

## **EDUCAR PARA LA PAZ, UNA ESTRATEGIA DE PREVENCIÓN A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES INDÍGENAS**

*Recibido: 19 mayo 2019 \* Aprobado: 19 septiembre 2019*

**ELVIA GONZÁLEZ DEL PLIEGO DORANTES**

UNIVERSIDAD JAUME I

al208653@uji.es

### **Resumen**

El presente artículo da cuenta de la propuesta de intervención realizada en dos escuelas secundarias de Amealco de Bonfil, Querétaro, que consistió en capacitar en temas de género, autoestima y educación para la paz con enfoque de género e intercultural a promotoras y promotores indígenas, así como al profesorado para que, a su vez, éstos formasen en estos tópicos al alumnado, basándose en los contenidos relacionados con estos temas que están presentes en la asignatura de Formación Cívica y Ética, como una propuesta para prevenir la violencia contra las mujeres indígenas en la zona, además de brindar herramientas para fomentar el diálogo y la transformación de los conflictos a las y los adolescentes de las escuelas participantes, que abonen a la deconstrucción de masculinidades violentas y a la construcción de paz con perspectiva de género en su comunidad.

*Palabras clave: violencia de género, género, educación para la paz, educación intercultural, paz.*

### **Abstract**

This article it's about the intervention proposal carried out in two middle schools of Amealco de Bonfil, Querétaro, which consisted in giving a training in subjects as gender issues, self-esteem and peace education with a gender and intercultural approach to indigenous promoters as well as the teachers of both schools, so they would teach these subjects to the students also based on the contents related to these topics that are present in the subject of Civic and Ethical Education, as a proposal to prevent violence against indigenous women in the area, as well as providing tools to promote dialogue and conflict transformation among the adolescents of the involved schools which help the deconstruction of violent masculinities and the peacebuilding with a gender perspective in their community.

*Keywords: gender based violence, gender, education for peace, intercultural education, peace.*

## Introducción

**E**ste artículo da cuenta de la propuesta de intervención que forma parte de una investigación doctoral, y que fue realizado en el municipio de Amealco de Bonfil, en el estado de Querétaro, del mes de julio del año 2015 al mes de julio de 2016. La intervención consistió en participar, a través del trabajo de cinco promotoras y tres promotores indígenas, en dos escuelas secundarias ubicadas en las comunidades de San Ildefonso y el Bothé, compartiendo información sobre temas de género, identidad, autoestima y violencia de género, así como estrategias de educación para la paz. Todo ello con el fin de brindar al estudiantado y profesorado tanto los conocimientos como las herramientas necesarias para contribuir a la construcción de paz con perspectiva de género e intercultural en sus comunidades, e igualmente, identificar la ideología patriarcal que sustenta y naturaliza la violencia contra las mujeres, desvinculándola así de su riqueza y tradiciones culturales.

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar 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 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.

A lo largo del texto se utilizará el término de violencia por razón de género para designar aquellos tipos de violencia que se ejercen contra las personas debido a su identidad y/o expresión de género.

Asimismo, se utilizarán de acuerdo a John Galtung, los conceptos de violencia cultural, violencia directa y violencia estructural (Galtung, 2016). La violencia cultural, que hace referencia a aspectos de la cultura o de la esfera simbólica de nuestra existencia que pueden ser utilizados para justificar o legitimar las otras violencias; violencia directa, aquella que es evidente como los golpes y violencia estructural, (Jares, 2004) que es aquella que está presente en estructuras sociales y que es sinónima de la injusticia social. También es importante el concepto de paz positiva, que consiste en considerar no sólo la ausencia de violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no-violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas (Ferrus, 2012), donde hay justicia y se respetan los derechos humanos, misma que fue enriquecida por las investigadoras feministas al incluir a la noción de paz “la consideración de todos los tipos de violencia contra las mujeres, y no sólo los que les afectan durante los conflictos armados” (Saillard, 2010, p. 10), así como la importancia de la satisfacción de las necesidades básicas.

En cuanto a la perspectiva de género en este trabajo se explica cómo esa mirada que 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.

Con relación a la interculturalidad, se considera que, junto con la igualdad, tiene 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.

Es de interés mencionar que inicialmente el proyecto fue planteado para llevarse a cabo en las dos escuelas secundarias, sin embargo, a finales del año 2015 terminando la primera etapa, la escuela de San Ildefonso ya no continuó, lo cual tuvo impacto en el diseño y resultados del proyecto.

### **Metodología**

La metodología utilizada en este proyecto de intervención es de corte cualitativo etnográfico interpretativo, haciéndose con ello etnografía educativa, debido al contexto en el que se llevó a cabo. Se intentó, utilizar técnicas de investigación sutiles para explorar la vida cotidiana desde la voz de las personas involucradas, sin hacer generalizaciones y partiendo de los significados que ellas dan a su conducta, las situaciones y los objetos que están en su contexto. Estas consideraciones también pudieron ser tomadas en cuenta al utilizar la metodología de educación popular con enfoque constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de las y los promotores indígenas que impartieron los talleres al alumnado de secundaria.

Por otra parte, se utilizó una metodología feminista, considerando los constructos de género como principio organizador que incide en sus relaciones y las condiciones de vida. Asimismo, se ha utilizado la perspectiva de género y el enfoque intercultural en el diagnóstico de la problemática a abordar y en el proyecto de intervención.

A fin de utilizar el enfoque intercultural, 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 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.

### **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 Ildefonso 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.

Durante la primera parte del proyecto en 2015, en la escuela secundaria de San Ildefonso, participaron 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). En esta escuela no se llegó a la segunda etapa en 2016, que incluyó la capacitación al personal docente.

En la telesecundaria de El Bothé, que permaneció en 2016, participaron 90 estudiantes de los tres grados, 52 mujeres y 38 hombres, de entre 11 y 16 años de edad. En cuanto al profesorado, participaron 6 personas, 3 hombres y 3 mujeres, una de ellas la Directora del plantel.

Se utilizaron estrategias como: a) negociación y acceso al campo a través de la vinculación con actores estratégicos en la zona; b) trabajo de campo que involucró el trabajo de recogida de información por medio de análisis de documentos, entrevistas abiertas semiestructuradas a personal de las escuelas participantes, promotoras y promotores indígenas, funcionariado y personal de las OSC que laboraban en el gobierno estatal y municipal. Igualmente se utilizaron el análisis de los cuestionarios de evaluación pre y post formación de estudiantes, promotoras y promotores indígenas y profesorado, focus group con el profesorado, la escritura de microcuentos y cartas por parte del alumnado, las conversaciones sostenidas con personas de las comunidades indígenas y de actores claves que trabajan en ellas; c) observación participativa a través de registros anecdóticos en distintos momentos del proyecto y las observaciones recogidas tanto en los talleres que se impartieron a estudiantes, personal docente, promotoras y promotores indígenas, como en obras de teatro escritas y actuadas por jóvenes indígenas.

### **Proceso de enseñanza-aprendizaje**

Para este proceso de enseñanza-aprendizaje, las y los promotores tomaron como base los contenidos y ejercicios didácticos sobre identidad personal, identidad de género y colectiva, violencia de género, interculturalidad, derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos, diálogo, transformación y resolución de conflictos, que están presentes en la asignatura de Formación Cívica y Ética, utilizando para ello los libros de texto *Comprometid@s con la Convivencia Solidaria* para segundo (Latapí, 2014<sup>a</sup>) y tercer grado (Latapí, 2014<sup>b</sup>), así como un libro sobre equidad de género y prevención de la violencia por en secundaria (Leñero, 2011) y otro sobre educación para la paz con jóvenes (Gambboa y Valenzuela, 2010).

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.

Cabe mencionar que igualmente en la investigación se utilizó en el análisis el enfoque interseccional, entendiendo por ello “como el instrumento de utilidad para comprender la forma en que funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afectan a las mujeres” (Expósito, 2012, p. 12).

### **Contexto**

El estado de Querétaro, según el Censo de Población realizado por el INEGI en el año 2010, es la tercera entidad con mayor número de hablantes de lengua otomí o hñãñho en México 24, 471 (INEGI, 2010). Siendo Tolimán y Amealco de Bonfil los municipios que cuentan con la mayor presencia de población indígena otomí o hñãñho.

En Amealco, las mujeres particularmente, viven en condiciones de violencia cultural, directa y estructural que limitan el acceso y ejercicio de sus derechos sociales y culturales. Las mujeres indígenas otomíes de Amealco, constituyen un grupo en el que las intersecciones de varias desigualdades y opresiones impactan sus vidas. Se pueden observar múltiples discriminaciones que incluyen su origen étnico, la desigualdad de género y la desigualdad social producto de su bajo nivel de formación escolar y por las condiciones de marginación y pobreza en la que viven, además de la violencia física, psicológica y sexual que padecen muchas de ellas, mal interpretada, en muchos casos, como algo que sucede en nombre de la tradición por funcionariado y sociedad civil

## **Referentes teóricos**

### **Género**

El 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.

### **Violencia contra las mujeres por razón de género**

En cuanto a la violencia contra las mujeres por razón de género, en esta investigación se define como cualquier acción u omisión que cause daño de forma intencionada o no, ejercida de forma directa, indirecta 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.

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) .

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). Las autoras presentan evidencias disponibles, basadas en investigaciones realizadas por especialistas y organismos internacionales, que demuestran la invalidez de tales señalamientos.

Con relación a los mitos sobre la marginalidad, Bosch y Ferrer (2002, citadas por Bosch y Ferrer, 2012, p. 548), indican que estos colocan a la violencia de género como algo excepcional, lejano del propio grupo y no como un problema universal. Entre estos mitos, las autoras incluyen el que dice que dicha violencia “solo ocurre en familias/personas problemas (pocos recursos, paro...)” (Bosch y Ferrer, 2012, p. 549).

Los segundos mitos son los 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). Los ejemplos son argumentos 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)”, “consumen/abusan de alcohol y/o drogas”, “la violencia de género se debe a los celos”.

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 (Bosch y Ferrer, 2002; Peters, 2008, citados por Bosch y Ferrer, 2012).

### **Violencia contra las mujeres indígenas**

En este trabajo, 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 territorios en los que habitan y cualquiera de sus derechos 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.

### **Construcción para la paz con perspectiva de género**

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 respetuosas de los derechos humanos, incluyentes y justas. 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) y que implica la visión de paz positiva en la que se respetan los derechos humanos y se promueve la inclusión, creando ambientes libres de discriminación, machismo, sexismo, racismo, xenofobia, etc.

La Dra. Carmen Magallón, 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” (Magallón, 2006, p. 205). Con base en esto y en coincidencia con la interpretación que la Dra. Magallón da a la palabra paz, 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.

En cuanto al concepto de educación para la paz, Xesús R. Jares 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 la 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). (Jares, 2004, p. 31).

Igualmente, Xesús Jares (2004) menciona lo que considera son 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” (Jares, 2004, pp. 33 – 34). A estos componentes, Sophia Herrero desde su investigación en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz agrega: educación del género y educación ambiental (Herrero, 2003). Estos dos últimos componentes agregados por la autora son de gran relevancia para el desarrollo sustentable y acordes a las necesidades y realidades que estamos viviendo. También, la autora agrega que el derecho a la identidad es otro de los aspectos esenciales de la educación para la paz, con lo cual se está de acuerdo, incluyendo en ello la identidad cultural y de género, así como el derecho a la orientación sexual.

### **Proyecto de educación para la paz con perspectiva de género**

En esta investigación interesan los espacios escolares ya que, junto con la familia, es el lugar donde se socializa la ideología patriarcal y se construyen los estereotipos y roles de género que sustentan la violencia contra las mujeres y donde, en muchos casos, el currículo oculto la naturaliza, así también, es donde se reproducen ideologías, discursos y la desigualdad.

El proyecto se dividió en dos fases, la primera incluyó la continuidad de formación a las y los promotores en distintos temas y estrategias didácticas. Posteriormente, en la fase dos se trabajó en la telesecundaria de El Bothé y en la escuela secundaria de San Ildefonso de septiembre 2015 a junio 2016. Por causas ajenas a la investigación, la escuela segunda escuela salió del proyecto en enero 2016.

En ambos planteles se trabajaron los temas de identidad y género en donde se abordó la cuestión de las identidades culturales, autoestima e igualdad 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 cartas y microcuentos por parte del alumnado.

En la segunda etapa, que fue de enero a julio 2016, se trabajaron los de derechos sexuales y reproductivos, derechos humanos, violencia de género y transformación de conflictos únicamente en la escuela de El Bothé.

Cabe señalar que el profesorado también fue capacitado en los diversos temas ya comentados y estuvo presente durante los cursos que se impartieron al alumnado. Con esto se pretendió incidir en el currículo real, y de alguna manera en el currículo oculto, en la escuela.

Entre los resultados se encuentran:

\* En el proceso de enseñanza – aprendizaje, al analizar las relatorías entregadas por promotoras y promotores, así como en las conversaciones con ellas y ellos, los resultados de los cuestionarios aplicados al alumnado, así como en el análisis de los microcuentos y cartas escritas por el alumnado, se considera que con esta propuesta de intervención se lograron analizar los mandatos de género que justifican y naturalizan la violencia contra las mujeres. Asimismo, a través de las cartas, se pudo notar que comprendieron la igualdad y equidad de género como una cuestión de igualdad de derechos y oportunidades, así como la relación de esto con la construcción de relaciones sociales y de pareja, libres de violencia. Sin embargo, en acuerdo con por (Bosch y Ferrer, 2000; Ferrer y Bosch, 2006, citadas por Bosch, Ferrer, García, Ramis, Mas, Navarro y Torrens, 2007), 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.

\* En las conversaciones con el profesorado durante la capacitación, se identificaron los mitos sobre la marginalidad, la herencia intergeneracional y los de los maltratadores que mencionan Bosch y Ferrer (2012), como parte de las explicaciones sobre la violencia contra las mujeres por lo que sería necesario ahondar la formación en temas de género.

\* A través del enfoque interseccional, se identificó que las chicas son víctimas de violencia y discriminación por ser mujeres, por ser indígenas, por su color de piel y por vivir en situación de pobreza y marginación. Fue evidente que no se respetan sus derechos humanos, ni el de una vida libre de violencia en la cotidianidad ni estructuralmente por parte del Estado.

\* Según lo comentado por las autoridades escolares, se observó una disminución de la violencia física en la resolución de conflictos entre los chicos, quienes ahora utilizan más el diálogo.

\* El profesorado informó que en las relaciones de noviazgo entre el alumnado identificaron que se comprendió que las chicas no son propiedad de los chicos, por lo que ellos no tienen derecho a maltratarles ni a marcarlas, como lo hacían en algunos casos.

### **Algunas consideraciones**

Entre las reflexiones que surgieron al finalizar el proyecto, se considera que si bien 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.

Al abordar los temas de género y los relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, se requiere considerar además 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 chicas en posiciones que les acarreen más violencia, e igualmente, considerar esto en el caso de los hombres. 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.

Igualmente, es importante capacitar al profesorado y personal directivo en estrategias de educación para la paz, así como en temas de género y derechos humanos, de tal manera que en su práctica docente o en su gestión con la comunidad educativa, sean conscientes de los constructos de género que tienen personalmente, así como de las creencias que les pueden llevar a discriminar y violentar, 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.

Dadas las condiciones de desigualdad, violencia e impunidad que privan en México, sería una esperanza si se implementara la educación para la paz en las escuelas, considerando para ello la perspectiva de género, mas no solamente en los programas de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la gestión laboral y administrativa, de tal forma que las escuelas pudiesen trabajarla de forma integral para lograr una mayor congruencia y abonar a la construcción de paz en diversos ámbitos como lo señala Magallón (2006).

## Referencias

- Bosch, E; Ferrer, V.A; García, M.E.; Ramis, M. C.; Mas, M.C.; navarro, C.; Torrens, G. (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, E. y Ferrer, V.A. (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, E. y Ferrer, V.A. (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, Pp. 238 – 247. Recuperado de: <http://www.iuemull.org/publicacion-congreso.pdf>
- Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España, *Investigaciones feministas*, v.3, pp. 203- 222. [En Línea]. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/viewFile/41146/39358> [Consultado el 24 de noviembre de 2013]
- Ferrus, J. (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, Universidad Jaume I. [En Línea]. [http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&num\\_modulo=14&mostrar=no](http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&num_modulo=14&mostrar=no) [Consultado el 14 de junio del 2013].
- Gamboa, M. y Valenzuela, M. (2010). *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. México: Grupo Educación Popular con Mujeres, A.C.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa, *Cuadernos de estrategia*, (183), pp. 147-168. [En Línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797> [Consultado el 20 de abril del 2017].
- Herrero, S. (septiembre – diciembre, 2003) Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica de Xesús R. Jares”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10 (33), pp. 285 – 298. [En Línea]. <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf> [Consultado el 6 de julio del 2014].
- INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. [En Línea]. [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx) [Consultado el 30 de junio del 2015].
- Jantzi, V. y Zook, E. (2009). *Strategies for Trauma Awareness and Resiliencie (STAR)*. Seminario STAR I, México.
- Jares, X. R. (2004) *Educación para la paz en tiempos difíciles*. España, Bakeaz
- Latapí, P. (2014a). *Comprometid@s con la convivencia solidaria. Segundo grado*. México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Latapí, P. (2014b). *Comprometid@s con la convivencia solidaria. Tercer grado*. México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Leñero, M. (2011). *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. España: Siglo XXI.
- Saillard, D. (2010). Los derechos humanos de las mujeres y la construcción de la masculinidad hegemónica. Una visión desde el feminismo antimilitarista. [En Línea]. [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz\\_dokumentuak/es\\_def/adjuntos/1\\_los\\_derechos\\_humanos\\_de\\_las\\_mujeres\\_y\\_la\\_construccion\\_de\\_la\\_masculinidad\\_hegemonica.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/es_def/adjuntos/1_los_derechos_humanos_de_las_mujeres_y_la_construccion_de_la_masculinidad_hegemonica.pdf) [Consultado el 25 de septiembre del 2014].