanto como material de apoyo, como un recurso informativo y complemento, por lo que se consideró importante en esta investigación que las y los promotores indígenas se apoyasen en el libro de Formación Cívica y Ética, reforzando la enseñanza en los contenidos sobre identidad, identidad de género, autoestima, violencia de género, diálogo y transformación de conflictos, pues seguramente el profesorado de las escuelas secundarias participantes contarían con ese recurso y podrían utilizarlo en años subsecuentes.

Gráfica 3. Ámbitos en los que el profesorado considera importante resaltar la labor de las mujeres en la historia.

Ámbitos en los que el profesorado considera importante resaltar la labor de las mujeres en la historia



Fuente: Investigación “La perspectiva de género en docentes de la asignatura de Historia, de tercer grado de secundaria, con base en su interpretación del libro de texto oficial: estudio comparativo” (Latapí y González del Pliego, 2014).

Como se puede apreciar en la gráfica 3, tanto hombres como mujeres consideran importante la revalorización del papel de las mujeres en todas las etapas de la historia de México con una pequeña acentuación por parte de las mujeres. Sin embargo, de manera puntual se refieren mayoritariamente a las clásicas heroínas con lo cual se refuerza la idea de que las mujeres, como sujetos de la historia, sólo son unas cuantas por haber destacado. Con base en estos resultados, se reforzó la importancia de que las y los docentes de las escuelas participantes en este proyecto de investigación, recibiesen una buena capacitación y sensibilización en los temas de género a fin de que puedan resignificar el papel de las mujeres en los diferentes ámbitos donde participa, así como reconstruir su identidad social como participantes activas en el ámbito público, con un papel transformador en la sociedad, en la política, en la transformación y resolución de conflictos y en la construcción de la paz.

Es interesante mencionar que el profesorado mostró interés en cuanto a que la perspectiva de género se trate en otras asignaturas además de la de Historia de México. En particular se refieren a Formación Cívica y Ética, lo cual fue de utilidad para sustentar ante el personal directivo de las escuelas participantes, así como ante el Consejo Municipal de la Mujer de Amealco, la importancia de la realización de esta investigación.

3.4 Datos estadísticos sobre violencia contra las mujeres indígenas y discriminación en México.

“En 2015, 6.5% de la población en México hablaba alguna lengua indígena” (INEGI, 2016a, p.1).

De acuerdo a la Encuesta Intercensal 2015, en México hay 7 382 785 personas de 3 años y más de edad que hablan alguna lengua indígena, cifra que representa 6.5% del total nacional; de las cuales 51.3% son mujeres y 48.7% hombres. En términos de relación hombre-mujer, hay 95 hombres por cada cien mujeres.

De la población que habla lengua indígena, 13 de cada 100 solo puede expresarse en su lengua materna. Esta situación es más evidente entre las mujeres que entre los varones; 15 de cada 100 mujeres indígenas son monolingües, contra 9 de cada 100 hombres. El monolingüismo según algunos organismos, indica que se trata de indígenas que conservan un mayor apego a la cosmovisión y cultura tradicional y es población que está próxima a condiciones desfavorables de marginación en términos de acceso a recursos, educación, salud y justicia (INMUJERES, et. al. 2006; Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía [CELADE] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], s.f.). (INEGI, 2016a, pp.2 - 3).

Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2014, “la mitad de las mujeres indígenas no utilizaron método anticonceptivo en su primera relación sexual por desconocimiento” (INEGI, 2016a, p.1). Con base en esto, cabe señalar que de acuerdo a lo observado en Amealco de Bonfil, se agregaría que esto también sucede por el sometimiento al varón, ya que hacer lo contrario le podría implicar ser víctima de violencia física, o de chismes, en caso de ser soltera.

Por otra parte, según la Encuesta de Salud y Derechos de las Mujeres Indígenas (ENSADEMI) 2008, dentro de las regiones que se estudiaron, se encontraron diversas situaciones con relación al abuso sexual en la infancia. “La región Costa y Sierra Sur tiene la proporción menor (3%), mientras la región Mazahua-otomí, que es donde se realizó esta investigación, tiene la proporción más elevada de abuso sexual (9%)” (INSP, 2008, p.76). En cuanto a la condición lingüista, “las mujeres monolingües reportan una menor proporción de abuso sexual en comparación con las mujeres bilingües que reportan 7%, y las mujeres que sólo hablan español, 9 por ciento” (INSP, 2008, p. 76). La diferencia

entre las mujeres que sólo hablan una lengua indígena y las que sólo hablan español es de 8 puntos porcentuales (INSP, 2008).

En cuanto a violencia en el embarazo, la ENSADEMI 2008, señala que “el 17% de las mujeres reportaron haber sido maltratadas en alguno de sus embarazos” (INSP, 2008).

Esta clase de violencia se caracterizó principalmente por humillaciones (13%), amenazas (9%), golpes (9%) y por las relaciones sexuales obligadas (8%). El agresor que reportan por cada tipo de violencia varía; sin embargo, en todas se menciona como el principal agresor al padre del bebé. Entre las mujeres que reportaron ser obligadas a tener relaciones sexuales, 4% reportó a su propio padre como el agresor; en las mujeres que reportan humillaciones y amenazas se señala a la suegra como agresora en 5 y 4%, respectivamente.

El total de mujeres que reportaron estar embarazadas en el momento de la aplicación de la encuesta (n=25 753 mujeres, 9%), 5% reportó que fue golpeada o pateada durante su actual embarazo; 44% reportó que había sido golpeada en más de una ocasión en el último mes; y de las mujeres que reportaron haber sido pateadas en el último mes, el total reportó que había sido pateada en más de una ocasión. Es frecuente que las mujeres no reporten esta situación de maltrato a nadie (76%), y una minoría se lo menciona a un familiar o a otros.

Las consecuencias que tuvieron los golpes y/o patadas en el abdomen fueron principalmente dolores (39%); 30% no declaró alguna consecuencia, y 31% no respondió. (INSP, 2008, pp. 82 – 83).

Asimismo, en la ENSADEMI 2008, 34% de las mujeres encuestadas indicó haber sufrido violencia en la infancia, 26%, dijeron haber sufrido humillaciones y golpes 27% (INSP, 2008).

Por otra parte, según el sistema de indicadores sobre la población indígena de México y con base en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), 2016, se estima que 59% de las mujeres indígenas ha experimentado algún tipo de violencia (emocional, física, sexual, económica, patrimonial o discriminación laboral) a lo largo de su vida (CDI, 2017)³².

³² Para identificar a la población indígena, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), estableció como criterio general para la identificación de la población indígena definir al hogar indígena, que es aquel en donde el jefe y/o el cónyuge y/o padre o madre del jefe y/o suegro o suegra del jefe hablan una lengua indígena. Población indígena serán todas las personas que integren estos hogares sean o no hablantes de lenguas indígenas. Con este criterio se puede incorporar a la población que comparte normas, valores y costumbres comunitarias que definen a la población como indígena, aun cuando ya no usen o nunca hayan aprendido la lengua dejado de usar o no haber aprendido la lengua, pretendiendo con ello entender la etnicidad y su relación con las identidades culturales desde una perspectiva dinámica (CDI, 2017).

La violencia emocional afectó en algún momento de la vida a 45.5% de las mujeres indígenas. En cuanto a violencia física, el 34% de las mujeres a nivel nacional y 32.6% de las mujeres indígenas fueron afectadas por ella. En cuanto a la violencia sexual mostró una prevalencia de 41.3% a nivel nacional y 29.6% en las mujeres indígenas. La violencia económica o patrimonial es de 29 y 26%, respectivamente (CDI, 2017).

Asimismo, el 43.9% de las mujeres de 15 años y más a nivel nacional y también de las mujeres indígenas que tienen o tuvieron al menos una relación de pareja padecieron agresiones por parte de su esposo o pareja actual o la última a lo largo de su relación (CDI, 2017). En el período entre octubre de 2015 y octubre de 2016, el 25.6% de las mujeres mayores de 15 años a nivel nacional y 25.3% de las mujeres indígenas sufrió algún tipo de violencia por parte de su pareja (CDI, 2017).

El tipo de violencia que experimentaron las mujeres a lo largo de su vida por parte de sus parejas es principalmente emocional, seguida por la económica o patrimonial, física y sexual. Las prevalencias son 40.1%, 20.9%, 17.9% y 6.5% para las mujeres a nivel nacional y 38.9%, 21.5%, 20.8% y 7.7% para las mujeres indígenas, respectivamente (CDI, 2017).

Según González (2012), en una investigación que se realizó en años anteriores sobre violencia en el campo mexicano, Ramírez y Uribe (1993), propusieron que las prevalencias bajas de violencias en el contexto rural podrían tener su explicación en una subdeclaración, que a su vez podría tener varias explicaciones. La primera, podría ser que las mujeres en estos espacios no identificasen como violencia algunas acciones pues algunas se consideran legítimas por su connotación disciplinaria. Otra posible razón sería, que las mujeres deseen ocultar la conducta de sus esposos por temor a sufrir de más violencia o por temor a que haya repercusiones legales en contra de ellos. La última posible explicación también sería que efectivamente la violencia conyugal fuese menor en esos contextos.

Así también, González y Mojarro (2011a), hicieron un análisis sobre la violencia que sufren las mujeres indígenas de parte de sus parejas tomando como base principal de información los resultados de la ENSADEMI 2008 pues abarcó a 8 regiones del país. El objetivo principal de estas investigadoras consistió sobre todo en identificar en qué medida las mujeres que viven en contextos socioeconómicos muy pobres, denuncian la violencia conyugal ante las autoridades que se encargan de la procuración de justicia. Estas investigadoras encontraron que, dentro de las regiones analizadas, la de los Altos de Chiapas es donde se presentan las mayores prevalencias de todas las formas de violencia conyugal y al mismo tiempo se encuentra entre las regiones con las menores

prevalencias de denuncias. Cabe señalar que además esta región presenta altos niveles de muertes infantiles, marginación, monolingüismo, baja o nula escolaridad, altos controles sobre las mujeres que se muestra por el hecho de que ahí se encuentra una mayoría de mujeres que entraron en la unión conyugal sin su consentimiento (González y Mojarro, 2011a). Dentro de estas mujeres, a pesar de las dificultades, 41% lograron presentar quejas ante las autoridades por haber sufrido violencia física y/o sexual. Dentro de los resultados, también se encontró que las mujeres de la región Mazahua-Otomí, en donde se realizó esta investigación, fueron quienes presentaron las más altas prevalencias de denuncia en las regiones estudiadas y fue donde la mitad de las mujeres que sufrieron violencias físicas y/o sexuales denunciaron a los esposos (González y Mojarro, 2011a).

Por otra parte, estas investigadoras señalan que, si bien fue importante encontrar que un porcentaje amplio de mujeres de las ocho regiones denunciaron las violencias que padecieron, cerca del 70% del total, no se atrevieron a hacerlo. La razón principal que señalan fue referida por las mujeres para no denunciar fueron el temor y la vergüenza (INSP, 2008, p. 109, citado por González y Mojarro, 2011a). A esto agregan que según la información que analizaron, hay otros obstáculos que afectan a la denuncia, como son “ser muy joven, tener baja escolaridad, haber sufrido golpes en la infancia y dedicarse exclusivamente al hogar” (González y Mojarro, 2011a, p. 229). Igualmente encontraron que la severidad de las violencias sufridas las impulsa a que ellas denuncien.

Asimismo, encontraron que muchas de las mujeres que fueron encuestadas se unió muy joven, entre los 15 y 19 años, y una parte, las más jóvenes, lo hicieron sin su consentimiento (González y Mojarro, 2011a). Finalmente comentan que el hecho de que el esposo cada vez que bebe alcohol las violenta, fue un factor que impulsó la denuncia, señalan que el 66% de quienes sufrieron violencia física y/o sexual mencionaron esa situación (González y Mojarro, 2011a).

Por otro lado, estas investigadoras también revisaron el tema de la nupcialidad en esas ocho regiones, señalando que en México dentro de los estudios etnográficos el parentesco y la familia han sido uno de los temas que más ha llamado la atención. Comentan que una década antes, una de ellas revisó y analizó un amplio número de etnografías que tratan sobre las costumbres del matrimonio en comunidades rurales e indígenas contemporáneas y en dicho estudio encontraron elementos que parecen conformar un patrón que se extiende en comunidades de diversos grupos étnicos (González, 1999, citada por González y Mojarro, 2011b). El patrón común en cuanto a la formación de uniones incluye la unión a baja edad de la pareja, la intervención de los padres y familiares para concretar el matrimonio, el denominado “robo de la novia” que es una alternativa

para poder unirse sin que intervengan los familiares en la elección de la pareja, la transferencia de bienes y servicios del novio y su familia a los padres de la novia y que la pareja resida después del matrimonio con los padres del novio (González y Mojarro, 2011b). Esta última cuestión aparece en otros estudios realizados en las comunidades indígenas, como es el caso de la comunidad donde realizamos esta investigación, agregando que en muchos casos las mujeres son maltratadas por el padre y madre del novio.

En este estudio González y Mojarro (2011b), indican que de las ocho regiones donde se aplicó la encuesta ENSADEMI 2008, cuya información les sirvió en gran medida de base para su análisis en el tema de la nupcialidad, la región de los Altos de Chiapas sobresale debido a que ahí se encontraron los porcentajes más altos de mujeres que se unieron antes de cumplir los quince años, además de que ahí se concentran los casos de aquellas que respondieron que fueron “compradas” y que es de su conocimiento que el marido tiene otra pareja. En esta región, después de los rituales de pedimento (pedir la mano de la novia) y del pago de la novia a sus padres, la mayoría de parejas permaneció en unión libre. En esta región también es donde las mujeres muestran mayor sometimiento a la autoridad del padre (González y Mojarro, 2011b). Así pues, las investigadoras dan cuenta de que los patrones de nupcialidad muestran claros indicios de que “la situación de las mujeres, su grado de autonomía para decidir cuándo y con quién casarse y con quién residir al iniciar la unión, contrasta notablemente de una región a otra” (González y Mojarro, 2011b, p. 203).

Las autoras concluyen que hay una diferencia en el patrón de nupcialidad entre mujeres monolingües en español y monolingües en lengua indígena y bilingües, que atribuyen a pautas culturales diferentes pues en el caso de las segundas, es donde se presentan más mujeres que se unieron antes de los 15 años, más mujeres que fueron “pedidas”, casos de “pago de la novia”, más mujeres que se unieron sin su consentimiento, más parejas que residen con la familia del novio, más uniones libres, menos casos de segundas nupcias y más poliginia³³. En cambio, en el primer grupo, se casan en la mayoría después de los 20 años, se dan más los “robos de novia”, no hay casos de “pago de novia”, hay menos uniones sin su consentimiento, hay más residencia neolocal³⁴ y patriuxorilocal³⁵, más mujeres casadas, más segundas nupcias, menos poliginia, excepto en las regiones Maya y Chinanteca (González y Mojarro, 2011b).

³³ Es una forma de matrimonio polígamo en la que el hombre puede contraer matrimonio con más de una mujer.

³⁴ Residencia que está fuera de las familias del novio y la novia.

³⁵ Residencia con la familia de la novia.

En las escuelas, el 25.3% de las mujeres de 15 años y más expresó haber experimentado violencia en ese ámbito a lo largo de la vida, en tanto que el 17.4% la registró en los últimos 12 meses. En el caso de las mujeres indígenas en el ámbito escolar asciende a 25.6% y 14.4% quienes sufrieron violencia en los últimos 12 meses (CDI, 2017).

En cuanto a violencia laboral, esta ha dañado al 16.6% del total de las mujeres a lo largo de su vida, principalmente en las instalaciones de trabajo. Las mujeres indígenas muestran un porcentaje similar del 16%. Asimismo, tanto las mujeres no indígenas como indígenas que padecieron violencia laboral en los últimos 12 meses muestran similitudes 10.2 % y 10.1% respectivamente (CDI, 2017).

En el ámbito familiar, el 10.3% de las mujeres de 15 años y más fue víctima de violencia por parte de algún integrante de su familia en los últimos 12 meses, siendo el lugar de ocurrencia principalmente la casa de las mujeres o la casa de algún otro familiar. Para las mujeres no indígenas este porcentaje fue de 10.2% mientras que las mujeres indígenas presentan un porcentaje mayor con 11.1% de prevalencia. (CDI, 2017, parr.17).

En cuanto a ser víctimas de violencia en el ámbito comunitario, las mujeres indígenas presentan menores índices de violencia tanto a lo largo de su vida como en los últimos 12 meses con 26.6% y 15.6% respectivamente, a diferencia de las mujeres no indígenas que presentan mayores porcentajes de violencia 39.9% y 24.1% (CDI, 2017).

Por otra parte, de acuerdo al informe “Situación de las Mujeres Afromexicanas e Indígenas 2011 – 2014”, elaborado por Equis, Justicia para las Mujeres, A.C. en 2014, los datos en el ámbito de salud presentados por el Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE) a través del informe “Omisión e Indiferencia” del 2013, revelan que la protección a la salud materna es precaria, sobre todo en el caso de las mujeres que están en situación de vulnerabilidad, dentro de las que se encuentran las mujeres indígenas (Gamboa, Rábago, Barrera y Aguilar, 2014). Indican que, en el 2011, de todas las muertes maternas en México, el 16% fue de mujeres hablantes de alguna lengua indígena. Asimismo, establecen la relación entre muerte materna y grado de instrucción, en donde el 31% de estas mujeres tenía únicamente un grado de instrucción del nivel primaria y 7.5 no tuvo acceso a la educación (GIRE, 2013, citado por Gamboa, et. al, 2014).

En cuanto al rubro de educación, en el citado informe elaborado por Equis, el acceso a la educación para las mujeres indígenas es totalmente distinto al de las mujeres mestizas. En el año 2010, de acuerdo al Censo Nacional de Población, en las mujeres hablantes de lengua indígena la tasa de analfabetismo se cuadruplica a 34.4 en comparación con las mujeres mestizas que es de 8.1 y la

brecha entre ellas y los varones se amplía considerablemente, aunque también hay variaciones por edad entre las mujeres, siendo el grupo más desventajado el de quienes tienen 60 años y más con 72.2 contra quienes tienen de 15 a 29 años que presentan una tasa de analfabetismo de 10.9, con la buena noticia de que en este mismo grupo la brecha con relación a los varones es únicamente de 1.9 (Gamboa, et. al, 2014).

En el área de trabajo y previsión social, Gamboa, et. al (2014), indican que en este tema la cuestión del racismo y el sexismo se combinan terriblemente pues según la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México del año 2012, realizada por CONAPRED, el 40% de las personas indígenas señalaban que no contaban con las mismas oportunidades por su origen étnico. Así también, de acuerdo al Censo nacional de población 2010, mientras los hombres hablantes de lengua indígena registran una ocupación en la población económicamente activa que va entre el 86.4 y el 90.3% de los 25 a los 49 años de edad, las mujeres presentan una ocupación del 45.5 al 47.8% en el mismo rango de edad (CONEVAL, 2014, citado por Gamboa, et. al, 2014).

Sobre pobreza e ingreso, encontramos que se realizó una consulta sobre derechos de las mujeres indígenas y su acceso a la tierra, en la que entrevistaron a 535 mujeres de 16 entidades del país y los resultados mostraron que el 42.8% de las mujeres indicaron tener acceso a la tierra, 43.9% a la herencia, mientras que el 57.5% no tienen acceso a la educación, el 53% no tiene acceso a la vivienda y el 50.4% al trabajo (Gamboa, et. al, 2014).

En cuanto a la violencia que sufren las personas indígenas y en particular las mujeres indígenas en los procesos penales y civiles, se encontraron deficiencias como desconocimiento de las y los jueces y ministerios públicos sobre lenguas y sistemas jurídicos indígenas, además de poca o nula presencia de intérpretes, peritos y abogados indígenas. Sumando a esto malos tratos y, en algunas ocasiones, tortura durante el proceso, falta de capacitación de abogadas y abogados de oficio en zonas indígenas, además de las terribles condiciones en que viven las y los presos indígenas en los penales (CONAPRED, 2012, citado por Gamboa, et. al, 2014).

Por otra parte, según la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS) del 2010:

- 4 de 10 personas en México no estarían dispuestas a que en su casa vivieran personas homosexuales, 44.1% respondió esto con relación a mujeres lesbianas y 43.7% con relación a hombres gay.
- Los mayores rechazos se encontraron en la población de 60 años de edad y más (60.2%), seguida de quienes tenían entre 12 y 17 años de edad (50.2%).

- En cuanto a los principales problemas que percibe la población indígena se encuentran la discriminación (20%) y la pobreza (9%). (CONAPRED, 2010).

En la ENADIS 2017:

- El porcentaje de la población de 18 años y más que declaró haber sido discriminada por orientación sexual no heterosexual es de 30.1.
- El porcentaje de la población de 18 años y más que declaró la negación de sus derechos en los últimos cinco años, según su orientación sexual 38.3 mujeres y 41.8 hombres.
- El porcentaje de población de 18 años y más que opina que en el país se respetan poco o nada los derechos de distintos grupos de población son 75% personas trans, 66% personas gays o lesbianas, 65% personas indígenas, 56% personas afrodescendientes y 48% mujeres.
- El porcentaje de población de 18 años y más que justifica poco o nada que dos personas del mismo sexo vivan juntas como parejas es del 64.4%. Estando los porcentajes más altos en estados como Chiapas y Oaxaca que cuenta con importantes grupos indígenas. Cabe señalar que igualmente en Chiapas salieron los más altos porcentajes de población de 18 años y más que considera que las mujeres deben ayudar en los quehaceres del hogar más que los hombres. (INEGI, 2017).

CAPÍTULO IV. PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA COMUNIDAD INDÍGENA DE EL BOTHÉ EN AMEALCO DE BONFIL.

La intervención de observación participante e intervención-acción que constituye el trabajo de campo de esta investigación se desarrolló en varias fases, teniendo las primeras un carácter de recogida de datos sobre la situación de la comunidad de Amealco de Bonfil. Esto incluye la revisión de estudios previos, acercamiento a miembros de la comunidad, a la Red de Jóvenes Indígenas, a grupos de mujeres y recolección de información (fase 1, 2013 - 2014); de diálogo con organizaciones, funcionariado de diversas instituciones públicas y autoridades de los colegios identificados, formación de promotores y promotoras (fase 2, 2014 - 2015) y fase 3 (2015 - 2016) de intervención con alumnado y profesorado de las escuelas participantes.

4.1 Investigación e intervención.

4.1.1. Fase 1

La aproximación para la prevención y atención de la violencia contra las mujeres indígenas otomíes en el contexto de Amealco de Bonfil, Querétaro, requiere además de la perspectiva de género, un enfoque interseccional e intercultural debido a las características socio-culturales del contexto en el que habitan, a la ideología patriarcal que constituye la violencia cultural que naturaliza y normaliza la violencia contra ellas por parte de sus parejas y familiares a las discriminaciones por razón de género, etnia, clase, color de piel, pobreza, idioma, entre otras, de las cuales son víctimas por parte de las personas mestizas, tanto del funcionariado como de la sociedad en general.

Con relación a la **violencia estructural** contra las mujeres indígenas que es señalada por el Foro Internacional de Mujeres Indígenas y que se aborda en el apartado del mismo nombre en esta tesis, en la zona de Amealco de Bonfil, se tuvo conocimiento de que las condiciones en la tenencia de la tierra también presentan la particularidad de que ellas no pueden recibir pedazos de ésta de su familia, pues esto hace que se considere que la tierra pasa al poder del esposo, porque los propietarios son los hombres, y esto se convierte en un símbolo de poder y riqueza. Estos también son derechos que el patriarcado les ha negado.

La condición de salud de estas mujeres muchas veces es delicada y la atención médica que reciben no es la mejor, pues en ocasiones por falta de espacio no son atendidas de inmediato o remitidas al Hospital General en la ciudad de Querétaro o al Seguro Social. Esto implica para las mujeres viajar en transportes públicos que igualmente están en condiciones precarias y al llegar, en ocasiones no

son atendidas de inmediato o las mandan a otros lugares a esperar; por lo que, en el caso de estar embarazadas, en múltiples ocasiones padecen violencia obstétrica, además muchas veces mueren durante la maternidad al sufrir violencia por parte de las parejas o familiares.

Por otra parte, las mujeres presentan, en muchas ocasiones, reumatismo, tos y llegan a morir a muy temprana edad debido a las malas condiciones de sus viviendas, las bajas temperaturas en invierno y a cocinar con leña dentro de sus hogares sin ventilación. Además de esto, ellas padecen continuamente dolores de huesos y espalda debido a las pesadas cargas de leña que tienen que hacer desde la infancia.

También, la violencia y discriminación se pudo observar en el trato que recibían las jóvenes y adultas en instituciones públicas e igualmente, en las reuniones con funcionariado público que ocupaba altos cargos en las instancias municipales, escuché que aludían que tanto el incesto como la violencia contra las mujeres indígenas de la zona era algo “propio” de su situación de pobreza, su cultura y sus costumbres por lo que no había realmente nada que se pudiese hacer al respecto. Lo cual se relaciona con los mitos sobre la violencia contra las mujeres que explican Esperanza Bosch y Victoria Ferrer y que se mencionan en el apartado sobre violencia contra las mujeres en esta tesis.

En este aspecto, personal de una organización de la sociedad civil que trabaja con mujeres de esta zona, comentó que habían encontrado vacíos legales o de procedimiento que permitían que los violadores de niñas y mujeres, salgan de prisión rápidamente, cuestión que se hace más grave al volver estos a su comunidad e, incluso, a la casa en donde vive la víctima, si es que ésta es familiar, pues para estas personas una vez que el ofensor ya fue a la cárcel ha cumplido con un castigo y es perdonado por la familia y la comunidad. El trauma de la víctima no se atiende, no se ve la gravedad del daño y esto trae consecuencias en la salud física y emocional de las víctimas, así como en el entorno puesto que se sigue negando el daño que ellas reciben.

Igualmente, se pudo constatar un interés del funcionariado de alto nivel jerárquico estatal y municipal, por negar el terrible problema de suicidios, incesto y violencia, aludiendo en las entrevistas que esto realmente no sucedía y, por otra parte, solicitando se implementaran actividades “divertidas” para que las mujeres la pasaran bien, rieran y se pudiese quitar esa mala imagen para el municipio. Es decir, se pedía que esas mujeres fuesen como la muñeca otomí, propia del lugar, que siempre aparece sonriente ya que eso incentivaría el turismo y la economía del lugar, impactando eso en las condiciones de pobreza consideraban era la raíz del verdadero problema, no la ideología patriarcal.

En conversación con la Directora y la Subdirectora de la organización Creando Soluciones, A.C., también comentaron que existe un vacío de apoyos para proyectos productivos de chicas y chicos menores de edad que no estén casados pues, por una parte, los apoyos que brinda la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) son para mujeres mayores o menores de edad que estén casadas o que tengan hijos, y en el caso de los apoyos que brinda la Secretaría de la Juventud de Querétaro, son para mayores de edad (18 años), además de que no tienen alguna oficina de representación en esas localidades. Cabe señalar que, para las personas indígenas de estas comunidades, el periodo de la adolescencia no existe, ellos y ellas consideran se pasa de la etapa de la infancia a la adultez, no consideran la etapa adolescente. Estas directivas comentaron que existen jóvenes que desean emprender proyectos productivos para salir de la miseria en la que viven y también para buscar alternativas que no les lleven a “fugarse con el novio” para salir de sus casas, para cambiar de vida. Y debido a estas limitantes de las instituciones, no lo están pudiendo hacer, y por tanto, dependen del trabajo que desarrollen las Organizaciones de la Sociedad Civil en la zona y de las capacitaciones y apoyos que estas les puedan brindar, hasta que cumplan alguno de los requisitos que las instituciones solicitan.

El año 2014, al entrevistar al personal que atendía a las mujeres, tanto en el DIF municipal, como en los centros de salud, se obtuvo información que constataba la frecuencia de casos de mujeres que eran violentadas física y sexualmente. Por una parte, una autoridad de alto nivel jerárquico del DIF nos negó que hubiese esa violencia, alegando que era algo muy ocasional, sin embargo, al entrevistar al personal que las atendía directamente, nos comentó que sí sucedían con frecuencia pero que se les imponía la conciliación a fin de no promover la ruptura familiar. De igual manera, en el centro de salud, se confirmó la continuidad de casos de mujeres que han sido violentadas y que acuden a obtener atención médica. Posteriormente, se entrevistó también a la persona que estaba a cargo del Ministerio Público Itinerante, e igualmente, negó la existencia de esa violencia, indicó que “únicamente acuden a nosotros para quejarse porque el marido llega borracho o porque no les da para el gasto”. En esta última entrevista, es de interés mencionar que el joven que atendía pertenecía al partido político en el poder, al igual que la persona de alto nivel jerárquico entrevistada en el DIF, lo cual hace pensar que posiblemente había un interés partidista por negar esta terrible problemática en la zona.

Para corroborar la información, se volvieron a hacer entrevistas a las psicólogas y abogadas del IQM, y ellas corroboraron que sabían de varios casos de mujeres que, al acudir a interponer una denuncia

por violencia física o sexual, el funcionariado que les atendía las revictimizaba al hacerles preguntas como “¿pues qué le hizo usted?” “¿habías ingerido alcohol, qué horas eran y por qué estabas fuera de tu casa a esa hora?”.

En ese mismo año, al observar la actuación de varias instituciones públicas que debían promover el acceso a la justicia de las mujeres indígenas, se constató la manipulación de varios grupos de estas mujeres a través de darles apoyos económicos a las lideresas y ningún interés real en ayudarles, sino únicamente “cumplir” con la imagen pública del gobierno municipal, estatal y nacional, gobernados por el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Esto fue particularmente observado en un encuentro nacional sobre el acceso a la justicia para mujeres indígenas, promovido por la Secretaría de Relaciones Exteriores, en el que, entre otras cuestiones, un funcionario de alto nivel de la CDI nacional, se negaba a contratar personas que hicieran la traducción de las conferencias a las lenguas indígenas por considerar que “se quería un evento de alto nivel”, e igualmente se observó un desconocimiento total sobre lo que para ellas implica la maternidad y el cuidado de sus hijas e hijos, pues se adaptó una guardería en el foro donde se realizó el evento, lo cual fue de total inutilidad pues para ellas esto no es posible. El foro consistió en varias conferencias impartidas por personas de la academia y funcionariado principalmente, que, en su mayoría, fueron impartidas en español con un lenguaje académico o legal, por lo que en general se observaba a las mujeres tejiendo o cuidando a sus hijas e hijos o simplemente sentadas sin poner atención pues no comprendían de lo que se estaba hablando.

En cuanto a la **violencia directa**, en el año 2013, se realizaron reuniones con las mujeres del Consejo de Mujeres Indígenas en Equidad, A.C. para conocer sus opiniones y versiones sobre la violencia contra las mujeres en Amelaco de Bonfil. Cabe señalar que ellas hablan bien el idioma español y son quienes gestionan ante diversas instituciones los apoyos económicos y las capacitaciones que consideran necesarias para las mujeres de sus comunidades. Todas ellas han sufrido algún tipo de violencia en su vida, más de una se casó o empezó a vivir con la pareja a una edad muy temprana, y todas coinciden en que han tenido que sacar adelante a sus familias económicamente. Uno de esos casos que llamó la atención es el de Benigna González, quien se sobrepuso a la infidelidad y violencia, tanto de su pareja como de su familia y con la ayuda de otra mujer que fuese su primera jefa después de haber logrado separarse, inició a formarse en diferentes temáticas hasta convertirse en promotora y lideresa comunitaria.

En el documento denominado *Alternativas para el Desarrollo: Prácticas culturales, violencia de género, y derechos sexuales y reproductivos*, realizado en el año 2005 por el Instituto Queretano de la Mujer (IQM) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), se menciona que “según estudios de la investigadora Araceli Colín el estado de Querétaro registra un alto nivel de suicidios entre la comunidad indígena; en el municipio de Amealco se ha registrado un aumento en la incidencia de suicidios de mujeres y jóvenes con una tasa de uno por cada 900; señala que de 1995 al año 2004 Querétaro registró una tasa de crecimiento anual del suicidio de 23.5% la más alta en el país, cuando el promedio nacional es de 3.2%”.

En el *Diagnóstico de violencia intrafamiliar y de género en las comunidades indígenas del estado de Querétaro*, publicado en el año 2009, se menciona que los municipios de Amealco de Bonfil y Tolimán son los que presentaron más casos de adolescentes que iniciaban su vida conyugal aún antes de los 15 años así como los lugares en los que la costumbre de que una vez casados o después de “robarse a la novia”, la pareja cohabite con la familia del hombre, para la cual la mujer se convierte en fuerza de trabajo doméstico y, en ocasiones, es violentada físicamente por el esposo por indicaciones de la suegra para demostrarle quien manda. Así también se menciona que el tipo de manifestación violenta que recibieron de su pareja desde el inicio de la relación, que resulta más recurrente es el acto de amarrar a la mujer como castigo (13.8%), así como los empujones, golpes con las manos y las patadas, manifestaciones que de acuerdo a las mujeres sufren repetidamente. Por otra parte, una problemática que se detectó es que en algunas comunidades es difícil que las mujeres indígenas consideren la imposición de relaciones sexuales por parte del marido como un acto de violencia sexual. De igual manera otros tipos de violencia son considerados por las mujeres indígenas como algo “normal” pues la padecen desde la infancia al ser ejercida contra ellas por los padres, y después por los esposos o los suegros. Según los datos este diagnóstico cerca del 70% de las personas encuestadas han sufrido violencia y el 51% cree que es normal la violencia en la familia. En todas las estadísticas, la mujer es la más desfavorecida, sea por el miedo al esposo, el principal agresor, o la dependencia económica que tiene la mujer.

También en este diagnóstico se encontró que en Amealco de Bonfil hay una alta tendencia a vivir en la casa de los padres del esposo. Para conocer las formas de violencia que habían vivido las mujeres al interior de la familia por parte de aquellos familiares que no fuese el esposo o pareja, se realizó una encuesta a mujeres casadas o en unión y los resultados fueron los siguientes:

- a) Alguna persona de su familia las había insultado u ofendido (28.9%)

- b) Habían sido ignoradas (violencia pasiva) (25.34%)
- c) Humillación o menosprecio (23.98%)
- d) Amenazas con ser golpeadas o correrlas de su casa (9.05%)
- e) Golpes o agresiones físicas (4.52%)
- f) Fueron encerradas (4.5%)
- g) Les quitaban su dinero (3.6%)

También se revisó el diagnóstico *El abuso sexual y su relación con los suicidios de niñas, niños y adolescentes en Amealco*, en el que se encontró que, en las comunidades indígenas de este municipio, las niñas son violentadas de manera sistemática, ya que tanto dentro como fuera de sus hogares son víctimas de violencia emocional y sexual. Igualmente indica que, si bien la violencia que viven las mujeres indígenas es apabullante, la que padece la infancia femenina es alarmante. Se localizan al menos tres formas de violencia: la física, la sexual y la emocional, las cuales guardan una relación entre ellas, pues la violencia física remite en varias ocasiones al maltrato, pero también a la violación, a un "no quería, pero ella se lo buscó", como lo mencionan las y los jóvenes en ese diagnóstico. Se utilizan como justificantes de las violaciones sexuales argumentos como salir de noche y/o su forma de vestir (Huerta, 2012).

Asimismo, son varios los casos de violencia sexual contra adolescentes por parte de sus compañeros de escuela, vecinos o conocidos jóvenes. La violencia emocional se considera un tema de menor relevancia, por lo que no es denunciada. El silencio por ese daño no reconocido se transforma en actos, que se manifiestan a través del *cutting*, las adicciones, la violencia y en el extremo, la muerte por suicidio.

Esta problemática se ha recrudecido también debido a la prevalencia del valor sociocultural que tiene el hombre sobre la mujer y con ello, de la interiorización por parte de las mujeres de ser queridas y aceptadas por él, razón por la que las adolescentes llegan a perder el sentido de vida al terminar una relación de pareja (Huerta, 2012). Otra cuestión que pone a las chicas en alto riesgo es el cambio que están teniendo las comunidades ante la llegada de grupos del crimen organizado, que, con los factores antes comentados y el involucramiento de los jóvenes en estos grupos, las convierte en presa fácil para ser víctimas de sus parejas en diferentes situaciones, entre las que se encuentran la drogadicción, la trata, el abuso sexual, entre otras. Asimismo, en el diagnóstico citado se indica que muchas adolescentes, por el deseo de pertenecer y de ser valoradas por los jóvenes,

han caído fácilmente en el alcoholismo, cuestión que es reforzada por las condiciones de pobreza y vulnerabilidad en las que las coloca su condición de mujer, en comunidades en las que ser mujer es suficiente para ser discriminada y no valorada (Huerta, 2012).

Por otra parte, en el año 2013, durante el “11° Encuentro de las Culturas Populares y los Pueblos Indígenas en Querétaro”, se asistió a las representaciones teatrales del Concurso “Construyendo Escenarios Para la Equidad “en donde las y los jóvenes representantes de las comunidades, entre las que se encontraban las de El Lindero y Chitejé de Garabato pertenecientes a Amealco de Bonfil mostraron algunas de las vivencias de violencia intrafamiliar y violencia de género que se padecen en ellas. Fue particularmente interesante y emotivo notar, por una parte, la búsqueda que han iniciado estas chicas y chicos para encontrar alternativas a estos tipos de violencia, así como de oportunidades para prepararse y salir adelante.

La obra de teatro de Chitejé de Garabato fue muy interesante, pues si bien las personas de la comunidad tratan de negar y ocultar los casos de suicidios que están sucediendo y su posible relación con los traumas generados por el alto nivel de violencia, presentaron una pieza llena de violencia física entre los hombres y de violencia contra las mujeres. En este caso se habló de dos familias, una en la que el padre era un alcohólico, que maltrataba física y verbalmente a su esposa, además de serle infiel y de haberse casado con ella pues la había violado, y en estos casos, en esas comunidades la costumbre indica que lo mejor que le puede suceder a una chica, es casarse con su violador. En esta misma familia había un hijo que, al igual que su padre era alcohólico, y además drogadicto, vago y sumamente violento con las chicas, de hecho, había tenido un hijo con la joven de la otra familia de la obra, y la había dejado abandonada sin apoyo alguno para el niño. En el caso de la familia de la chica, el padre era un hombre trabajador y responsable, el hermano de la joven buscaba alternativas para que el papá del niño ayudase a su hermana, y la mamá pasaba el tiempo peleando con la hija y recriminándole por tener que cuidar de su hijo, además de estar educando ambas al pequeño como un niño consentido y grosero con ellas. Al final de la obra pasan diversas situaciones, que llevan a los personajes masculinos a un alto nivel de violencia, provocando por una parte que madre e hija recapaciten sobre la violencia que hay entre ellas y lo mal que están educando al niño y, por otra parte, que el joven maltratador “se arrepienta” al ver a su padre herido por un amigo suyo que estaba drogado. Ante este “arrepentimiento” el joven va con su expareja y madre de su hijo, le pide conocer al niño y también pide perdón y le promete que cambiará totalmente su forma de ser. En esta última parte un personaje de la obra solicita al público su

veredicto para que ella decida si lo perdona o no, y lo interesante de esto fue que en la ciudad de Santiago de Querétaro, el público votó porque no lo perdonase y la obra termina con ella pidiéndole que se vaya de su casa y de su vida, en cambio, en la comunidad de Chitejé de Garabato, el público votó porque lo perdonase y le diera otra oportunidad, pues el hombre tiene derecho a equivocarse y debe ser perdonado por la mujer cuantas veces sea necesario, sobre todo si a cambio de ello aquel se va a casar con ella. Esto mostró, la *violencia cultural* que promueve el amor romántico con la idea de que el amor “todo lo perdona” y “todo lo puede”, como el machismo que se promueve en la zona de Amealco de Bonfil.

La obra ganadora, si bien no pertenecía a una comunidad de Amealco de Bonfil mostró el caso del suicidio de una chica que era hija de una madre soltera, que vivía en un ambiente rodeado de chantaje emocional e incompreensión por parte de su madre y su abuela, las constantes agresiones de su prima y su tía, la ausencia y falta de atención de la única persona a la que pidió ayuda, su tío, además de la violencia que padecía constantemente en las calles a manos de chicos ligados a las drogas. En esta pieza se pudo ver la existencia de pandillas de jóvenes que abusan de las drogas y la presencia de aquellos que han sido corrompidos y que son quienes las venden, al mismo tiempo que son quienes abusan del “amor” de las chicas para obtener de ellas dinero para salir de apuros, dando a cambio golpes y malos tratos. Fue una obra de teatro fuerte pues los chicos y chicas de esta comunidad mostraron su dolor ante el suicidio de las y los jóvenes debido a cuestiones similares a la presentada.

De igual manera, esta problemática la informaron en conversaciones con psicólogas y abogadas que trabajaban en el Módulo de Atención Itinerante del Instituto Queretano de las Mujeres (IQM), quienes recibían sus quejas al brindarles información u orientación para presentar denuncias por violencia física o sexual de parte de parejas, exparejas y/o familiares, así como en entrevistas a personal de Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajaban en la zona, como es el caso de las Directora y Subdirectora de “Creando Soluciones, A.C.”, quienes comentaron que los últimos diagnósticos que han realizado en Amealco de Bonfil sobre violencia contra las mujeres, señalan que este tema está sumamente enraizado en las costumbres de la población indígena por el valor superior que tiene el hombre con relación a la mujer. Esto es lo que en el Foro Internacional de Mujeres Indígenas se denomina como violencia en nombre de la tradición y que fue presentado en el apartado teórico de esta tesis.

Además de estas graves cuestiones, las directoras de esta Asociación, también comentaron que en los últimos tiempos la violencia entre las chicas adolescentes y las mujeres había aumentado debido a que “se pelean” por quitarse las parejas o porque, en ocasiones, comparten novios o esposos. Por otro lado, también indicaron que el número de pandillas juveniles ha aumentado, por lo que se están buscando actividades para lograr rescatar a las y los jóvenes de las drogas y de la delincuencia, para ello la conformación de la Red de Jóvenes Indígenas es un gran esfuerzo para lograrlo y para que aprendan a desarrollar proyectos productivos.

Por otra parte, de acuerdo al *Modelo Interinstitucional de Atención a la Violencia contra las Mujeres con Enfoque Intercultural y de Género* realizado en el año 2014, la información disponible sobre la situación de violencia de género entre la población indígena de Amealco muestra que el ejercicio de la violencia en las regiones indígenas del municipio es aprendido y que se reproduce de generación en generación; por lo que se observa que son tanto mujeres como hombres quienes ejercen violencia, pues hay numerosos casos de niñas y niños maltratados.

Se pudo observar que el maltrato de las mujeres indígenas está relacionado directamente con el control de sus actividades, su salud y su sexualidad. En gran medida, la respuesta observable es la obediencia, el silencio y el temor, que por tradición debe la mujer a su marido, así como por el seguimiento de costumbres y tradiciones, que en la mayoría de las comunidades excluye a las mujeres de la participación política y el acceso a recursos y la propiedad de tierra.

Ante el incremento de pandillas de jóvenes se han implementado algunas acciones como el teatro comunitario. Asimismo, se han incrementado los casos de violencia física entre las adolescentes por cuestiones de celos en el noviazgo, así como entre las mujeres adultas, también por rivalidades al compartir la misma pareja.

Con relación a la **violencia cultural** se ha documentado cómo, en gran medida, la población indígena de Amealco de Bonfil, naturaliza la violencia, considerándola como algo normal, como un corrector de alguna conducta considerada inapropiada y que está presente en la vida de todas las mujeres y las niñas como algo que les toca por haber nacido mujeres.

Por otra parte, en una reunión en la que se tuvo la oportunidad de conversar con algunas mujeres indígenas, provenientes de Amealco de Bonfil, se hicieron preguntas sobre el tema de “robarse a la novia” y los motivos por los que madres y padres no interfieren para que esto no suceda, tomando

en cuenta que las chicas tienen entre 15 y 17 años (menores de edad) y las respuestas, que se considera forman parte de la violencia cultural, fueron:

- a) “Si la “mujer” se quiere ir con su novio ella ya sabe lo que hace y nosotros no podemos evitarlo”
- b) “Seguramente ella ya quiere formar parte de otra familia” y si se va con él “nosotros ya no podemos traerla de regreso, ella ya es de ellos, ya no puede regresar a nuestra casa”.

En cuanto al tema de las violaciones a chicas menores de edad, la mujer quien era la Presidenta del Consejo de Mujeres Indígenas en Equidad, A.C., respondió que en sus comunidades se considera que “si el hombre que la violó se casa con ella, eso está bien para que ella no pierda el respeto en la comunidad” ...” el hombre es hombre, no pierde nada” ...

4.1.2. Fase 2.

Con base en toda esta problemática comentada anteriormente, en los años 2013 y 2014 a fin de continuar con la recogida de datos y conocer la situación de la comunidad, se participó en el diseño, implementación y monitoreo de dos proyectos de intervención social como parte del Instituto Queretano de las Mujeres, que fueron financiados con fondos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y en los que de forma paralela se fue recopilando información para esta investigación.

El proyecto realizado en el segundo semestre del año 2013 se hizo con el objetivo de formar promotoras y promotores indígenas que conociesen la lengua y cultura de las comunidades de Amealco de Bonfil para formarles en temas de género y derechos humanos, de tal manera que pudiesen posteriormente dar pláticas en los hogares o en espacios públicos invitando a la población para escucharlas e ir incidiendo en la generación de conciencia sobre la desigualdad de género, la discriminación y la violencia contra las mujeres. En los talleres participaron mayoritariamente mujeres de diferentes edades, desde jóvenes hasta ancianas, únicamente en el taller sobre masculinidades participaron hombres pues, además de sensibilizarles en el tema, también tenía el objetivo de que el equipo de instructores conociera su contexto y vivencias, para a partir de ahí, diseñar una metodología reeducativa que incidiera en la deconstrucción de masculinidades violentas y en la desnaturalización de la violencia contra las mujeres. Estas primeras capacitaciones sirvieron para tomar un pulso en la zona pues más de la mitad de quienes participaron realmente no pudieron dar las pláticas por el rezago educativo que implicó que no comprendiesen los temas,

sumado, en el caso de las mujeres, a los roles de género que impidieron a la mayoría de ellas participar en actividades fuera del hogar. En el caso de los hombres, solamente dieron las pláticas cuatro de los treinta que fueron capacitados pero el resultado tampoco fue bueno pues los hombres de las comunidades no acudían a escucharlos o no les permitían abordar los temas. Otro resultado negativo de este primer ejercicio fue que a muchas de las mujeres que acudían a las capacitaciones les comenzaron a llamar “las violentadas” e incluso, algunas fueron víctimas de violencia física en sus hogares pues sus parejas entendían esta formación como un reto a su masculinidad, aludiendo que ellos también tenían derechos no solo ellas, lo cual incluía el golpearlas.

Posteriormente, en el segundo semestre del año 2014 el siguiente proyecto consistió en continuar la formación de aquellas personas que sí habían actuado como promotoras y promotores en temas de género y en la metodología reeducativa sobre masculinidades que fue diseñada el año anterior. Se invitaron a más hombres de las comunidades al curso sobre masculinidades para sensibilizarlos sobre género y violencia contra las mujeres, de tal suerte que se sintiesen involucrados e identificados también como sujetos de derechos, intentando con ello contrarrestar la imagen de estas capacitaciones como “solo para mujeres” y los daños que esto provocó en algunas de ellas.

En esta ocasión, el objetivo final de la formación de promotoras y promotores consistió en que, además de seguir con las pláticas en los espacios públicos y en los hogares, se impartieran talleres en temas de género y transformación de conflictos en algunas escuelas secundarias y preparatorias para formar comités de construcción de paz en los planteles escolares tanto de Amealco de Bonfil, como de Tolimán que es otro municipio con un importante grupo de población indígena que igualmente presenta alta marginación y pobreza. A las capacitaciones se sumaron temas como educación para la paz, metodología participativa para la educación popular, derechos sexuales y reproductivos, violencia en el noviazgo y derechos humanos. Cabe señalar que, además de la formación recibida en este proyecto varios de las y los promotores también acudieron a otros talleres y/o diplomados en temas de género, discriminación y VIH, derechos humanos, entre otros, ofrecidos por organizaciones de la sociedad civil que trabajaban en la zona. En esta ocasión, también participaron cuatro docentes que provenían de escuelas preparatorias y que tenían la intención de aprender estos temas para incluirlos en su trabajo con adolescentes. En total se impartieron doce talleres que recibieron 1007 mujeres y 895 hombres, de los cuales eran 845 mujeres y 748 hombres hablantes de lengua indígena hñöñö. En estos totales se encuentran también 751 mujeres y 733 hombres con estudios de secundaria, 171 mujeres y 113 hombres con estudios de preparatoria.

Los resultados de ese proyecto se presentaron en el Encuentro Estatal de Promotoras y Promotores Indígenas, organizado por parte del IQM y ahí las promotoras y los promotores compartieron sus experiencias de trabajo en las escuelas e indicaron que les era indispensable recibir formación en estrategias didácticas y metodologías para el trabajo con adolescentes pues en algunos casos les fue difícil enseñar y controlar a los grupos. Entre los resultados que llamaron la atención fueron los cruces entre estereotipos de género y de belleza que tenían interiorizados las y los adolescentes indígenas con quienes trabajaron pues dibujaban imágenes de princesas de Disney como Blanca Nieves, la Bella Durmiente o chicas con piel blanca, ojos claros y cabello rubio al solicitarles un dibujo de ellas con sus características de personalidad. En el caso de los dibujos sobre los chicos, varios de estos mostraban expresiones de violencia y adicciones. Por otra parte, también compartieron casos en los que las chicas eran violentadas y discriminadas por sus compañeros y compañeras por ser madres solteras, apoyando en contra parte a los chicos que eran los padres de sus hijas o hijos, provocando con ello la deserción escolar de ellas.

Cabe señalar que, en este sentido, en cuanto a la problemática de embarazo adolescente en México y la violencia y discriminación que viven las chicas debido a ello en el ámbito escolar, la CEDAW ha emitido recomendaciones desde el año 2012, sin embargo, la violencia cultural que enmarca la ideología tradicional y que es reforzada por la iglesia católica, se ha impuesto y no se han diseñado estrategias que permitan prevenir el embarazo adolescente ni eliminar la violencia contra las adolescentes en el ámbito escolar, lo cual constituye violencia estructural. En este sentido, también se tuvo la oportunidad de participar en reuniones con asociaciones de escuelas en el estado de Querétaro, para tratar esta problemática y ahí se comentó que las madres y padres de familia, eran quienes solicitaban la expulsión de las escuelas de las chicas embarazadas, por considerarlas una “mala influencia para las demás estudiantes” e igualmente, se dijo que en los centros de salud pública, a las jóvenes menores de edad, se les solicitaba acudir acompañadas de sus madres y padres a fin de poder darles anticonceptivos. Esto se comparte para contextualizar un poco más sobre la ideología tradicional y muy religiosa que impera en el estado de Querétaro.

4.1.3. Fase 3.

Con base en los aprendizajes de las fases anteriores, en el año 2015 se decidió continuar la formación de promotoras y promotores para que trabajasen en dos escuelas secundarias ubicadas en El Bothé y San Ildelfonso, que son comunidades con población indígena en Amealco de Bonfil, las cuales han presentado casos de suicidio o intentos de llevarlo a cabo. Las escuelas participantes

fueron la Escuela Secundaria Técnica No. 24 “Rafael Ramírez” en San Ildelfonso y la Telesecundaria “Salvador Novo” en El Bothé. En este proyecto, también se diseñó y piloteó una guía didáctica que pudiese servir en otras ocasiones para replicar la formación a estos grupos de jóvenes en contextos similares.

En este proyecto se buscó el apoyo del Consejo Municipal de la Mujer, así como del Instituto Queretano de las Mujeres y Organizaciones de la Sociedad Civil como Educreando, A.C., CREASOL, A.C. y especialistas en educación para la paz como la Mtra. Malú Valenzuela, tanto para aprovechar los recursos y poder brindar más capacitaciones, como para lograr un acercamiento con las escuelas secundarias de las comunidades indígenas seleccionadas.

Cabe señalar que para desarrollar este proyecto se tuvo la intención de utilizar el enfoque intercultural y promover lo señalado en la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, citada en esta tesis y que en el inciso “J” alude a la importancia de trabajar, sobre todo a través de la educación, para modificar aquellas pautas sociales y culturales, así como las prácticas consuetudinarias que generan desigualdad de género y que atribuyen roles estereotipados a hombres y mujeres, e igualmente, trabajar la mirada androcéntrica que naturaliza y quita importancia a la violencia contra las mujeres.

Asimismo, se comprende que, si bien se utilizó el enfoque intercultural, no fue realizado desde la decolonialidad, sino desde la esperanza de lograr a mediano plazo un conocimiento descolonizado, construido entre las y los promotores indígenas y el alumnado. Se considera que, dada la problemática de violencia directa, que involucra los incestos, violencia física, psicológica y sexual contra las mujeres indígenas de la zona que se sustenta en la violencia cultural permeada profundamente la ideología colonial, patriarcal y capitalista, la propuesta de intervención era lo más adecuado utilizando el renombre nacional de una universidad privada para poder entrar a las escuelas participantes, compartir las estrategias de educación para la paz, así como los contenidos seleccionados, e incidir así en las creencias sobre la desigualdad de género y la violencia contra las mujeres, con la intención de tener un impacto positivo a mediano plazo en la prevención de esa violencia en las escuelas participantes y en las comunidades en las que están inmersas.

Igualmente, se considera que en este contexto con el patriarcado ancestral y el colonial tan arraigado del que habla Lorena Cabnal, el involucramiento de la población, particularmente el de los hombres, para formarse como promotores en el trabajo de concientización y prevención de la violencia con jóvenes es de gran importancia pues se convierten en ejemplos de nuevas

masculinidades. Así también, el trabajo de la promotoría comunitaria, a través de la formación previa en estos y otros temas, da nuevas formas de obtener recursos económicos a la población, de promover la participación comunitaria de las mujeres y de identificar el trabajo intelectual como algo también valioso en el ámbito rural. Así pues, se hizo el acercamiento a las instituciones y organizaciones antes mencionadas para lograr un diálogo con el personal directivo de las escuelas y hacerles la propuesta para realizar el proyecto en sus instalaciones. Afortunadamente en un primer momento la respuesta fue positiva y se inició el trabajo de formación a estudiantes del nivel secundaria en septiembre del año 2015. Previamente, en los meses de junio y julio se dieron capacitaciones en temas de género, masculinidades, derechos humanos, educación para la paz, trauma y conflicto, y metodología participativa para la educación popular a las y los promotores en las que participaron Organizaciones de la Sociedad Civil. En esta etapa participaron 251 estudiantes (142 mujeres y 109 hombres), repartidos en ocho grupos en total, tres de tercer grado, tres de segundo grado y dos de primer grado de secundaria. Al finalizar se habían desarrollado tres módulos de una guía didáctica que se fue elaborando en las dos escuelas secundarias.

A inicios del año 2016 se realizaron entrevistas con personal directivo de las escuelas secundarias donde se estuvo realizando el proyecto. La Mtra. Mirna López Rivera, Directora de la escuela de El Bothé, señaló su interés en que se continuase con el proyecto dado los resultados del mismo y a que era de su conocimiento, tanto casos de suicidio de chicas adolescentes, como de jóvenes que han sido abusadas sexualmente por integrantes de su familia (padre, padrastro, hermano, primo, etc.) y en los que las madres se sentían impedidas para denunciar al esposo o pareja, por miedo a perder su sustento económico. Para la Mtra. López el proyecto había impactado positivamente en las y los estudiantes, así como en el profesorado, razón por la cual estuvo de acuerdo en la capacitación en los mismos temas para el personal docente y para ella. Las y los promotores fueron respetuosos y cumplieron regularmente con los horarios e indicaciones que se le dieron al inicio. Únicamente Gabriel, uno de los promotores no mostró control total sobre el grupo de 3ero B, pero esto era un reto dada la conducta general que presentaba ese grupo. En cuanto al trabajo de Irene y Franciso, comentó que ambos fueron bien aceptados por sus grupos y lograron trabajar de manera armoniosa con sus estudiantes. Las edades de las y los estudiantes van de los 11 a los 15 años. En la mayoría de las sesiones, el personal docente acompañó el trabajo de las y los promotores, aunque en algunas ocasiones esto generó cierto nerviosismo a éstos. Para la impartición de los talleres por parte de las y los promotores, el profesorado tuvo que reprogramar aquellas sesiones que les fueron

cedidas, lo cual les implicó más trabajo, sin embargo, dados los cambios que observaron en sus estudiantes, consideraron que el esfuerzo bien valió la pena.

Por otra parte, en la escuela secundaria de San Ildelfonso, se tuvo la oportunidad de entrevistar tanto con el Director Pedro Zea Martínez, como a la Mtra. Verónica Álvarez Álvarez, quien fungía como psicóloga educativa. El Mtro. Zea señaló que para él este proyecto fue muy bueno, sin embargo, debido a las indicaciones recibidas por parte de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), sobre la necesidad de incrementar el aprovechamiento escolar en esta escuela, sería necesario la breve postergación de la continuidad del proyecto.

La Mtra. Álvarez expresó que a la promotora Gloria le tocó un grupo muy inquieto por lo que le faltaron herramientas y habilidades para poder controlar al grupo de 2do B. En cuanto al desempeño de Cresencio y Nayeli, comentó que ambos tuvieron muy buena aceptación y dominio de sus grupos, tanto así que cuando llegaban o anunciaban su llegada, las y los estudiantes expresaban su alegría. En cuanto a Rocío y Lidia, comentó que ambas tuvieron buen desempeño, aunque fueron demasiado serias todo el tiempo, lo cual hizo un poco pesado el tiempo con ellas para las y los alumnos. De manera general, piensa que Cresencio es quien mejor afianzó los conceptos.

Consideraba que el proyecto era necesario, muy bueno y que tendría un impacto positivo, sobre todo a mediano y largo plazo. Señaló que hubo un poco de resistencia por parte del profesorado debido al incremento en sus cargas de trabajo al tener que reprogramar las clases que les fueron asignadas a las y los promotores. Para ella, un aspecto negativo fue la falta de disponibilidad en cuanto a horarios por parte de las y los promotores, lo cual afectó a ciertos maestros (as) que eran los que estaban en los horarios que tenían disponibles. De haber tenido mayor flexibilidad de horario, se habría podido alternar los talleres entre el profesorado y eso habría generado menor resistencia. Consideró como un resultado de este proyecto el aumento de la participación de las estudiantes en las clases y la disminución de las peleas a golpes entre los chicos.

El día que se realizaron las entrevistas, el director de la escuela de San Ildelfonso comunicó su decisión de ya no continuar con la formación al alumnado ni del profesorado, por lo que ya únicamente en la escuela de El Bothé se continuó fortaleciendo entre el alumnado las estrategias de educación para la paz, capacitando a profesorado y estableciendo los comités de construcción de paz.

Continuidad de promotores y promotoras

La problemática de pobreza extrema en Amealco de Bonfil, impactó en el trabajo de las y los promotores pues hubo quienes dejaron de participar para conseguir un trabajo estable, remunerado y con prestaciones, pues, aunque para colaborar en este proyecto se les hacía un pago por hora de taller impartido, la cantidad evidentemente no era suficiente ante todas sus responsabilidades y la pobreza extrema en la que viven. Ante esto, del equipo de promotoras y promotores integrado por nueve personas que iniciaron en el proyecto, sólo continuaron seis, una mujer que era madre soltera y un hombre sin cargas familiares, decidieron salirse en el primer mes del proyecto por motivos personales, económicos y laborales.

En el caso de un promotor, presentó algunas complicaciones en la entrega de informes y materiales propios del desarrollo de los módulos, así como problemas de índole personal. En la entrevista que se sostuvo con él, se acordó que saliera del proyecto, tanto por voluntad propia, como por malos resultados en la entrega de los informes.

Para el año 2016 en el que se desarrolló la segunda etapa del proyecto se trabajó con seis personas (Nayeli, Gloria, Irene, Rocío, Lidia y Cresencio) y únicamente se hizo en la escuela secundaria de El Bothé, trabajando en pares, es decir, en parejas de promotoras y promotores para facilitarles el trabajo con las y los adolescentes.

Informes y relatorías

Los acuerdos que se tomaron contemplaron que se entregarían dos tipos de documentos, informes y relatorías individuales. Los informes se solicitaron por bloque y las relatorías por sesión. Para el informe por bloque se sistematizó un formato único, para las relatorías se acordó que el formato sería de creación libre.

4.2 Resultados de aprendizaje de cada escuela.

4.2.1. Escuela El Bothe

En esta escuela los resultados de aprendizaje fueron inicialmente en su mayoría negativos pues, salvo los grupos de 2ºA y 3ºA no comprendieron el impacto negativo de los estereotipos de género en la vida de las personas ni la diferencia entre sexo y género. Esto posiblemente se haya debido a la habilidad para enseñar por parte de las o los promotores que les acompañaron, a la dificultad para trabajar con adolescentes y el abordaje de estos temas en un contexto tan tradicional, así como a cuestiones del lenguaje. Esto llama la atención pues en el segundo grado, el alumnado de tercer

grado ya había cursado la asignatura de Formación Cívica y Ética y en ella el programa de estudio, así como los libros de texto utilizados, enuncian en sus contenidos los temas de los derechos humanos, identidad y violencia de género, resolución de conflictos, entre otros. Cabe mencionar que solamente 78 de 90 estudiantes que respondieron los cuestionarios

En cuanto a sus miedos e inseguridades de las y los jóvenes, en los cuestionarios aplicados, mayoritariamente las chicas mencionaron miedo al secuestro, *bullying* y a violación. En el caso de los chicos también mencionaron el miedo a la violación, así como a golpes, *bullying* y discriminación. En cuanto a actividades cotidianas y deportivas, las mujeres y hombres mayoritariamente mencionaron que les gustan aquellos asignados tradicionalmente al sexo opuesto en su comunidad, es decir, a las chicas jugar fútbol y a los hombres, cocinar.

Con relación a las preguntas sobre autoestima, sentimientos, sensaciones, emociones y noviazgo, se puede observar que mantienen la creencia del amor romántico en una relación ideal donde hay cariño, amor y respeto al hablar sobre lo que es el noviazgo. En cuanto a autoestima, entienden que se relaciona con la sensación de bienestar, sentirse bien, aunque en la parte de toma de decisiones confunden buena autoestima con estar alegres. Les costó trabajo comprender la diferencia entre sentimientos, sensaciones y emociones. Entienden lo que es la violencia e identifican los principales tipos de ella de acuerdo a la ley mexicana, aunque mencionan principalmente la física y verbal. Asimismo, se observa que comprendieron la importancia del ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, lo que son los estereotipos de género, pero les cuesta entender lo que es género y no parece que comprendieron la diferencia con sexo. También se nota aún confusión entre lo que es un conflicto y un problema.

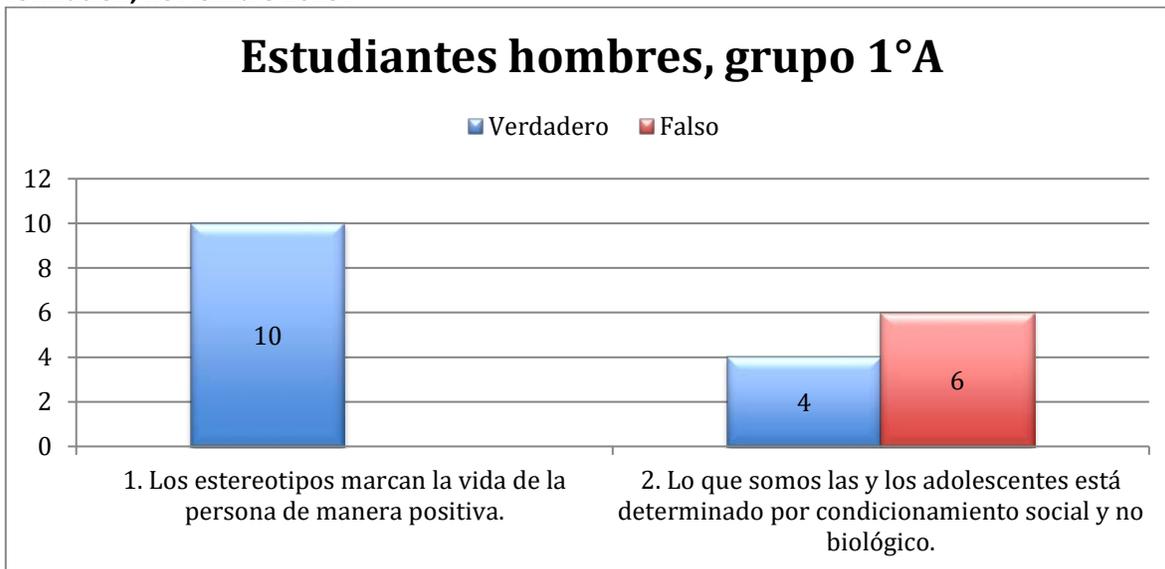
A continuación, se presentan los resultados de cuestionarios antes comentados, aplicados por grado y según los grupos de estudiantes en los que se trabajó, después de haber abordado en clase los conceptos de género, sexo, roles y estereotipos de género, así como de hacer dinámicas sobre estrategias de educación para la paz como son el diálogo y la realización de acuerdos para la transformación de conflictos.

Estudiantes del grupo de secundaria 1° A

Número de estudiantes: 17 Mujeres y 10 Hombres

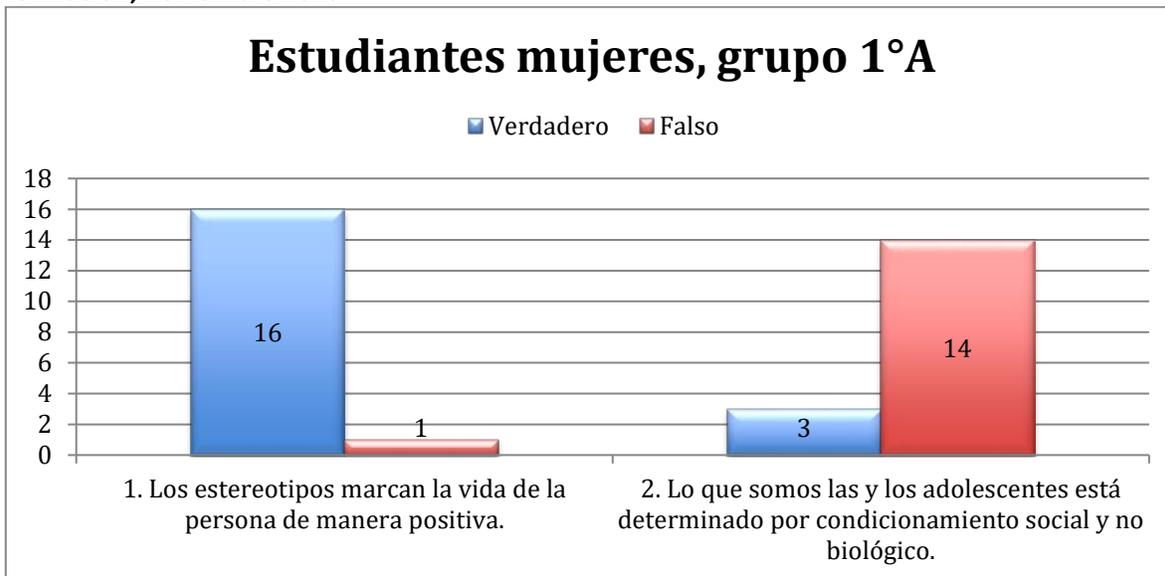
Edad: 12 – 13 años

Gráfica 4. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, noviembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 5. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, noviembre 2015



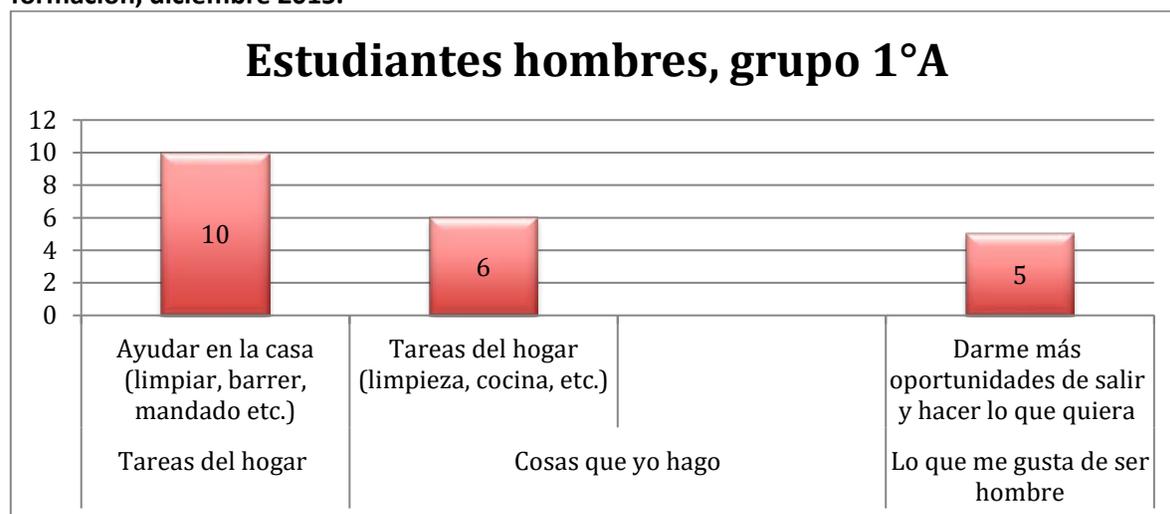
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

En este grupo de primero de secundaria se puede apreciar que las chicas mayoritariamente, a excepción de una, no comprendieron la forma en la que los estereotipos de género condicionan la vida de mujeres y hombres, y lo nocivo que pueden resultar en la justificación de la violencia cultural

y directa. En cuanto a la diferencia entre sexo y género, se aprecia una ligera diferencia, pues al menos tres estudiantes sí la comprendieron.

En cuanto a los chicos, en su totalidad hubo un resultado negativo en cuanto a la comprensión sobre los estereotipos de género y su impacto desfavorable en la vida de las personas. Con relación a la diferencia entre sexo y género, el resultado fue un poco más alentador pues al menos cuatro de ellos sí la comprendieron.

Gráfica 6. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 7. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



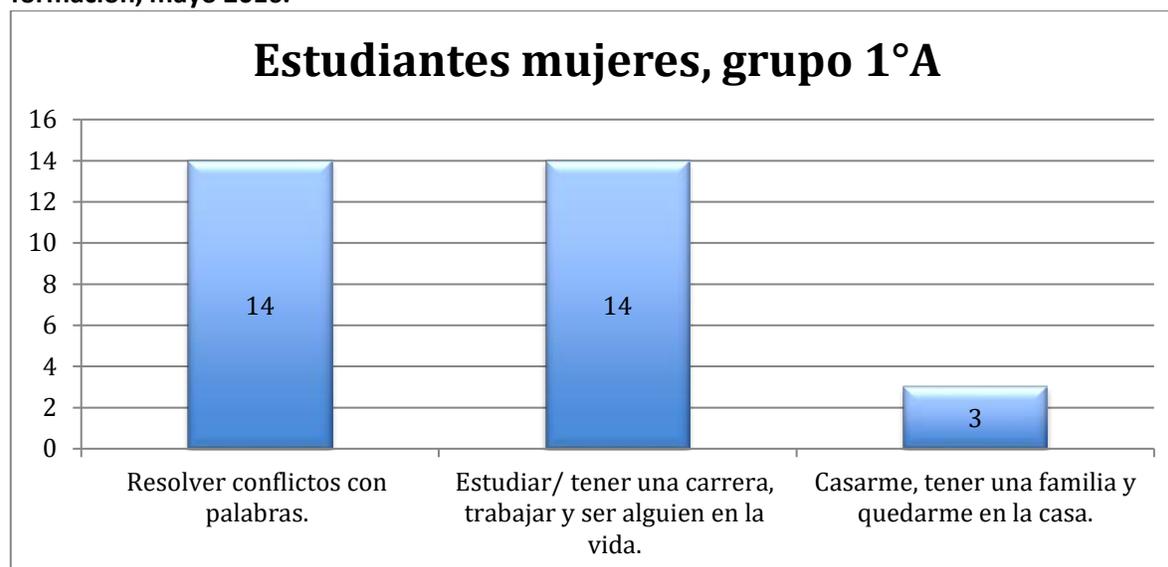
Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Al aplicarse el cuestionario en el que se les preguntaba sobre las tareas que se realizan en el hogar, así como sobre lo que significa para ellas y ellos, ser mujer o ser hombre y lo que les gusta o no de serlo, las respuestas muestran que las chicas son quienes principalmente realizan las labores domésticas y quienes de alguna forma se sienten condicionadas a cumplir con los estereotipos de género, lo cual llama la atención pues en las gráficas anteriores de acuerdo a sus respuestas, pareciera que los entendían como un impacto positivo en la vida de las personas. Se considera que esta diferencia en las respuestas puede deberse a que posterior a la primera evaluación, se hicieron aclaraciones sobre los conceptos y sus implicaciones en la vida de mujeres y hombres.

Con relación a los resultados de los alumnos, se puede apreciar que pocos de ellos realizan las tareas del hogar y tienen muy claro el privilegio de ser hombre en su comunidad, lo cual implica la libertad de salir a la calle solo y hacer lo que quieran. Esto, de acuerdo a Bosch y Ferrer (2013), podría interpretarse como que debido al proceso de socialización diferencial que ya a esta edad han tenido en su comunidad, los chicos tienen asumidas las expectativas de control con una percepción de superioridad masculina traducida en libertad en todo y para todo, es decir, una autonomía sustentada en la ideología patriarcal, lo cual claramente no lo muestran las respuestas de las chicas.

Cabe señalar que, según comentarios de la promotora que trabajó estos temas con este grupo, parecería que las respuestas de varios de los chicos que indican que también realizan tareas en el hogar podría deberse a que los padres están ausentes y ellos se han constituido en el principal apoyo de sus madres.

Gráfica 8. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 9. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Al finalizar el proceso de intervención escolar, se aplicó un cuestionario para saber si se había logrado incidir en la forma en la que el alumnado resolvía los conflictos, así como en su deconstrucción de roles de género. Lo que se muestra en los resultados de las chicas de este grupo es que ellas, a excepción de tres, en su mayoría, lograron considerar en su proyecto de vida prioritariamente el estudio y el desarrollo profesional, antes que el mandato tradicional del matrimonio y la maternidad que es promovido en su comunidad. Y, en cuanto a la forma de resolver los conflictos, consideran que se deben de resolver a través del diálogo y no con golpes.

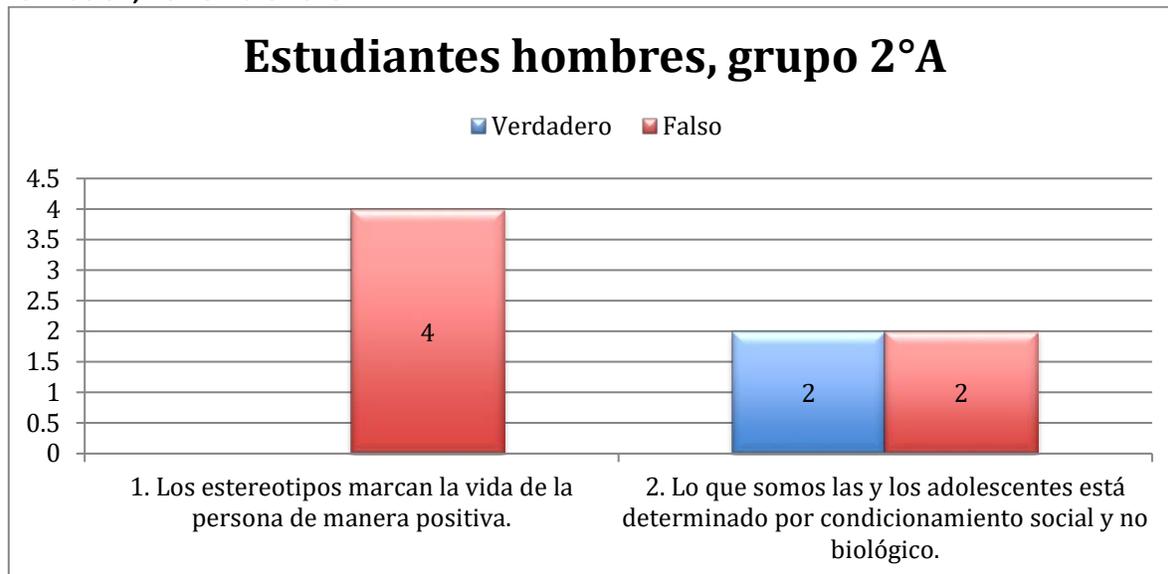
En el caso de los chicos del grupo de 1ºA se observa que al menos seis de ellos consideran que los conflictos se pueden resolver a través del diálogo y ya no con golpes o insultos como lo hacían anteriormente, lo cual es un importante resultado dados los comentarios que hicieron tanto las autoridades escolares al inicio del proyecto, como las y los promotores, en cuanto a las frecuentes peleas entre los chicos para enfrentar sus conflictos. En cambio, se aprecia que las respuestas relacionadas con la deconstrucción de roles de género en su proyecto de vida futura están divididas, pues la mitad respondió como importante “ser alguien en la vida y tener un buen trabajo” que se traduce en ese contexto como desarrollarse profesionalmente y la otra mitad sigue considerando como prioritario el trabajar en cualquier empleo para seguir siendo el proveedor de la familia.

Estudiantes del grupo de secundaria 2do. A

Número de estudiantes: 15 Mujeres y 8 Hombres

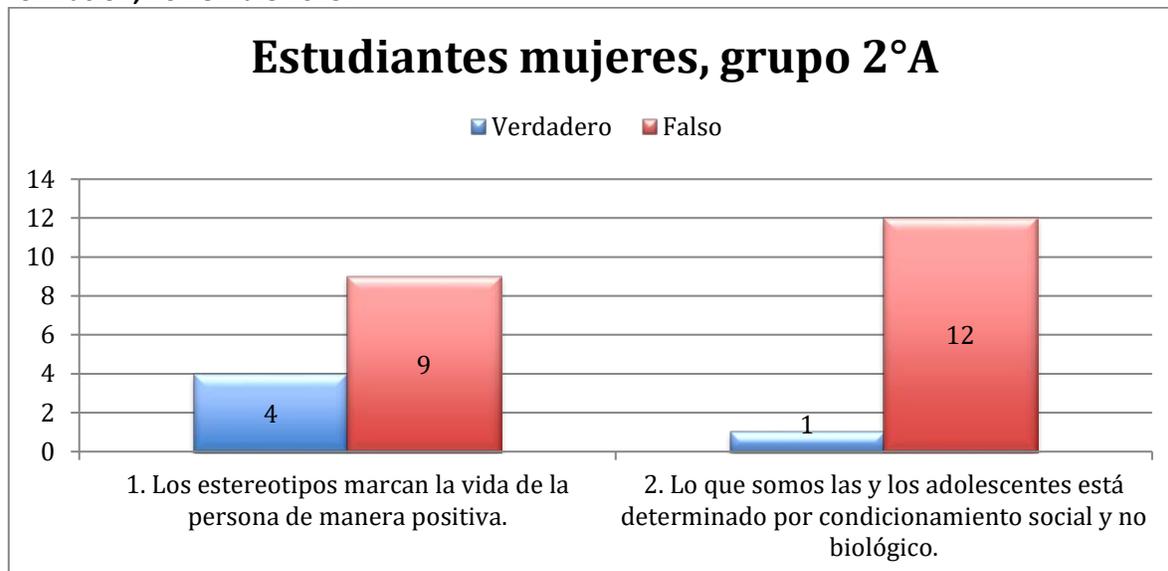
Edad: 13 - 14 años

Gráfica 10. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, noviembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 11. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, noviembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

En el grupo de 2ºA, en cuanto a la comprensión sobre el impacto de los estereotipos de género en la vida de las personas se aprecia de acuerdo a sus respuestas y por el número de integrantes por sexo, que en el caso de los chicos la mitad de ellos no respondió y la otra mitad sí comprende que impactan negativamente. En el caso de las chicas, un poco más de la mitad también lo entendió de esa forma. En cambio, en cuanto a la diferencia entre género y sexo, las alumnas no la entendieron y de los alumnos la mitad tampoco lo hizo.

Gráfica 12. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

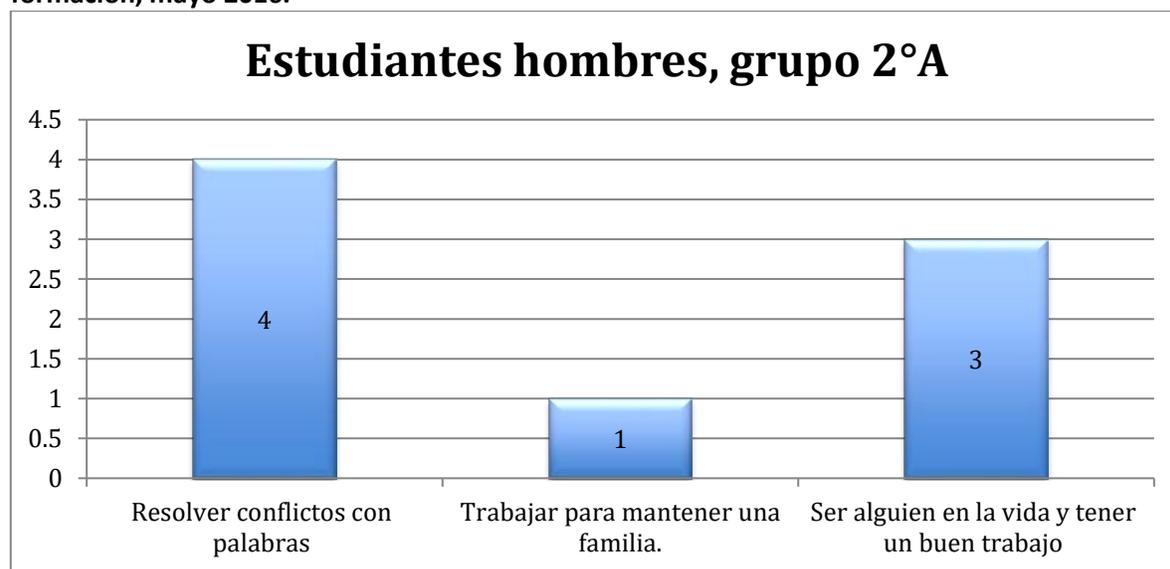
Gráfica 13. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

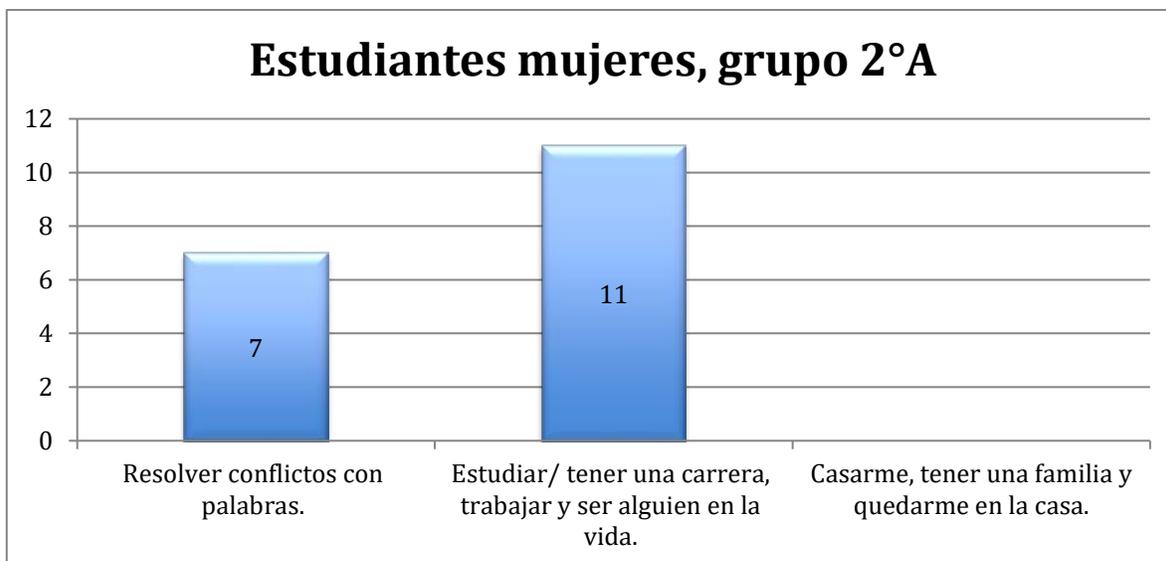
En este grupo, de acuerdo a las respuestas se observa que tanto de los hombres que respondieron como las mujeres, hacen tareas del hogar e igualmente se distingue que, de ellas, un poco más de la mitad del total, se identifica con el estereotipo de género que dice que las mujeres son débiles. En el caso de los alumnos, aunque solamente respondieron tres del total, estos disfrutaban y se apropiaban del privilegio de ser hombre en su comunidad en la que son libres y cuentan con mayores oportunidades que las mujeres.

Gráfica 14. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 15. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

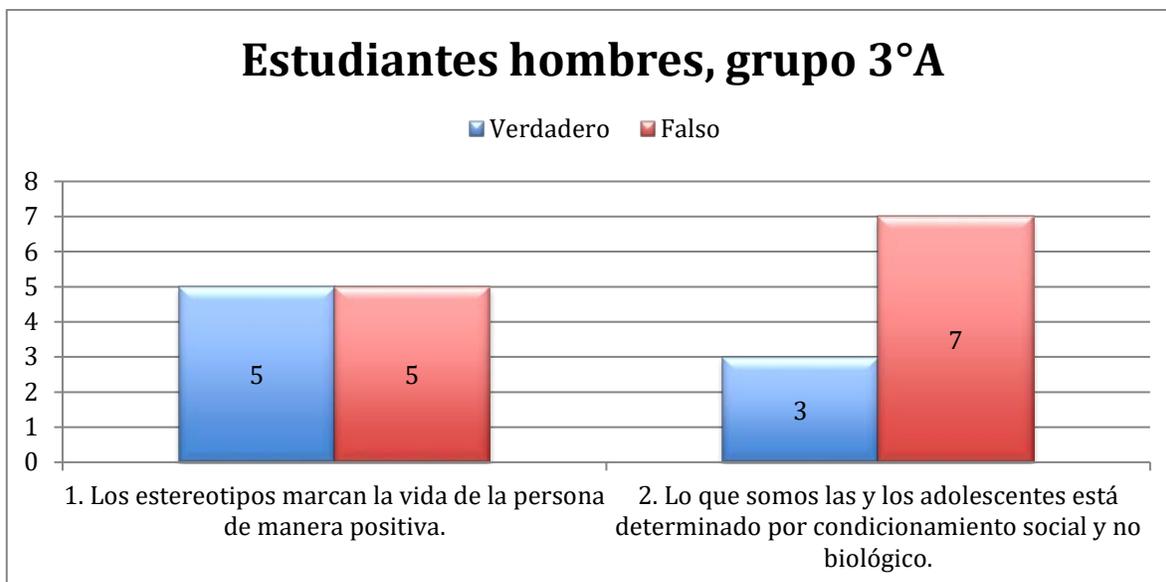
Al final del proceso de formación, en este grupo se observa que los alumnos que respondieron aprendieron a utilizar el diálogo para resolver sus conflictos lo cual es importante de acuerdo a la masculinidad machista que se promueve en su comunidad. En el caso de las alumnas, ellas también lo han aprendido, lo cual también es importante pues ya no asumen que deben guardar silencio y obedecer, sino que pueden externar sus sentimientos y opiniones, además de decir lo que les molesta. Con relación a los estereotipos y roles de género, las respuestas de las chicas muestran que de diecisiete que había en el grupo, al menos once ya no considera en su futuro inmediato obedecer los mandatos de género del matrimonio y la maternidad como destino, sino que ahora consideran importante estudiar y desarrollarse profesionalmente. En el caso de los estudiantes, de ellos tres piensan estudiar y tener éxito profesional, y únicamente uno de ellos aún asume como prioridad trabajar de mantener una familia, lo cual en este contexto puede implicar que no considera como importante seguir estudiando y prepararse sino únicamente conseguir cualquier empleo para ganar dinero para fungir como proveedor.

Estudiantes del grupo de secundaria 3ero. A

Número de estudiantes: 9 Mujeres y 11 Hombres

Edad: 14 -15 años

Gráfica 16. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, noviembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

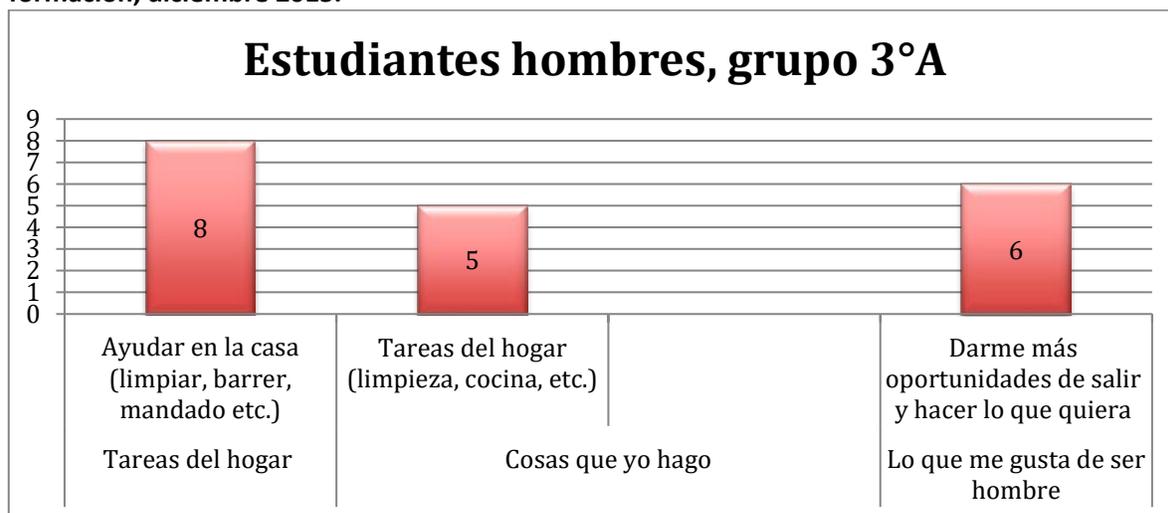
Gráfica 17. Resultados de cuestionarios aplicados a las lumnas al inicio del proceso de formación, noviembre 2015



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

En el grupo de 3°A, con base en sus respuestas, se observa que la mitad de los estudiantes no comprendió el impacto negativo de los estereotipos de género en la vida de las personas, y en su mayoría, no entendieron la diferencia entre sexo y género. En el caso de las alumnas los resultados están muy divididos pues, aunque solamente respondieron siete de nueve, se aprecia que la mitad sí comprendió como negativos los estereotipos de género y el condicionamiento social de género.

Gráfica 18. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 19. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

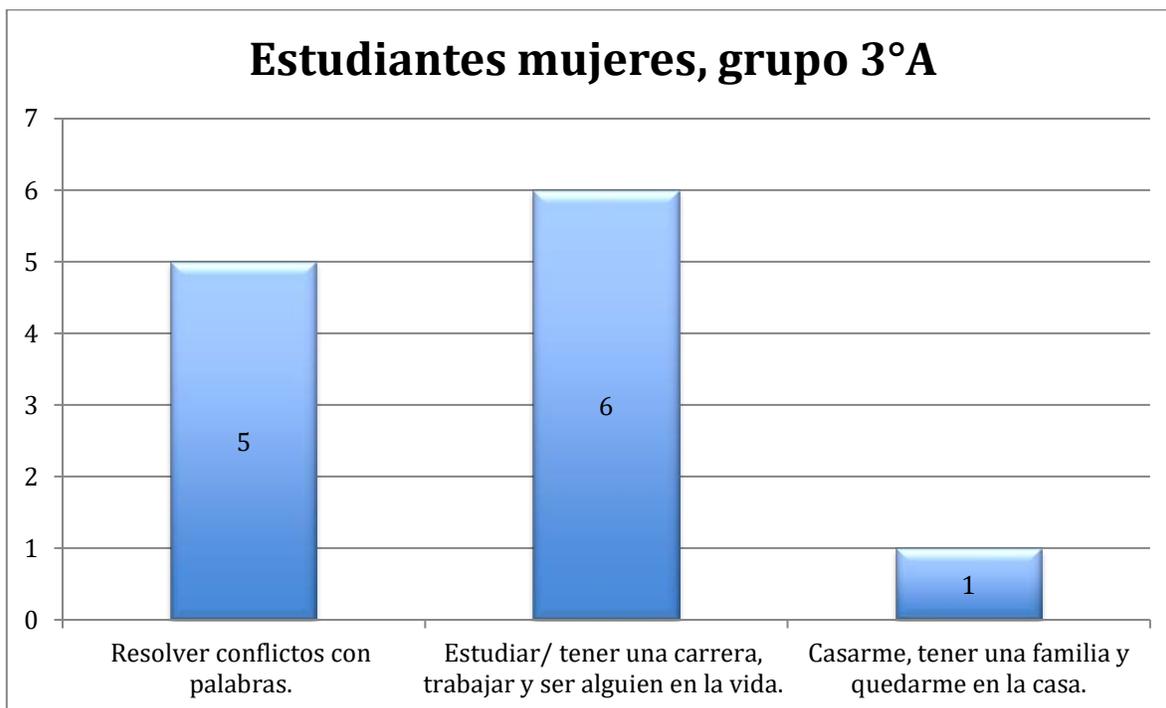
En diciembre, al preguntar en la vida cotidiana sobre los roles y estereotipos de género que desempeñan y asumen, se observa que las alumnas que respondieron desempeñan las tareas del hogar y dos de ellas asumen el estereotipo de género de ser débiles y están inconformes con ellos. En el caso de los chicos, cinco respondieron que hacen las tareas del hogar y seis tienen claro el privilegio de ser hombre en su comunidad al tener mayores oportunidades para salir y decidir hacer lo que quieran, a diferencia de las chicas.

Gráfica 20. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 21. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Al final del proceso de formación, se observa positivamente que al menos seis de once de los alumnos del grupo de 3ºA respondieron haber aprendido a resolver los conflictos a través del diálogo y no con violencia física. En el caso de las alumnas, igualmente cinco de nueve de ellas respondieron que los conflictos se resuelven conversando. En cuanto a los roles de género, es interesante notar, y sobre todo por ser estudiantes que están finalizando los estudios del nivel secundaria lo cual en su comunidad significa para muchas de ellas, ya no continuar estudiando, que las chicas respondieron mayoritariamente que en su futuro está estudiar y desarrollarse profesionalmente y ya no el mandato de la maternidad y el matrimonio como proyecto de vida. En el caso de los chicos, si bien cinco de once respondieron como importante desarrollarse profesionalmente, aún se observa que en varios de ellos prevaleció la idea de trabajar con la única aspiración de ser proveedores.

Estudiantes del grupo de secundaria 3ero B

Número de estudiantes: 11 Mujeres y 10 Hombres

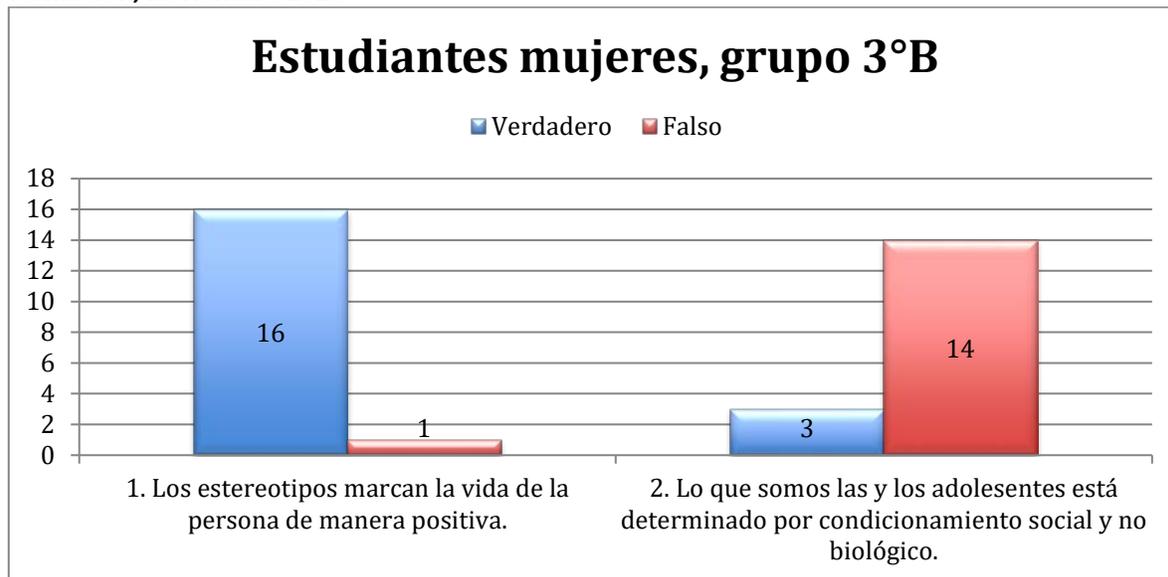
Edad: 14 – 15 años

Gráfica 22. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, noviembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

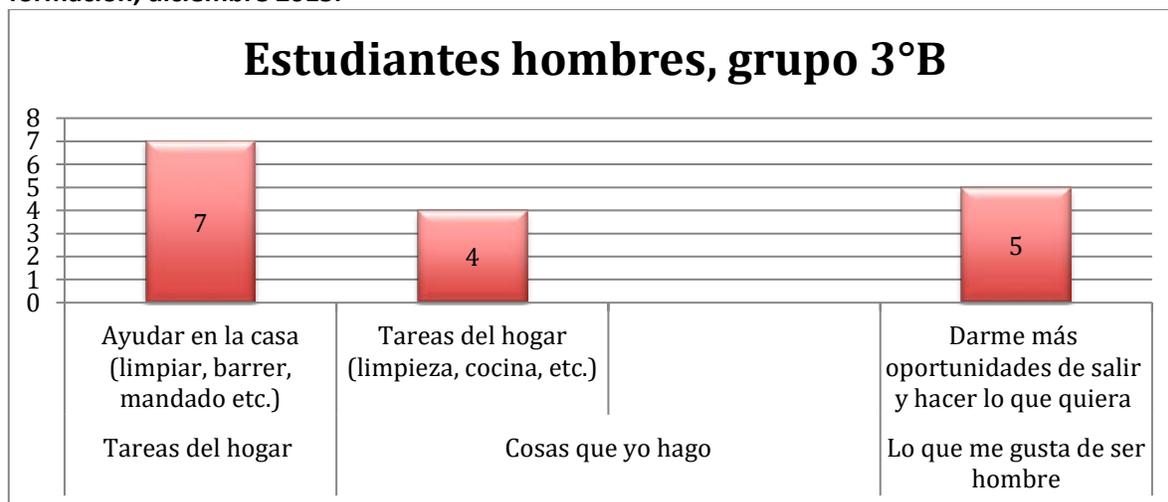
Gráfica 23. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, noviembre 2015



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

En este grupo de 3°B, mayoritariamente ni los alumnos ni las alumnas comprendieron los impactos negativos de los estereotipos de género en la vida de las personas, ni tampoco la diferencia entre sexo y género.

Gráfica 24. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

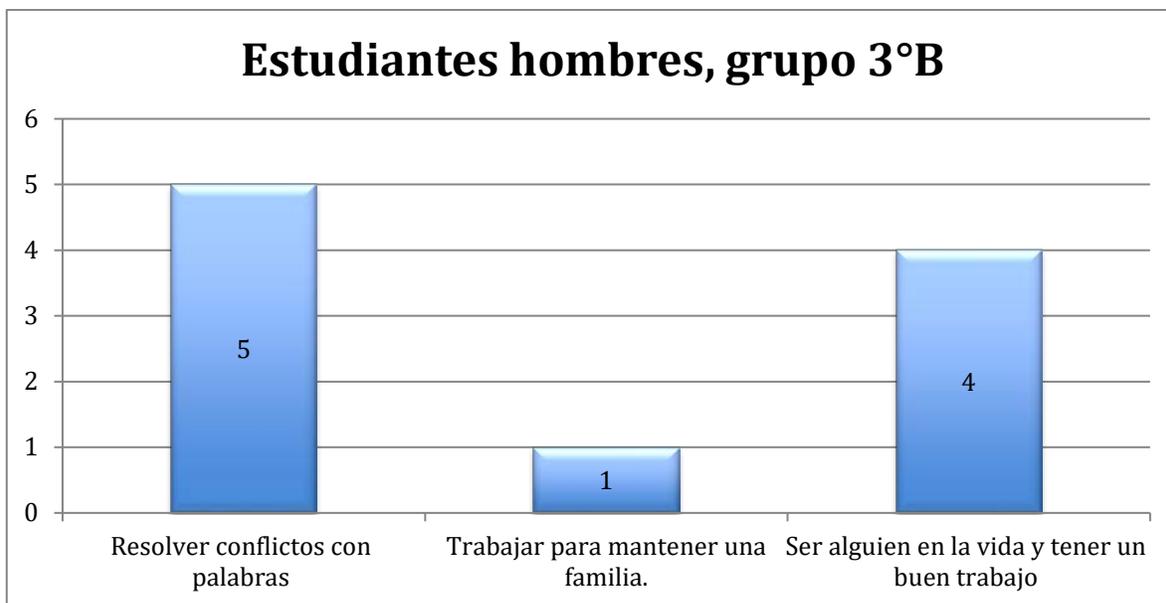
Gráfica 25. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas al inicio del proceso de formación, diciembre 2015.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

En un segundo momento, al final de unos meses de haber estado trabajando en el grupo ante las preguntas sobre los roles y estereotipos de género, se puede observar que menos de la mitad de los alumnos realizan tareas en el hogar, lo cual es consistente con la creencia machista de superioridad de hombres sobre mujeres y menor valoración de las tareas domésticas socializada en su comunidad, que concuerda con que la mitad asuma y disfrute el privilegio de ser hombre para tener mayor libertad para decidir y salir. En el caso de las chicas, ellas son quienes realizan las tareas del hogar y cuatro de once que respondieron, asumen que son débiles por ser mujeres y cumplir los estereotipos de género como obligatorios.

Gráfica 26. Resultados de cuestionarios aplicados a los alumnos a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Gráfica 27. Resultados de cuestionarios aplicados a las alumnas a finales del proceso de formación, mayo 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios

Al finalizar el proceso formativo, con base en los resultados de los cuestionarios aplicados a este grupo, se aprecia que la mitad de los chicos considera resolver los conflictos a través del diálogo al igual que la mayoría de las alumnas. En cuanto a las preguntas sobre su proyecto de vida futura, es alentador observar que la mayoría de las chicas respondió que piensa en continuar sus estudios y

seguir su desarrollo profesional en lugar de cumplir los mandatos tradicionales de género para las mujeres en su comunidad. En el caso de los estudiantes, casi la mitad de ellos considera importante también continuar su formación y desarrollarse profesionalmente antes que simplemente conseguir cualquier trabajo para poder mantener a su familia.

Comentarios generales con base en los resultados de los cuestionarios.

De manera general, en la sección de reactivos “verdadero” y “falso” que se aplicó al inicio del proceso de formación en el mes de noviembre del año 2015, se aprecia aún confusión en la comprensión en el tema de género, en cuanto a que hay un condicionamiento social binario, que nos hace “ser mujeres” o “ser hombres” (gráficas 4, 5, 10, 11, 16, 17, 22 y 23).

En la sección de resultados sobre sus aspiraciones (gráficas 8, 9, 14, 15, 20, 21, 26 y 27), se observa tanto en hombres como en mujeres la importancia de la familia en sus vidas y, afortunadamente en una comunidad en la que el mandato del matrimonio y la maternidad es tan fuerte para las mujeres, las chicas en su mayoría, respondieron que en su visión a mediano plazo se encuentra continuar con sus estudios, la posibilidad de desarrollarse profesionalmente y lograr sus metas. Es importante comentar que mencionaron, tanto ellas como ellos, que poner en práctica lo que aprendieron lo pueden lograr y que nadie se los puede impedir, salvo ellas o ellos mismos. También, tanto ellos como ellas comprendieron la necesidad de resolver conflictos a través del diálogo. Como se ha comentado, esto es importante pues tanto la autoridad escolar como el profesorado, las y los promotores, señalaron al inicio de la intervención que los chicos consideraban como primer recurso el uso de la violencia física y las agresiones verbales para resolver los conflictos entre ellos y, en el caso de las chicas, era común guardar silencio sobre lo que les molestaba o al ser agredidas por ellos, además de sí utilizar la violencia principalmente verbal entre ellas.

En cuanto a la ejecución de tareas en el hogar (gráficas 6, 7, 12, 13, 18, 19, 24 y 25), se aprecia que tanto ellas como ellos apoyan en el trabajo doméstico, siendo las chicas quienes lo realizan mayoritariamente. Es evidente que los chicos en todos los grupos tienen asumido y disfrutan del privilegio de ser hombre pues esto les otorga libertad de movimiento y de decisiones en su comunidad, a diferencia de las chicas que identifican claramente la sumisión y debilidad como una forma de ser mujer.

De manera general, en los grupos de primero, segundo y tercer grado de secundaria, se logró el objetivo de enseñarles el tema de educación para la paz pues en los cuestionarios de evaluación en

todos los grupos mencionan la importancia del respeto, la utilización del diálogo y la realización de acuerdos para resolver y transformar los conflictos, así como de evitar la violencia, tanto en las relaciones entre pares, como contra las mujeres.

4.2.2. Escuela en San Idelfonso³⁶

En la escuela secundaria de San Idelfonso únicamente se impartieron los talleres en la primera parte del proyecto durante el año 2015 a los grupos de primer grado (14 mujeres y 20 hombres de entre 11 y 13 años de edad), segundo grado (39 mujeres y 25 hombres de entre 13 y 14 años de edad) y tercer grado (10 mujeres y 28 hombres de 14 a 15 años de edad). De acuerdo a los resultados podemos observar con preocupación de manera general en todos los grupos que los chicos mencionaron la posibilidad de suicidio y las chicas el *cuting*, lo cual coincide con lo encontrado en el diagnóstico mencionado anteriormente *El abuso sexual y su relación con los suicidios de niñas, niños y adolescentes indígenas de Amealco*, mismo que fue realizado en el año 2012. Cabe señalar que, si bien en la escuela de El Bothé está triste problemática no apareció entre los resultados del alumnado, sí fue comentado por el profesorado que compartió la existencia de dos casos en la escuela. Por otra parte, también aparecieron problemáticas como drogas, violaciones y golpes como miedos por parte de las chicas. En cuanto a los chicos, aparecen miedos al bullying, al secuestro, a las burlas y a los golpes. En ambos casos, mencionan la inseguridad y violencia en las calles.

En cuanto a sus resultados sobre la comprensión de los temas trabajados en clase, se observa en un pequeño porcentaje que aún hay confusión en cuanto a lo que es sexo pues lo confunden tanto ellas como ellos con tener relaciones sexuales, y en lo relacionado con género se observa que hay una mayor comprensión sobre lo que trata. Igualmente, en cuanto a educación para la paz se puede notar que comprendieron la importancia del diálogo y el respeto para una buena convivencia. Las chicas y los chicos respondieron que es importante la autoestima para la toma de decisiones. También, tanto chicos como chicas consideran importante lo aprendido para compartirlo en su familia y en su comunidad. Las chicas mostraron haber comprendido la importancia del autocuidado

³⁶ Esta escuela solamente participó en la primera etapa del proyecto por las razones mencionadas al inicio de este documento. Sin embargo, se presentan sus resultados por considerarse relevante para la comprobación de hallazgos sobre la problemática que dio origen al proyecto y para la de la hipótesis.

para ejercer su sexualidad y los chicos, hablan del respeto, así como de la importancia de cuidarse y la previsión.

En algunos grupos se incluyeron preguntas sobre la identidad individual y colectiva, los roles y estereotipos de género. En cuanto a la identidad individual y colectiva se observa que aún hay confusión por parte de los chicos, en cambio en las chicas sí se aprecia que comprendieron el tema, mismo caso en cuanto a roles y estereotipos de género.

En cuanto a las tareas del hogar, se aprecia que tanto ellas como ellos las realizan, pero principalmente las chicas.

CAPÍTULO V. RESULTADOS FINALES Y ANÁLISIS

Se partió de la consideración de que la construcción de la paz, como lo señala Lederach (2008), es una tarea compleja, que requiere comprender esa complejidad para decidir la intervención que se debe hacer en cada escenario. En este proyecto de intervención, dado el contexto de Amelaco de Bonfil en donde hay presencia de comunidades indígenas otomíes cuya población alguna habla su propia lengua y no habla ni escribe del todo bien el español, además de la población mestiza que puede tener o no raíces indígenas, el funcionariado y el personal de organizaciones de la sociedad civil que trabajan en la zona, el profesorado que labora en las escuelas que en su mayoría no hablan otomí, las tradiciones culturales de las comunidades indígenas y la violencia cultural integrada por la mezcla de creencias propias de dichas comunidades y también de las que no lo son, ambas con un origen patriarcal que sustentan y naturalizan la violencia directa contra las mujeres, además de la herencia colonial que inciden en la violencia estructural presente en prácticas discriminatorias por razones étnicas, de clase social, sexo, género, raza, etc., y el capitalismo que ha generado las condiciones de pobreza y marginación en las que vive la población, además de los intereses económicos del gobierno estatal y municipal que han negado la violencia contra las mujeres, distraendo la atención social con la promoción de la muñeca otomí, se consideró que había la complejidad y dificultad suficiente para únicamente elegir un pequeño espacio en donde incidir en la construcción de paz. Se quiso apelar a la creatividad y al riesgo, apelando a impactar con estrategias de educación para la paz con perspectiva de género, en las creencias que integran la violencia cultural que naturaliza y normaliza la violencia directa contra las mujeres indígenas, así como la discriminación.

Violencia estructural en Amealco de Bonfil

Durante la fase 1, se tuvo conocimiento y se pudo observar que las autoridades de Amealco de Bonfil, esgrimían el mito de la marginalidad que mencionan Bosch y Ferrer (2012), argumentando que la violencia contra las mujeres indígenas ocurría debido a que era un contexto de pobreza, aunado a la creencia de que además era algo propio de la cultura de la población indígena para no actuar en la prevención, atención y eliminación de la violencia contra las mujeres y contra la problemática de incesto. Asimismo, utilizan el mito de los maltratadores, basándose en el incremento de la problemática de alcoholismo y drogadicción en la juventud, así como el que habla de la hipótesis intergeneracional de la violencia de género, como justificaciones que se utilizan para

no intervenir de fondo en la ideología patriarcal que sustenta la violencia contra las mujeres indígenas.

En cuanto a los mitos de las mujeres maltratadas, también son base de las respuestas que argumentaban algunas autoridades pues al ir ellas a presentar alguna denuncia por violencia, se les daban respuestas como: “! ya no lo haga enojar!”, “¿qué hora era cuando andabas en la calle?”, “! cuando llegue tomado no lo moleste!”, entre otras, además de alegar que, si las mujeres no abandonaban esas relaciones con parejas violentas, por algo sería.

Se considera que la ideología patriarcal, intersectada por el clasismo, el racismo, la ignorancia sobre las leyes nacionales y estatales en materia de violencia contra las mujeres y discriminación, y un enfoque androcéntrico en las necesidades de atención de la población, sustenta las creencias que impiden a las autoridades municipales y estatales prevenir, atender y sancionar la violencia contra las mujeres indígenas.

Al aplicar el enfoque combinado de género e interculturalidad en las entrevistas, en las actividades de formación a promotoras y promotores, así como en el trabajo dentro de las escuelas, se pudieron identificar las prácticas de discriminación que enfrentan las mujeres indígenas al acceder a los servicios de prevención y atención a la violencia que se ejerce contra ellas, debido a cuestiones étnicas, ya que en México las personas que pertenecen a pueblos originarios viven en condiciones de pobreza, marginación y desigualdad, lo cual dificulta el acceso de las mujeres a la justicia.

Con relación a lo señalado por el FIMI (2006), en cuanto a la manifestación de violencia que tiene que ver con neoliberalismo y desarrollo agresivo, esto ha provocado que Amealco de Bonfil sea un municipio en situación de pobreza extrema y en el que se ha puesto un enfoque económico por parte de las autoridades estatales y municipales, en el que se pretende promover el turismo a través de la promoción de la muñeca otomí; pero sin poner atención en las necesidades conforme a derechos humanos de la población.

De igual forma, en el trabajo con estas mujeres, antes y durante el proyecto, se observó que existe en muchos casos, lo que Cabnal (2010) identifica como *victimización histórica situada* fuertemente arraigada. Esta cuestión, se podría explicar por muchos años de prácticas asistencialistas y políticas, que han acostumbrado a esta población a vivir en condiciones de pobreza y marginación, a través de únicamente darles paliativos para soportarla, los cuales son más frecuentes en época de campaña electoral o cuando hay actividades que requerirán la presencia de la prensa internacional o de presentar resultados para algún informe ante organismos internacionales.

También, siguiendo las reflexiones de Lorena Cabnal (2010), así como la importancia que para las mujeres indígenas de acuerdo a lo señalado por el FIMI (2006) tienen sus territorios, el hecho de que las mujeres indígenas en Amealco de Bonfil no tengan derecho a la tierra se podría interpretar como la falta de derecho también a decidir sobre sus cuerpos.

Se pudo observar que en el Municipio y en el Estado de Querétaro sucede lo mismo en cuanto a la violencia contra las mujeres indígenas pues, hay acciones que en el discurso político pareciera que tienen el objetivo de prevenir, atender y sancionar esa violencia, pero en los hechos, son únicamente acciones superficiales, que no atacan las causas de raíz del problema o bien, que se hacen para llenar informes. Se fue testigo de esto en varias actividades organizadas por el gobierno estatal, en colaboración con el municipal. El resultado era que, por ejemplo, en muchas de las capacitaciones a las mujeres sobre derechos humanos o para hablarles de violencia por razón de género, ellas acudían ante el ofrecimiento de alimentos y de apoyos económicos cuando eran en el municipio, o bien, eran transportadas por el gobierno estatal con el mismo ofrecimiento cuando se trataba de un foro en el que habría prensa nacional, que pretendía dar cuenta a nivel internacional sobre el trabajo para prevenir la violencia contra ellas.

Haciendo un análisis con base en lo retomado por Sordo (2017) con relación a la revista *Signs* y poniendo el énfasis en lo que la interseccionalidad hace, en el caso de las mujeres indígenas de Amealco de Bonfil, la intersección de varias identidades y condiciones, las coloca en situación de vulnerabilidad que puede agravarse con relación al poder al que se enfrenten. Por parte del funcionariado municipal y, en algunos casos, del estatal, son discriminadas y violentadas en las calles, en los procesos de trámites administrativos o al presentarse a interponer denuncias por violencia o, como recientemente se ha visto en la prensa, son perseguidas acusadas de crímenes que no han cometido. Socialmente, son continuamente discriminadas y consideradas por gran parte de la sociedad queretana de clase media y alta, como únicamente aptas para trabajar como trabajadoras domésticas con la falta de prestaciones laborales a las que no las consideran acreedoras y ante lo cual ellas no pueden defenderse por la vulnerabilidad en la que las intersecciones las colocan ante esa población y ante el funcionariado. Igualmente, en algunos casos, por parte del profesorado son violentadas y discriminadas por ser indígenas, por ser adolescentes, por ser mujeres, por no hablar correctamente el español, por su orientación sexual y por el ejercicio libre de su sexualidad, entre otros.

Cabe señalar que, si bien también los hombres indígenas son discriminados, tanto por la sociedad como por el funcionariado, en el caso de las mujeres, se observa la intersección del sexismo con el racismo. En este sentido, es de interés comentar que ha habido casos en los que estas mujeres han sido atacadas físicamente por las policías y otras autoridades en las calles de la ciudad capital por vender sus productos artesanales. También, en algún momento previo a este proyecto, se supo que había intenciones por parte del gobierno estatal de adecuarles un espacio cerrado en la capital del estado para que vendiesen ahí sus productos de acuerdo al comercio establecido, con una visión de control, para sacarlas de las calles “y que no dañasen la imagen de orden y limpieza”, con la creencia discriminatoria interiorizada por las autoridades que lo proponían, sin tomar en cuenta ni su opinión y sensibilidad al respecto, ni que para ellas es importante la movilidad en el espacio público y que no tienen los conocimientos, en muchos casos, para manejar computadoras o calculadoras, ni el tiempo para atender trámites administrativos que “las pongan en orden”. Con este ejemplo, se puede notar la distinción de los tres niveles interconectados de interseccionalidad que hizo Kimberlé Crenshaw y que señala La Barbera (2014).

A través de las entrevistas al personal que trabajaba en el DIF municipal en Amealco de Bonfil, se supo de casos en donde se promovía la conciliación entre el marido violento y la esposa, por un interés del gobierno estatal avalado por sus colegas del partido político en el poder en el Municipio, de negar la violencia contra las mujeres indígenas, pues afectaba su imagen pública nacional e internacional. Esto sucedía aun cuando esto implique el riesgo de vida para las esposas que denunciaron la violencia y esté prohibido por la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, así como por instrumentos internacionales vinculantes para el Estado Mexicano, como es el caso de la Convención Belén Do Pará. Se observa que las identidades de estas mujeres se intersectan aumentando su vulnerabilidad a ser violentadas por las autoridades.

Se identificó que en las instituciones públicas municipales no hay un entorno social e institucional que acepte las diferencias étnicas y valore y dignifique la diversidad, así como tampoco un ambiente familiar y comunitario que valore y respete la alfabetización de las niñas, lo cual impacta en que, aun cuando en el país hay una legislación sobre el derecho a la educación sin discriminación por razón de sexo, género y etnia, las mujeres indígenas no están ejerciendo su capacidad de educarse como lo señala el documento *La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos en la programación para el desarrollo*, de UNFPA, PNUD, UNICEF Y ONU Mujeres (2012).

Se constató que estas mujeres indígenas son afectadas y padecen violencia estructural al carecer de servicios de drenaje, recibir capacitaciones en espacios que no cuentan con las condiciones mínimas

de higiene, ventanas, equipo básico como sillas y mesas, recibir educación en instalaciones escolares que carecen de mobiliario, internet y equipo en óptimas condiciones, al no contar en muchas ocasiones con seguridad alimentaria, como es el caso de varias de las chicas y también de los chicos que, si no reciben los alimentos en la escuela de El Bothé, no los reciben en sus casas por no estar disponibles, no contar con caminos pavimentados, alumbrado y servicios de seguridad eficientes en los caminos que tienen que recorrer para acceder al transporte público, transporte público limpio y en óptimas condiciones, entre otras. Con todo esto, hay un incumplimiento en la cotidianidad, a sus derechos humanos y un contexto en donde no hay las condiciones para la paz positiva, retomando esta consideración de que la construcción de la paz, es más allá que la ausencia de una violencia directa.

Por otra parte, muchas de las mujeres indígenas de Amealco de Bonfil migran a la ciudad de Santiago de Querétaro, que es la capital del estado solas o con sus familias, o viajan diariamente a esta ciudad en búsqueda de trabajo o para vender sus productos artesanales, entre los que se encuentra la muñeca otomí y en ocasiones han sido violentadas físicamente por policías.

Imagen 3. Lele, muñeca otomí en Madrid, España.



Foto: Gobierno de Querétaro (Newsweek México, abril, 2019).

En el diagnóstico realizado en años anteriores sobre abuso sexual y suicidio en población infantil, se encontró una relación entre ambos por lo que se preguntó al profesorado si conocían casos de estudiantes que hubiesen sido violentadas sexualmente en sus familias o en la comunidad y que se hubiesen suicidado o intentado hacerlo, y la respuesta fue afirmativa. Comentaron que en alguna ocasión lo habían denunciado a personal de la Defensoría Estatal de Derechos Humanos, sin

embargo, esas autoridades no volvieron a visitar la escuela ni tampoco hicieron nada al respecto por lo que ya no estaban denunciando los casos.

Violencia directa en Amealco de Bonfil

De manera general, como se ha señalado en el apartado de violencia contra las mujeres por razón de género, según lo señalado por Castro (2016), en este Municipio se encuentran presentes al menos siete de las violencias mencionadas por el autor: violencia física y/o emocional por parte de la pareja; tráfico de niñas y mujeres; raptos de la novia; violación y feminicidio. Se lleva a cabo, justificada culturalmente y tolerada por el Estado, esa violencia contra sus primeros territorios, que son sus cuerpos, según lo mencionado por Cabnal (2010).

En todas las fases de esta investigación se tuvo conocimiento de varios de los contextos de la violencia contra las mujeres que mencionan Sanmartín, Molina y García (2003, p. 12, citados por Bosch, et. al., 2007, p.6) y que de acuerdo a la Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia se conocen como modalidades, estas son: Violencia en la familia, que incluye violencia en las relaciones de pareja, violencia en las relaciones de noviazgo; violencia en la sociedad (violencia comunitaria, de acuerdo a la ley mexicana), que abarca agresiones sexuales y tráfico de mujeres con fines sexuales y con otros fines; violencia institucional, tolerada por el Estado. Así como diferentes tipos de violencia en cada modalidad, que incluyen violencia física, sexual y psicológica, incluyendo los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violación por el esposo y por otros integrantes de la familia, la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, la intimidación, y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada por el Estado, como lo señalan Bosch y Ferrer (2005). También se tuvo conocimiento de violencia docente, tanto al revisar uno de los diagnósticos realizados en la zona sobre incesto y suicidio, así como durante el trabajo de campo en las conversaciones con las y los promotores.

De igual manera, de acuerdo a la clasificación de violencia contra las mujeres tomando en consideración las fases del ciclo de vida que hace la OMS como indican Bosch, et. al (2007), se tuvo conocimiento del abuso físico, sexual y psicológico en la niñez y en la adolescencia, así como del incesto. Durante la adolescencia, también se incluye la violencia durante el noviazgo, por ejemplo, dejarles marcas en el cuello a las adolescentes para que los demás hombres sepan que tienen pareja. En las conversaciones con las y los jóvenes que hacen teatro, también se informó sobre el inicio de la aparición de casos sobre desaparición de chicas.

Así también, retomando la propuesta del FIMI (2006), en cuanto al enfoque interseccional que debe utilizarse para analizar la violencia contra las mujeres indígenas, se tuvo conocimiento y se observó que las mujeres, niñas y adolescentes indígenas en Amealco de Bonfil, e igualmente en la capital del estado de Querétaro, son discriminadas y violentadas socialmente, por su identidad étnica, por su situación de pobreza, por no hablar “correctamente” el español y por ser mujeres.

En los reactivos aplicados al alumnado de la escuela de San Ildelfonso, aparecieron problemáticas como el intento de suicidio y el *cuting*, que son comentados en el diagnóstico sobre incesto y suicidio mencionado anteriormente.

En ambas escuelas, al analizar los resultados de los reactivos aplicados al alumnado, se puede notar la inseguridad y violencia en el entorno pues los miedos de las chicas y los chicos incluyen violación, golpes, secuestro, drogas.

Según lo comentado por personal directivo de ambas escuelas con la intervención realizada a través de este proyecto de investigación, se observó una disminución de la violencia en la resolución de conflictos entre los chicos, quienes antes recurrían a la violencia física ante cualquier problemática. Por igual se observó que la relación entre chicos y chicas dentro del salón de clases es mucho más amable y sus compañeros se “preocupan por ellas y por lo que les interesa”, según indicaron en la escuela de San Ildelfonso.

En la escuela de El Bothé, la Directora comentó que uno de los cambios resultado del proyecto, es que ya ellos y ellas, han entendido que no son de su propiedad y que ellos no tienen derecho a maltratarles ni a marcarlas con *chupetones* en el cuello como lo hacían antes. Esto permite considerar que después del proceso de enseñanza-aprendizaje, se confirma lo señalado por Bosch y Ferrer (2013), en cuanto a que los varones pueden elegir voluntariamente no ejercer violencia contra las mujeres, una vez que se ha reflexionado sobre los privilegios de género, logrando la desnaturalización de esa violencia.

Violencia cultural en Amealco de Bonfil

Durante la capacitación al profesorado se observó que en algunos casos tenían creencias que les impedían darse cuenta cuando discriminaban por razón de género, clase y etnia a las alumnas indígenas o cuando las culpaban de las violencias que padecen a manos de sus compañeros o

familiares. Al finalizar la capacitación, si bien habían adquirido conocimientos sobre los temas abordados, aún había creencias que les impedían reconocer en comentarios o actitudes la violencia por razón de género, así como la discriminación por etnia y por orientación sexual no heterosexual.

En el proceso de enseñanza – aprendizaje en el que participaron las y los promotores, se partió de comprender la relevancia que tiene el proceso de socialización diferenciada que mencionan Bosch y Ferrer (2013), por lo que, en dicho proceso, al trabajar los contenidos y las dinámicas sobre identidad personal e identidad de género, se generaron reflexiones sobre los roles sexuales y los estereotipos de género. Con base en esto, al analizar las relatorías entregadas por promotoras y promotores, así como en las conversaciones con ellas y ellos, y en algunos de los resultados de los cuestionarios aplicados al alumnado, se considera que se logró analizar las creencias, roles y estereotipos de género que justifican y naturalizan la violencia contra las mujeres. Sin embargo, retomando lo señalado por Bosch, et. al (2007), para considerar la posibilidad de un cambio de conducta a largo plazo, se requieren de actuaciones profundas a nivel social, por lo que habría que enseñar y trabajar con más dinámicas contenidos sobre masculinidades no violentas y, tomar en cuenta el trabajo que se tiene que hacer en las familias y en las comunidades en general, así como con el funcionariado que trabaja en la zona.

Con base en lo señalado por Lorena Cabnal, según las conversaciones tanto con estudiantes y profesorado, como con las integrantes del Consejo de Mujeres Indígenas en Equidad, A.C., se observa que estas mujeres indígenas de Amealco de Bonfil, siguen la designación de la heteronorma cosmogónica, que las hace guardianas ancestrales del patriarcado originario y reafirmar en sus cuerpos la heterosexualidad y la maternidad obligatoria.

Con base en lo comentado por Galtung (2016), se considera que las mujeres indígenas de Amealco de Bonfil padecen violencia cultural, directa y estructural, por lo que han sufrido diversos traumas debido a que esta violencia atenta contra sus necesidades de supervivencia por la violencia a las que muchas de ellas están sometidas; de bienestar por las condiciones de pobreza y marginación en las que se encuentran; identitarias porque han sido enseñadas a manifestar la cultura dominante y aprender otra lengua y no la suya por muchos años; y de libertad pues viven bajo el sometimiento de una ideología patriarcal que las mantiene bajo las órdenes de los hombres de sus comunidades, así como bajo el impacto de la violencia a la que en ocasiones no pueden escapar por justificaciones ideológicas que no les permiten contar con el apoyo de otras mujeres y hombres de su misma comunidad, ente otros.

Es posible que tanto el *cuting* como el aumento de la presencia de pandillas, del alcoholismo y uso de drogas por parte de la juventud, se deban a la existencia de traumas individuales y colectivos no sanados, pues de acuerdo a Richard Rohr, el trauma que no es sanado es transferido (Jantzi y Zook, 2009), lo cual también concuerda con lo dicho por Yoder (2005) en cuanto a que el trauma y la violencia están ligados, uno puede llevar a la otra y viceversa.

A fin de incidir en la violencia cultural, un resultado del proyecto fue la elaboración de una Guía Didáctica de Educación para la Paz con Perspectiva de Género e Intercultural que deberá pilotarse en entornos similares para realizar los ajustes necesarios pues no todos los grupos indígenas son iguales, ni tampoco los contextos en los que se encuentran.

Igualmente, en la escuela de El Bothé se dejó instalado un comité de construcción de paz, sin embargo, debido a que su instalación fue a fin de curso al finalizar el proyecto, es posible que en el siguiente año escolar este comité no funcione si no hay una continuidad de acompañamiento por parte del profesorado con el alumnado.

El personal docente con el que se trabajó, desconoce las leyes nacionales y estatales sobre la igualdad entre mujeres y hombres, así como las de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia, así como las relacionadas con la eliminación y prevención de la discriminación y los mandatos de la Ley General de Educación en cuanto a promover una cultura de paz y una enseñanza que promueva la igualdad entre mujeres y hombres. Al no conocer las leyes nacionales, tampoco conocían de las convenciones internacionales o interamericanas para eliminar la violencia contra las mujeres. Esto muestra una falta de capacitación por parte del Estado, ya que el personal docente que labora en escuelas públicas debe ser capacitado por este en estos y otros temas, de tal manera que ellas y ellos además de que los puedan enseñar, como es el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética que las contempla, también se sepan con la obligación de cumplirlas y hacerlas cumplir.

El profesorado argumentó los mitos sobre la marginalidad y los de los maltratadores que mencionan Bosch y Ferrer (2012), como parte de las explicaciones sobre la violencia contra las mujeres.

Un resultado positivo consistió en que en ambas escuelas mencionaron el aumento en la participación de las chicas dentro del salón de clases, ahora externan más sus opiniones, lo cual consideraron se debió al trabajo del tema de género y al de autoestima.

Se detectó, tanto en el trabajo con las y los promotores indígenas, como con el personal docente y directivo, la necesidad de profundizar en la sensibilización y capacitación a favor del respeto a la diversidad sexual.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Entre las reflexiones que surgieron al finalizar la investigación, se considera indispensable que, en ese contexto, como en otros contextos rurales en donde hay grupos indígenas en México, se enseñe la educación para la paz con perspectiva de género e intercultural en las escuelas, poniendo también el acento en el respeto e inclusión a la diversidad sexual como una forma de incidir en la construcción de paz. Sobre todo, es crucial que se capacite al profesorado y personal directivo en temas de género y derechos humanos, de tal manera que en su práctica docente o en su gestión con la comunidad educativa, estas personas sean conscientes de los constructos de género que tienen personalmente, así como de las creencias que les pueden llevar a discriminar y violentar, quizá hasta sin darse cuenta, a las y los jóvenes indígenas, así como a quienes tengan una orientación sexual no heterosexual o una identidad y expresión de género distinta a la de su sexo de nacimiento. Si bien la metodología utilizada, fue una metodología de intervención que permitió al alumnado conocer y reconocer el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, así como aprender a utilizar el diálogo, la negociación y la mediación para resolver y transformar sus conflictos, e igualmente imaginar otras masculinidades que no privilegien el uso de la violencia, será necesario que en contextos en condiciones de alta marginación y pobreza similares a este, se tome en cuenta en rezago educativo de las y los estudiantes, así como el de promotoras y promotores para el diseño de los contenidos y estrategias didácticas pues hay brechas de conocimientos sobre las que es muy difícil construir nuevos.

Además, en un proyecto similar, habría que poner especial énfasis dicho rezago y durante un tiempo mantener la presencia de una persona de apoyo en el aula, con dominio de los temas, para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras la promotora o el promotor se apropian con mayor claridad de los temas. Esto también será de utilidad para detectar cuales son los conceptos o los temas más difíciles de enseñar y aprender para con ello diseñar nuevas estrategias didácticas que coadyuven a su enseñanza.

En contextos similares al abordar los temas de género y los relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, se requiere considerar también las creencias propias de la comunidad con relación a los roles de género, de tal manera que los contenidos puedan ser enseñados sin provocar rechazo o rupturas familiares o sociales que puedan colocar a las mujeres en posiciones que les acarreen más violencia, e igualmente, considerar a los hombres en las capacitaciones. Con base en esto, al trabajar dichos temas será importante poner el énfasis en los derechos humanos, así como en

valores como la solidaridad, la cooperación, la sororidad y el cuidado como algo compartido por ellas y ellos.

En caso de replicar un proyecto como este en una escuela en comunidad indígena, será importante incluir a las familias que integran la comunidad educativa, de tal forma que también reciban capacitación en los mismos temas, agregando a estos el de prevención de adicciones, autoestima sana, derechos sexuales y reproductivos, entre otros, para brindarles herramientas que les permitan fortalecer las relaciones con sus hijas e hijos. Igualmente es necesario buscar un diálogo entre autoridades escolares y familias que permita comprender a las madres y los padres las problemáticas en que están inmersos las y los adolescentes.

Es relevante que en la formación de personal docente que trabaja en contextos rurales e indígenas, es necesario enseñar la educación para la paz de tal manera que puedan desarrollar la cultura de la paz y actuar en consecuencia, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el ambiente escolar y en sus relaciones con el alumnado, analizar críticamente esas realidades desiguales, así como la violencia estructural en la que están inmersas muchas de esas poblaciones, debido a la marginación y la pobreza, y que puedan comprender la forma en que esto impacta en el aprendizaje y en las vidas de las y los estudiantes, desde preescolar hasta la educación superior.

El currículo de las escuelas en comunidades indígenas se requiere adaptar entre el profesorado y la comunidad, con contenidos propios de la cultura, su cosmovisión, sus saberes, su historia, su territorio y su lengua. Es necesario que el profesorado que trabaje en esas escuelas hable la lengua indígena de la comunidad.

El trabajo con el profesorado debe favorecer las actividades de autoconocimiento, auto-observación y de reflexión sobre las creencias que pueden estar interfiriendo en su relación con el alumnado, en sus opiniones y su práctica docente.

A nivel municipal, en Amealco de Bonfil, sería deseable que se pudiese seguir capacitando al profesorado de la escuela de El Bothé en temas de género, derechos humanos, interculturalidad y educación para la paz pues se pudo percibir que aún falta un andamiaje de conocimientos para comprender integralmente como las construcciones de género inciden en toda la interacción humana. Es necesario trabajar con ellas y ellos para que comprendan el enfoque interseccional y con ello puedan construir una mirada para detectar la violencia estructural, cultural y directa que afecta, tanto en el aula, como en la escuela en general y en la comunidad a su alumnado. En escuelas como esta, es fundamental trabajar la mirada cuatridimensional de género, derechos humanos, interculturalidad e interseccionalidad.

El tema de los traumas no sanados se considera un punto de alarma para trabajar por parte de las autoridades municipales y estatales, así como por las organizaciones de la sociedad civil presentes en el área, de lo contrario, la violencia contra las mujeres y también entre los hombres, así como los conflictos, seguirán aumentando por los traumas no reconocidos y no sanados.

La intervención para erradicar preconceptos que naturalizan la violencia contra las mujeres debe continuar, pues aun cuando en esta investigación se pudieron observar pequeños avances, esto aún no es nada en comparación con la magnitud de la problemática.

Se identificó que la actitud de las autoridades municipales constituye parte importante de la problemática, por ello se necesita implementar para Amealco de Bonfil un programa de prevención y atención a la violencia contra las mujeres indígenas con enfoque intercultural que contemple la capacitación constante del funcionariado municipal que lo lleve a cabo, así como el que atiende a las mujeres en los Ministerios Públicos, DIF y Centros de Salud, así como pláticas en las comunidades indígenas; de tal forma que se pueda incidir en creencias que integran la violencia cultural contra ellas y que coadyuven a identificar y desacreditar los mitos sobre las mujeres maltratadas, los maltratadores y la violencia por razón de género intergeneracional.

Así, además se podrá dar cumplimiento a la legislación, por ejemplo el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el que si bien se establece el derecho de los pueblos indígenas a conservar sus costumbres e instituciones propias, “éstas no pueden ser incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos”, por lo que los Estados que reconozcan a la justicia indígena o comunitaria en materia de violencia contra las mujeres deben asegurar que las costumbres y usos de la comunidad no afecten el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, y que sean consistentes con el deber estatal de debida diligencia para prevenir, investigar, sancionar y reparar la violencia contra las mujeres (MESECVI – OEA, 2014, p.61).

Para el trabajo en las comunidades, sería indispensable contar con promotoras y promotores indígenas que estén capacitados en el tema y que hablen la lengua otomí. Para esto, es indispensable contar con presupuesto que permita pagar el trabajo de las y los promotores, tanto por ser un reconocimiento a su trabajo, como por justicia, de lo contrario se les estaría explotando y violentando.

El hecho de que uno de los colegios haya salido a la mitad del proyecto muestra la falta de interés del gobierno estatal en estos temas, además de la precariedad en la que trabaja el personal docente, los bajos salarios y la sobrecarga de trabajo al tener que cubrir todos los temas que abarcan los programas de estudio sin importar si cuentan con los materiales, formación y tiempo necesario para ello. Ante esto, cualquier intervención añadida a sus deberes, como fue el caso de este proyecto, habrá de tener en cuenta la reducción de su horario o la sustitución de sus cargas de trabajo. En el caso de las profesoras habrá que poner especial atención en esto para evitar que tengan una sobrecarga de trabajo que además se vea incrementada con sus labores domésticas y del cuidado.

En la escuela de El Bothé se requiere de una educación intercultural para el profesorado y personal directivo porque es importante que analicen críticamente los estereotipos y prejuicios que señala Jares (2004) de superioridad de unas razas respecto a otras, y de unas culturas sobre otras, así como el desarrollo de actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia ante la violencia estructural, cultural y directa. El sexismo y la homofobia se tiene que trabajar desde la educación para la paz en toda la comunidad escolar, así como el valor humano del cuidado.

Además de la utilización de una propuesta metodológica con estrategias de educación para la paz con perspectiva de género como la que fue utilizada, el trabajo comunitario a través de la colaboración de promotoras y promotores es fundamental para desnaturalizar la violencia contra las mujeres, para deconstruir masculinidades que privilegian el uso de la violencia y que promueven el machismo, y para desarticular las creencias que sustentan la violencia contra la población LGBTITQA (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Travesti, Transgénero, Transexual, Intersexual, Queer, Asexual) en las familias pues no es sencillo que el personal que trabaja en las escuelas de Amealco pueda también involucrarse en el trabajo comunitario y familiar.

Se requiere de enseñar al alumnado a ejercer su derecho a una vida libre de violencia, a denunciar los abusos de los que sean víctimas y a exigir a las autoridades que cumplan con su trabajo para prevenir, atender y sancionar la violencia contra las mujeres y contra las personas de la diversidad sexual.

Aunado al punto anterior, a fin de incidir en la violencia estructural, se considera indispensable “hacer vida” el cumplimiento a los derechos humanos, sociales, culturales, económicos y políticos de la población rural e indígena, con énfasis en los de las mujeres, niñas y adolescentes, sobre todo en estos contextos rurales que presentan marginación y pobreza, pues es incongruente querer enseñarles derechos humanos cuando no se les cumplen en la cotidianidad ni estructuralmente. Eso nos habla de una doble moral por parte del Estado, en la que por un lado realiza acciones que

consisten en dar números de veces realizadas para demostrar que cumple con acuerdos internacionales, sin por ello ni para ello, llevar a cabo cambios y transformaciones estructurales ni en la comprensión de las diversas problemáticas por parte del funcionariado, a quien hacer ese tipo de actividades les parece normal y adecuado.

Es indispensable que, en este municipio, las autoridades y la sociedad civil, trabajen también con las comunidades a favor del respeto al derecho a la tierra y territorio de estas, así como para desinstalar de ahí la marginación y la pobreza, así como las violaciones a los derechos humanos que constituyen la violencia estructural en la que están inmersas esas poblaciones para poder hablar de que de verdad hay un compromiso serio a favor de la construcción de la paz. Es importante que las mujeres indígenas también tengan derecho a la tierra pues esto también podría implicar el derecho sobre su territorio cuerpo.

Se considera que la pobreza extrema, la marginación, así como el rezago educativo que presentan, tanto quienes quieren trabajar en la promotoría, como las y los adolescentes, serán cuestiones que deberán preverse para poder replicar un proyecto similar.

En este contexto con el patriarcado ancestral y el colonial tan arraigado, el involucramiento de la población, particularmente el de los hombres, para formarse como promotores en el trabajo de concientización y prevención de la violencia con jóvenes es de gran importancia pues se convierten en ejemplos de masculinidades no violentas. El trabajo de la promotoría comunitaria, a través de la formación previa en estos y otros temas, da nuevas formas de obtener recursos económicos a la población, de promover la participación comunitaria de las mujeres y de identificar el trabajo intelectual como algo también valioso en el ámbito rural.

Por otro lado, a nivel estatal, dado que estos temas no han sido trabajados a cabalidad y profundidad con el personal docente que trabaja en el estado de Querétaro, en las escuelas públicas ni en las privadas, se requiere que suceda próximamente para poder así ir incidiendo en el currículo real y en el oculto, y con ello en los diferentes contextos a favor de sociedades más justas e igualitarias. Además, es indispensable que quien haga esa capacitación al profesorado, sea realmente personal que cuente con una formación en estudios de género y experiencia, para evitar que pueda haber sesgos en la enseñanza, que se terminen por reforzar los estereotipos y roles de género, así como las discriminaciones.

A nivel país, en México es indispensable la inclusión de la perspectiva de género en planes y programas de estudio, la formación del profesorado de forma profesional y continua, así como la

formación al personal que revisa y aprueba los libros de texto gratuitos, pues son los que más se utilizan en contextos como el de Amealco de Bonfil.

Por otra parte, de acuerdo a lo señalado por Vilarrasa (1990, p. 39, citado por Jares, 2004, p. 33) en cuanto a la educación para la paz como dimensión transversal del curriculum, se considera que además de lo señalado por el autor, es fundamental que, en esta educación para la paz, la perspectiva de género sea igualmente transversal.

Con relación a lo que Jares (2004) señala con relación al contexto organizativo, se considera importante en el caso de México, además incluir el enfoque intercultural, y tomando en cuenta los diferentes contextos y las profundas desigualdades sociales, plantear acciones afirmativas que en la cotidianidad permitan abrir esas oportunidades a los grupos sociales en situación de vulnerabilidad a fin de llevar a la práctica la cultura de paz al interior de las escuelas, como es el caso del contexto donde realizamos la investigación.

Es importante descolonizar y despatriarcalizar el currículo de los diferentes niveles educativos a nivel nacional y fomentar el pensamiento crítico para lograr la desconolinización sin destruir ni anular aquellos conocimientos occidentales que sí son pertinentes y respetuosos de “la otredad” para la construcción de paz, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género y la sostenibilidad, entre otros, integrando armónicamente la perspectiva intercultural.

Finalmente, se considera relevante que en la educación para la paz también se incluya el reconocimiento de cada persona como interlocutora igualmente válida que cualquier otro, independientemente de su raza, cultura, clase social o religión, como bien señala Herrero (2003) al retomar a Martínez Guzmán (2001) y agregamos a esto, el género y el sexo. Así también, y continuando con lo señalado por Herrero (2003), se propone como indispensable en la educación para la paz y en la concepción de la paz y la seguridad, quede incluida la garantía del derecho a la expresión e identidad de género, así como a la orientación sexual no heterosexual.

CAPÍTULO VII PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

7.1. La formación a promotoras y promotores indígenas

Como se ha señalado, se capacitó a un grupo de promotoras y promotores indígenas en estrategias de educación para la paz como son el diálogo y la transformación de conflictos, Interculturalidad, género, Derechos Humanos, autoestima, estrategias didácticas, metodología participativa en educación popular con enfoque de género, identidad cultural, trauma-conflicto-violencia; de tal manera que pudiesen enseñar al alumnado a resolver, transformar conflictos y cuestionarse sobre los estereotipos y roles de género que sustentan la violencia contra las mujeres, el machismo y el uso de la violencia como parte de la masculinidad promovida en su contexto, así como para apoyar en la creación de comités de construcción de paz en las escuelas participantes.

A las y los promotores se les enseñó la metodología para desarrollar una guía didáctica de educación para la paz con perspectiva de género y materiales didácticos, para la facilitación de procesos de enseñanza aprendizaje con adolescentes.

Cabe señalar que las y los promotores que participaron, ya contaban con formación en algunos de estos temas, así como sobre derechos sexuales y reproductivos, VIH y discriminación y prevención de violencia contra las mujeres. Este grupo de participantes tenían experiencia e interés en el trabajo comunitario en sus comunidades de origen y en el municipio de Tolimán, que también cuenta con una importante población indígena otomí en el estado de Querétaro.

La capacitación fue impartida por personal de Organizaciones de la Sociedad Civil, de la Universidad Iberoamericana y de quien realizó esta investigación. Se pretendió que dichas capacitaciones les permitiese realizar análisis colectivos de la realidad y promover el desarrollo de una vida plena e igualitaria en las comunidades rurales e indígenas.

La presentación del proyecto al grupo de promotoras y promotores participantes se realizó el 5 de junio del año 2015 en la ciudad de Santiago de Querétaro. El primer taller fue en temas de género e interculturalidad y se llevó a cabo el 25 de junio. Posteriormente, en el mes de julio de impartió el taller en “Educación para la Paz” por parte de la profesora Malú Valenzuela y Gómez Gallardo, quien es especialista en el tema y en educación. Igualmente, en ese mes se les impartió el taller sobre “Metodología Participativa en Educación Popular con Enfoque de Género”, que fue impartido por

especialistas de las organizaciones CREASOL, A.C. y Educreando, A.C., en esta ocasión también participaron estudiantes del Instituto Intercultural Ñähñö, que cursan la licenciatura en Desarrollo Comunitario y tenían interés en formarse como promotoras y promotores indígenas. En los meses subsecuentes, se realizaron reuniones de planeación y seguimiento, continuando con las capacitaciones hasta antes del inicio del trabajo en las escuelas participantes.

En estas capacitaciones fue interesante observar el interés y entusiasmo de las y los jóvenes promotores, así como escuchar los conflictos a que hacían referencia en sus comunidades en las distintas dinámicas, así como sus experiencias de campo en el trabajo de promotoría.

Imagen 1. Taller a promotores y promotoras sobre educación para la paz



Foto: tomada por la investigadora con la aprobación de las personas participantes.

Imagen 2. Taller a promotores y promotoras sobre Metodología Participativa de Educación Popular.



Foto: tomada por la investigadora con la aprobación de las personas participantes.

7.2. La formación al profesorado

A lo largo del proyecto, se constató la necesidad de la formación del personal docente en temas de género, derechos humanos y educación para la paz con enfoque intercultural sobre todo a quienes imparten las asignaturas de Historia de México, Historia Universal, Historia de Querétaro y Formación Cívica y Ética.

En la escuela de El Bothé, se capacitaron a 6 docentes, 3 hombres y 3 mujeres entre las que se encontraba la Directora y el encargado de mantenimiento del plantel. Los temas que se trabajaron fueron: trauma, conflicto y violencia; educación para la paz; autoestima e introducción a los temas de género. De este grupo de docentes la formación con que contaban es la siguiente:

Mujeres:

1 Licenciada en Español

1 Licenciada en Educación Superior con especialidad en Telesecundaria.

1 Licenciada en Educación Superior con especialidad en Telesecundaria y Maestría en Ciencias de la Educación.

Hombres:

1 Licenciado en Ciencias Sociales.

1 Licenciado en Educación Media Superior con especialidad en Ciencias Sociales y Maestría en Pedagogía.

1 Licenciado en Educación Media Superior con especialidad en Ciencias Sociales.

Durante las capacitaciones que recibió el profesorado de esta escuela, tuvieron una actitud respetuosa y de interés por aprender estos temas. La Directora estuvo presente y fue quien permitió llevar a cabo la formación del profesorado. Inicialmente se observó que los conocimientos que tenían sobre los temas de género eran sumamente básicos o había quienes tenían un desconocimiento total del tema. En cuanto al tema de Educación para la Paz, tampoco se les había dado formación al respecto y la concepción de paz y seguridad con que contaban era la que se relaciona con la presencia de fuerzas armadas y de “tranquilidad”, igualmente consideraban los conflictos igual que los problemas y desconocían estrategias para poder resolverlos o transformarlos. También desconocían la legislación nacional y estatal relacionada con el acceso de

las mujeres a una vida libre de violencia y la igualdad entre hombres y mujeres. Al finalizar la serie de capacitaciones, entre los párrafos que escribieron en la evaluación final, se presentan los siguientes:

Hablar de educación para la paz es tener presente que debemos de estar conscientes de que para alcanzar la paz hay que activarte, hablar, hacer cosas, trabajar para llegar a ella, no quedarte al margen de los hechos, colaborar enfocándose para lograr una convivencia con justicia, tolerancia, sin violencia, sin conflictos, con la capacidad de atender los problemas que se nos presenten, intentando no llegar a mayores complicaciones. Para ello, debemos de tener siempre presente que el diálogo y la negociación serán aspectos que nos servirán para salvar situaciones problemáticas. Observar y ser cuidadosos de no violentar atendiendo la diversidad y pluriculturalidad de las personas”. “Recordar que las circunstancias nos ponen en un lugar donde debemos desenvolvemos como líderes pedagógicas (Profesora Mirna).

La educación para la paz resalta que se debe tener presente primero antes que nada la dignidad, viéndolo como un valor ya que primero lo merezco por naturaleza como un derecho, compartiéndolo universalmente. Está presente el diálogo y negociación”. En cuanto a conflicto, “al principio, lo conocía que sólo era un problema que se tenía que resolver, hoy sé que es una diferencia en la forma de pensar que se tiene que conciliar y todos ganar. Permite el diálogo y no se da paso al abuso de poder, contribuye significativamente a la interacción y convivencia”. “Se debe permitir la diversidad de roles en la familia, sin discriminar”, “los seres humanos por dignidad deben exigir el derecho a la vida saludable y ante las leyes (Profesor Narciso).

Este taller me sirvió para realizar un análisis de la práctica docente y entender que un problema que se genere dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje debo atenderlo antes de que sea un conflicto y que debe realizarse por medio del diálogo y con la participación de maestros, alumnos y padres de familia para llegar al bien común sin afectar, ni ofender a nadie, respetando tradiciones, costumbres y creencias de la comunidad donde me encuentre laborando”. “Como maestros somos el parte aguas de todo para orientar en situaciones que no son correctas y que nuestros alumnos lo hacen por costumbre, porque así lo ha visto en casa y creen que es algo normal. Nuestra profesión nos da la oportunidad de trabajar con personas que sí, a lo mejor ya tienen costumbres malas pero que podemos trabajar arduamente para que sean mejores cada día y aspiren a más cosas de lo que sus padres tuvieron oportunidad (Profesora Sandra).

Me quedó claro que la violencia daña, es un abuso de poder y marca a las personas que la sufren. Aprendí que esta se da en muchas ocasiones sin estar consciente porque se da de manera tanto directa, estructural o cultural". "Como responsable de la formación de mis alumnos es fundamental cambiar ideas erróneas que les han transmitido por generaciones sobre los estereotipos de género, así como fomentarles la igualdad y equidad de género (Profesora Azucena).

Al final de la capacitación, el día del cierre, se atestiguó del intento de golpear de cinco alumnos a un compañero por considerarlo gay, así como del impedimento para intervenir y detenerlos que los prejuicios contra quienes tienen una orientación sexual no heterosexual generaron en el profesorado que se quedó inmóvil y platicando entre ellas y ellos haciendo comentarios sobre la agresión como "todavía si fuera homosexual, pero si ni siquiera lo es", "es que aquí eso no es bien visto", "no sabemos cómo podríamos actuar si vemos que un chico o chica se insinúa a otro de su mismo sexo". Ante la solicitud de que por favor interviniesen, se contó con un breve espacio para conversar sobre el tema y comprender que también es importante incluir en su formación actividades a favor de la inclusión y respeto de la comunidad LGBT.

Se sabe que fue muy poco tiempo para capacitar directamente al profesorado, pero se pudo comprender que debido a sus cargas de trabajo y la falta de recursos económicos y de tiempo de parte de quien realizó esta investigación, haberles impartido talleres de 8 horas por cada tema, fue un muy buen avance que, por lo conversado con ellas y ellos, les generó interés por aprender más para poderlo llevar a su práctica docente y compartirlo con su futuro alumnado. Además, cabe señalar que, durante el trabajo de las y los promotores con el alumnado, el profesorado también estuvo presente en las clases la mayoría de las veces pues eran un apoyo importante para el control del grupo, lo cual igualmente contribuyó a su formación en estos temas.

7.3. La estrategia didáctica para estudiantes del nivel secundaria

Se identificó que en las comunidades indígenas de Amealco de Bonfil, existen sistemas de prácticas ancestrales para el cuidado de la salud, la educación y las relaciones entre las personas, que inciden de manera tanto positiva como negativa en la violencia contra las mujeres, y que deben tomarse en cuenta para diseñar proyectos de intervención como este que se llevó a cabo. En este sentido, se tuvo que tomar en cuenta la tensión que existe entre la visión individual y la visión colectiva de los derechos, que impacta en la consideración de la violencia contra las mujeres como un asunto no prioritario en el interés comunitario al ser un derecho individual el que es violentado. Con base en

esto, en la estrategia didáctica con el alumnado, se integraron contenidos sobre la identidad personal y la identidad colectiva, de tal forma que se pudiesen generar reflexiones que las vinculen y con ello también vincular el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia.

En los meses de septiembre a diciembre del 2015, de manera coordinada con el grupo de promotoras y promotores se diseñó un cuadernillo de trabajo organizado en tres bloques que fue piloteado en ambas escuelas secundarias. En el primer bloque se trabaja *identidades y género*; reflexionares respecto cómo se articula las cuestiones identitarias y la perspectiva de género, se compone de cuatro sesiones temáticas y una sesión de síntesis e integración.

Después de trabajar el primer bloque, se realizó un ejercicio de evaluación diagnóstica o reconocimiento inicial, mismo que fue aplicado nuevamente después de trabajar el bloque tres para realizar el cuestionario de evaluación de aprendizaje.

En el segundo bloque corresponde a *autoestima y género*, este bloque se integra de tres sesiones temáticas, una sesión de síntesis e integración, y una sesión previa de diagnóstico. Así como una sesión de formación y seguimiento para las promotoras y los promotores.

En el tercer bloque se trabaja *sensibilización en género*, se integra por cuatro sesiones temáticas y una sesión de síntesis e integración. Más otra sesión de formación para los formadores y formadoras.

La guía didáctica que se fue construyendo resultó un instrumento de apoyo para promotoras y promotores, que tienen como tarea desarrollar talleres de sensibilización y prevención de la violencia de género en escuelas secundarias, a fin de conseguir un cambio en el modelo de relación social entre los hombres y las mujeres.

Así pues, las sesiones sobre educación para la paz con perspectiva de género e intercultural se organizó en tres bloques, fueron en total 15 sesiones presenciales de 45 min cada sesión.

Posteriormente, del mes de febrero a junio del año 2016, las y los promotores se dieron a la tarea de repasar los temas de los módulos anteriores e incluir contenidos y estrategias de educación para la paz como son el diálogo y la transformación de conflictos a través de distintas dinámicas desarrolladas dentro y fuera del salón de clases, con la finalidad de que en colaboración con el alumnado se integrasen los comités de construcción de paz en la escuela de El Bothé, que era la única que continuaba en el proyecto. Asimismo, se terminó de diseñar y pilotear la guía didáctica.

Durante su trabajo en las escuelas, las y los promotores comentaron que inicialmente hubo resistencia en algunos de los grupos para aponer atención y participar en los talleres. En particular, había un grupo en el que estaba una chica que se sabía era violentada en su familia y que presentaba conductas agresivas con connotación sexual contra sus compañeros, como una forma de llamar la atención, sin embargo, el profesorado consideraba que no tenía forma de ayudarle.

Las promotoras y los promotores participantes en esta etapa de formación fueron:

1. Nayeli Nakeince Iturbide Chávez
2. Francisco Olvera Zúñiga
3. Juan Gabriel Miranda Martínez
4. Gloria Pascual Hernández
5. Maura Domínguez Marcos
6. Rocío León Argueta
7. Crecencio García García
8. Irene Marcial Flores
9. Lidia Díaz Martínez

Actividades desarrolladas

Como se ha comentado, las y los promotores entregaron relatorías por sesión de los talleres impartidos. Se trata de una descripción de las experiencias en las escuelas secundarias al impartir los talleres. Se acompañan con listas de asistencia y fotografías, así como reportes generales de avance. Contienen la información sobre las experiencias, enseñanzas y aprendizajes que lograron las y los asistentes a los mismos, así como las evaluaciones finales; el formato es libre. Igualmente se solicitó se entregarán evidencias / productos provenientes del desarrollo de cada módulo.

Microcuentos. Durante primera parte del proyecto en el año 2015, se trabajaron los temas de identidad y género en donde se abordó la cuestión de las identidades culturales, autoestima, autoestima y género, e igualdad y equidad de género, involucrando durante la exposición la importancia de los valores a favor de la construcción de paz, como son el respeto, solidaridad, tolerancia dando esto como uno de los resultados la escritura de *microcuentos* por parte del

alumnado. Esto se hizo con la finalidad de que las y los adolescentes pudieran trabajar el tema de la identidad personal, la identidad colectiva y la de género y escribir sus vivencias en la vida cotidiana, aquello que considerasen más importante o significativo y utilizarlos para la reflexión sobre las posibles violencias de género que podrían estar viviendo o siendo testigos o sobre cualquier otra temática que considerasen relevante en los temas trabajados y aprovechando la reflexión con ellas y ellos para separar estas identidades de la ideología patriarcal que sustenta la violencia contra las mujeres.

Así pues, dentro de la sesión de 45 minutos donde se trabajó la actividad de elaboración de *microcuentos*, se indicó lo siguiente:

Objetivo general: Sensibilizar en género a la población estudiantil mediante la reflexión sobre la construcción de las identidades de género en la adolescencia.

Reflexión con el grupo: la identidad se va modificando, es narrada y recreada a diario a través de las prácticas cotidianas, cada persona escribe su historia cada día. Ser etiquetado como hombre o mujer trae consigo asumir una serie de roles, obligaciones, derechos, etc., e históricamente esta categorización adjudica mayor valor a lo masculino sobre lo femenino.

La identidad colectiva también nos diferencia de otros grupos sociales, hay una lengua, símbolos, fiestas, vestimenta, tradiciones, comidas y costumbres que nos diferencian y nos enriquecen.

Procedimiento:

Se solicitó al alumnado que eligiese un símbolo sobre lo que les agrada de sí mismas/os, así como aquello que modificarían de ser posible, e identificar aquello que les gusta de ser mujeres u hombres. Igualmente, requirieron pensar sobre lo que significa ser adolescente a diferencia de ser niña o niño, los aprendizajes que adquieren de las demás personas y lo que les gusta de su comunidad. Posteriormente, revisarían sus descripciones y le darían forma de cuento corto y agregarían un título.

Asimismo, se les pidió que describiesen cuatro imágenes relacionadas con sus diferentes identidades para integrarlas al cuento, ya sea como protagonistas, personajes o como un elemento de distinción en la narración, sin que tuviesen que aparecer todas, y que al terminarlo agregasen un seudónimo para firmarlo.

El cierre de su trabajo incluyó una frase con la consigna “La paz es posible si...”

Esta actividad se realizó considerando lo propuesto por Schmelkes (2013), en cuanto a la importancia de fomentar en la educación básica, el orgullo de la propia identidad y el conocimiento de su cultura entre la población indígena, como un elemento fundamental.

Aquí compartimos algunos de éstos *microcuentos*, mismos que ya tuvieron una sencilla corrección de estilo:

“El Álcantaro”

Había una vez una niña llamada Cecilia y otra niña llamada Sofía que estaban enamoradas del mismo niño a quién le decían “el Rambo”. Cecilia se enamoró de él porque una vez chocaron y Sofía desde que entraron a primero se enamoró de él. Esas niñas chocaban y empezaron los problemas; se agarraron a golpes. Sofía se quedó con un ojo morado y Cecilia con un rasguño en la nariz, por eso “el Rambo” ya no se quedó con ninguna de las dos y se enamoró de otra llamada A...A.

¿La paz es posible? Sí porque la paz da respeto a todos; ¿Qué le gusta de ser mujer? Que nos podemos arreglar y gracias a las mujeres existimos.

El Alcántaro representa a la comunidad en San Idelfonso.

“Mi Comunidad y Yo”

Había una vez un pueblo llamado San Idelfonso en donde había muchas familias. Había específicamente una donde vivía una niña llamada Victoria, cerca de Giovanni. Entonces el niño comenzó hablarle y Victoria no se negó y con el paso del tiempo crecieron juntos. Cuando Giovanni le pidió a Victoria que fuera su novia, ella le dijo que sí, y cuando él le dijo que, si quería irse de ese pueblo, entonces Victoria dijo que no, porque ella no iba a dejar todas sus tradiciones. Entonces él se quedó y vivieron felices.

¿La paz es posible? La paz surge cuando las personas son amables.

Como mujer me gusta peinarme y mi forma de ser, los aspectos que me agrada de mí son mi alegría, mi forma de ser y mi comportamiento.

En mi comunidad contemplo tres símbolos: la artesanía, la vestimenta y la siembra. Estas tres cosas hay en mi comunidad y se vende; es una forma de obtener dinero.

“La hermosa vestimenta que Ángel compró”

Un día como cualquier otro, Ángel se encaminaba al pueblo de San Idelfonso cuando de pronto vio una vestimenta muy hermosa; era tan hermosa y única así que se dirigió a ella para comprarla y regalársela a su mamá. Pero se dio cuenta que le faltaba el regalo de su hermana así que compró una hermosa muñeca. Después, en la plaza vio a Karina y a Carlos besándose por lo que les preguntó “¿a poco ya son novios?” a lo que ellos le contestaron que sí. Siguió su camino y escuchó que alrededor de él se hablaba el otomí y cuando ya estaba cerca de llegar a casa, vio un conejo blanco y se detuvo un momento. Se dio cuenta de toda la riqueza cultural que tenía a su alrededor.

¿La paz es posible? Si la humanidad tiene conciencia sí es posible, sólo se necesita que nosotros lo hagamos realidad; ¿Qué cosas les gusta de ser mujer? Mi carácter, barrer, lavar y peinarme.

En mi comunidad, la vestimenta, la siembra, los animales y la naturaleza, representan San Idelfonso.

“Haciendo Manualidad”

Había una vez una vez una señora haciendo una manualidad y un señor trabajando las tierras para sacar adelante su tienda que acababan de abrir. Vendían muchas manualidades y también estaban pensando en vender trajes típicos del pueblo de San Ildefonso; también querían vender telas, pero como no les alcanzaban los recursos, el señor tenía que trabajar para invertir. Ya tienen su tienda y les va muy bien.

¿La paz es posible? La paz es respetar a las personas como son; ¿Qué cosas les gusta de ser mujer? Ser mujer es como ponerme la falda y ayudar a mi mamá.

En mi comunidad, la vestimenta representa San Ildefonso...

Un día de clase. En esta actividad se acompañaba al alumnado a reflexionar sobre la importancia de reconocer cualidades personales y los procesos de socialización que nos enseñan los mandatos y normas de género.

La reflexión puede aplicar a otros contextos como familiar, comunitario y grupos de pares, etc. El promotor o promotora pedirá que cada participante dibuje y describa tres o cuatro cosas que más le molesta de sí mismo en la escuela. Igualmente, se les dirá que describan brevemente cómo es un día de clase, por lo que, para alcanzar el objetivo, se requiere de crear un ambiente adecuado de manifestación de emociones y sentimientos. Esto permitirá que más adelante, en otras intervenciones se pueda seguir profundizado en lo que se ha trabajado. Es importante evitar emitir juicios ante lo externado por el alumnado y únicamente guiar reflexiones sobre las construcciones de género en la vida cotidiana.

Carta por la igualdad. En esta actividad se analizaban los procesos que reproducen las desigualdades y la discriminación de género, en función de examinar la condición de las mujeres y los hombres como agentes de cambio en la escuela. A través de los relatos se pretende visibilizar las necesidades diferenciadas y realizar un análisis de género, se tiene la oportunidad de identificar y modificar aquellas creencias que resultan nocivas en las relaciones sociales dentro de la escuela.

A MODO DE EPÍLOGO FINAL

- Limitaciones.

a) Económicas: la falta de recursos económicos para costear el trabajo de las promotoras y promotores, de tal manera que pudiesen permanecer en el proyecto sin que esto afectase su economía y se viesan en la necesidad de abandonarlo para buscar otras opciones para asegurar su sustento.

Esta cuestión también implicó que el proyecto no pudiese continuar por un periodo más largo ya que había que costear los viajes, alimentos y hospedaje a la zona.

b) Políticas: la disposición oficial de parte de la USEBEQ de que una de las escuelas participantes saliese del proyecto por no considerarlo importante ni acorde a la agenda política del gobierno estatal y municipal en turno.

c) Culturales: el machismo, el clasismo y el racismo identificados en algunas autoridades municipales, así como en algunos integrantes del profesorado, aunado al desconocimiento sobre la educación para la paz, impactó en la continuidad del proyecto en una de las escuelas, así como en la consideración sobre la relevancia del trabajo de formación docente en temas de género. Además, abordar el tema del racismo en México no es tarea sencilla, pues como bien lo señala Sylvia Schmelkes (2013), las y los mexicanos no nos reconocemos como racistas.

d) Cargas de trabajo del personal docente: el personal docente, principalmente las profesoras y la Directora de uno de los colegios, cumplían con triples jornadas, pues además de su labor docente, también debían preparar alimentos para el alumnado y, posteriormente, continuar con las labores domésticas y de cuidado en sus hogares. Además de manejar en carretera para llegar y regresar de su empleo todos los días. Este agotamiento era evidente durante los momentos de capacitación, que, en ocasiones, eran vistos como una obligación extra.

e) Rezago educativo: el rezago en la educación formal -pues poseen una riqueza enorme en su cultura y tradiciones-, que presentaban varias de las y los promotores, así como el alumnado, no permitió que se abordasen a profundidad varios de los temas programados, pues en ocasiones no contaban con los conocimientos previos para ello y eso provocaba tener que ir a cuestiones muy básicas para, a partir de ahí, ir construyendo el nuevo conocimiento. Esto, en el caso de las promotoras y los promotores afectaba en que, aun habiendo comprendido, no contaban con el dominio de ciertos tópicos o conceptos para poder enseñarlos. Esto fue notorio, por ejemplo, en temas como roles y estereotipos de género, así como en trauma y conflicto. En el caso del alumnado, también interferían, en algunos casos, cuestiones de lenguaje que se mezclan con la falta de

conocimientos previos, lo cual dificultó el aprendizaje, sobre todo cuando pertenecían a grupos en los que participó algún promotor o promotora que igualmente traía dificultades en ese sentido.

e) Falta de tiempo: la falta de tiempo, aunado a la falta de recursos económicos, impidió que se pudiera permanecer por un periodo mayor para involucrar en el proyecto a las familias que integran la comunidad educativa, así como continuar con la formación del profesorado.

- Contribuciones de la investigación.

a) En este proyecto se diseñó una propuesta de intervención con perspectiva de género en la que se implementaron estrategias de educación para la paz, en combinación con conceptos de los estudios de género y el enfoque intercultural como una estrategia para prevenir la violencia por razón de género entre adolescentes. Hasta el momento, no se conoce de una propuesta similar en México.

Este trabajo se podrá retomar, revisar y reelaborar en otros proyectos similares.

- Futuros desarrollos.

Se considera que esta propuesta de intervención educativa puede utilizarse como base para desarrollar futuros trabajos en educación para la paz con perspectiva de género y enfoque intercultural con población indígena.

REFLEXIÓN FINAL

El desarrollo del capitalismo es lo que ha hecho que nuestro mundo se encuentre en las circunstancias actuales, pues generó que los estados en la búsqueda de riquezas explotaran a otros estados y al mismo tiempo los convirtieran en dependientes, así como promovió también un desarrollo industrial y tecnológico basado en la explotación de recursos naturales y personas que hoy nos tienen con graves problemas ambientales y sociales. Esta ideología capitalista es la que les ha puesto precio a las personas, particularmente a las mujeres, a nuestras vidas y a nuestros cuerpos. Se le llama globalización, pues hay una interdependencia entre todos los países. Las empresas de las burguesías de distintos países tienen sus representaciones en diferentes partes del mundo, las personas se mueven de un país a otro en busca de nuevas oportunidades, los capitales se mueven igualmente entre países, el desarrollo tecnológico e industrial mantiene la llave del mundo en sus manos, pero las desigualdades se han ido acentuando, las personas pobres ahora son más pobres, y de entre ellas las mujeres rurales e indígenas lo son aún más, además de encontrarse muchas veces en territorios en donde corren con mayores riesgos ante el cambio climático o en donde se llevan a cabo guerras para explotarlos y que las ponen en situación de riesgo para ser violentadas de distintas formas, contrario a lo que se pensaba en los esquemas de desarrollo nacional de otras décadas. Los modelos de desarrollo económico que se aplicaron antaño lo único que lograron fue hacer a las personas ricas más ricas y poderosas, pero a quienes vivían en la pobreza les hicieron caer en situaciones de pobreza extrema, además, por supuesto, de que los intereses económicos son los que dictan la política nacional e internacional. Mientras se mantenga el esquema capitalista y patriarcal, y se promueva el desarrollo económico, tecnológico e industrial antes que el desarrollo humano y sustentable, la cadena del horror sobre nuestras vidas y nuestros cuerpos seguirá.

Hoy en día aún para muchas personas, lo más importante es la libertad de acción de las multinacionales y la inversión extranjera es el vehículo de penetración capitalista, se promueve la libertad de circulación de mercancías y capitales, para lo cual se han tenido que hacer tratados o convenios que lo regulen, y esto ha provocado que la gente busque mejores opciones en los países más desarrollados provocando también nuevas formas de explotación, en las que las mujeres provenientes de países con menor desarrollo económico o que han tenido que huir por las guerras o por el crimen organizado, son violentadas, discriminadas y explotadas de diversas formas en los trayectos o en los lugares a los que se suponía iban en búsqueda de mejores condiciones de vida. Los estados ya no están controlando lo más importante de sus economías; las burguesías nacionales

ya no tienen como prioridad el desarrollo nacional, sino sus propios intereses; y se suman a la mundialización del capital. Agregado a todo esto es el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que permiten operar en tiempo real y controlar procesos a distancia. El monopolio de estas tecnologías también lo tienen los países desarrollados y con esto conservan el poder económico en sus manos. Es un círculo difícil de romper, pues los países más desarrollados dictarán las líneas del capitalismo, guiarán la educación internacional a favor del esquema capitalista, fomentarán las regulaciones necesarias para su mejor funcionamiento, y preservarán al mismo tiempo los monopolios de la comunicación, tecnológicos, de acceso a los recursos naturales, de control de mercados financieros, como son la bolsa de Nueva York, y para terror del mundo, las armas de destrucción masiva. Sumando a todo está la ideología patriarcal que es transversal a todo esto y que de manera invisible provoca discriminación, desigualdad y violencia contra las mujeres. El desarrollo y la innovación tecnológica, han generado la evolución de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información, y con ello también la diferencia tanto en su utilización como en su conocimiento y en el equipamiento en las diferentes partes del mundo y dentro de los diversos países. En este aspecto Castells (2001) dice que “no debe extrañarnos en absoluto que el augurio del potencial de Internet como medio para conseguir la libertad, la productividad y la comunicación venga acompañado de una denuncia de la divisoria digital, incluida por la desigualdad en Internet” (p. 275). Esto por tanto es hoy ya un reto que enfrentan tanto los gobiernos como las instituciones educativas para evitar que se provoquen y/o profundicen las desigualdades en desarrollo. En el caso del contexto donde se llevó a cabo este proyecto de investigación, aún es posible encontrar lugares en donde las personas pagan por utilizar una computadora y poder acceder a internet, ambos lejos de ser igual de modernos que los que se utilizan en las grandes ciudades. Muchas de estas personas, en especial las mujeres indígenas, no saben utilizar una computadora y cuentan con teléfonos móviles muy sencillos que en muchas ocasiones únicamente utilizan como teléfono sin hacer uso de las aplicaciones o de redes sociales, además de no contar con servicio de internet en sus casas. Igualmente, los equipos de cómputo que existen en algunas de las escuelas, pues no en todas las hay, son ya obsoletos y no cuentan con internet de buena calidad. Si bien ya existe el derecho humano al internet, igual que al agua, en esas comunidades y en todo el país, se tiene que pagar por el servicio para contar con ellos y no toda la población cuenta con los recursos económicos o de infraestructura para ello.

A fin de que algún día la situación actual cambie, es indispensable continuar trabajando a través de la educación, con las organizaciones de la sociedad civil y concientizar sobre su responsabilidad a

los medios de comunicación, para promover en la sociedad la relación entre construcción de paz, derechos humanos y desarrollo sustentable incluyendo la perspectiva de género. En este sentido, el trabajo con las universidades y escuelas es relevante para detener la promoción de los intereses e ideología capitalista y patriarcal y colocar, en cambio, a las personas en el centro del desarrollo, así como para promover la igualdad de género y el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Desafortunadamente, la realidad se impone cada vez más y no podemos esconder la pobreza y la hambruna de África; la crisis económica y las brechas de desigualdad social y de género en los diferentes países de América Latina; los problemas sociales que ha generado la discriminación, la xenofobia, el sexismo, el racismo, etc., en países de Europa y en los Estados Unidos de Norte América; la contaminación de los mares por los derrames de petróleo; los movimientos telúricos por las pruebas nucleares en los océanos además de su contaminación; las explosiones radioactivas como la de Chernobil; las epidemias en África; el terrorismo de algunos grupos islámicos y el terrorismo estadounidense “justificado”; las diferencias de desarrollo; la contaminación del aire, el agua y la tierra; el desarrollo de enfermedades como el SIDA que está teniendo fuertes impactos en las mujeres por las desigualdades sociales y violencia de género, así como en las poblaciones en situación de vulnerabilidad que no tienen acceso a los medicamentos; el cáncer, por el uso indiscriminado de productos tóxicos en el ambiente; el exceso de ruido en las grandes ciudades, entre otros. Así pues, la realidad exige urgentemente hacer algo y quizá el primer paso sea reconocer que hay que cambiar el esquema económico e industrial mundial, las formas de enfrentar y considerar los conflictos, deconstruir la ideología patriarcal buscando el desarrollo humano, el respeto de facto a los derechos humanos, en particular el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y el desarrollo sostenible.

Es fundamental reeducarnos y educar a las juventudes en la ética del cuidado y deconstruir el amor romántico que integra la violencia cultural, y con ello, la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, incluyendo para ello a hombres y mujeres por igual, la empatía, el diálogo como una estrategia para transformar conflictos, el cuidado del medio ambiente y en la igualdad de género.

Para formar personas que trabajen a favor de la construcción de paz tiene que haber un compromiso social y político que lo promueva, y de esta forma todas y todos quienes integran esa sociedad trabajen conjuntamente para lograrlo. La educación no es solamente responsabilidad de unos cuantos, sino de autoridades, gobierno, organizaciones sociales, instituciones educativas, personal académico, madres y padres de familia, y sociedad en general. Nos dice Luengo (2001) que la

sociedad tiene que cambiar sus formas organizativas, sus formas políticas y económicas; que la causa del fracaso escolar y la desgracia educativa no se encuentra en manos del profesorado, sino en toda la organización social, en el concepto y la práctica que se ha tenido de este quehacer, sin el cual los pueblos pierden su dignidad, su respeto y sus exigencias. En México es urgente redescubrir la educación de calidad igual para todas las personas como una gran tarea histórica, como una de sus grandes causas. En este sentido, Rigoberta Menchú apunta que:

Las políticas de estado educativas deben ser el resultado de una profunda reforma previamente dialogada y negociada con los diferentes sectores involucrados en la educación antes de su aprobación. De lo contrario, se seguirán aplicando políticas públicas carentes del respaldo social y quedarán sólo en la negociación de presupuestos educativos sin ninguna transformación de fondo, como se ha hecho siempre. (Imberón et al, 2002, p. 68).

Una herramienta importante para prevenir la violencia contra las mujeres y contra la población LGBTTIQA, promover la justicia social, atacar la impunidad y la corrupción, es la educación. No se puede imaginar un país como México que, siguiendo con la inercia del discurso político y los compromisos económicos a favor de unas cuantas personas, logre salir de una serie de conflictos que han sido generados entre otras muchas cosas por la falta de conocimiento y educación tanto de dirigentes políticos como de la sociedad en general. La pregunta interesante es ¿por dónde empezar? Es muy difícil empezar por las instituciones gubernamentales pues ahí hay que romper con muchas inercias, costumbres, corruptelas, compadrazgos, etc., y en ocasiones hay que enfrentar mafias perfectamente organizadas que son capaces de llegar a extremos con tal de acabar con aquellos que intenten siquiera amenazar su tranquilidad.

Quizá haya que optar por diversos frentes para lograr reeducar al país, como son los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil, las escuelas y universidades, y al mismo tiempo, una política pública que marque una directriz de solidaridad, transparencia, respeto a la diversidad y en la diversidad, a los derechos humanos, igualdad de género, servicios de calidad, pluralidad y tolerancia, etc. Deberá entonces hacerse un trabajo conjunto primeramente educando a las y los profesionistas del presente y del futuro y concientizando a los actuales sobre estas cuestiones y sobre la relación de todo esto con la construcción de paz. No basta con hacer programas que hablen de Escuelas de Calidad, ni un discurso sobre lo importante que es la educación, en México es urgente ponerse a trabajar de manera profunda en un cambio hacia una educación de calidad accesible para todas las personas. Además, es indispensable hacer cambios

estructurales que permita que las personas comprendan el respeto a los derechos humanos en la cotidianidad en su entorno y que dejen de verse como algo que únicamente involucra a las personas de manera individual y relacional o que está presente en el discurso político.

En las universidades y escuelas deben continuar los foros para dialogar y hacer propuestas sobre problemáticas sociales relacionadas con la sustentabilidad, la paz, los derechos humanos y la igualdad de género, habrá que hacerse más materiales y formar al profesorado de manera constante y a profundidad sobre estos temas, habrá de promoverse que el alumnado pueda participar en espacios que analicen estas cuestiones y les haga crearse una conciencia vía la reflexión para hacer propuestas acordes a la realidad social. El personal docente podría promover una práctica educativa reflexiva a través de la investigación-acción; enseñar al alumnado a apropiarse del conocimiento para con ello construir otros nuevos; fomentar el ansia por el descubrimiento, la investigación, el no conformismo y la lucha por la igualdad y justicia social.

Los países, que están enfrentando problemáticas similares, podrían tal vez unir esfuerzos en el tema educativo, no solamente crear bloques económicos que faciliten el libre intercambio de mercancías y capitales, sino también que promuevan el libre intercambio de conocimientos, de estudiantes y docentes. Sería interesante hacer intercambio de información, de conocimientos, observación, reflexión, para mejorar tanto nuestra práctica docente como la educación que se promueve en nuestros países de América Latina. Para que esto suceda requerimos de un trabajo conjunto entre autoridades que estén conscientes de la importancia y urgencia de mejorar la educación, que promuevan una política educativa que abarque todos los niveles sociales y económicos, que muestre continuidad y retos.

Otras cuestiones de suma importancia en México en el ámbito educativo son: La necesidad del reconocimiento y valoración del magisterio; proveer de alimentos a las niñas y los niños de todas zonas marginadas sin excepción, ya que sin tener cubiertas sus necesidades primarias difícilmente se podrán ocupar de estudiar; proveer de una educación a favor del respeto a los derechos humanos y la igualdad de género en las familias y formación al profesorado en estos temas pues no puede ser responsabilizado de todo el proceso educativo; que las niñas y niños tengan una vivienda limpia y habitable; que los medios de información se comprometan con la promoción de la igualdad de género, de la no violencia contra las mujeres, el respeto a la diversidad social y sexual, así como al medio ambiente y la vida animal; que se promueva una cultura cívica; que se promueva la modernización como una distribución de las tecnologías más avanzadas y la capacitación e

instrumentación técnica entre los sectores medios y los más discriminados; que se promueva el desarrollo sustentable, entre otras.

Es urgente, como dice Luengo (2001), cambiar el paradigma, cambiar nuestra educación a fin de mejorar el trato entre unos y otros, fomentar el respeto, la armonía y la tolerancia. Retomando la idea del autor, “los saberes de la educación del futuro deben partir de los datos y las informaciones que producen las diversas disciplinas particulares, pero deben ser convertidos en saber” (p. 23) y agregamos “saber hacer”.

La educación del presente y del futuro requiere optimizar las disciplinas, para lo que deben reagruparse en torno a grandes temas. Así, según Edgar Morin (citado por Luengo, 2001), los siete saberes necesarios para la educación del futuro son: “conocer el conocimiento, formular los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrena, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano”, esto con miras a orientarnos sobre las grandes cuestiones pertinentes para todo el mundo.

Es importante reorientar la educación hacia la comprensión de la complejidad humana, porque solamente reconociéndonos como humanos en cuerpo, emociones, psique, necesidades, etc., podemos crear conciencia de la condición común a todas las personas y de la diversidad de personas que compartimos el planeta.

En la educación debemos de reconocernos igualmente humanos, pero diferentes en tradiciones y culturas, y promover el conocimiento de tales diferencias a través del diálogo y el respeto sin permitir que se sustenten violencias contra las mujeres en nombre de esas tradiciones. Se debe desarrollar la investigación educativa a favor de una mayor evolución del conocimiento fundamentado en las bases de la diversidad de disciplinas; ampliando la visión y la comprensión del alumnado y el profesorado a diferentes esferas y especialidades del saber e incluyendo la perspectiva de género en todo el proceso de investigación y de enseñanza; sin limitar el conocimiento a una sola especialidad, sino más bien formar personas con hambre de conocimientos y saberes ricos y distintos entre sí. Así, si el siglo XXI fue anunciado como el tiempo del conocimiento, este conocimiento debe ser sustentado en la investigación, en la búsqueda constante de información que amplifique nuestra mente y que a su vez nos lleve a buscar y construir más conocimientos y sociedades más justas e igualitarias. Las instituciones educativas de hoy deben romper con los vicios y conformismos del ayer, si es que de verdad quieren formar personas que puedan aportar sabiduría a este mundo. Hoy en día debemos levantar la voz y pedir que la educación vaya más allá de la política, que se rompa con viejos esquemas paternalistas que únicamente forman

personas con conocimientos limitados y determinados por un sistema capitalista patriarcal que está devorando a la humanidad y al medio ambiente. Es ya inminente la necesidad de concientizarnos de estos nuevos tiempos y prepararnos como instituciones educativas de calidad, docentes y personas, para poder enfrentar las exigencias que estos nuevos momentos nos demandan, así como para poder ayudar a nuestras hijas, hijos y estudiantes a descubrir el enriquecedor camino de la investigación y de la capacitación diversa y constante.

Se considera que no podemos permitir que, debido a la globalización, la cultura y la educación se estandaricen. En este sentido el personal docente, como nos explican Baker y Foote (2003), no deberá centrarse únicamente en enseñar para la sociedad del conocimiento, es decir preparar al alumnado para enfrentar el desarrollo económico, sino también enseñar o preparar a las personas más allá de la sociedad del conocimiento, lo que implica cultivar el respeto y la preocupación por las y los demás, desarrollar el carácter y construir una identidad cosmopolita. Para esto, la o el docente precisa de tener libertad de creatividad, y su práctica no debe de ninguna manera estar estandarizada.

La cultura paternalista e intervencionista del Estado, que únicamente busca atacar los efectos de malas administraciones y tiene poco interés en la educación, no ayuda a las y los docentes a preparar a la juventud, y aún menos a quienes se encuentran en situación de pobreza, para la creatividad económica y educativa que necesitan para salir adelante.

Otra cuestión grave que se está viviendo es la estandarización de la educación, de tal forma que ahora se diseñan currículos perfectos para estudiantes perfectos, con pruebas estandarizadas, dejando fuera tanto la creatividad docente como a estudiantes con capacidades diferentes y especiales. Los exámenes estandarizados y el deseo de encuadrar la docencia en un mismo esquema para todo el sistema, restringen la creatividad, aumentan la exclusión social y educativa, limitan la reserva de inteligencia y conocimientos colectivos de la sociedad, además de sembrar resentimientos futuros.

Reformas estandarizadas destruyen poco a poco la diversidad y atacan a los miembros más débiles del sistema escolar, las personas pobres y marginadas, a aquellos que aprenden a través de una nueva lengua y a aquellos con necesidades educativas especiales. Las y los docentes igualmente se sienten atacados, estresados, agotados y desmotivados, pues tienen que preparar estudiantes únicamente para cumplir objetivos educativos de difícil justificación, a ritmos insostenibles de tiempo. Esta situación, también se pudo observar en la escuela en la que se desarrolló este proyecto de investigación y en otras pues hay una enorme cantidad de contenidos que abordar para cumplir

con el programa y eso en ocasiones implica dejar de lado aprendizajes que son indispensables para una sociedad más justa e igualitaria. Esto, en países como México, traerá como consecuencia situaciones muy graves, pues ante la gran diversidad de comunidades y sociedades que están presentes en el territorio mexicano, la estandarización de la educación hará más profunda la desigualdad social, y a futuro tendrá una repercusión negativa tanto en el desarrollo económico e industrial del país como en el social.

En las economías globalizadas, los aspectos característicos del intercambio actual como principio fundamental del capital humano son: la persona preparada para el desarrollo de capacidades, la producción de conocimientos y la toma de decisiones informadas, que permitan incrementar la productividad y la competitividad de los sectores económicos y sociales en los que se desempeñan. Dentro de toda esta concepción de capital humano se debe exigir también contenidos humanísticos y perspectiva de género en la educación, para lograr una formación integral que responda a los aspectos público, social, cultural, democrático y de identidad nacional. No todo está cifrado en la educación tecnológica. Entiéndase como educación tecnológica, bajo el concepto del desarrollo humano, como la preparación de estudiantes para la persona y para su entorno, ya que es con formación educativa que un país puede generar más empleo y, con más ingreso, adecuadas condiciones de salud y mejores expectativas de vida en un ambiente sano (Guerra, 2003).

El mundo actual es ya un espacio sin fronteras, transformado por los movimientos de capital, de mercancías y humanos, así como por los flujos de información y comunicación, vinculados al conocimiento y a la capacidad y habilidad humana para aplicarlo.

Las y los docentes tenemos el reto de educar para innovar, para impulsar la creatividad, para participar, para promover la igualdad de género, el respeto por y para las y los demás, de tal manera que apoyemos desde nuestro trabajo el desarrollo integral de la persona. Es importante igualmente que eduquemos para la participación; esto es, desde el proceso educativo, educar proporcionándole al estudiantado una formación sustentada en los avances del conocimiento, pero también en valores éticos y solidarios, que les comprometan para involucrarse como profesionistas y como ciudadanas y ciudadanos en asuntos de la comunidad y de su país.

LISTA DE OBRAS CITADAS

- Aguilar, Consuelo. 2011. *El aprendizaje de género: educación y formación de identidades*. España: Universidad Jaume I. Recuperado de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/index.php&num_modulo=12&mostrar=no
- Alavez, Aleida. 2014. *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México: Mesa Directiva de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, LXII Legislatura. Recuperado de: <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Alcañiz, Mercedes. 2007. "Aportaciones de las mujeres al discurso y a la práctica de la paz". *Feminismo/s*, 9:31-50. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3639>
- Alegre, Olga María. 2006. "Cultura de paz, diversidad y género." *Investigación en la Escuela*, 59:57-68. Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/59/R59_5.pdf
- Alonso, Luis Enrique. 1994. "Sujeto y discursos: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa". En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Arribas, Alberto y Gregorio, Carmen. 2008. "En los márgenes de las cartografías del poder: Análisis de discursos y prácticas de asociacionismo y participación derivadas del hecho inmigratorio en el Estado Español". *Feminismos en la Antropología: Nuevas Propuestas Críticas*, 6:259-274. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/analitica/15220>
- Ayala-Carrillo, María del Rosario. 2007. "Masculinidades en el campo". *Revista Ra Ximhai*, 3:3. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130306>
- Bacre, Victor. 2000. *Comunicación cultural y educación*. México: Editorial Trillas
- Baker, Michael y Foote, Martha. 2003. Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: El fin del ingenio. En: A. Hargreaves (ed.). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, (pp. 89-113). Barcelona, España: Octaedro.
- Bartra, Eli. 2002. Reflexiones metodológicas. En Bartra, Eli (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, pp. 141- 158. México: UAM Xochimilco/ PUEG-UNAM/
- Baylina, Mireia. 1997. Metodología cualitativa y estudios de geografía y género. *Doc. Anil. Geogr.* 30, pp. 123- 138, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&mostrar=no&num_modulo=01&menu=bibliografia.html
- Bonfil, Paloma. 2014. *Modelo de Atención Interinstitucional de Atención a la Violencia contra las Mujeres con Enfoque Intercultural y de Género para el municipio de Amealco*. México: Instituto Queretano de las Mujeres-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bosch, Esperanza y Ferrer, Victoria Aurora. 2005. "Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género". *Anales de Psicología*, 21:1. Recuperado en noviembre 10, 2011 de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&mostrar=no&num_modulo=01&menu=bibliografia.html

- Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria Aurora; García, María Esther; Ramis, María Carmen; Mas, María Carmen; Navarro, Capilla; Torrens, Gema. 2007. *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. España: Universidad de les Illes Balears. Recuperado de: <http://centreantigona.uab.cat/izquierda/amor%20romantico%20Esperanza%20Bosch.pdf>
- Bosch, Esperanza y Ferrer, Victoria Aurora. 2012. "Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI". *Psicothema*, 24:5. Recuperada de: <http://www.psicothema.es/pdf/4052.pdf>
- Bosch, Esperanza y Ferrer, Victoria Aurora. 2013. "El 'amor cautivo' como uno de los eventos desencadenantes de violencia contra las mujeres según el modelo piramidal". *II Congreso Internacional del IUEM, Género y conocimiento en un mundo global: tejiendo redes*. España: Universidad de La Laguna, 25 a 27 de septiembre:238 – 247. Recuperado de: <http://www.iuem-ull.org/publicacion-congreso.pdf>
- Burgos, Elvira. (2008). Del Feminismo....Revista. Recuperada de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/index.php&mostrar=no&num_modulo=02&menu=complementario.htm
- Butler, Judith. 1998. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18. Recuperada de: <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>
- Cabnal, Lorena. 2010. "Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala". *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. España: ACSUR- Las Segovias. Recuperado de: <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Campillo, Neus. 2011. "Ontología y diferencia de los sexos" en Tubert, Silvia (ed.). 2011. *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Cátedra:83-122.
- Casarini, Martha, 1997. *Teoría y diseño curricular*. México: Ed. Trillas-UV.
- Castañeda, Martha Patricia. 2008. *Metodología de la investigación feminista*. Guatemala: Fundación Guatemala- CEIICH/UNAM.
- Castells, Manuel. 2001. "La divisoria digital: Una perspectiva global" en Castells, M. (Eds). *La Galaxia Internet*. España: Plaza y Janés: 275-303.
- Castillo, Aurora. 1998. *Persistencia histórico cultural entre los otomíes en San Miguel Tolimán* [tesis de licenciatura no publicada]. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia (INAH).
- Castro, Roberto. 2016. "Violencia de género" en Moreno, Hortensia y Alcántara, Eva (Coords.). *Conceptos clave en los estudios de género*. México: PUEG – UNAM:339-353.
- Catálogo de Localidades de SEDESOL*. Recuperado de: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=22>
- Cátedra Alfonso Reyes. 2000. *El valor de educar. Los caminos para la libertad*. México: Planeta:45-59.
- CEDAW. 2017. *Recomendación general número 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general número 19*. Recuperada de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11405.pdf>

- CEPAL. 2012. *Si no se cuenta, no cuenta. Información sobre la violencia contra las mujeres*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27860/S2012012_es.pdf
- Comins, Irene. 2007. "La ética del cuidado; contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos." *Feminismo/s*, 9:93-105. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3643>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 2017. *Mujeres indígenas y sus derechos en las Américas*. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MujeresIndigenas.pdf>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2005. *Alternativas para el Desarrollo: Prácticas culturales, violencia de género, y derechos sexuales y reproductivos*. México: CDI – IQM.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2009. *Diagnóstico violencia intrafamiliar y de género en las comunidades indígenas del estado de Querétaro*. México: Ayudaes Amar, A.C.- CDI – CEDH.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2012. *Programa Acciones para la Igualdad de Género con Población Indígena. Reglas de Operación 2012*. Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/programas/2012/cdi-programa-acciones-para-la-igualdad-de-genero-con-poblacion-indigena-2012.pdf>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. 2017. *Datos e indicadores sobre violencia contra las mujeres indígenas*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cdi/articulos/datos-e-indicadores-sobre-violencia-contra-las-mujeres-indigenas>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) – OEA. 2017. *Mujeres indígenas y sus derechos en las Américas*. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MujeresIndigenas.pdf>
- CONAPRED. 2010. *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperada de: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436
- CONAPRED. 2017. *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperada de: https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=424&id_opcion=436&op=436
- CONAPRED 2010. *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS)*. Recuperada de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf
- CONEVAL. 2016. *Anexo estadístico de pobreza en México*. Recuperado de: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2016.aspx
- Consejo Europeo. 2008. *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. "Vivir juntos con igual dignidad"*. Estrasburgo: Ministerio de Cultura de España – Consejo de Europa. Recuperado de: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia. Recuperada de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-68_racismo.asp
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). 2010. *Recomendación general No. 28, relativa al artículo 2 de la Convención*. Recuperado de: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CEDAW_Recomendaci%C3%B3n_General_28_ES.pdf

- De Miguel, Mario. 1998. "La evaluación del profesorado: Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación*, 315:67-83. Recuperado el 21 de octubre de 2004, de http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/ege/ed5004/ed5004_018.pdf
- Ayudares Amar, A.C.- CDI – CEDH. 2009. *Diagnóstico sobre violencia intrafamiliar y de género en las comunidades indígenas del estado de Querétaro*.
- IQM –CDI – CREASOL A.C. 2012. *Diagnóstico sobre los Programas y Proyectos Implementados por las Dependencias que atienden circunstancia relacionadas con la Violencia de Género entre población indígena en el estado de Querétaro*.
- Díaz, Capitolina. 2016. *Análisis de género en la investigación (IAGI)*. España: Unitat d'igualtat de la Universitat de València.
- Díaz, Capitolina y Dema, Sandra. 2013. "Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento" en Díaz, Capitolina y Dema, Sandra (Coords.). 2013. *Sociología y Género*. España: Tecnos:65-86.
- Díaz Barriga, Ángel. 2003. "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5:2. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Loving, Rolando; Rivera, Sofia; Villanueva, Gerardo Benjamín y Cruz, Luz María. 2011. "Las premisas histórico-socioculturales de la familia mexicana: su exploración desde las creencias y las normas". *Revista mexicana de investigación en psicología*, 3:2:128-142.
- Diez, Carmen. 2003. "Tradiciones culturales y legitimación del poder masculino." *Gazeta de Antropología*, 19:19-15. Recuperado de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/index.php&mostrar=no&num_modulo=02&menu=complementario.htm
- DOF. 2013. *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres. PROIGUALDAD 2013-2018*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013
- Enciclopedia de los municipios de Querétaro*. Recuperado de: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/queretaro/soci.htm>
- Escola de Pau. 2018. *Conflicto armados y derechos de la población LGTBI*. Recuperado de: http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=1061%3Algtbi&catid=48&Itemid=74&lang=es
- Espinosa, Yuderlys. 2009. "Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional." *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 14:33. Recuperado de: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/Etnocentrismo%20y%20colonialidad%20en%20los%20feminismos%20latinoameri....pdf>
- Esteve, José María/Paidós. 2003. *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.

- Expósito, Carmen. 2012. "¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España." *Investigaciones feministas*, 3:203-222. Recuperada de: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/viewFile/41146/39358>
- Fernández, Xosé R. 2003. *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. España: I.C.E. Universitat Barcelona – Editorial Horsori.
- Ferrús, Jordi. 2012. *Irenología. "Teorías sobre las necesidades sociales, satisfactores y exclusión social. Indicadores sociales". Módulo 7 - Asignatura 14. Master en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado*. UJI. Recuperado de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&num_modulo=14&mostrar=no
- Fisas, Vicenc. 2011. "Educar para una Cultura de Paz". *Quaderns de Construcció de Pau*, 20:1-10. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Flores, Mirta Margarita. 2011. "La cultura y las premisas de la familia mexicana". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3:2:148-153.
- Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI). 2006. *Mujeres Indígenas confrontan la violencia. Informe complementario al estudio sobre violencia contra las mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas*. Recuperado de: <http://www.fimi-iiwf.org/archivos/8162f56478b843333dc95a1f5f381ab1.pdf>
- Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI). 2012. *Mujeres Indígenas en México, "Por un cambio de paradigma, mujeres indígenas en espacios claves de decisión"*. Recuperado de: <http://www.fimi-iiwf.org/archivos/9820cb1366b343e196f22e4297d9c4a4.pdf>
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2003. "Diálogo intercultural y las controversias de la globalización" en Fornet-Betancourt, Raúl (Ed.). 2003. *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A:81-107.
- Galtung, Johan. 2011. "Colombia: una perspectiva Transcendental" en Ramírez, L. C., Walteros, D.A. y Andrader, O.D. 2011. *ESTADO y ciudadanía para la paz*. Colombia: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano :101-106.
- Galtung, Johan. 2016. "La violencia: cultural, estructural y directa". *Cuadernos de estrategia*, 183:147-168. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gamboa, Fátima; Rábago, Miguel; Barrera, Lourdes y Aguilar, Marisol. 2014. *Situación de las Mujeres Afromexicanas e Indígenas 2011 – 2014*. México: Equis, Justicia para Mujeres, A.C.
- Gímenez, Gilberto. 2002. "Globalización y cultura. *Estudios Sociológicos*", XX(1):23-46. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=59805802>
- Gobierno de Querétaro. Abril, 2019. Lele, la muñeca otomí que promueve la cultura de Querétaro por el mundo, *Newsweek México*. Recuperado de: Fuente: <https://newsweekespanol.com/2019/04/muneca-lele-queretaro/>
- Gobierno Municipal de Amealco de Bonfil. 2015. *Plan Municipal de Desarrollo 2016 – 2018*. Amealco de Bonfil, Qro. Recuperado de: [http://www.amealco.gob.mx/transparencia/httpdocs/PDF/gaceta%20municipal/2016/ANEXO%20GACETA%209%20\(PLAN%20MUNICIPAL%20DE%20DESARROLLO%20\).pdf](http://www.amealco.gob.mx/transparencia/httpdocs/PDF/gaceta%20municipal/2016/ANEXO%20GACETA%209%20(PLAN%20MUNICIPAL%20DE%20DESARROLLO%20).pdf)

- Gómez, Gabriela. 2015. *La Casa de la Mujer Indígena: su diseño e implementación. El caso de Cuetzalan, Puebla* [Tesis de maestría]. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.
- González, Ana María. 2008. *El enfoque centrado en la persona, aplicaciones a la educación*. México: Garza Trillas.
- González, Ana María. 2015. "Ser maestro es ser yo mismo". *Prometeo No. 43*. Recuperado de: <http://www.revistaprometeo.com/prometeo/blog/archivo/2015/ser-maestro-es-ser-yo-mismo.html>
- González, Soledad y Monjarro, Mariana. 2011a. "De la Victimización a la agencia: denuncia de la violencia conyugal por mujeres en ocho regiones indígenas de México" en Tepichín, Ana María (Coord). 2011. *Género en contextos de pobreza*. México: El Colegio de México:203-230.
- González, Soledad y Monjarro, Mariana. 2011b. "Algunas dimensiones de la nupcialidad y la situación de las mujeres en ocho regiones indígenas de México" en Vázquez, G. y Reyna, A. (Coords.). 2011. *Retos, problemáticas y políticas de la población indígena en México*, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo – Lito-Grapo, S.A. de C.V.: 181-2016.
- González del Pliego, Elvia María. 2015. "Construcción de la paz con perspectiva de género y desarrollo social. El caso de Amealco de Bonfil en el estado de Querétaro, México" en Publicaciones de la Universidad Jaume (Editores). Colección Humanitas 46. 2015. *Investigación y Género en la Universidad Jaume I*:154-159. Recuperado de: http://isonomia.uji.es/wp-content/uploads/2014/05/PDF_Actas-I-congreso-investigaci%C3%B3n-y-g%C3%A9nero.pdf#page=154
- González, Soledad. 2012. "La violencia de género en el campo mexicano: contribuciones recientes a su conocimiento". *Estudios sociológicos XXX*, (30), número extraordinario. Recuperada de: https://www.jstor.org/stable/43202521?seq=1#page_scan_tab_contents
- Grupo de acción interinstitucional sobre la mujer rural. 2011. *Mujeres rurales y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. FAO, FIDA, PMA. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/015/an479s/an479s.pdf>
- Guerra, Diódoro. 2003. "Enseñanza tecnológica y desarrollo humano" en Solana, Fernando (comp.). 2003. *Educación ¿para qué?* México: Limusa:71-87.
- Herrero, Sophia. 2003. Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(33):285-298. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>
- Huerta, Cathia (Coord.). 2012. *El abuso sexual y su relación con los suicidios de niñas, niños y adolescentes indígenas de Amealco*. México: Instituto Queretano de las Mujeres – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas – Universidad Autónoma de Querétaro.
- Imbernón, Francisco; Majó, Cruzate Joan; Mayer, Michela; Mayor Zaragoza, Federico; Menchú, Rigoberta, Tedesco, Juan Carlos. 2002. *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. España: Editorial GRAÓ.
- INEGI. 2010. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: www.inegi.org.mx

- INEGI. 2011. *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. Recuperada de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bviniegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2011/702825048327.pdf
- INEGI. 2016a. *Estadísticas a propósito del día internacional de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf
- INEGI. 2016b. *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*. Recuperada de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endreah/2016/>
- INEGI. 2017. *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS)*. Recuperada de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Iniesta, Almudena e Invernón, Ana Isabel. 2015. "Violencia escolar y relaciones de género: una aproximación teórica". *Feminismo/s*, 25:71-87. Recuperada de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/51863>
- INMUJERES. 2003. *15 de octubre, día de la mujer rural*. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101148.pdf
- INMUJERES. 2011. *Tarjetas estatales y municipales*. Recuperado de: <http://estadistica.INMUJERES.gob.mx/>
- INMUJERES. 2015. *Tarjetas estatales y municipales*. Recuperado de: <http://estadistica.INMUJERES.gob.mx/>
- INSP. 2008. *Encuesta de Salud y Derechos de las Mujeres Indígenas*. Recuperada de: https://www.insp.mx/images/stories/Produccion/pdf/100722_cp7.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEE y UNICEF). 2016. *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE/UNICEF.
- Jabardo, Mercedes. 2008. "Desde el feminismo negro, una mirada al género y la inmigración". *Feminismos en la Antropología: Nuevas Propuestas Críticas*, 6:39-54. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/analitica/15208>
- Jenkins, Tony & Reardon, Betty A. 2007. "Gender and peace. Towards a gender-inclusive, holistic perspective" en Webel, Charles Y Galtung, Johan (Eds). 2007. *Handbook of Peace and Conflict Studies*, London: Routledge:209-231.
- James, Francesca. 2008. "Dislocation and Globalization on the United States-Mexico Border: The Case of Garment Workers in El Paso, Texas". *Feminismos en la Antropología: Nuevas Propuestas Críticas*, 6:191-206. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/analitica/15216>
- Jantzi, Vernon y Zook, Elaine. 2009. "Strategies for Trauma Awareness and Resiliencie (STAR)". *Seminario STAR I*, México.
- Jares, Xesús R. 2004. *Educación para la paz en tiempos difíciles*. España: Bakeaz
- Jiménez, Francisco. 2014. "Paz neutra: Una ilustración del concepto." *Revista de Paz y Conflictos*, (7):19-52. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1806/2627>
- La Barbera, María Caterina. 19 de agosto, 2014. "El enfoque de la interseccionalidad: evolución, desafíos y perspectivas". Conferencia magistral en el ciclo de conferencias *Espacios desiguales, fronteras*

invisibles. Ciclo de conferencias sobre interseccionalidad, inclusión social y equidad, PUEG, UNAM, Ciudad de México.

La Barbera, María Caterina. 2016. Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4:(8):105-122. Recuperada de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/54971/48820>

Lamas, Marta. 1996. “La perspectiva de género.” *Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE*, 8. Recuperado de: http://www.iimas.unam.mx/EquidadGenero/papers/LA_PERSPECTIVA_DE_GeNERO.pdf

Lamas, Marta. 2000. “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual”. *Cuicuilco*, 7:(18):0.

Latapí, Paulina y González del Pliego, Elvia, 2015a. “Interpretaciones de docentes de secundarias de Querétaro sobre la participación de las mujeres en la historia de México”. Conferencia en el X ENCUENTRO DE LA RED NACIONAL DE LICENCIATURAS EN HISTORIA Y CUERPOS ACADÉMICOS. 4to ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE LICENCIATURAS EN HISTORIA. “La formación del Historiador: áreas prácticas, investigación, divulgación y experiencias profesionales”. Mesa 5, enseñar a divulgar la historia. Taxco, Guerrero, agosto, 2015.

Latapí, Paulina y González del Pliego, Elvia. 2015b. “Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria en México” en: Hernández, A.M., García, C.R. y De la Montaña, J.L. (Eds.). 2015. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 1-1037. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5087969>

Latapí, Paulina y González del Pliego, Elvia. 2014. “La perspectiva de género en docentes de la asignatura de Historia, de tercer grado de secundaria, con base en su interpretación del libro de texto oficial: estudio comparativo” en *Memorias del X Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos y 4to Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia “La formación del Historiador: áreas prácticas, investigación, divulgación y experiencias profesionales*. Taxco, Guerrero, México.

Lederach, John Paul. 2003. *The little book of Conflict Transformation: Clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field*. United States of America: Good Books.

Lederach, John Paul. 2008. *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. España: Editorial Norma.

Luengo, Enrique. 2001. “Los saberes de la educación en el futuro” en: Luengo, Enrique (Comp). 2001. *Educación, mundialización y Democracia. Un circuito crítico*. México: UIA-ITESO-UNESCO:19-32.

Luengo, Enrique. 2001. “El conocimiento empieza por nosotros: de la autocrítica a la univermoción” en Luengo, E. (Comp). 2001. *Educación, mundialización y Democracia. Un circuito crítico*. México: UIA-ITESO-UNESCO:33-95.

McCall, Leslie. 2005. “The Complexity of Intersectionality”. *Journal of Women in Culture and Society*, 30:3. Recuperado de: <http://anthropology.msu.edu/anp270-us15/files/2015/05/The-Complexity-of-intersectionality-McCall-2005.pdf>

Magallón, Carmen. 2006. *Mujeres en pie de paz*. España: Siglo XXI.

- Magallón, Carmen. 2012. "Prólogo" en Porter, E. 2012. *Construir la paz. La experiencia y el papel de las mujeres en perspectiva internacional*. España: Institut Catalá Internacional per la Pau (ICIP) – Ediciones Bellaterra, S.L.: 9-15.
- Magallón, Carmen. 2019. "Una tradición histórica de constructoras de paz". *Memorias del 2do. Congreso de Construcción de Paz con Perspectiva de Género*. México: CIAS-Jesuitas por la Paz.
- Maqueira, Virginia. 2001. "Género, diferencia y desigualdad" en Beltrán, M.E. y Maqueira, V. (Coord). 2001. *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. España: Alianza Editorial:127-190.
- Martins, Marina. 2016. *Violencia contra las mujeres en la cooperación internacional al desarrollo: un análisis de la política pública española (2005 – 2010)*. [Tesis Doctoral]. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, Vicent. 2002. "Roles masculinos y construcción de una cultura de paz" en Rincón, A. (Ed.). 2002. *Congreso Internacional: Los hombres ante el nuevo orden social*. San Sebastián, Emakunde/ Instituto Vasco de la mujer. Recuperado de. Disponible en: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/index.php&mostrar=no&num_modulo=26&menu=complementario.html
- Martínez, Jorge. 2011. Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismo*, 8. Recuperada de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, Vicent y Paris, Sonia. 2011. "Transformación pacífica de conflictos y perspectiva de género. Del miedo a la diferencia al reconocimiento de 'la otra'". *Asignatura 26, Master en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado, UJI*. Recuperado de <http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/curso/modulos/modulo26/modulo26.pdf>
- MECD. 2018. *Marco de Competencia Global Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. España: Secretaría General Técnica.
- Molina, Cristina. 2011. "Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado" en Tubert, Silvia (Ed.). 2011. *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Cátedra:123-159.
- Montiel, Fernando. 2013. "Educación para la paz. Una propuesta en cinco pasos". *Perspectivas progresistas*, Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/322392053/Educacion-Para-La-Paz-Una-Propuesta-en-Cinco-Pasos-145422>
- Moreau, Eugénie. 2013. "'Nunca más un México sin nosotras' mujeres rebeldes zapatistas." *SubVersiones*. Agencia Autónoma de Comunicación. Recuperado de: <https://subversiones.org/archivos/11845>
- Moreno, Mónica y Mirad, Alicia. 2011. La construcción histórica de la identidad de las mujeres en la España contemporánea. *Asignatura 1, Master en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado, UJI*. Recuperado de: *Asignatura 26, Master en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado, UJI*. Recuperado de <http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/curso/modulos>.
- Moya, Ruth. 2009. "La interculturalidad para todos en América Latina" en López, Luis Enrique (Ed.). 2009. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural Editores:21-56.

- Narro Robles, José, Martuscelli, Jaime y Barzana, Eduardo (Coords.). 2012. *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>>
- Nash, Mary. 2004. *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. España: Alianza Editorial.
- Navarro, Marta. 2008. "Discriminación racial, procesos de exclusión y desigualdad en las mujeres afrocolombianas: Reflexiones a partir de un estudio de caso en la ciudad de Buenaventura". *Feminismos en la Antropología: Nuevas Propuestas Críticas*, 6:223- 39. Recuperado Noviembre, 10 2010 de <http://www.euskomedia.org/analitica/15218>
- Nicholson, Linda. 2011. "La interpretación del concepto de género" en Tubert, Silvia (Ed.). 2011. *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Cátedra: 47-81.
- OHCHR. 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperada de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- OEA. 1994. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Recuperada de: https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf
- ONU. 1993. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperada de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/48/104>
- ONU. 1999. *Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de Paz*. Recuperado de: https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_y_Programa_de_Acci%C3%B3n_sobre_una_Cultura_de_Paz
- ONU. 2006. *Estudio a fondo sobre todas las formas de violencia contra la mujer. Informe del Secretario General*. Recuperado de: http://www.ungei.org/N0641977_sp.pdf
- ONU. 2019. *Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- ONU Mujeres. 2011. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Recuperada de: <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2011/convenci%C3%B3n%20pdf.pdf?la=es>
- ONU Mujeres. 2015. *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2015/01/beijing-declaration>
- Orobitg, Gemma. 2011. "Sexo, género y antropología" en Tubert, Silvia (Ed.). 2011. *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. España: Ediciones Cátedra:253-280.
- (2010). *Plan Estatal de Desarrollo Querétaro 2010*. Querétaro: Gobierno del Estado
- (2016). *Plan Estatal de Desarrollo Querétaro 2016*. Querétaro: Gobierno del Estado. Recuperado de: http://www.queretaro.gob.mx/BS_ped16-21/pdf/planEstatalDesarrollo_2016-21.pdf
- Paris, Sonia. 2007. "Reconstruir la identidad social de las mujeres para la transformación pacífica de los conflictos". *Feminismo/s*, (9):107-120. Recuperada de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3644>

- Paredes, Julia. 2008. *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*. México: Cooperativa el Rebozo
- PNUD-CDI. 2009. *Panorama socioeconómico de la población indígena de Querétaro. Indicadores e información sobre los pueblos indígenas de Querétaro*.
- PNUD. 2004. *Informe de Desarrollo Humano: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Nueva York, Mundi-Prensa Libros. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2004_es.pdf
- PNUD. 2009. *Indicadores de desarrollo humano y de género en México 2000-2005*. México.
- PNUD. 2012. *Indicadores de Desarrollo Humano y género en México: nueva metodología*. Recuperado de: <http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/DHyG%20baja%20res.pdf>
- Poy, Laura. 2017. "Enfrenta múltiples desafíos la educación indígena en México: INEE". *La Jornada*, p. 23.
- Questa, Alessandro y Utrilla, Beatriz. 2006. *Otomíes del Norte del Estado de México y Sur de Querétaro, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Rahman, Momin & Jackson, Stevi. 2010. *Gender & Sexuality*. Sociological approaches. USA: Polity Press.
- Rodríguez, Eugenia e Iturmendi, Ane. 2013. *Igualdad de Género e interculturalidad: Enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. PNUD. Recuperado de: <http://iknowpolitics.org/es/knowledge-library/igualdad-de-g%C3%A9nero-e-interculturalidad-enfoques-y-estrategias-para-avanzar-en-el>
- Reverter, Sonia. 2003. "La perspectiva de género en la Filosofía". *Feminismo /s*:33-50. Universidad de Alicante. Recuperada de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/2819>
- Rodríguez, Rosa María. 2002. "¿Feminización de la cultura?" *Debats*, (76):8-17. Recuperada de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234139>
- Sáenz, Almudena Mari. 2008. "Construcción de la identidad de las mujeres africanas en la región del Borgou (República de Benin)". *Feminismos en la Antropología: Nuevas Propuestas Críticas*, 6:241 - 258. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/analitica/15219>
- Sanz Ramón, F. (2005). Del mal trato al buen trato. En: Ruiz-Jarabo, C. y Blanco, P. (Dir). *La violencia contra las mujeres, prevención y detección*. Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas (pp. 1 – 14). España: Ediciones Díaz de Santos.
- Safa, Helen. 2008. "Igualdad en diferencia: Género y ciudadanía entre indígenas y afrodescendientes". *Feminismos en la Antropología: Nuevas Propuestas Críticas*, 6:55-79. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/analitica/15209>
- Saillard, Dominique. 2010. *Los derechos humanos de las mujeres y la construcción de la masculinidad hegemónica. Una visión desde el feminismo antimilitarista*. Recuperado de: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/es_def/adjuntos/1_los_derechos_humanos_de_las_mujeres_y_la_construccion%2%A6%C3%BCn_de_la_masculinidad_hegemo%2%A6%C3%BCnica.pdf

- Sandoval, Eduardo Andrés. 2016. *Educación para la Paz Integral*. Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Colombia: ARFO Editores e Impresores LTDA
- Savater, Fernando. 2000. "Diálogos". En: Savater, F. (Ed). 2000. *Los caminos para la libertad. Ética y Educación*. México: Ariel-ITESM:61-101.
- Schirch, Lisa. 2004. *The little book of Strategic Peacebuilding: A vision and framework for peace with justice*. United States of America: Good Books.
- Schmelkes, Sylvia. 2013. "Educación para un México intercultural". *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, (40),1-12. ISSN: 1665-109X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99827467007>
- Serrato, Abraham N., y Balbuena, Raúl. 2015. "Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica". *Culturales*, 3(2), 151-180. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912015000200005&lng=es&tlng=es.
- Stenhouse, Lawrence. 1998. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- SEP. 2011. *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Sierra, María Teresa. 2009. "Las mujeres indígenas ante la justicia comunitaria. Perspectivas desde la interculturalidad de los derechos". *Desacatos* (31). Recuperada de: <https://cieras.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/339/1/LAS%20MUJERES%20INDIGENAS%20ANTE.pdf>
- Sordo, Tania. 2017. *Violencias en contra las mujeres en base al género en el Estado Mexicano. Un análisis interseccional*. [Tesis Doctoral]. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Symington, Alison. 2004. "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica". *Derechos de las mujeres y cambio económico*, No.9. Recuperada de: <https://www.awid.org/es/publicaciones/interseccionalidad-una-herramienta-para-la-justicia-de-genero-y-la-justicia-economica>
- Téllez, Anastasia. 2011. "El método científico en los estudios feministas y de géneroW. *Apuntes de clase, Módulo 1, Especialidad en investigación feminista y de género. Master en igualdad y género en el ámbito público y privado*, Universidad Jaume I. Recuperado de: <http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/curso/modulos/Especialidad3/modulo01/modulo01.pdf>
- Tuvilla, José .2004. "Cultura de paz y conflictos" en Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco A. (Coords.). 2004. *Manual de paz y conflictos*, 1-522. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645>
- UNESCO. 1974. *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. 1995. *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos humanos, la democracia y la tolerancia*. Recuperado de:

<http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf>

UNESCO. 2006. *Plan de acción mundial sobre educación para los derechos humanos y la democracia*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

UNESCO. 2010. *Educación e interculturalidad*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>

UNESCO. 2018. *Las metas educativas*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/node/266395>

UNFPA, PNUD, UNICEF y ONU Mujeres. 2012. *Ampliando la mirada. La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos en la programación para el desarrollo*. Recuperado de: <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/AmpliandolaMirada.pdf>

USEBEQ. 2016. *Estadísticas inicio de curso 2013 - 2014*. Recuperado de: <http://www.usebeq.edu.mx/use2013/estadisticas/INICIO2013-2014/>

Valenzuela, Malu. 2018. "Propuesta de trabajo para la Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (REPEM)". *VIII Asamblea de la REPEM*. Colombia

Vega, Andrea. 2018. "Creciendo juntos: un modelo con el que niños indígenas aprenden español sin perder su lengua". *Animal político*. Recuperada de: <https://www.animalpolitico.com/escuelas-educacion-deficientes/modelo-bilingue-lengua-indigena.php?fbclid=IwAR2uaqblwTbg3A70MV6mSrix4-obUxEHKcyA7X4Soj2ATq-VjPKpHiYw38Q>

Villellas, María. 2010. *La participación de las mujeres en los procesos de paz. Las otras mesas*. Recuperado de: http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/publicacions/workingpapers/arxiu/wp10_5_cast.pdf

Viveros Vigoya, Mara. 2016. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*. 52, 1-17. Recuperado de: http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf

Yoder, Carolyn. 2005. *The little book of Trauma Healing: When violence strikes and community Is threatened*. United States of America: Good Books.

Yuval-Davis, Nira. 2011. "Beyond the Recognition and Re-distribution Dichotomy: Intersectionality and Stratification" en Lutz, Helma, Herrera, María Teresa & Supik, Linda (Eds). *Framing Intersectionality: Debates on a multi-faceted Concept in Gender Studies*, London: Routledge: 155 – 170.

Referencias Jurídicas

Acuerdo Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inmujeres/prensa/acuerdo-nacional-por-la-igualdad-las-mujeres-como-impulsoras-de-la-cuarta-transformacion>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperada de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf

Constitución Política del Estado de Querétaro. Recuperada de:
https://www.ceaqueretaro.gob.mx/wp-content/uploads/2016/06/1410011605_1ConstitucionPolitica.pdf

Ley General de Desarrollo Social. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264_250618.pdf

Ley de Desarrollo Rural Sustentable. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/235_120419.pdf

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_210618.pdf

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_140618.pdf

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130418.pdf

Ley General de Educación. Recuperada de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Ley la Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres en el estado de Querétaro. Recuperada de:
<http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY046.pdf>

Ley para Prevenir y Eliminar toda forma de Discriminación en el Estado de Querétaro. Recuperada de:
<http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY025.pdf>

Ley Estatal de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Recuperada de:
<http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY055.pdf>

Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro. Recuperada de:
<http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY054.pdf>

Ley de Derechos y Cultura de los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Querétaro. Recuperada de:
https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Estatal/Querretaro/Ley_DCPCIQro.pdf

la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Recuperada de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2004-21760

