2o CONGRESO DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Prólogo escrito por la **Dra. Carmen Magallón Portolés.**

IBERO
Ciudad de México • Tijuana

Formación e Incidencia Ignacianas /
Programa de Género e Inclusión /

Índice de contenido

Portadilla

Panel 1. Mujeres, paz y seguridad internacional

Participación de las mujeres en los procesos de paz en Asia. María Villellas Ariño
Una tradición histórica de constructoras de paz. Carmen Magallón Portolés
Mujeres e iniciativas de Reconciliación y paz en Colombia. Magda Beatriz López Cárdenas

Panel 2. Experiencias de construcción de paz en el contexto internacional

Women in peace operations: an operational necessity or an option? Rana Rahal
La noviolencia en méxico: no-cooperación como forma de resistencia civil. Pietro Ameglio Patella
Peacebuilding with a gender approach and islam. Carla Pagano
Taking trauma seriously: a key component in transforming violence. Elena Zook Barge

Panel 3. Educación para la construcción de paz

Educación para la paz con perspectiva de género, intercultural e interseccional. Elvia González del Pliego Dorantes
La educación para la paz desde la pedagógica feminista: relato de una experiencia. María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo
Educar para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: una agenda para la transformación social. Manuela Mesa
Educación y construcción de paz en méxico: ¿Un proceso de mediación cultural o una historia de amor? Paolo Pagliai

Panel 4. Estrategias para la construcción de paz

El camino hacia le equidad de género a través del deporte. Lorena Rodríguez

Justicia restaurativa para la atención a casos de violencia de género. María Maltos Rodríguez

Panel 5. Reconstrucción del tejido social con perspectiva de género

Trauma and Collective Resilience. Vernon E. Jantzi
Construcción de paz y género en Cherán, Michoacán. Evangelina Terán Fuentes
Círculos de paz: una propuesta de espacio para el entendimiento, rendición de cuentas y creación de nuevas relaciones basadas en respeto y responsabilidad entre los géneros. Katia Cecilia Ornelas Núñez

2° Congreso de construcción de paz con perspectiva de género

Realizado del 13 al 15 de noviembre de 2018

CONGRESO DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. Año 1, número 1, enero 2020, es una publicación anual editada por CIAS POR LA PAZ A.C. Calle Serapio Rendón 57B Colonia San Alcaldía Cuauhtémoc, Ciudad de México, CP 06470. https://www.ciasporlapaz.com Editora responsable: Olivia González Celis. Digitalización: Proyecto451. Reserva de Derecho al Uso Exclusivo: 04-2019-102213285900-203, ISSN: en trámite, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Elvia González del Pliego Dorantes, Gloria Escobar Moya. Fecha de última modificación: noviembre 2019

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

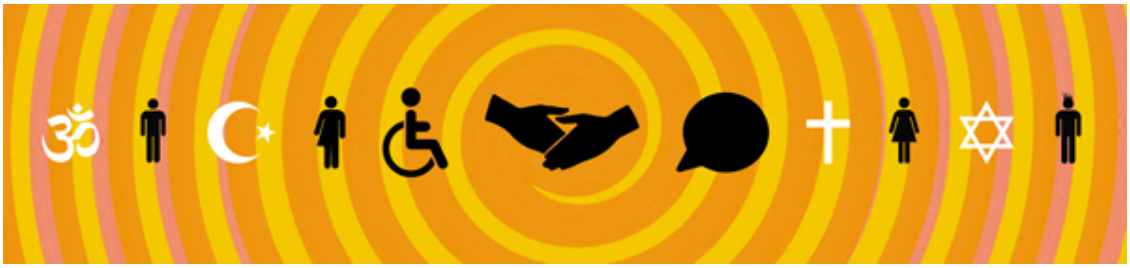
Agradecimientos

La realización del 2do. Congreso de Construcción de Paz con Perspectiva de Género fue posible gracias al apoyo del Mtro. David Fernández Dávalos, S.J. Rector de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, por la oportunidad y la confianza para que el Programa de Género e Inclusión se creara e impulsara este y otras iniciativas a favor de la construcción de paz.

Agradecemos también a las organizaciones Co-convocantes por su confianza y participación en este espacio. Entre ellas Gerogetown's Institute for Women, Peace and Security, el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP/Programa por la Paz, la Escola de Cultura de Pau, Center for Justice and Peacebuilding of Eastern Mennonite University, la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, la Universitat Jaume I, el Centro de Investigación y Acción Social CIAS - Jesuitas por la Paz, la Fundación Seminario de Investigación para la Paz - SIP y la Liga Internacional de Mujeres por la paz y la Libertad -WILPF España.

Al Centro de Investigación y Acción Social CIAS - Jesuitas por la Paz por la colaboración permanente con el Programa de Género e Inclusión, tanto para la relación del Congreso como en la publicación de estas Memorias que son el resultado del trabajo de vinculación e intercambio de experiencias propiciado a través de este evento.

A la Dirección General de Formación e Incidencia Ignacianas y a la Dirección de Incidencia y a todas las personas que colaboraron para hacer realidad ese Congreso, en especial a Elvia González del Pliego Dorantes, Esther Cruz Jaimes, Gloria Escobar Moya, del Programa de Género e Inclusión, y a Paola Fernanda Rodríguez y Jorge Salcedo Caballero, quienes colaboraron en el registro audiovisual del Congreso.



Prólogo

La paz necesita todas las excelencias

La paz es un bien universal y, como tal, su construcción nos concierne a todas las personas. ¿Qué aporta un congreso que busca contribuir a este fin desde la perspectiva de género? Pese a lo que pueda parecer desde una mirada conformada por prejuicios y manipulaciones del concepto de género, lo que aporta esta perspectiva es una mayor inclusión en la realización de la tarea. Sabemos que la universalidad, ese horizonte deseable de igualdad y justicia, se ha practicado históricamente con exclusiones: de las mujeres, de las personas indígenas, de las culturas no hegemónicas, de quienes están en situación de pobreza… Y que el género, con la vitalidad adquirida en sus distintas acepciones, es una puerta abierta a considerar la diversidad humana excluida.

La vocación inclusiva puede verse en el mosaico de aportaciones que recoge la Memoria de este 2º Congreso de construcción de paz desde la perspectiva de género. Las distintas ponencias conforman una rica muestra. En ella, además de subrayar las aportaciones diferenciales de las mujeres a la paz: en la historia, en procesos de paz actuales, en las misiones de Naciones Unidas, en el deporte, en la educación, en la reconciliación… hay análisis y experiencias prácticas. Hay que decir que, aunque género no equivale a mujeres, en el actual estado de las relaciones de poder entre los sexos sigue siendo necesario hacer visible el pensamiento y las prácticas de una genealogía de mujeres que optaron y optan por un modo de hacer alternativo al recurso a la fuerza y la violencia para resolver los inevitables

conflictos de la convivencia. Esta visibilización, no obstante, no agota la perspectiva de género, tan rica en vertientes e interseccionalidades.

El género, introducido inicialmente para cuestionar el determinismo biológico, la jerarquización patriarcal y el destino social y características personales atribuidas estereotipadamente a cada sexo, ha ido diversificando sus potencialidades para atender también a otras diversidades. No es una ideología, no es una falsa conciencia de la realidad sino una categoría de análisis que nos permite una apertura a la realidad misma de las exclusiones y de las relaciones de poder, una herramienta para desmontar la violencia ligada a la estigmatización del otro y las relaciones de dominio.

La tarea, el trabajo iniciado en estos congresos debe de continuar. La universalización de las experiencias civilizatorias de noviolencia y cuidado de los seres humanos y la naturaleza, la construcción de paz, necesita todas las excelencias disciplinares y académicas; necesita todos los compromisos, los individuales y los institucionales; necesita persistencia y entusiasmo.

Carmen Magallón (1)

---

1. Presidenta de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP), Centro Pignatelli, Zaragoza, España, e integrante de la Women’s International League for Peace and Freedom.

PANEL 1

Mujeres, paz y seguridad internacional.

“Participación de las mujeres en los procesos de paz en Asia”
María Villellas Ariño
Investigadora Escola de Cultura de Pau, Doctoranda Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género.

“Una tradición histórica de constructoras de paz”
Carmen Magallón Portolés
Directora de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, Centro Pignatelli, Zaragoza, y Presidenta de WILPF España.

“Mujeres e iniciativas de Reconciliación y paz en Colombia”
Magda Beatriz López Cárdenas

Título
Participación de las mujeres en los procesos de paz en Asia

Autora
María Villellas Ariño
Investigadora Escola de Cultura de Pau, Doctoranda Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género

Palabras clave
Conflictos armados, procesos de paz, resolución 1325, Asia, participación.

Resumen
Asia es una región gravemente afectada por la conflictividad armada. En los últimos años se han desarrollado diferentes procesos de paz para poner fin a los conflictos armados por la vía negociada. La resolución 1325 del Consejo de Seguridad de la ONU establece que las mujeres deben participar en todos los esfuerzos de construcción de paz y que la perspectiva de género debe ser incorporada, incluyendo en los acuerdos de paz resultantes de las negociaciones entre los actores en conflicto. Esta ponencia analiza cuál ha sido la participación de las mujeres en los procesos de paz en Nepal, Sri Lanka, Filipinas y Afganistán, con especial énfasis en las aportaciones que han hecho a estos procesos y en los obstáculos a los que han debido hacer frente.

Introducción

En el año 2000 el Consejo de Seguridad de la ONU aprobó la resolución 1325 sobre mujeres, paz y seguridad, dando lugar al inicio de la agenda internacional homónima. Fruto del trabajo y del activismo de las organizaciones de mujeres y de derechos humanos que durante años expresaron su preocupación por los impactos desmesurados de los conflictos armados en las mujeres y que al mismo tiempo exigían reconocimiento y apoyo al trabajo histórico de las mujeres por la paz, el Consejo de Seguridad de la ONU se hizo eco de estas demandas. La resolución 1325 destacaba que los conflictos armados tenían impactos específicos de género, que habían sido históricamente ignorados. Destacaba la labor de las organizaciones de mujeres en la construcción de la paz en aquellos lugares afectados por la violencia. Al mismo tiempo, hacía un llamamiento a todos los actores relevantes de la comunidad internacional, en particular los Estados y la propia Naciones Unidas, así como a aquellos involucrados activamente en los conflictos armados, a redoblar los esfuerzos para proteger los derechos humanos de las mujeres en los conflictos y a dar apoyo a las iniciativas de construcción de paz lideradas por mujeres. Uno de los aspectos fundamentales destacados por la resolución 1325 es la participación de las mujeres en los procesos de paz encaminados a poner fin a los conflictos armados por la vía negociada.

La agenda sobre mujeres, paz y seguridad nació con una vocación claramente internacional, la de ser un instrumento de construcción de paz e igualdad de género. Pero ¿es una agenda relevante para la región de Asia? ¿Ha tenido algún impacto en los procesos de construcción de paz en el continente asiático? Esta ponencia tratará de dar respuesta a estas preguntas analizando la situación en términos de paz y conflictividad armada en el continente y en lo que se refiere a las desigualdades de género y repasando la participación de las mujeres en diferentes procesos de paz en el continente asiático tras la aprobación de la resolución 1325. También se abordarán algunos de los principales obstáculos y resistencias a la participación de las mujeres.

Asia: conflictos armados y procesos de paz

Asia es una región con graves problemas en términos de conflictividad armada. Desde una perspectiva comparada, se trata de la segunda región del mundo con mayor número de conflictos armados (1), sólo superada por África. Según los datos recopilados por la Escola de Cultura de Pau de la Universitat Autónoma de Barcelona, de los 33 conflictos armados que tuvieron lugar en 2017, nueve transcurrieron en Asia (Escola de Cultura de Pau, 2018). En 2016 se registraron cifras muy similares, con 10 de 33 (Escola de Cultura de Pau, 2017). Un aspecto especialmente destacable fue el aumento en el número de conflictos armados de alta intensidad, que en 2017 pasaron a ser cuatro (Afganistán, Pakistán, Filipinas –Mindanao- y Myanmar). Asia también es escenario de un importante número de tensiones sociopolíticas que, sin llegar a los umbrales de violencia y letalidad de los conflictos armados, también generan importantes impactos en la población y la vida social, política y económica de los países que se hallan en esta situación. Durante 2017 se registraron 18 tensiones en la región de Asia (Escola de Cultura de Pau, 2018).

A la luz de estos datos, parece evidente la importancia de promover la construcción de la paz en Asia mediante procesos de paz que impliquen el desarrollo de negociaciones entre los diferentes actores armados que protagonizan los conflictos que asolan el continente. De hecho, Asia es escenario de diferentes procesos de paz y en este continente se han firmado algunos de los acuerdos de paz más relevantes de los últimos años, como Mindanao, Aceh o Nepal. De los 43 procesos de paz que la Escola de Cultura de Pau analizó en 2017, ocho tuvieron lugar en Asia, algunos de ellos buscando transformar conflictos armados y otros, situaciones de crisis sociopolítica (2) (Escola de Cultura de Pau, 2018).

En términos de desigualdades de género, a pesar de que Asia es una región de fuertes liderazgos femeninos, también es escenario de profundas desigualdades. Así, seis de los conflictos armados asiáticos de 2017 y ocho de las tensiones, se dieron en países con niveles de discriminación altos o muy altos (Escola de Cultura de Pau, 2018).

Es en este contexto de conflictividad armada y tensión sociopolítica y de desarrollo de procesos de paz, que debemos analizar la participación de las mujeres en la construcción de la paz.

Las mujeres y los procesos de paz en Asia

Asia se inserta plenamente en la tendencia internacional de exclusión de las mujeres de los procesos de paz. Los datos de que disponemos a nivel internacional, sin ser exhaustivos, revelan un patrón de exclusión de las mujeres muy relevante. Según el Estudio Mundial de Naciones Unidas sobre la implementación de la resolución 1325, 15 años después de su aprobación, de 31 procesos de paz analizados entre 1992 y 2011, sólo el 2% de los mediadores principales, el 4% de los testigos y el 9% de los negociadores, eran mujeres (Coomaraswamy, 2015). Por su parte, el Council on Foreign Relations (2018) ofrece algunos datos de participación de mujeres en diferentes procesos de paz en Asia.

Tabla 1. Cifras de participación de mujeres en procesos de paz en Asia

AFGANISTÁN Proceso actual Negociaciones de Bonn	 6% 9%
NYANMAR Proceso actual	 17%
FILIPINAS Acuerdo Global sobre Bangsamoro (2014)	32%
NEPAL	0%
INDONESIA Timor Oriental (1999) Aceh (2005)	 0% 8%
PAPÚA NUEVA GUINEA Bounganville (2001)	4%

Fuente: Council on Foreign Relations (2018).

Una de las principales consecuencias que se derivan de cifras tan bajas de participación es la firma de acuerdos de paz sin referencias a las mujeres y a la igualdad de género. A pesar de que en el año 2000 el Consejo de Seguridad de la ONU aprobó la resolución 1325 exigiendo la participación de las mujeres y la inclusión del enfoque de género en todos los aspectos de la construcción de la paz, la mayoría de acuerdos de paz excluyen a las mujeres y la perspectiva de género. Solo el 27% de los acuerdos firmados después de la aprobación de la resolución 1325 hacen alguna referencia a las mujeres o al género (Bell, 2015). Además, un análisis cualitativo de estas referencias revela que la mayoría de las disposiciones son muy vagas y que solo algunos pocos acuerdos abordan de manera más exhaustiva la perspectiva de género. En cualquier caso, la firma de un acuerdo de paz es sólo un primer paso en el largo camino de la construcción de la paz y sin la implementación efectiva de lo pactado difícilmente se darán pasos hacia la igualdad efectiva y el reconocimiento de los derechos de las mujeres.

Vamos a analizar en más detalle algunos casos del continente asiático que resultan de interés: Nepal, Sri Lanka, Filipinas y Afganistán.

Nepal

El proceso de negociaciones de paz que culminó con un acuerdo de paz en 2006 sirvió para poner fin a un conflicto armado que se extendió desde 1996 durante una década. El acuerdo de paz fue firmado por la insurgencia maoísta que había protagonizado el conflicto armado y el recién constituido Gobierno, formado por una alianza de siete partidos que habían representado la oposición democrática a la monarquía autoritaria. Con respecto a la inclusión de las mujeres, resultan enormemente ilustrativas las palabras del representante especial del secretario general de la ONU y jefe de la UNMIN ¬– misión de Naciones Unidas desplegada en el país –, Ian Martin, quien afirmó que “en todas las mesas de negociación política que he visto en Nepal durante el proceso de paz, ni una sola vez he visto una mujer en la mesa. Hasta el momento en el proceso de paz las decisiones las están tomando los hombres por las mujeres” (Martin, 2007). A pesar de que las mujeres habían jugado un papel relevante en las revueltas políticas previas al proceso de paz, en el momento de las negociaciones se las excluyó de la mesa y de la firma del acuerdo (Villellas Ariño, 2008). Ninguna mujer fue incluida en las delegaciones negociadoras que protagonizaron el proceso y por tanto, no pudieron ser partícipes de las decisiones que derivaron en el acuerdo de paz que puso fin a un conflicto armado que había tenido graves impactos de género en las mujeres (Villellas Ariño, 2008).

Sabemos que la firma de un acuerdo de paz no representa el fin de un proceso, sino que, por el contrario, es un primer paso necesario e imprescindible en un largo trayecto hasta la consecución de una paz sostenible. Generalmente la firma de acuerdos de paz resultantes de procesos negociadores da lugar a nuevos procesos de negociación para definir los términos y las condiciones concretas de la implementación de lo pactado. Así pues, tras la firma de acuerdos de paz para las mujeres se abren nuevas oportunidades para renegociar lo acordado y abrir nuevos espacios de participación.

Así fue en el caso de Nepal sin lugar a dudas. A pesar de unas negociaciones profundamente masculinizadas, el acuerdo de paz firmado abrió ventanas de oportunidad importantes para las mujeres. Del contenido de lo firmado cabe destacar la inclusión de un punto específico dedicado a los derechos de las mujeres y los menores, en el que se señalaba que "ambas partes están completamente de acuerdo en la necesidad de proteger especialmente los derechos de las mujeres y los menores y en la necesidad de poner fin a todas las formas de explotación sexual, así como otras formas de mal comportamiento hacia las mujeres […]". Además, el acuerdo también recogía en diversos momentos la importancia de abordar problemas relacionados con las diferencias de género (3) y garantizar los principios de justicia social y equidad.

Contar con un texto robusto en este sentido es siempre un activo de enorme importancia en cualquier proceso de paz. Contar con un acuerdo global, "comprehensive agreement", que implique una agenda de reforma sociopolítica es uno de los factores que contribuye a crear una paz durable (Krause, Krause, & Bränfors, 2018, p. 5). Pero más allá del texto del acuerdo, son los procesos de implementación los que dan la oportunidad de mejorar o fortalecer los acuerdos (Lyons, 2018, p. 29), como sucedió en el caso de Nepal. Además de las condiciones creadas por el acuerdo, cabe destacar que en el caso de Nepal, el grupo armado firmante del acuerdo incluía en su ideario y en su práctica política e insurgente la emancipación de las mujeres como uno de sus objetivos. Esto influyó en el texto del acuerdo y también en el proceso de implementación, que en Nepal estuvo centrado en el proceso constituyente que se inició con el fin del conflicto armado. Gran parte de los esfuerzos de las mujeres en el postconflicto nepalí estuvieron centrados en lograr una participación significativa de las mujeres en las Asambleas Constituyentes para influir en la Constitución, que finalmente se aprobó en 2015. En paralelo, se buscaron cambios en otras leyes discriminatorias para las mujeres.

La Constitución Interina aprobada tras el acuerdo de paz incluyó una medida de afirmación positiva para las mujeres al establecer una cuota del 33 por ciento para la participación de las mujeres. Este incremento constituía una notable mejora con respecto a la Constitución de 1990, en la que la participación de las mujeres quedaba reducida al 5 por ciento (Kroc

Institute for International Peace Studies, n.d.). El largo proceso constituyente que se extendió desde la firma del acuerdo de paz hasta la aprobación de la Constitución en 2015 representó una oportunidad y al mismo tiempo una carrera de obstáculos para las mujeres nepalíes. Los partidos políticos obstaculizaron de múltiples formas la participación de las mujeres, otorgándoles lugares en las listas electorales que impidieran su elección, por ejemplo. Para las mujeres continúa siendo enormemente difícil integrarse en las redes que conforman las elites políticas, lo que deriva en que sigan siendo los hombres quienes tienen el poder de decisión sobre la participación de las mujeres (Upreti & Kolås, 2016). En términos de reconocimiento de derechos, la Constitución de 2015, que representa la culminación del proceso de paz, contiene algunos avances con diversas cláusulas contra la discriminación de las mujeres y además incluye también cláusulas contra la discriminación de las minorías de género y sexuales. Sin embargo, también persisten algunas cláusulas discriminatorias, que no reconocen los mismos derechos de ciudadanía a hombres y mujeres.

Otro aspecto de enorme importancia ha sido la reintegración de las mujeres combatientes. La insurgencia maoísta se caracterizó por tener una importante participación de las mujeres y, como se mencionó anteriormente, reconocer la cuestión de los derechos de las mujeres como parte de su ideario político. Sin embargo, el proceso de desmovilización y reintegración fue un fracaso para las mujeres combatientes, para quienes el tránsito de la guerra a la paz significó un enorme retroceso (Upreti & Shivakoti, 2018). Barreras que se habían superado durante el conflicto armado, como los matrimonios intercastas, volvieron a emerger con la desmovilización. Además, el hecho de que muchas combatientes quedaran embarazadas durante el proceso de acantonamiento incrementó sus dificultades para acceder a beneficios del proceso de desmovilización. Estas dificultades no son exclusivas del caso de Nepal, sino que pueden ser observadas en otros procesos de desmovilización, como puedan ser por ejemplo El Salvador o Colombia. Como señalan Upreti y Shivakoti (2018) “la situación de las mujeres excombatientes en Nepal es bastante difícil en términos de integración social, estabilidad económica y seguridad en los medios de vida”.

Así pues, el largo proceso de construcción de paz en Nepal, que se extiende desde la firma del acuerdo de paz en 2006 hasta la aprobación de la Constitución de 2015, deja avances importantes en términos de reconocimiento de derechos de las mujeres y mayores espacios para la participación política y, en paralelo, la constatación de que los obstáculos son innumerables y que el avance en la materialización de la igualdad de género es un proceso lento y lleno de complejidades.

Sri Lanka

Un segundo proceso de interés, no en términos de resultado, sino por la generación de arquitecturas de negociación inclusivas, es el de Sri Lanka. El proceso de negociación entre el Gobierno de Sri Lanka y el grupo armado de oposición LTTE, que se extendió entre 2002 y 2006, fracasó estrepitosamente, lo que derivó en una escalada del conflicto armado sin precedentes. El conflicto armado se había iniciado en 1983 con la aparición del grupo armado de oposición LTTE, que reclamaba la creación de un Estado independiente para la población tamil en el norte y el este de la isla. La terminación del conflicto armado por medio de la victoria militar del Gobierno sobre el LTTE se produjo en medio de gravísimas violaciones de derechos humanos y con un coste en términos de vidas humanas extremadamente alto. Son numerosas las organizaciones de derechos humanos que han denunciado las atrocidades que se produjeron en los últimos momentos del conflicto armado. Sin embargo, el proceso de paz que no consiguió evitar esta escalada de la violencia, había logrado una elevada implicación de la comunidad internacional y avances notables en la negociación de una agenda de paz. Con la mediación de Noruega y el apoyo económico de múltiples actores de la comunidad internacional, se celebraron seis rondas de negociaciones.

Con el proceso ya iniciado, el movimiento de mujeres de Sri Lanka exigió tener participación en las negociaciones. El inicio de las conversaciones de paz se había producido con posterioridad a la aprobación de la resolución 1325 por parte del Consejo de Seguridad, por lo que se contaba con una herramienta para fortalecer las reivindicaciones del movimiento feminista. Además, la participación de Noruega como actor facilitador del proceso,

dado el compromiso internacional de este país con la agenda mujeres, paz y seguridad fue también un factor importante para empujar el proceso hacia una mayor inclusividad de las mujeres. Las sinergias del movimiento de mujeres de Sri Lanka no se tejieron únicamente con los mediadores internacionales de las negociaciones formales de paz. Con el objetivo de fortalecer sus reivindicaciones, se organizó una misión internacional formada por mujeres de diferentes organizaciones internacionales cuyo objetivo fue la elaboración de recomendaciones para impulsar la participación de las mujeres en el proceso de paz e incorporar la perspectiva de género en los acuerdos de paz resultantes de las negociaciones (Villellas, 2010). Fruto de estos esfuerzos, en febrero de 2003, se estableció un subcomité de género en las negociaciones de paz.

El subcomité de género, facilitado por la política noruega Astrid N. Heiberg, logró celebrar dos sesiones. Este subcomité tenía el mandato de explorar la inclusión efectiva de las cuestiones de género en el proceso de paz y también de presentar propuestas, de forma regular durante las rondas de negociaciones y a los diferentes subcomités de negociación relativas a los intereses de las mujeres. El subcomité logró pactar una agenda de siete puntos: sostenimiento del proceso de paz, reasentamiento, seguridad personal, infraestructura y servicios, sustento y empleo, representación política y toma de decisiones y reconciliación. La agenda pactada hacía referencia a cuestiones centrales para mejorar las condiciones de vida de la población afectada por el conflicto armado, así como ejes muy relevantes del conflicto armado. No se trataba, por tanto, de una agenda que abordara “cuestiones de mujeres”. De manera estereotipada y retirada, uno de los obstáculos a los que las mujeres han debido hacer frente para lograr tener participación en los procesos de paz ha sido la idea de que la agenda de los grupos de mujeres únicamente estaba centrada en asuntos despectivamente calificados como “de mujeres”. Es cierto que la agenda de reconocimiento de los derechos de las mujeres ha sido globalmente impulsada y defendida por el movimiento feminista, pero no es menos cierto que en los contextos de conflicto armado, los grupos de mujeres que han reivindicado participación lo han hecho con agendas mucho más amplias, como ejemplifica el caso de Sri Lanka. A pesar de un mandato con un lenguaje “restrictivo”, puesto que se hacía referencia a las cuestiones de género y los intereses de las mujeres, las integrantes promovieron la interpretación de

que los intereses de las mujeres afectan a todos los ámbitos de la acción política.

Un aspecto interesante de este subcomité fue su composición, en especial en lo que se refiere a las representantes del Gobierno. Se trataba de mujeres vinculadas al movimiento feminista de Sri Lanka, no necesariamente cercanas a las posiciones del Gobierno que al ser requeridas para participar en este subcomité de género señalaron: “Tuvimos que convencerles [al Gobierno de Sri Lanka] de que no representábamos al Gobierno o a ninguna de las partes (a pesar de que nos habían llevado en un helicóptero del Gobierno), sino que éramos críticas con ambos — y pertenecíamos al movimiento por la paz” (Chhachhi, 2006, pp. 1341, 1342).

Como se señaló anteriormente, el proceso de paz entre el Gobierno y el LTTE fracasó, y este fracaso derivó inevitablemente en el cese del trabajo del subcomité de género. Como señala Kumari Jayawardena, el hecho de que el subcomité estuviera formalmente vinculado a las negociaciones formales de paz fue su fortaleza y su debilidad al mismo tiempo (Chhachhi, 2006). Por una parte se logró influir en las partes en conflicto de manera significativa y se logró autoridad y visibilidad. Pero al mismo tiempo, la ruptura del proceso de paz significó su fin, a pesar de los contactos informales que sus integrantes mantuvieron posteriormente y del trabajo en red que se hizo con otras organizaciones de mujeres involucradas en el sostenimiento del proceso de paz.

Filipinas

Las negociaciones de paz en Filipinas para lograr una salida negociada al conflicto armado en Mindanao han sido de las más exitosas en términos de inclusión y participación directa de las mujeres, no sólo en la región de Asia, sino seguramente a nivel internacional. Esto no necesariamente significa que se haya logrado mejores resultados en lo que se refiere a un acuerdo avanzado en términos de igualdad de género, pero sí que las mujeres lograron una participación al máximo nivel, siendo la negociadora principal del Gobierno en la última etapa de las negociaciones y firmante del acuerdo de paz una mujer, Miriam Coronel Ferrer. Se trató de la primera

mujer que firmaba un acuerdo de paz de esta importancia a nivel internacional (Santiago, 2015).

Las negociaciones de paz entre el Gobierno de Filipinas y el MILF se iniciaron en 1997 y desde entonces, hasta la firma del acuerdo de paz en 2014, se vieron interrumpidas y reanudadas en diferentes ocasiones. En la raíz del conflicto están las demandas de autodeterminación del pueblo moro en la zona de Mindanao. En 2010 el nuevo Gobierno filipino de Benigno Aquino anuncia la reanudación de las negociaciones de paz y el nombramiento de Teresita Quintos Deles como asesora presidencial sobre el proceso de paz. En 2012, con el apoyo de Quintos Deles, Miriam Coronel Ferrer es nombrada jefa del panel negociador gubernamental, del que ya formaba parte. Las mujeres habían formado parte del panel negociador gubernamental desde 1997, pero no al más alto nivel. Por otra parte, el MILF nunca había incluido mujeres en su delegación negociadora. En el marco de este proceso, el MILF incorporó por primera vez a una mujer a su equipo asesor. También hubo participación de mujeres en otros espacios del proceso que aportaron su habilidad y conocimientos especializados a las negociaciones.

En paralelo, cabe destacar que la sociedad civil y las organizaciones de mujeres jugaron un papel de enorme relevancia sosteniendo e impulsando el proceso y la inclusión en él de la perspectiva de género. El trabajo en red entre las negociadoras y las organizaciones de mujeres fue un factor que contribuyó al fortalecimiento de las negociaciones y que el acuerdo de paz incluyera algunas cláusulas específicamente de género en el acuerdo de paz.

Afganistán (4)

Afganistán ha sido uno de los escenarios de conflicto armado de las últimas décadas más hostiles para las mujeres. Los niveles extremos de violencia de género, unidos a las graves violaciones a los derechos humanos de las mujeres, han hecho que las reivindicaciones en los ámbitos políticos y de participación hayan sido especialmente difíciles para las afganas. No obstante, las organizaciones de mujeres afganas no han dejado de exigir participar en todos los esfuerzos de construcción de paz del país. Durante el

año 2015 se produjeron algunas iniciativas especialmente relevantes que muestran cómo la inclusión de las mujeres en los procesos de paz adquiere múltiples formas en función de las características de cada conflicto y de cada proceso y, fundamentalmente de los actores que lo protagonizan. Los diferentes acercamientos entre los actores protagonistas del conflicto armado no se han llevado a cabo de manera formal, sino que han tenido lugar de forma exploratoria, por lo que las iniciativas que se analizarán a continuación resultan de enorme interés por el propio formato del proceso de paz. En primer lugar, cabe destacar el encuentro sin precedentes en Oslo entre representantes talibanes y una delegación de nueve mujeres, entre las que había parlamentarias, integrantes del Alto Consejo para la Paz y defensoras de los derechos humanos. El encuentro fue facilitado por el Gobierno de Noruega como parte de su apoyo al proceso de paz en Afganistán, pero no tuvo un carácter oficial y fue calificado de preliminar. Las mujeres no participaron en calidad de representantes del Gobierno afgano. El portavoz talibán Zabiullah Mujahid reconoció que la reunión, que se prolongó durante varios días, había tenido lugar, pero señaló que las discusiones eran informales y que no podían ser categorizadas como negociaciones de paz.

Independientemente del grado de oficialidad que pudiera tener el encuentro, y teniendo en cuenta que el propio proceso de paz tampoco se da de forma oficial, sino que es una suma de contactos exploratorios, el valor simbólico de la reunión es innegable, puesto que la participación de las mujeres en los esfuerzos formales de construcción de paz en Afganistán ha estado enormemente restringida por parte de todos los actores implicados. En paralelo al de Oslo, también se produjo otro encuentro directo entre talibanes y mujeres en el marco de la reunión de carácter informal en Qatar, organizada por la organización canadiense Pushwag Council que contó con la participación de una delegación del Gobierno afgano –que incluía a varias mujeres– y otra talibán. La antigua parlamentaria Malalai Shinwari, presente en la reunión, durante la cual mantuvo conversaciones directas con los talibanes, relató que éstos habían hecho referencia a los derechos de las mujeres en varias ocasiones afirmando que no se oponían a la participación política de las mujeres y el propio texto de conclusiones del encuentro recogía que todos los asistentes habían remarcado la importancia del derecho a la educación para hombres y mujeres.

Estos encuentros venían precedidos de algunos gestos, fundamentalmente de carácter simbólico, tras la formación del nuevo Gobierno liderado por el presidente Ashraf Ghani, incluyendo algunos nombramientos de mujeres en cargos políticos como los de gobernadoras.

Conclusiones

Los procesos de paz en Asia se han caracterizado por liderazgos fuertemente masculinos y patriarcales. Sin embargo, en la mayoría de ellos las mujeres han logrado abrir brechas y establecer espacios de participación con diferente capacidad de incidencia en los resultados finales de estos procesos. La resolución 1325 ha sido una herramienta útil que ha permitido fortalecer las exigencias de participación de las mujeres y que ha dado lugar a que incluso en los contextos de mayor hostilidad a esta participación se hayan logrado avances, aunque sean mínimos.

Sin embargo, a pesar de estos avances, las organizaciones de mujeres encuentran múltiples obstáculos para acceder a la mesa de las negociaciones. En primer lugar, persiste una falta de reconocimiento a las mujeres como sujetos políticos con capacidad para hacer propuestas relevantes para la transformación de los conflictos armados. Las mujeres no son reconocidas como actores políticos y por tanto, tienen enormes dificultades para acceder a los espacios de poder y de decisión. Las enormes dificultades que tienen las mujeres para acceder a estos espacios tienen su reflejo en las negociaciones de paz: el reducido número de mujeres diplomáticas o con cargos de responsabilidad dentro de los Gobiernos dificulta esta participación. Y lo mismo sucede con los actores armados, donde las mujeres tampoco acceden a puestos de mando. En general, la inclusión de las mujeres en las delegaciones negociadoras es más una excepción que la regla, aunque existen ejemplos enormemente exitosos cuando las mujeres han ocupado estos espacios de poder, como sucedió en las negociaciones en Filipinas.

El argumento de que no hay mujeres preparadas para estar en una mesa de negociaciones es recurrente, y los actores negociadores no promueven la participación de mujeres de sus propias filas. Las mujeres han hecho frente

a esta dificultad promoviendo arquitecturas de paz alternativas, como ejemplifica el caso de Sri Lanka, o exigiendo medidas de afirmación positiva como sucedió en Nepal.

Por otra parte, siguen predominando procesos de paz y de negociación excluyentes, de pactos entre elites que no consideran importante la participación de las organizaciones de mujeres, ni tampoco de otros actores de la sociedad civil. Sin embargo, las mujeres que han accedido a espacios influyentes en los procesos de paz, han tejido alianzas con actores de la sociedad civil, especialmente con el movimiento de mujeres, como una forma de fortalecer sus posiciones.

Por otra parte, las organizaciones de mujeres enfrentan múltiples barreras que tienen que ver que la falta de recursos económicos o las dificultades para la conciliación de la vida familiar con la participación política, comunes a las mujeres que intentan participar en otros ámbitos políticos.

La resolución 1325 es una herramienta que ha permitido algunos avances tímidos en el ámbito de la participación de las mujeres en los procesos de paz. No obstante, en el caso del continente asiático, persisten los obstáculos que tienen que ver fundamentalmente con que la mayoría de procesos de paz se siguen produciendo desde premisas excluyentes y patriarcales. Sin embargo, para avanzar hacia una mayor coherencia con una agenda internacional de reconocimiento del derecho de las mujeres a la participación y, en paralelo, un reconocimiento de que los procesos de paz incluyentes aportan mejores resultados en términos de sostenibilidad, es necesario un mayor compromiso, tanto por parte de los Gobiernos, como de los diferentes actores que participan en las negociaciones de paz con la generación de procesos incluyentes con las mujeres y las agendas de género.

Referencias

1. Este artículo sigue la definición de conflicto armado de la Escola de Cultura de Pau de la UAB que establece que “se entiende por conflicto armado todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año

y/o un grave impacto en el territorio (destrucción de infraestructuras o de la naturaleza) y la seguridad humana (ej. población herida o desplazada, violencia sexual, inseguridad alimentaria, impacto en la salud mental y en el tejido social o disrupción de los servicios básicos); b) pretende la consecución de objetivos diferenciables de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a: demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; o control de los recursos o del territorio."

2. Este artículo sigue la definición de tensión de la Escola de Cultura de Pau de la UAB que establece que "se considera tensión aquella situación en la que la persecución de determinados objetivos o la no satisfacción de ciertas demandas planteadas por diversos actores conlleva altos niveles de movilización política, social o militar y/o un uso de la violencia con una intensidad que no alcanza la de un conflicto armado, que puede incluir enfrentamientos, represión, golpes de Estado, atentados u otros ataques, y cuya escalada podría degenerar en un conflicto armado en determinadas circunstancias. Las tensiones están normalmente vinculadas a: a) demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias; b) la oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado, o a la política interna o internacional de un Gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder; o c) al control de los recursos o del territorio."

3. El acuerdo también hacía referencia a las desigualdades de casta, clase, etnia y región, en paralelo a las de género.

4. El contenido de este apartado es una adaptación del texto incluido en Escola de Cultura de Pau (2016) Género, Paz y Seguridad. *¡Alerta 2016! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz.* Icaria Editorial.

Bibliografía

- **Bell, C. (2015).** *Text and Context. Evaluating Peace Agreements for their 'Gender Perspective.'* Political Settlements and Research Programme.
- Chhachhi, A. (2006). Kumari Jayawardena. *Development and Change*, 37(6), 1335–1346. https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.2006.00529.x
- **Coomaraswamy, R. (2015).** *Preventing Conflict, Transforming Justice, Securing the Peace: A Global Study on the Implementation of United Nations Security Council Resolution* 1325. New York: UN WOMEN.
- **Council on Foreign Relations. (2018).** Women's Roles in Peace Processes. Retrieved October 20, 2018, from *https://www.cfr.org/interactive/womens-participation-in-peace-processes/explore-the-data*
- **Escola de Cultura de Pau. (2017).** Alerta 2017! *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz.* Icaria Editorial.
- **Escola de Cultura de Pau. (2018a).** Alerta 2018! *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz.* Icaria Editorial.
- **Escola de Cultura de Pau. (2018b).** Negociaciones de paz 2018. *Análisis de tendencias y escenarios.* Icaria Editorial.
- **Krause, J., Krause, W., & Bränfors, P. (2018).** Women's Participation in Peace Negotiations and the Durability of Peace. *International Interactions*, 44(6), 985–1016. https://doi.org/10.1080/03050629.2018.1492386
- **Kroc Institute for International Peace Studies, U. of N. D. (n.d.).** Peace Accords Matrix. Retrieved October 1, 2018, from https://peaceaccords.nd.edu/accord/comprehensive-peace-agreement

- **Lyons, T. (2018).** Peace Implementation and Quality Peace. In M. Joshi & P. Wallensteen (Eds.), *Understanding Quality Peace. Peacebuilding after Civil War.* Routledge.
- **Martin, I. (2007).** Implementing Commitments To Women's Equal Participation. Retrieved October 26, 2018, from http://un.info.np/Net/NeoDocs/View/6207
- **Santiago, I. M. (2015).** *THE PARTICIPATION OF WOMEN IN THE MINDANAO PEACE PROCESS Prepared for the United Nations Global Study on 15 Years of Implementation of UN Security Council Resolution 1325 (2000).*
- **Upreti, B. R., & Kolås, Å. (2016).** Women in Nepal's Transition. *In PRIO Policy Brief, 11*. PRIO.
- **Upreti, B. R., & Shivakoti, S. (2018).** The Struggle of Female Ex-Combatants in Nepal. *Peace Review,* 30(1), 78–86. https://doi.org/10.1080/10402659.2017.1419937
- **Villellas Ariño, M. (2008).** *Nepal: una mirada de género sobre el conflicto armado y el proceso de paz.* Escola de Cultura de Pau.
- **Villellas, M. (2010).** *La participación de las mujeres en los procesos de paz. Las otras mesas.* ICIP.

Título
Una tradición histórica de constructoras de paz

Autora
Carmen Magallón Portolés
Directora de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, Centro Pignatelli, Zaragoza, y Presidenta de WILPF España

Palabras clave
cultura de paz, constructoras de paz, WILPF, epistemologías feministas, extremismo violento.

Resumen
La ponencia trata de dar visibilidad a una tradición histórica de constructoras de paz, afirmando la importancia de seguir dándole vida en el presente y transmitiendo su legado a las generaciones futura. Identifica algunos hitos significativos en el devenir de esta tradición como el nacimiento de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF en sus siglas en inglés) en la Primera Guerra Mundial y las aportaciones e iniciativas de distintos grupos de mujeres que trabajaron por la paz a lo largo del siglo XX. Previamente señala las bases metodológicas en las que se apoya un saber, que sin perder rigor académico, está guiado por valores y surge de preguntas nacidas en movimientos sociales. Se apoya en los estudios de paz y las epistemologías feministas para validar la delimitación e importancia de esta tradición.

Apunta algunos rasgos del pensamiento feminista pacifista surgido en distintos momentos e iniciativas de mujeres por la paz, subrayando que muestran un modo alternativo de pensar y gestionar los inevitables conflictos entre los que vivimos. Y termina con una mención al peso actual de las redes sociales para el activismo, el reto que supone la irrupción del Extremismo Violento y nuevas preguntas que se abren en la realidad global cambiante.

Introducción: un conocimiento guiado por valores

Este escrito está construido desde una perspectiva multidisciplinar en la que se vuelcan saberes que proceden de los estudios de paz, las epistemologías feministas y la historia de las mujeres. Construir la paz es un propósito que no podemos dejar de asentar en raíces robustas, buscando la excelencia de tantas disciplinas como sean necesarias. Para que nuestra razón civilizatoria no sea devaluada, ha de cargarse de justificación y validación académica. A diferencia de quienes pasan por alto que todo conocimiento está impregnado de valores, todas las fuentes disciplinares de las que bebo, como autora, comparten que el conocimiento ha de estar guiado por valores, y que elegirlos y reconocerlos aumenta la objetividad. Los valores que guían este escrito son la paz como bien y la opción por dar voz a un grupo históricamente relegado: las mujeres.

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. La creencia de que para preservar la paz los pueblos han de estar “en pie de guerra”, sigue el aserto clásico de “si quieres la paz, prepara la guerra” (“si vis pacem para bellum”) y es la de mayor arraigo. Frente a ella se alza la línea gandhiana que reclama una coherencia entre fines y medios, una paz alcanzada por medios pacíficos. El pensamiento de Gandhi: “no hay caminos para la paz. La paz es el camino”, supone y exige, sustituir el mantenerse en pie de guerra, por el estar ‘en pie de paz’. La noción de paz es polivalente, puede ser utilizada en distintos ámbitos (individual, familiar, grupal, local, nacional e internacional) y plástica, pues se adapta a la diversidad de situaciones sin perder otro de sus significados centrales, el que hace referencia a la regulación pacífica de conflictos. No es simplemente una meta, la paz es una cultura que hay que cultivar y que es capaz de impregnar la diversidad de culturas humanas. Y ya desde Galtung (1) sabemos que la paz va más allá de la ausencia de guerra o violencia directa, que la paz positiva tiene un contenido de respeto y cumplimiento de los derechos humanos, de democracia, de avance del desarme y promoción de un nivel de vida acorde con las necesidades humanas.

Como en toda empresa humana, para construir cultura de paz no partimos de cero. Al igual que en la ciencia se habla de que nuestra mirada-proyección científica es capaz de avanzar, de mirar muy lejos porque "estamos subidos a hombros de gigantes", en el impulso a la paz disponemos de gigantes en los que apoyarnos: una genealogía de hombres y mujeres, pensadores y activistas que afrontaron la violencia, en sus diversos tipos. Disponemos de figuras sobresalientes y también de movimientos y grupos que conforman una tradición en la que es posible insertarse. En el caso que nos ocupa, defendemos que existe una línea de pensadoras, activistas y grupos de mujeres que se opusieron a la guerra y otros tipos de violencia, y que han nutrido una verdadera tradición de constructoras de paz.

Conocer y dar a conocer la historia de esta tradición de constructoras de paz, recrear y enriquecer su legado, está en manos de quienes pretendemos construir cultura de paz. Un reto importante pues lo que transmitimos del pasado tiene su influencia en el presente y en el futuro. ¿Cómo podemos alimentar la esperanza en que la paz es posible si no visibilizamos los esfuerzos y logros de quienes se opusieron a la violencia en momentos históricos anteriores? ¿Cómo podemos educarnos y educar a las nuevas generaciones sobre las bondades de la cultura de paz si no aportamos raíces que muestren que este empeño no crece en el vacío?

Hacer visible un legado

Hablar de tradición tiene una vocación fundamental: dar vida en el presente y transmitir a las generaciones futuras un legado valioso. En este caso, el legado de pensamiento y compromiso activo de generaciones de mujeres que hicieron de la paz el bien por el que valía la pena trabajar. Se puede cifrar en: a) mujeres destacadas; b) grupos organizados; c) líneas de pensamiento generadas por pensadoras o grupos y d) metodologías innovadoras de empoderamiento y acción.

Dado que la recuperación de este legado es un proceso abierto, pendiente de enriquecer y de divulgar, es de interés especificar algunas bases metodológicas que pueden ayudar a la tarea de delimitar estas componentes.

La pregunta básica es ¿cómo ver? ¿cómo verlas? Siguiendo el esquema de "los grandes hombres", desde el paradigma dominante es posible visibilizar y atribuir mérito a las figuras de mujeres destacadas. Menos de las que lo merecerían, pero sí las más reconocidas: las Nobel de la Paz, empezando por Bertha Von Suttner, la baronesa amiga de Alfred Nobel, autora del afamado libro ¡Abajo las armas! y primera mujer receptora de este Nobel, en 1905. Luego llegarían otras, hasta veinte, frente a los noventa galardonados: Jane Addams (1931); Emily Green Balch (1946); Betty Williams y Mairead Corrigan (1976); Teresa de Calcuta (1979); Alva Myrdal (1982); Aung San Suu Kyi (1991); Rigoberta Menchú Tum (1992); Jody Williams (1997); Shirin Ebadi (2003); Wangari Muta Maathai (2004); Ellen Johnson-Sirleaf, Leymah Gbowee y Tawakkul Kaman (2011); Malala Yousafzai (2014) y Nadia Murad (2018). Vale la pena indagar sus méritos.

Para ver más y otras aportaciones, sobre todo las grupales y anónimas, necesitamos el apoyo de las epistemologías feministas que ya hace décadas cuestionaron las bases de producción y validación del conocimiento para ponerlo al servicio de procesos de emancipación. Fueron filósofas de la ciencia las que aportaron nuevas bases epistemológicas que nos permitieron "ver" lo que han hecho las mujeres en la historia, sus aportaciones al conocimiento, a las relaciones internacionales, a los distintos saberes… (2)

La pregunta básica relacionada con la anterior es: ¿Cuál es nuestro punto de observación, nuestro sistema de referencia desde el que pensar y validar el conocimiento? Siguiendo a Sandra Harding (1986 y 1991), a quien reconozco como maestra, afirmo que todo conocimiento es situado, es decir, que las preguntas y las búsquedas, los problemas a indagar, arraigan en la experiencia de un grupo humano, y que las vidas de las mujeres proporcionan un sistema para mirar el mundo desde el que además de verse los saberes establecidos, se encuentran otros nuevos. Situadas en las vidas de las mujeres como referencia, empezamos a ver problemas como la feminización de la pobreza y el feminicidio, la violencia de género, la construcción de la vulnerabilidad de las mujeres… Y vemos también que las mujeres no han sido ni son sólo víctimas, sino que han aportado saberes y prácticas y, en particular, han ejercido un liderazgo y protagonismo importante como actoras de paz.

Para el tema que nos ocupa, basta con mirar de otro modo (apoyarse en las bases epistemológicas mencionadas) para encontrar cómo a lo largo de los siglos hubo grupos de mujeres capaces de afrontar los conflictos sin recurrir a la violencia, grupos que se opusieron a la guerra y los conflictos armados, y también una mayoría de mujeres anónimas que criaron y educaron a las criaturas, y trabajaron para mejorar las condiciones de vida, suyas y de la comunidad, es decir, construyeron paz positiva. En otros lugares he dado una visión amplia de lo que nombramos como mujeres en pie de paz (Magallón, 2006), aquí me limitaré a glosar algunos momentos destacados, en esta tradición.

El nacimiento de wilpf, un hito en la tradición de constructoras de paz

La Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, WILPF en sus siglas en inglés, nació de la voluntad de un grupo de sufragistas que decidieron organizarse para acabar con la guerra en esos años en marcha, a través de la incidencia en la política internacional. En los actos y publicaciones, con motivo de cumplirse los 100 años del inicio de la I Guerra Mundial (Magallón, 2014; Magallón y Blasco, 2015), hemos podido hacer visible su existencia y el papel que aquellas mujeres jugaron, extremos desconocidos, al menos en la historiografía española.

El nacimiento de WILPF está cargado de épica. Situémonos en La Haya, en la neutral Holanda, en abril de 1915. Muy cerca, a menos de 200 km hacia el Norte, en la ciudad belga de Ypres, se estaba librando una batalla donde los muertos fueron más de 100.000. Allí se utilizaron por primera vez diversos gases químicos como arma de guerra: gas mostaza, clorina, armas inhumanas donde las haya, cuya utilización fue prohibida por la comunidad internacional (3). La imagen de soldados con máscaras antigás nos traslada inevitablemente a los escenarios y sufrimientos de aquella guerra. Pues bien, mientras los hombres de sus países se estaban matando y en medio de las obvias dificultades para viajar en tiempos de guerra, 1136 mujeres, representantes de distintas organizaciones de 12 países, beligerantes y neutrales, se pusieron en camino y lograron llegar a La Haya. Su objetivo: parar la guerra en marcha y proponer medidas para el logro de una paz permanente.

Wilpf es hija del internacionalismo sufragista

A principios del siglo XX más de doce millones de mujeres de 26 países estaban coordinadas en la Alianza Internacional de Mujeres por el Sufragio (IWSA, en sus siglas en inglés). Fue Aletta Jacobs, presidenta de la organización sufragista holandesa y primera doctora en Medicina de su país quien ejerció de impulsora principal del Congreso de La Haya. En sus memorias, Jacobs cuenta que escribió a la Junta y a las presidentas de las organizaciones afiliadas a la IWSA en todo el mundo, proponiendo la realización de un congreso internacional de mujeres en un país neutral, porque "en estos tiempos de guerra y odio creciente entre naciones, nosotras las mujeres tenemos que mostrar que, al menos, somos capaces de mantener nuestra mutua amistad y solidaridad" (4). La mayoría de la Junta de la Alianza, incluida su presidenta, Carrie Chapman Catt, no estuvo de acuerdo con la propuesta y sugirió esperar a que la guerra acabara. Finalmente, la IWSA, como organización, no apoyó la realización del congreso.

Esta división, en el seno del sufragismo, unas apoyando a sus países en guerra y otras proponiendo alternativas de paz, es muestra y afirma una idea que mantenemos y que pone en valor la libertad femenina como parte de la libertad humana. Mantenemos que ni todas las mujeres son pacifistas, ni todos los feminismos lo son. Que trabajar por la paz es una opción libre, condicionada, eso sí, por la socialización de unas y otros. Lo cual, contrariamente a lo que pudiera parecer, abre vías para la esperanza: pues si es la socialización y la división de tareas lo que ha acercado a las mujeres a la cultura de paz, hombres y mujeres pueden ser socializados para asumir el cuidado y los valores de paz.

Pese a la división que hubo entre las sufragistas, el Congreso de la Haya puede considerarse fruto del sufragismo. El aliento sufragista fue patente en las condiciones requeridas para participar en el congreso. Había que estar de acuerdo con dos puntos previos: uno, que las disputas internacionales deben gestionarse por vías pacíficas y dos, que el voto había de extenderse a las mujeres.

Las asistentes a La Haya llegaron de organizaciones tan diversas como las Trabajadoras Agrícolas de Hungría, la Liga para la protección de los Intereses de los Niños de Holanda o la Asociación de Mujeres Abogadas de Estados Unidos (Nash, 2004). Viajar en medio de la guerra no fue fácil. El barco con las cuarenta y siete delegadas de los Estados Unidos, el Noordam, estuvo a punto de ser torpedeado, fue detenido en Denver y casi no llega a la apertura. En él viajaban Jane Addams, la reformadora social que presidió el Congreso y que en 1931 recibiría el Nobel de la Paz; la profesora de Economía en Wellesley, Emily Green Balch, Nobel de la Paz 1946, y Alice Hamilton, pionera de la medicina industrial. De Inglaterra, 180 mujeres estaban preparadas para asistir, el Gobierno inglés sólo había dado permiso a 25 y finalmente el tráfico marítimo se cerró y sólo las inglesas que estaban ya en el continente pudieron asistir. El informe final cuenta que se vivió con emoción la llegada de las delegadas belgas que realizaron el último tramo a pie.

Para el debate se especificó que no se entraría en las responsabilidades nacionales de la guerra en marcha ni en cómo debería regularse la guerra en el futuro. Este último punto significaba un desmarque de las conferencias de paz gubernamentales celebradas en 1899 y 1907, que se habían enfocado en gran medida a “humanizar” la guerra. No querían hacer guerras más humanas sino erradicarlas.

Las resoluciones del congreso

El resultado de los debates se plasmó en 20 resoluciones (5), entre ellas, La protesta contra la locura y el horror de la guerra, “que lleva consigo un sacrificio irresponsable de la vida humana y la destrucción de tantas cosas que la humanidad ha tardado siglos en construir” (Resolución 1). Y “contra las odiosas agresiones de que son objeto las mujeres en tiempo de guerra, especialmente contra la violación…” (Resolución 2).

La demanda de poner en marcha una mediación, “una conferencia de naciones neutrales que debería, sin demora, ofrecer una mediación permanente” (Resolución 4).

Los principios para el logro de una paz permanente, que a su entender son: El reconocimiento del derecho de los pueblos al autogobierno, la integridad territorial, la autonomía y un parlamento democrático (Resolución 5).

Que los gobiernos de todas las naciones acuerden someter las futuras disputas internacionales a la conciliación y el arbitraje (Resolución 6) y (acuerden también) unirse para ejercer presión social, moral y económica sobre cualquier país que recurra a las armas (Resolución 7).

Que la Política Exterior se someta a control democrático ya que la guerra no responde a la voluntad de la mayoría, sino a intereses particulares y (teniendo en cuenta que) sólo se puede reconocer como democrático un sistema que incluya una representación igualitaria entre hombres y mujeres… que se otorgue el voto a las mujeres (Resoluciones 8 y 9).

Que las naciones sigan construyendo una arquitectura internacional, para el logro de una paz constructiva, para lo que se propone: a) Como un desarrollo de la Corte de Arbitraje de La Haya, la creación de una Corte Permanente de Justicia Internacional, “para plantear cuestiones o diferencias de carácter justiciable, tales como las que surgen en la interpretación de los derechos de los tratados o de las leyes de las naciones”; b) Como un desarrollo del trabajo de la Conferencia de La Haya, la creación de “una Conferencia Internacional permanente que tenga reuniones regulares, en las que las mujeres deben tomar parte, para no tratar las reglas de la guerra, sino propuestas prácticas para una Cooperación más extensa entre los Estados…formular y hacer cumplir aquellos principios de justicia, equidad y buena voluntad … ajustados gradualmente por una opinión pública internacional ilustrada…para la resolución de las diferencias internacionales que surjan de la competición económica, la expansión del comercio, el aumento de la población y los cambios de los estándares políticos y sociales” (Resolución 11).

La reclamación del desarme universal, ya que “en los beneficios privados derivados de las grandes fábricas de armamento anida un obstáculo poderoso para la abolición de la guerra” (Resolución 12).

Que los mares y rutas de comercio se abran en condiciones de igualdad a los cargamentos de todas las naciones, y “dado que la inversión por parte de los capitalistas de un país en los recursos de otro y las reclamaciones que surgen de ahí son una fuente fértil de complicaciones internacionales… insta a (que se imponga el principio de) que tales inversiones se hagan a riesgo del inversor, sin reclamar la protección oficial de su gobierno.” (Resolución 13).

Que los tratados secretos sean declarados nulos y que para la ratificación de los futuros se exija la participación de, al menos, el poder legislativo de cada gobierno. (Resolución 14).

Por supuesto, el congreso “declara que es esencial poner en práctica nacional e internacionalmente el principio de que las mujeres deben compartir todas las responsabilidades y derechos civiles y políticos, en las mismas condiciones que los hombres” (Resolución 15), así como “la necesidad de que se oriente la educación de los niños y niñas para que sus pensamientos y deseos se dirijan hacia el ideal de construir la paz” (Resolución 16).

Por lo que se reclama el voto y la participación de las mujeres en todos los niveles del Acuerdo de Paz, “Para los intereses de la civilización y una paz duradera, la Conferencia que estructure el acuerdo de paz después de la guerra habrá de aprobar una resolución afirmando la necesidad de que todos los países extiendan el voto a las mujeres” (Resolución 17); además en la conferencia de paz habrán de tomar parte los representantes del pueblo, con las mujeres incluidas en ellos (Resolución 18). (6)

Entre las acciones a tomar, se propuso una que ha sido una norma de actuación en WILPF y que distintos movimientos sociales pusieron en práctica mucho más tarde: la organización de cumbres paralelas a las gubernamentales para incidir en las mismas: “Este Congreso Internacional de Mujeres resuelve que se organice un encuentro internacional de mujeres en el mismo lugar y al mismo tiempo que la Conferencia de las potencias que ha de estructurar los términos del acuerdo de paz después de la guerra, con objeto de presentar propuestas prácticas a la Conferencia” (Resolución 19).

El nombre de la nueva organización daba cuenta del principal, pues se llamó Comité Internacional de Mujeres por una Paz Permanente. Sería en 1919, al acabar la guerra, en el segundo congreso celebrado en Zurich, cuando la organización que nació en La Haya pasaría a llamarse Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (7).

Tras el congreso, dos delegaciones recorrieron Europa para comunicar las resoluciones, visitando tanto los países neutrales como los beligerantes, siendo recibidas y escuchadas por los líderes de catorce capitales, Primeros Ministros y Ministros de Asuntos Exteriores, entre ellos, el Rey de Noruega, el Papa y el Presidente de los EEUU. Estas mujeres que no podían votar, en la práctica ejercieron de embajadoras de la paz. La influencia que tuvieron es difícil de calibrar. No llegó de manera inmediata. Pese a la buena acogida que tuvieron estas resoluciones en las cancillerías de los países visitados, la reclamada Conferencia de Mediación no se realizó y la guerra continuó. Pero nueve de los catorce puntos de Woodrow Wilson, que pusieron punto final a la I Guerra Mundial fueron tomados de las resoluciones del congreso de La Haya (Tras el congreso de La Haya, Jane Addams visitó a Wilson, presidente de los Estados Unidos, hasta seis veces).

La creación de la Liga de las Naciones, primer foro internacional para resolver las disputas entre países, recogió y fue un compendio de las propuestas de La Haya. Por eso se considera que ellas fueron, de algún modo, las madres remotas de las Naciones Unidas.

¿Quiénes eran aquellas mujeres?

Las que fundaron WILPF, eran mujeres de clase media, con educación y pensamiento propio que disponían de medios para viajar, y aunque se les seguía negando el acceso al voto y a las profesiones, estaban organizadas, se encontraban en congresos y mantenían su relación a través de cartas y boletines. Por decirlo al modo de Virginia Woolf, pertenecían a la sociedad de las extrañas. Y esta exclusión les permitía situarse a pensar y actuar desde otro paradigma, adelantándose a la propuesta que esta autora haría en su obra magistral, Tres Guineas, escrita en 1938, cuando en respuesta a la

cuestión ¿Cómo pueden las mujeres contribuir a evitar la guerra? Escribió: “la mejor manera en que podemos ayudarle a evitar la guerra no consiste en repetir sus palabras y en seguir sus métodos, sino en hallar nuevas palabras y crear nuevos métodos” (8).

Entre ellas están muchas de las pioneras en distintos ámbitos del conocimiento y las profesiones: las ya citadas Jane Addams y Emily Green Balch, ambas estadounidenses y premiadas después con el Nobel de la Paz. La primera, reformadora social elegida presidenta del Congreso y primera presidenta de WILPF; la segunda, economista y profesora de Wellesley College, expulsada de aquella universidad solo-de-mujeres por su compromiso con el socialismo y el pacifismo, fue también primera Secretaria General de WILPF. También Aletta Jacobs, la anfitriona, primera doctora en medicina de Holanda; Anita Augsburg, primera jueza de Alemania…

A esta genealogía se añadirán a lo largo del tiempo mujeres de todo el mundo, relevantes por su activismo y aportaciones a la cultura de paz. Así, fueron miembros de WILPF: Coretta Scott King, activista norteamericana por los derechos civiles y contra la guerra de Vietnam; la sueca Alva Myrdal, galardonada con el Nobel el año 1982 por su tarea en favor del desarme; la noruega Elise Boulding, destacada investigadora por la paz; Marie Therese Danielsson, presidenta de la sección de WILPF de la Polinesia francesa, ganadora del Premio Nobel de la Paz alternativo por su trabajo para poner fin a las pruebas nucleares francesas y estadounidenses en el Pacífico, por citar algunas.

En los años 20 del siglo pasado, en España, encontramos mujeres relacionadas con WILPF, que crearon grupos emergentes para vincularse a la organización. Encontramos a Carme Karr y su Acción Femenina, en Barcelona; a nuestras sufragistas Clara Campoamor e Isabel Oyarzábal, fundando la Liga Femenina Española por la Paz y la Libertad, en 1929; a Montserrat Graner, editando la revista Evoluciò, de la Lliga per la Pau i la Llibertad en 1931. O a Margalida Comas Camps, bióloga mallorquina y profesora de la Universidad de Barcelona, invitada al congreso de WILPF celebrado en Checoeslovaquia en 1937, donde informó de la situación de la guerra civil española, congreso que hizo una declaración crítica sobre la

supuesta neutralidad del Comité de no intervención. Desgraciadamente, la guerra civil, el exilio y la dictadura cortaron el desarrollo de WILPF en nuestro país.

Prácticamente en los mismos años, también en México encontramos mujeres que establecieron vínculos con WILPF y trataron de construir una sección nacional. El intento no estuvo exento de conflictos. Las mexicanas Elena Torres y Elena Landazuri fueron las primeras en contactar. Mientras estudiaba en Chicago, Landazuri vivió en Hull House la residencia-centro cívico (setlement house) que fundó Jane Addams para impulsar la cultura entre las clases más desfavorecidas. Allí vivían muchos emigrantes mexicanos y Landazuri pudo ver de cerca sus penosas condiciones de trabajo y vida. El caso mexicano, en esos años, es un ejemplo de los conflictos que se han dado en el seno de WILPF. Hubo tensiones, por ejemplo, debido al famoso artículo 27 de la Constitución que reclamaba la propiedad de los recursos del suelo de México para los mexicanos, mientras las estadounidenses querían acercarse y trabar amistad, las mexicanas buscaban en ellas un compromiso más claro, pasos más firmes de denuncia del imperialismo del gobierno USA. (9)

Pensar y actuar desde otro paradigma

Las iniciativas de mujeres a favor de la paz vienen de lejos y ponen de manifiesto cómo quienes las protagonizaban, pensaban desde un paradigma propio, distanciado del establecido. Sin remontarnos al caso de Lisístrata y la huelga de sexo de las mujeres hasta que los hombres dejaran de pelear, podemos resaltar los casos que estudia la historiadora María del Carmen García Herrero en la Edad Media. En su acercamiento al entorno femenino de la Corona de Aragón, para identificar acciones femeninas relevantes, destaca tres verbos correspondientes a líneas de acción: mediar, arbitrar y fundar. Todos ellos exponentes de un empeño civilizador, son los dos primeros los que entroncan más claramente con las prácticas que hoy reconocemos como necesarias para la gestión de conflictos en un marco de cultura de paz. Lo dice bellamente esta historiadora, cuando habla de la labor de mediar como “amansar las sañas”. Entre los ejemplos que aporta, habla de la reina de Aragón, María de Castilla, una mujer que, para impedir

una batalla, cuando los ejércitos de Aragón y Navarra se disponían a luchar contra el de Castilla, llegó al trote al lugar donde iba a darse el enfrentamiento y se plantó en medio del campo de batalla con una tienda. Según García Herrero, en la Edad Media era esta una posición que adoptaban a menudo las reinas: se escribían cartas entre ellas y establecían relaciones de amistad para desbaratar las actitudes bélicas de sus esposos. Eran agentes de paz. Pero no sólo fueron las reinas, también "las mujeres del común" ejercieron de pacificadoras y asumieron riesgos por ello. (10)

Dando un salto al Congreso Internacional de Mujeres de La Haya, 1915, vemos que, tanto los discursos como las resoluciones que allí se adoptaron, se distanciaban del paradigma de la política al uso, que según Clausewitz incluye la guerra como la política por otros medios. Para la tradición de constructoras de paz, la guerra no es la política por otros medios, sino el fracaso de la política. En uno de sus discursos, Jane Addams habló de que es posible concebir y vivir de otro modo valores y nociones que han conducido a los pueblos a la confrontación armada. Habló de las que habían viajado y atravesado fronteras de países en guerra, calificando su actitud y decisión de heroísmo –otro tipo de heroísmo-; del conflicto innecesario entre patriotismo e internacionalismo –otro tipo de patriotismo-; y de la importancia, para el logro de unas relaciones internacionales más justas, de aportaciones que pueden parecer menores, como la protesta de este congreso, dijo, o más lentas, como las debidas a juristas, filósofos y escritores –Grotius, Kant, Tolstoi…-, todos ellos tachados en su tiempo de cobardes y soñadores, por poner la ley por delante de la fuerza. (11)

A lo largo del siglo XX se fueron dando iniciativas de grupos de mujeres por la paz. Sus aportaciones las hemos recogido en otros escritos. En medio de la Guerra Fría, contra de la amenaza de la guerra nuclear crecieron campamentos como el de Greenham Common en Inglaterra, o el de Comiso en Italia. En ellos una diversidad de mujeres de toda edad e ideología se mostraron unidas contra la irracionalidad del arma nuclear. Desplegaron sus cuerpos en acciones noviolentas, debatieron de modo horizontal y establecieron su rechazo a tener que elegir: "Ni con el Este, ni con el Oeste" era uno de sus lemas, negando así la misma noción de "bando" y la construcción del enemigo.

También los grupos de Mujeres de Negro asentaron pensamientos que se han venido repitiendo en las iniciativas de las constructoras de paz: sin renunciar a la pertenencia a un grupo, fueron capaces de criticarlo y de saltar las barreras materiales e ideológicas para establecer diálogo con las del grupo enfrentado al suyo. Las primeras, las Mujeres de Negro de Israel comenzaron una red que se extendió más tarde a la guerra en los Balcanes, con grupos de apoyo en muchos países del mundo. Stasa Zajovic, la activista de Belgrado es una de sus voces relevantes. “No en mi nombre”, dijeron las mujeres judías a su gobierno ante las agresiones al pueblo Palestino; y lo mismo gritaron, de modo silencioso y vestidas de negro, las mujeres de Belgrado a los líderes nacionalistas serbios que habían conducido a los grupos multiculturales de Yugoslavia, que antes vivían en armonía, al odio y a matarse persiguiendo la limpieza étnica.

Otra línea de pensamiento importante es la que han desarrollado los grupos de madres, ante la desaparición y muerte de sus hijos e hijas, enfrentados a gobiernos dictatoriales o a poderes e intereses económicos diversos. El grupo emblemático fueron las Madres de Plaza de Mayo, pero ha habido otros. Trabajaron por la paz clamando contra la impunidad, defendiendo los derechos humanos y resistiendo ante la violencia, grupos de madres en El Salvador, Líbano, Guatemala; contra la conscripción de sus hijos para la guerra en Estados Unidos, Rusia; contra la droga y sus negocios, en Galicia; contra el feminicidio en México, por citar algunos. Entre otros rasgos, las madres subvierten la política practicándola fuera del marco de la política al uso, transforman el mandato social recibido en un nuevo tipo de compromiso, poderoso y persistente para denunciar la violencia. Más allá del activismo, Sara Rudick ha mostrado cómo el trabajo de maternaje genera un modo de priorizar (el pensamiento maternal) cercano a la cultura de paz (Magallón, 2001).

Herramientas de construcción de paz. Nuevos retos

Las mujeres seguimos siendo conceptualizadas por los medios de comunicación como grupo vulnerable. Es cierto que la violencia de género continúa haciendo estragos entre nosotras, pero apenas se da el salto de la protección a la escucha de las ideas y propuestas de las constructoras de paz. Asumir que la vulnerabilidad humana es una característica que nos

afecta a todos y que la atribuida a las mujeres y otros grupos es un rasgo añadido por la desigualdad, y erradicar la violencia de género está en los retos pendientes (Magallón, 2016, 2017).

El año 2000 puso sobre la arena internacional una herramienta importante para la construcción de la paz: la Resolución 1325 sobre Mujeres, Paz y Seguridad, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, un logro de organizaciones internacionales de mujeres en alianza con líderes de distintos países. Es una herramienta que valoran especialmente mujeres que viven en lugares con conflictos armados. Con motivo de los 15 años se llevó a cabo un estudio global sobre los problemas y lecciones aprendidas en su implementación (UN Women, 2015) y hubo evaluaciones de su puesta en práctica (Villellas, 2015), a las que se sumaron los países de la Unión Europea (Mesa, 2013). Las colombianas la utilizaron para reclamar participación en la mesa de negociación del proceso de Paz de La Habana, se unieron en la realización de dos Cumbres Nacionales de Mujeres y Paz, la Comunidad Internacional les apoyó y finalmente lograron introducir la perspectiva de género en los Acuerdos. Ahora el reto está en la implementación.

En el mundo globalizado actual, las vías de incidencia están cambiando. Las redes sociales se han convertido en un ámbito importante la difusión de información y pensamiento, también para el activismo. Día a día, vemos cómo la realidad virtual interactúa con la realidad material. Y aunque está por ver el alcance de campañas basadas en hashtags y clicks (12), lo cierto es que la combinación de gestos reales con gestos virtuales, por ejemplo, las denuncias de acoso sexual en Hollywood y el movimiento #MeToo, desencadenaron una verdadera revolución feminista noviolenta. Unos años antes, blogueras como Lina Ben Mhenni, de Túnez, la egipcia Aliya el Mahdy o la cubana Yoani Sánchez, por citar algunas, utilizaron la vía virtual para reclamar derechos. ¿Son estas nuevas expresiones de construcción de cultura de paz?

Extremismo violento

En los últimos años irrumpieron también de forma global otras formas de violencia que han sido conceptualizadas como extremismo violento (EV). El EV se caracteriza por el uso de la violencia para lograr objetivos políticos, ideológicos o religiosos, siendo el terrorismo una de sus expresiones.

Precisamente, una de las resoluciones de desarrollo de la 1325, la 2242/2015 del Consejo de Seguridad, que fue presentada por España y el Reino Unido, insta “a los Estados Miembros y al sistema de las Naciones Unidas a que aseguren la participación y el liderazgo de las mujeres y las organizaciones de mujeres en la elaboración de estrategias de lucha contra el terrorismo y el extremismo violento que puede desembocar en terrorismo”. En esta línea, ONU Mujeres destaca y apoya el papel que pueden jugar las mujeres desde su posición en la comunidad, para prevenir el extremismo violento. (13)

¿Qué pensamos las mujeres de este enfoque y esta llamada? ¿Son estas nuevas dimensiones de la construcción de la paz en el mundo actual? ¿Cómo decantar la eclosión del feminismo hacia un feminismo pacifista? Estas y otras preguntas, que surgen constantemente en este mundo cambiante, quedan sobre la mesa.

Conclusión

La construcción de la paz sigue siendo hoy un trabajo ineludible que no debiera ser sustituido por seguridad, en su versión de seguridad armada. Frente a la persistencia de violencias estructurales como el hambre, la pobreza, la desigualdad, la existencia y amenaza del arsenal nuclear, el cambio climático o el terrorismo, urge construir esperanza, difundir y poner el énfasis en la cultura de paz, desechando la cultura del miedo. A lo largo de la historia son abundantes los ejemplos de mujeres individuales y organizadas que propusieron salidas a conflictos de intereses, territoriales, ideológicos o de distintos tipos rechazando la violencia; en circunstancias muy diversas de la vida cotidiana, optaron por la paz. Grupos organizados transnacionalmente desarrollaron una racionalidad civilizatoria que ayudó a construir legislación y estructuras de gobernanza internacionales. La

delimitación de esta tradición es una línea de investigación abierta a posteriores logros, desde otras situaciones geográficas y culturales. Los estudios de paz y las epistemologías feministas son apoyos imprescindibles para validar este conocimiento, hasta hace bien poco silenciado. Entre las posibles propuestas de incidencia, una es continuar enriqueciendo y haciendo visible esta línea. Otra, es continuar con el debate dentro y fuera de la Academia, de cómo podemos las mujeres seguir construyendo cultura de paz en este mundo global tan cambiante.

Referencias

1. Johan Galtung es el fundador de los *Peace Studies*. En 1959, crea el *Peace Research Institute Oslo* (PRIO), y en 1964, el *Journal of Peace Research*. De su amplísima producción, destacaría: GALTUNG, Johan (1996) *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo, International Peace Research Institute. (Trad. Teresa Toda, *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Bakeaz, 2003).
2. Una recopilación sobre estas epistemologías en Alcoff y Potter (1993). En español, la discusión más interesante y profunda sobre el núcleo epistemológico feminista de corte anglosajón, la ha realizado la profesora de Galicia Carme Adán, en su tesis publicada en 2006: *Feminismo y Conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*. A Coruña: Spiralia Ensayo.
3. El uso de las armas químicas se prohibió tras esa guerra (Protocolo de Ginebra, 1925). Previamente, en la I Conferencia Internacional de Paz de La Haya, convocada por el Zar Nicolás II en 1899, se había aprobado la “Declaration on the Use of Projectiles the Object of Which is the Diffusion of Asphyxiating or Deleterious Gases”. Bastante más tarde, en 1993, se firmó el tratado internacional que prohíbe no sólo el uso de armas químicas sino también su desarrollo, producción y almacenaje. El tratado entró en vigor el 29 de abril de 1997.
4. Aletta Jacobs (1996). *Memories. My Life as an International Leader in Health, Suffrage, and Peace*. New York: The Feminist Press at the City of New York (edited by Harriet Feinberg), p. 82. Mi traducción.
5. La versión original de estas resoluciones puede leerse en la página de WILPF Internacional (en línea). https://wilpf.org/wp-content/uploads/2012/08/WILPF_triennial_congress_1915.pdf, acceso 9 octubre 2018.
6. Esta resolución es precursora de la que muchos años después, en el 2000, aprobaría el Consejo de Seguridad: la resolución 1325 sobre Mujeres, paz y seguridad, una importante herramienta para potenciar la voz de las mujeres en los procesos y negociaciones de paz.
7. Sobre la historia de WILPF: Gertrude Bussey and Margaret Tims (1980) *Pioneers for Peace. Women’s International League for Peace and Freedom 1915-1965*, Oxford, Alden Press; y Catherine Foster (1989) *Women for All Seasons: The Story of the Women’s International League for Peace and Freedom*, Athens, The University of Georgia Press.
8. Woolf, V. (1938). *Tres Guineas*. Barcelona: Lumen, 1977, p. 193.
9. Megan Threlfeld lo estudia en su: (2014) *Pan American Women: US Internationalists and Revolutionary Mexico*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Un estudio más amplio, sobre las relaciones de WILPF con mujeres de países de América Latina verá en breve la luz: Sandra Blasco y Carmen Magallón (en prensa). *Feministas por la Paz. Una historia de WILPF en América Latina y España*. Barcelona, Icaria.

10. María del Carmen García Herrero (2009) “El entorno femenino de los Reyes de Aragón”. En: Ángel Sesma Muñoz (Dir.) *La Corona de Aragón en el centro de su historia (1208-1458). La Monarquía aragonesa y los reinos de la Corona*, *Zaragoza*, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón, Colección Actas, 74, p. 329.
11. *Report of the International Congress of Women*, The Hague, 1915 (en línea). http://archive.org/stream/berichtrapportre45wome/berichtrapportre45wome_djvu.txt, acceso 9 octubre 2018.
12. Un proyecto de investigación actualmente en marcha en la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), dirigido por la investigadora Ana María González Ramos, aborda precisamente el impacto de las campañas virtuales #BringBackOurGirls y #StopRape. Su desarrollo puede seguirse en línea: https://www.researchgate.net/project/Digital-Communication-Gender-Violence-and-Human-Rights (acceso, 22 de octubre de 2018).
13. Véase: http://asiapacific.unwomen.org/en/focus-areas/peace-and-security/preventing-violent-extremism, acceso 22 de octubre de 2018.

Referencias Bibliográficas

- **Adán, C. (2006).** *Feminismo y Conocimiento. De la experiencia de las mujeres al cíborg.* A Coruña: Spiralia Ensayo.
- **García Herrero, Mª del C. (2009).** El entorno femenino de los Reyes de Aragón. En: A. Sesma Muñoz (Dir.), *La Corona de Aragón en el centro de su historia (1208-1458). La Monarquía aragonesa y los reinos de la Corona* (pp. 327-350). Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Aragón, Colección Actas, 74.
- **Blasco, S., Magallón, C. (en prensa).** *Feministas por la Paz. Una historia de WILPF en América Latina y España.* Barcelona, Icaria.
- **Bussey, G., Tims, M. (1980).** *Pioneers for Peace. Women's International League for Peace and Freedom 1915-1965.* Oxford: Alden Press.
- **Foster, C. (1989).** *Women for All Seasons: The Story of the Women's International League for Peace and Freedom.* Athens: The University of Georgia Press.
- **Harding, S. (1986).** *The Science Question in Feminism.* Milton Keynes, Open University Press.
- **Harding, S. (1991).** *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives.* Cornell University Press
- **Jacobs, A. (1996).** *Memories. My Life as an International Leader in Health, Suffrage, and Peace.* New York: The Feminist Press at the City of New York (edited by Harriet Feinberg).
- **Magallón, C. (2001).** El pensamiento maternal. Una epistemología feminista para una cultura de paz. En: F. A. Muñoz (Ed.) *La paz imperfecta* (pp. 123-141). Granada: Universidad de Granada, colección Eirene, nº 15.
- **Magallón, C. (2006).** *Mujeres en pie de paz.* Madrid: Siglo XXI.
- **Magallón, C. (2012).** *Contar en el mundo. Una mirada sobre las Relaciones Internacionales desde las vidas de las mujeres.* Madrid: horas y Horas.
- **Magallón, C. (2014).** Una voz disidente en la I Guerra Mundial. El Congreso de La Haya y WILPF, *Mientras tanto,* Nº. 122-123, 57-71.
- **Magallón, C. (2016).** Más allá de la igualdad de género, qué desarrollo, qué vida. En Fundación SIP (Ed.) *El mundo que queremos. La agenda 2030* (pp. 191-214). Zaragoza: Mira editorial.
- **Magallón, C. (2017).** “Más igualdad y otros modelos de varón, para erradicar la violencia de género”. En: D. Ordóñez (Ed.) *Género y cultura de paz* (163-178). Managua: Instituto Martin Luther King, UPOLI.

- **Magallón, C., Blasco, S. (2015).** Mujeres contra la Primera Guerra Mundial: el Comité Internacional de Mujeres por una Paz Permanente (La Haya, 1915). En: Y. Gamarra y C. R. Fernández (Coords.) *Los orígenes del derecho internacional contemporáneo. Estudios conmemorativos del centenario de la I Guerra Mundial* (pp. 157-180). Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- **Mesa, M. (2013)** Spain. En: EPLO (Ed.) *UNSCR 1325 in Europe. 20 case studies of implementation* (en línea) http://www.ceipaz.org/images/contenido/FINAL_20_Case_Studies_implementation_UNSCR_1325.pdf, acceso 10 de octubre 2018.
- **Nash, M. (2004.)** *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos.* Madrid: Alianza.
- **Threlfeld, M. (2014).** Pan American Women: US Internationalists and Revolutionary Mexico. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- **UN Women (2015).** Preventing Conflict, Transforming Justice, Securing the Peace. A Global Study on the implementation of the United Nations Security Council Resolution 1325 (on line) http://wps.unwomen.org/, acceso 10 de octubre de 2018.
- **Villellas, M. (2015).** 15 años de la resolución 1325. Una evaluación de la agenda sobre mujeres, paz y Seguridad (en línea) http://icip.gencat.cat/web/.content/continguts/agenda/imatges_i_documents/2015/4.Octubre_Desembre/1325_MariaVillellas_CAST.pdf, acceso 10 de octubre de 2018.
- **Woolf, V. (1938).** *Tres Guineas.* Barcelona: Lumen, 1977.

Título
Mujeres e iniciativas de Reconciliación y paz en Colombia (1)

Autora
Magda Beatriz López Cárdenas (2)
Cinep/Programa por la Paz (3)

Resumen
Esta ponencia (4) busca aportar elementos para la comprensión de la relación entre reconciliación y género desde la experiencia colombiana. En particular, se busca evidenciar el papel de las mujeres en las experiencias de reconciliación y paz en Colombia y los retos de su actuación en una etapa de transición y posacuerdo entre el gobierno nacional y las Farc.

Para dicho propósito, la ponencia se compone de tres partes: la primera es una aproximación a la definición de reconciliación desde una comprensión situada del concepto en el caso colombiano; la segunda, describe el tamaño, motivos y rol que han desempeñado las mujeres y sus organizaciones en las iniciativas de reconciliación en dicho país y en tercer lugar; se señalan algunos de los retos que compromete el trabajo por la reconciliación en el futuro próximo.

1. Comprensión situada acerca de la reconciliación en Colombia.

La reconciliación ha sido un concepto ampliamente utilizado y al tiempo muy debatido desde diferentes orillas de la teología, la filosofía, la psicología y la política, lo cual ha determinado simultáneamente un sinnúmero de connotaciones y pocos acuerdos sobre su definición y puesta en práctica (Galtung, 2001 citado por Bloomfield, 2015, p. 12). Sin embargo, si pueden identificarse acuerdos en el campo de los estudios de conflictos y paz, respecto su centralidad en contextos de transiciones democráticas post-dictaduras y en sociedades que requirieron de medidas de verdad y justicia para las víctimas, como en el caso sudafricano (Beristain, 2005, p.15).

Lo anterior nos dice también que el concepto ha sido usado de manera diferente en la historia y el desarrollo político de los países. En el caso colombiano, el término ha sido acuñado desde discursos político de la época de la Violencia bipartidista en la primera mitad del Siglo XX, y desde mediados hasta la actualidad, en el marco de los procesos de paz con grupos armados al margen de la ley. Desde entonces, el término ha adquirido mayor visibilidad conforme el avance de las políticas de atención a excombatientes y víctimas del conflicto armado, y de manera más reciente, desde el Acuerdo celebrado entre el gobierno nacional y las FARC, la guerrilla de mayor tamaño y antigüedad hoy convertida en partido político.

Siguiendo esta idea y tomando los desarrollos académicos y políticos del concepto de reconciliación en Colombia (particularmente en relación con el conflicto armado), comprenderemos la reconciliación como una meta y un proceso de (re)construcción y/o transformación de relaciones fracturadas o inexistentes entre sujetos (Cinep, 2015).

Adicionalmente, es importante recordar que un conflicto armado tiene efectos multidimensionales, esto significa que no solo afecta a las personas, sino a comunidades y la relación de éstas dos con el Estado. Este aspecto resulta relevante para entender que en sociedades en transición hacia la paz

es preciso contar con medidas procuren la (re)composición de relaciones en las dimensiones individual, colectiva y política (Conpes, 2008).

Esquema 1. Definición de Reconciliación. Con base en: Conpes, 2008 y Cinep, 2015

De otro lado, la observación de experiencias concretas de reconciliación en diferentes territorios de Colombia, plantea que ésta tiene un carácter espontáneo (voluntario), parcial y dinámico (Cinep, 2015). Espontáneo en la medida que no puede ser impuesta o decretada, lo cual significa que el Estado, tiene como máximo, la discreción de generar condiciones para para propenderla; es parcial porque la transformación de relaciones se da entre sujetos específicos lo que convierte la reconciliación nacional en un concepto más simbólico y retórico que real. Finalmente, la reconciliación es dinámica debido a que tiene variaciones en la historia y puede fluctuar de manera coyuntural.

Esquema 2: Características de la reconciliación (Cinep, 2015).

2. Roles y repertorios en iniciativas de reconciliación y paz en Colombia

Evitando el riesgo de caer en el esencialismo y reduccionismo de "los hombres hacen la guerra y las mujeres hacen la paz", es necesario analizar de forma desagregada desde el enfoque de género (4) el daño infringido y los roles de género que han derivado de las trayectorias del conflicto y las acciones colectivas por la paz en Colombia.

Sobre este aspecto, la evidencia empírica demuestra que la guerra y la resiliencia configuran identidades. El conflicto armado trastoca, no sólo las vidas, sino los roles tradicionales de las mujeres en el ámbito privado y público y esto se expresa en la búsqueda de trabajo remunerado fuera del hogar y en apelar con más ahínco al ejercicio del derecho a la participación. De allí que los roles asumidos por las mujeres en las iniciativas (acciones colectivas) de reconciliación obedecen tanto a las decisiones individuales como a las contingencias de un contexto atravesado por relaciones patriarcales y transformaciones sociales.

Frente a esta situación, Cynthia Cockburn (2007) afirma que las iniciativas de mujeres por la paz es la tercera ganancia más importante del movimiento de mujeres en Colombia desde el derecho al voto y la Constitución de 1991. Esta afirmación puede corroborarse en la siguiente gráfica donde la movilización de mujeres por la paz se comporta de manera similar al resto de la movilización y en algunos periodos la sobrepasa. Se puede analizar cómo las mujeres representan el 9% de las acciones colectivas por la paz en

Colombia, ello sin contar su participación dentro de organizaciones mixtas, por lo cual este porcentaje podrías ser más alto.

Fuente: Cinep, Datapaz 2018

Otro aspecto singular además del "tamaño" de la movilización pro paz de las mujeres en Colombia tiene que ver con los motivos y repertorios (formas) de dicha movilización. Como lo representa la siguiente gráfica, dentro de los motivos más destacados se encuentran la búsqueda de alternativas para la paz (18%) seguida de motivos de rechazo a diferentes manifestaciones de violencia.

Dicho esto, es posible hacer un análisis transversal acerca de la participación de las mujeres en las iniciativas de reconciliación en Colombia. En cuanto a la dimensión interpersonal de la reconciliación, el mapeo de iniciativas y algunos estudios de caso (Cinep, 2015) evidencian la preocupación de las iniciativas de mujeres por la recuperación psicosocial como elemento fundamental para la recomposición de relaciones. En esta dimensión, círculos de la palabra, grupos de apoyo, iniciativas ecuménicas o artísticas, son muestra de acciones que han facilitado la resiliencia de muchas víctimas y la integración de excombatientes a la sociedad.

Respecto la dimensión social de la reconciliación, las iniciativas de mujeres han centrado su trabajo en acciones de diálogo y mediación. Muchas iniciativas de diálogo facilitadas por mujeres en diferentes territorios de Colombia, han tenido fines humanitarios y buscan frenar la violencia contra miembros de su comunidad. Asimismo, las iniciativas también han insistido en recomponer relaciones y el tejido social como los diálogos comunidad-comunidad que buscan el reencuentro entre actores que se convirtieron en oponentes como consecuencia del conflicto, como ha ocurrido en municipios del sur de Bolívar o en la Macarena.

Finalmente, la reconciliación política ha sido también uno de los escenarios de algunas iniciativas de mujeres en Colombia. Esta se ha alimentado fundamentalmente de la reivindicación y posicionamiento de la participación de las mujeres en el proceso de construcción de paz como se podrá ver en la reflexión que se presenta a continuación.

3. Los retos del trabajo por la reconciliación y la paz en el futuro próximo.

Esta ponencia señala diferentes aportes de las iniciativas de mujeres a la reconciliación en Colombia. Como se expresó inicialmente, la violencia del conflicto armado desdibujó los proyectos de vida de muchas mujeres y comunidades, pero la resiliencia los transformó. Paradójicamente la violencia del conflicto empujó a muchas de ellas a la conquista de lo público y a reconocer en sí mismas capacidades de las que no se habían percatado.

Es desde aquí donde se plantea que la participación, tiene un vínculo estrecho con la reconciliación política, entendida esta última como la reconstrucción y transformación de relaciones entre la ciudadanía y el Estado. En este orden de ideas la reconciliación política del sector de mujeres con la institucionalidad en Colombia, implica la efectividad de su derecho a la participación.

El asunto de la participación de las mujeres como "derecho que ayuda a acceder a otros derechos" no es de menor calado en un país caracterizado históricamente por la inequidad de géneros. Esta inequidad se expresa desde barreras para el acceso a la educación, el trabajo, la justicia o la propiedad de la tierra, hasta la naturalización de la violencia sexual y su uso por parte de los actores armados del conflicto.

En ese orden de ideas dentro de los retos más significativos del trabajo por la reconciliación política de las mujeres con el Estado se encuentran:

a. Garantizar la paridad en la participación política y fortalecimiento del liderazgo femenino en los procesos sociales, que no solo deben tener relevo generacional sino de género, en pro de una mayor equidad.

b. Que los diseños de proceso de diálogo, negociación y mediación no reproduzcan las asimetrías históricas de la participación de las mujeres y se instrumentalicen. El potencial de sectores de mujeres para emprender procesos de mediación y diálogo supone la reivindicación de su derecho a la participación en todas las etapas de la construcción de paz y a favor de la reconciliación.

c. Avanzar en las reformas en género. Un balance de las reformas institucionales recientes en materia de justicia transicional, entre ellas las 130 disposiciones con enfoque de género del Acuerdo de Paz entre el gobierno y las Farc, revela que Colombia está a medio camino de la materialización de relaciones más equitativas entre hombres y mujeres. A 30 de junio de 2018, el 51%, de los compromisos sobre enfoque de

> género del Acuerdo de Paz con las Farc, no se habían iniciado (Kroc, 2018)

En suma, es fundamental que el potencial de las iniciativas de mujeres en la reconciliación interpersonal, comunitaria y política en su apuesta ética del cuidado de la vida se valore como una oportunidad de aprendizaje universal que permita reconstruir sobre lo destruido. Desde esta perspectiva feminista la reconciliación supone, no la reconstrucción sino la transformación de relaciones para que la paz sea posible y duradera.

Referencias

1. Esta ponencia fue presentada en el marco del II Congreso sobre Género y Construcción de Paz, liderado por la Universidad Iberoamericana de México y co-convocada por el CINEP entre otros aliados en noviembre de 2018. Agradecimiento especial a Elvia González del Pliego y al equipo de género de la Ibero, por el intercambio de reflexiones sobre los retos en materia de género y paz en México y Colombia que propiciaron preguntas para esta presentación.
2. Politóloga colombiana, Magíster en Análisis de Problemas Políticos y Económicos. Se ha dedicado al estudio de la relación entre el conflicto armado y la consolidación de iniciativas de paz y reconciliación en Colombia. Su perspectiva de trabajo consiste en investigación aplicada a partir de las experiencias y aprendizajes de la acción colectiva por la paz en diferentes territorios de Colombia involucrando la perspectiva de género. Ha trabajado como asesora y consultora con UNICEF, Plan Internacional, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, el Ministerio de Educación Nacional, el Servicio Jesuita a Refugiados y desde 2010 trabaja como investigadora en el CINEP/Programa por la Paz, donde coordina la Línea temática de Reconciliación y Mediación. Ha participado en diversas publicaciones en la materia y fungido como delegada de organizaciones de sociedad civil colombianas ante la Comisión sobre la Situación Social y Jurídica de la Mujer de Naciones Unidas (Nueva York y en la Mesa de Negociaciones entre el Gobierno colombiano y la ex guerrilla de las FARC en la Habana, Cuba.
3. El Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP/Programa por la paz, es una institución colombiana fundada por la Compañía de Jesús, que desde 1972 ha trabajado desde la investigación y educación por la edificación de una sociedad más justa y equitativa.
4. Esta ponencia refiere dentro de la categoría género a las mujeres. No se aborda la población LGBTIQ la cual también ha emprendido importantes iniciativas de reconciliación en el país.

Bibliografía

- **Beristain, C. (2005)** *Reconciliación luego de conflictos violentos: un marco teórico* en: Verdad, justicia y reparación - Desafíos para la democracia y la convivencia social. IDEA.
- **Bloomfield, P. (2015).** Clarificando términos: *¿Qué podemos entender por reconciliación? En Reconciliación: perspectivas y aportes conceptuales para su comprensión.* Colección **Papeles de Paz (Vol. 10).** Bogotá: Editorial CINEP/PPP.

- **Cinep (2014).** *Aprendizajes para la Reconciliación: Experiencias de Reconciliación entre Excombatientes y Comunidades Receptoras.* Bogotá:Editorial CINEP/PPP.
- **Cockburn, Cynthia (2009).** *Mujeres ante la guerra.* Desde donde estamos, Barcelona, Icaria.
- **De Greiff, P. (2006).** The Handbook of Reparations. New York: Oxford University Press.
- **Consejo Nacional de Política Económica y Social, Conpes 3554 (2008).** *Política Nacional de Reintegración Social y Económica para personas y grupos armados ilegales.* Bogotá D.C., Alta Consejería para la Reintegración.
- **Fundación Social (2009).** *Los retos de la Justicia Transicional en Colombia.* Bogotá: Fundación Social y Unión Europea.
- **Instituto Kroc (2018).** *Informe Especial del Instituto Kroc y el acompañamiento internacional, ONU Mujeres, FDIM y Suecia, al seguimiento del enfoque de género en la implementación del Acuerdo Final.*

PANEL 2

Experiencias de construcción de paz en el contexto internacional.

“Women in peace operations: an operational necessity or an option?”
Rana Rahal
United Nations Interim Force in Lebanon (UNIFIL)

“La no-violencia en México: no-cooperación como forma de resistencia civil”
Pietro Ameglio Patella
Profesor Titular de “Cultura de Paz y Noviolencia” en el área de Mediación Social Intercultural en la facultad de Filosofía y Letras-UNA

“Peacebuilding with a gender approach and islam”
Carla Pagano

“Taking trauma seriously: a key component in transforming violence”
Elena Zook Barge
Retired Asst. Professor of the Practice of Trauma Awareness and Resilience Eastern Mennonite University.

Título
Women in peace operations: an operational necessity or an option?

Autora
Rana Rahal
United Nations Interim Force in Lebanon (UNIFIL)

Introduction

Peacekeeping Missions operate in conflict or post conflict areas characterized by challenging environments where the population is facing/faced the impact and trauma of war. War has a devastating impact on everyone. No one is spared the trauma. Women, girls, men and boys all suffer when exposed to the effects of conflict. Sometimes, women and men have similar experiences, but many times they face different violations and perceive harm in different manners.

Both men and women face death, loss of family members, destruction of homes, poverty, loss of source of income, displacement, insecurity, fear, weak or absence of government authority, lack of enforcement of laws, and most of the time, lack of trust in existing or emerging systems. However, due to their social roles, women face additional risks in war times including conflict related sexual violence (CRSV) and Sexual and Gender Based Violence (SGBV).

Peacekeepers are usually the first to deploy and provide assistance to the local population and guidance to national and international aid organizations. The expectation of the local population is very high when peacekeepers deploy, and hope is set high. Each peacekeeping mission has its own mandate; however, all peacekeeping missions are mandated with the protection of civilian mandate and the eight United Nations Security Council Resolutions that fall under women, peace and security.

Consulting with both men and women, boys and girls on issues related to their concerns and security issues is a crucial way of ensuring an effective peacekeeping operation. To be able to do so, peacekeepers need to ensure two-way proper communication channels between the mission and the local population and to reflect the true face of the organizations they serve in terms of gender equality and reaching out to both men and women, boys and girls. Cultural differences amongst the peacekeepers and the local population, cultural barriers in the local population itself and the

perspective and nature of peacekeeping are on-going factors to be dealt with.

Peacekeepers are deployed from different Troops Contributing Countries to a peacekeeping mission with a certain duration of service which we usually call ‘tour of duty’. The tour of duty depends on the country the peacekeepers belong to. For example, some contingents are deployed for four months, others for six or eight and few for 12 months. This itself is a challenge for peacekeepers. Arriving from different cultures, different environments and national laws to an area of operation which has already its own structure and challenge, that we will discuss later to start immediately and make an impact. By the time, they find their ways to reach out to the local community, build bridges and trust; it is time to leave and the replacements take over to face the same cycle of tour of duty challenge. A lot of information is to be assimilated in the first few weeks, networks to be re-contacted and assessments to be made. The startup time depends on the function and kind of work. A good hand over, take over is usually carried out with proper documentations that allow the new comers a minimum time for acquainting themselves with the work.

Language barrier is another challenge. Usually, each mission has a language requirement which is requested before deployment but that does not mean that all members of a certain contingent are in good command of the mission language. Add to that that in most cases of peacekeeping missions the language in the Area of Operation is different than the language of the mission and the peacekeepers. Language support is usually provided by the mission through interpreters and this reduces the difficulty to communicate with the outer community.

Cultural diversity is an added value in terms of exchange of cultures and experiences, however, it is also a challenge when it has to do with national laws that are so different than the laws in the Area of Operation. What is legal in the Area of Operation might be illegal in the countries of some of the Troops Contributing Countries (TCCs) and vise versa; or what is legal in the countries of some TCCs and the host country could be illegal for the UN. An example is prostitution. Prostitution is legal in many countries which are Troops Contributing Countries to the peacekeeping missions,

while it is illegal for UN Peacekeepers to be engaged in any way in prostitution or power relations. The UN has a Zero Tolerance Policy regarding this. Pre-deployment training is provided to all peacekeepers by the TCCs before deployment to any mission, however, the level of training is different amongst countries.

As a matter of fact, peacekeepers were never exempted from the perpetrators list in many missions. In the past, peacekeepers were involved in prostitution, and wherever peacekeeping missions existed, HIV/AIDS increased, prostitution increased and trafficking of women and girls. The UN is very keen on ensuring that this does not happen and had instated rules and trainings, guidance material, checks and balances, prevention measures, codes of conduct. Each mission provides Induction Training for new comers and mandatory trainings are set by the UN on issues like gender, which is culture specific and require further training and guidance related to the culture of the Area of Operation, laws, customs and accepted norms.

Peacekeeping is seen as men's business. Men in uniform constitute at least 95% of any peacekeeping mission. Many factors affect the low percentage of women in uniform but mostly it relates to the low percentage of military women in their armies back home. In many countries, women were allowed recently to the national armed forces and to the different functions.

A closer look at the Area of Operation of any peacekeeping operation where peacekeepers work with all the challenges discussed (and not limited to), the conditions of life are difficult. In these countries, where conflict is on-going or has just been concluded; the government and rule of law are usually weak or not in action and even does not exist (in case of reformation of new systems). A volatile environment can reflect heavily on the population and affect the recovery process to peace. The population is vulnerable having faced trauma and fear throughout the conflict, loss of family members, loss of employment opportunities, destruction of houses and the infrastructure, lack of basic services (water, sanitation, sewage, electricity, roads, health services, etc). The people in such situations struggle to meet the basic life sustaining needs. Men, women, boys and girls suffer all of this.

However, due to cultural norms, women and girls face these challenges differently. The absence of government (or the presence of weak governments) impose more challenges to women and girls. Protection of women and girls become a delayed priority. Lack of trust in governments or judicial processes hinder women and girls from reporting conflict related sexual violence. Cultural barriers impose on women and girls more challenges in expressing their needs and concerns, fear of retaliation, shame, stereotyping, blaming the victim are all to be considered when a women or girl decides to speak.

In almost all communities where war happened, men were always at the front. Women rarely were part of any peace negotiations. As an example, in 2011, 14 peace negotiations took place. Only four women participated on negotiations team. Fewer than three percent of signatories to peace agreements are women and as mentioned earlier, women are less than 5% in the peacekeeping operations force.

This can make us wonder, are women important in peacekeeping operations? Are they necessary? Should women have an enhanced role in peace making/keeping? If yes, what added value do women bring to the peace processes? Does it matter if women are absent from peacekeeping operations? To answer these questions let us look at the history of war and what affected women and girls particularly because of their sex and status in society. Throughout conflicts, women and girls faced sexual and gender-based violence, including rape. Men and boys faced also rape, however, if we look at the scale of incidence; only in one example, 250,000-500,000 women and girls were raped during the 1994 Genocide in Rwanda. Women's bodies were used to defeat men, dishonor them, weaken them and break social fabrics. Forced impregnation and forced abortion were used in racial and ethnic wars which also affected social ties. Trafficking, enforced prostitution, sexual slavery, sexual mutilation, sexual humiliation, transmission of sexual diseases used the bodies of women and girls. The list is long, and the impact is long term that impedes peace processes.

Women and girls who suffered the trauma of war with change of social roles need their voices to be heard. They are entitled to communicate directly with peacekeepers, to be able to express their concerns and needs,

to participate actively in designing the way forward. Cultural barriers and restricted access to peacekeepers can put the women population out of the radar screens of peacekeepers. The assumption that talking to community leaders (where women are almost absent) is not correct. Men and women role models to follow and will feel more confident and safer to communicate with women peacekeepers. When peacekeeping missions are seen as ‘men’s place’, women will often hesitate to come forward to participate in meetings; men might also hinder their participation as ‘it is men’s business’.

The presence of women peacekeepers will facilitate outreach of peacekeepers to all members of the communities. It will allow women in the community to come forward and reach out to peacekeeping missions. Mixed teams of men and women in peacekeeping will reflect the true face of the organization in promoting gender equality. Women peacekeepers are seen as role models by the women and girls in the communities and can expand their horizons to new opportunities. Placing women peacekeepers in mixed teams in check points and any search or investigation processes can mitigate tension, ensure decrease of sexual assault that can arise in such situations. Women peacekeepers in medical programs can enhance participation of women and can be used in consulting with them about their needs and concerns. Women peacekeepers placed at the gates of the mission can encourage women to report any concern safely. The presence of women peacekeepers in market walks and foot patrol will enhance the mission’s capacity to bond with the local communities and build bridges of trust.

Women in peacekeeping operations bring a different perspective to peacekeeping and increase its efficiency and effectiveness. The challenges are too many and the low number of women in uniform is still on top of the challenges. However, with the recognition of the necessity of the role women peacekeepers have, it is the responsibility of the peacekeeping missions to find ways of ensuring that women peacekeepers are highly visible by the population it serves.

Intensive media campaigns, TV programs, social media posts can be one of the ways. UNIFIL has created a team of women peacekeepers team called Female Assessment Analysis Support Team (FAST). As in many missions,

some battalions and units which work closely with the local communities do not have women. FAST provides support in joining programs of these battalions. This team also makes periodic market walks to interact with the local population. The FATS Team received high level recognition from the local population and from women representative groups. One of the feedbacks was that “we would like our girls to join the national army like these ladies”. Another best practice to overcome the challenge of different cultures and different language capacity of the participating troops was the translation of the training materials on gender to all languages of the troops contributing countries of UNIFIL. A Military Gender Task Force representative of all battalions of UNIFIL is established after every rotation and trained through a Training of Trainers Course. These trainers arrange training of their personnel using their own language supported by pocket guidelines with clear messages to commanders and peacekeepers. Many programs were developed based on consultation of women including self-defense courses for women, First Aid Programs, Language classes, cooking classes and school support programs.

Challenges will always be there. The populations peacekeepers serve expect not only peace prevalence as a result of peacekeeping but also recovery and support in the best way. Overcoming these challenges given the available resources is our responsibility as peacekeepers. The ways are many. It is just our will to think more and find them.

Título
La noviolencia en méxico: no-cooperación como forma de resistencia civil

Autor
Pietro Ameglio Patella
Profesor Titular de “Cultura de Paz y Noviolencia” en el área de Mediación Social Intercultural en la facultad de Filosofía y Letras-UNA

Palabras clave
Noviolencia, no-cooperación, resistencia civil, guerra, conflictividad social.

Resumen
Se busca reflexionar acerca de las formas de lucha de la resistencia civil noviolenta y pacífica en México, que han sido importantes en la radicalización de la conflictividad social hacia la No-Cooperación, anteriores sólo a la desobediencia civil. Este salto en la escala de la confrontación de resistencia civil es importante porque guarda una relación más directa y equivalente con el nivel de las diferentes acciones de violencia social del poder, en sus múltiples alianzas. Se trata de formas de lucha con posibilidad de lograr mayores resultados en el campo de la verdad, justicia y reparación: los “Paros Totales y Activos” estudiantiles en universidades con motivo de la acción genocida en Iguala contra los normalistas de Ayotzinapa (octubre-noviembre 2014) y del porrismo y las violencias en la UNAM (septiembre del 2018); las acciones de “Objeción de Conciencia” y “Boicot” de las maestras y los maestros de la CNTE que se negaron a evaluarse como parte de la Reforma Educativa (2016); y las

“Búsquedas Autónomas” de fosas clandestinas, sin el apoyo del Estado de las organizaciones de familiares de desaparecidas y desaparecidos.

Introducción

México es un territorio atravesado por “acciones de guerra”, no con la misma intensidad y forma en cada región. Una caracterización inicial de este proceso de muy alta violencia social permite distinguir formas de “exterminio masivo”, que desde el 2007, según cifras de organizaciones no-gubernamentales y de la ONU, ha alcanzado más de 250 mil muertos, y 33482 desaparecidos, según la Secretaría de Gobernación (Martínez, 2018), además de cientos de miles de desplazados y muchos otros efectos de la violencia.

Esta guerra se caracteriza simultáneamente también por un proceso de “exterminio selectivo”, siempre presente como un “piso represivo” en la historia contemporánea mexicana, pero ahora muy aumentado. ¿Quiénes mueren en forma “selectiva” en México? (Ameglio, 2017). En primer término, se encuentran las y los activistas de la resistencia civil por la defensa del territorio, de los Derechos Humanos (DDHH) y las organizaciones sociales; los periodistas (AFP, 2017), los feminicidios y candidatos de partidos políticos o autoridades políticas, locales y regionales (Aristegui, 2018), sobre todo en períodos electorales.

Esta guerra tiene un contexto “civil” porque atraviesa de manera transversal a todos los sectores y clases sociales de la población en los enfrentamientos armados y padecen sus consecuencias humanas, económicas y sociales.

Las movilizaciones sociales e investigaciones realizadas por los movimientos de víctimas, así como las denuncias públicas masivas al respecto, han logrado visibilizar la dignidad de sus familiares y la falsedad de la imagen oficial de “una guerra contra el narco”, cuando en realidad se trata de una guerra intercapitalista trasnacional por el monopolio de una nueva mercancía ilegal-la droga-(Bourbaki, 2011), que como tal, va acompañada del negocio que representan muchas otras mercancías también delictuales. En esta guerra, como en todas, hay bandos, y en cada uno hay representantes del delito organizado, del aparato de poder estatal en todos

sus niveles, incluidas las fuerzas armadas legales e ilegales, empresarias y empresarios e importantes sectores de la sociedad civil.

Frente a esta compleja guerra de tan alta magnitud de violencia, que además tiene como uno de sus efectos el creciente despojo de los recursos naturales y de los territorios físicos y socioculturales, algunas comunidades, pueblos, barrios, organizaciones sociales han ido instrumentando muy variadas formas de resistencia civil (1) (Randle, 1998) en diferentes gradaciones y escalas (2). En ese sentido, nuestro país ha sido un laboratorio central en cuanto a experiencias originales y radicales de resistencia civil y social noviolentas, en las últimas décadas. Las acciones han sido en todos los niveles posibles, con actores, territorios y temporalidades muy variadas y complejas, de las que intentaremos centrarnos en algunas experiencias que nos parece fueron centrales en su momento, y marcan una direccionalidad en la lucha noviolenta futura.

Asimismo, siempre es necesario tener en cuenta que las formas y niveles de las acciones de resistencia civil –así como también las de adversarios- están en estrecha relación con las propias fuerzas y medios disponibles, así como con las acciones del adversario.

No-cooperación con la guerra

Dentro de la resistencia civil, la lucha pacífica y noviolenta –que no necesariamente son lo uno y lo mismo- está caracterizada en sus niveles más intensos por dos formas históricas centrales: la No-Cooperación y la Desobediencia Civil. La No-Cooperación se mantiene dentro de los cauces de la legalidad, pero se retiran las formas usuales de cooperación con el individuo, actividad, institución, régimen o país con el cual se está en conflicto; o sea, desde una mirada de la “epistemología de la resistencia civil noviolenta”, se deja de “operar a favor” de las fuentes que reproducen o legitiman una determinada injusticia. Se parte del principio y de una toma de conciencia sobre cómo el propio cuerpo, recursos materiales e identidad social son la base del “consentimiento” (explícito, silencioso o no) por el cual el adversario se sostiene en el poder (3) (Sharp, 1986), y por tanto si esta fuente de poder le es retirada entonces se origina una crisis en las

fuerzas del adversario. Por ello, se trata de retirar e inducir a otros a hacerlo, la cooperación económica, social o política con ese adversario que nos agravia, incluso muchos países han usado estos métodos de resistencia en su lucha de independencia o nacionalista contra potencias extranjeras, invasoras u opresoras.

Así, en estas formas de resistencia civil noviolenta, se hace necesaria una toma de conciencia previa sobre: ¿qué viene antes: la legalidad o la legitimidad? ¿la ley o la conciencia?, como diría Gandhi. Para muchos sectores de la sociedad, lo legal es sinónimo de legítimo, sin conocer que la historia nos enseña continuamente que la legalidad no otorga mecánicamente legitimidad, ya que el aparato legal es controlado por precisos intereses políticos, sociales y económicos. Útil es no olvidar que la ley es la victoria de unos sobre otros, que la ley es fruto de un proceso donde se defienden y se imponen los intereses de un grupo social sobre otros, también que la ley ha sido fruto de un proceso histórico cambiante, dinámico: hace 120 años era legal la esclavitud, hace poco más de 50 años era legal que las mujeres no votaran en México, todavía en muchos países es legal que la gente no tenga derecho a protestar y manifestarse.

Por lo tanto, la ley (al igual que las instituciones) no tiene un carácter sagrado ni reificado en el tiempo, pero muchas veces -desde un enfoque oficial- se presenta como consecuencia de un proceso de formalismo que le otorga mecánicamente legitimidad social. Para Gandhi y Mandela -muy apegados a la legalidad, como buenos abogados- y otros grandes luchadores sociales, la legitimidad, la conciencia y la objeción de conciencia vienen mucho antes que lo legal.

En la gran variedad de recientes acciones de resistencia civil pacífica -como se le llama en México-, nos parece importante reflexionar sobre las de No-Cooperación, que han ido en aumento y las formas en que grupos, organizaciones o pueblos en lucha se han ido radicalizando -en el sentido de Marx: “ir a la raíz”. Las acciones de No-Cooperación son apenas anteriores en la escala de Noviolencia a las de la Desobediencia Civil –,que es cuando se incurre abiertamente a la violación de una ley retenida injusta-, máxima forma de lucha de la resistencia civil noviolenta o pacífica.

El gandhismo, los movimientos encabezados por Martin Luther King, César Chávez, Mandela… y hoy el zapatismo (“mandar obedeciendo” y boicot al gobierno) han sido grandes maestros en el arte de decir “¡Ya Basta!” a los abusos del poder y a dejar de cooperar con él. Gandhi, en su “Programa Constructivo” resumía así esta forma de lucha planteando la relación entre el propio poder y la autoridad:

Nosotros hemos estado acostumbrados por mucho tiempo a pensar que el poder viniese sólo de las asambleas legislativas. Yo he considerado esta creencia un grave error causado por la inercia o por una especie de hipnotismo. Un estudio superficial de la historia inglesa nos ha hecho pensar que todo el poder llega al pueblo por los parlamentos. La verdad radica en que el poder está en la gente y es confiado momentáneamente a quienes ella puede elegir como representantes propios. Los parlamentos no tienen poder y ni siquiera existencia independientemente del pueblo…la Desobediencia Civil es el depósito del poder. (Gandhi,1941)

¿Qué significa no-cooperar en términos de relaciones de poder y autoridad?

Entender ante todo que la base del verdadero poder está en la gente que se organiza en forma de un “principio de igualación social” y de “respeto mutuo” (Piaget, 1985: 33-39), y no en las personas representantes que la población delega en las instituciones, lo que trae como consecuencia que si estas personas no consultan ni cumplen con los mandatos de la población, deben ser quitadas de sus puestos o se tendrán que construir formas comunitarias y autónomas de “poder paralelo” o “dualidad de poder” (Sharp,1986:281-290). Como bien decía el subcomandante Moisés, tenemos que aprender a “gobernarnos a nosotros mismos…ellos y ellas (los pueblos) mandan y el gobierno obedece; no se recibe nada ni se le da nada al mal gobierno si éste no cumple con su función de servir al pueblo (Yasinsky,2016)”.

Es la toma de conciencia de dónde radica y está el origen del verdadero poder social y civil: en nosotros y nosotras, pero organizados y con

acciones noviolentas proporcionales a las del poder, para que de veras detengan su impunidad e injusticia.

Ahondando en el tema, desde un hecho social opuesto en su sentido, que constituye un importante ejemplo reciente en México de cooperación (o complicidad) con la injusticia, fue la expulsión de México del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), venido al país por la presión pública de familiares de los 43 normalistas desaparecidos en Iguala (Ameglio, 2016). Desde la mirada analítica de la resistencia civil noviolenta y su relación de co-operación con el poder y la autoridad, el GIEI fue expulsado –disfrazado de legalismos- debido a la incapacidad de la sociedad civil de romper con la imagen de representatividad de la clase política, por lo que delega jerárquicamente el poder, no se hace responsable de la situación y así, no enfrenta al poder. Por lo tanto, fuimos –en parte- nosotros y nosotras, como sociedad, a partir de cierta incapacidad de reacción, quienes permitimos con nuestra pasividad que la autoridad, en forma totalmente impune y arbitraria, decidiera una medida radical sobre el destino de un tema y un actor social tan importante para la vida democrática, la justicia y la paz en el país. En Iguala, el 26-27 de septiembre del 2014 se realizó una “acción genocida”, y la historia nos enseña que los hechos sociales de mayor inhumanidad atañen a la sociedad en su totalidad y no sólo a una parte que gobierna -y que además es directamente responsable de esos hechos-, por lo tanto, no aplica aquí ningún criterio de delegación o representatividad del poder de decisión. Es la sociedad en su conjunto quien debe expresarse. ¿Cómo? A través de una consulta, de un referéndum con una amplia representatividad de organizaciones y movimientos sociales involucrados en el tema…

Por lo tanto, la decisión de si el GIEI prolongaba su estancia e investigación o no en el país no le correspondía sólo al gobierno sino a toda la sociedad en su conjunto (entre otras razones porque su costo económico se cubría con el dinero de nuestros impuestos) o a una verdadera representatividad plural de ella, aceptada en primer término por las víctimas directas de la acción genocida: sus familias. El camino para la construcción de la justicia y la paz pasa por el “respeto mutuo” y no por el “respeto unilateral”, que el poder siempre busca imponer.

Nosotros y nosotras –como sociedad civil- nos quedamos impávidos frente a esta decisión gubernamental, así "operamos", más allá de algunas declaraciones y acciones simbólicas menores, más allá de la lucha ejemplar de las familias y compañeros de los 43 desaparecidos, y de esta forma nos quedamos casi contemplando pasivamente cómo se cumplía la profecía del poder de arriba: la infame guerra sucia contra los miembros del GIEI, la construcción de ellos como "chivos expiatorios" y el consecuente castigo ejemplar: la expulsión.

Ejemplos de no-cooperación en la resistencia civil

Para construir un "principio de realidad" de las formas más radicalizadas de lucha social noviolenta y pacífica, profundicemos en algunas ejemplos recientes de las mismas en México: los paros estudiantiles universitarios ante la acción genocida de la desaparición de los 43 en Iguala y contra el porrismo y la violencia (de género) en la UNAM; la "objeción de conciencia" y el "boicot" de maestras y maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) contra la punitiva reforma educativa; y la lucha de las organizaciones de las familias de desaparecidos y desaparecidas en la "búsqueda autónoma" de los cuerpos en fosas clandestinas, búsqueda a la vez de verdad y de justicia.

"Paros" estudiantiles universitarios ante la acción genocida en iguala y contra el porrismo y la violencia (de género) en la UNAM

Como una forma de intensificar la presión social ante una "acción genocida" – no hablamos de "política genocida"-, realizada por fuerzas oficiales y delictivas contra estudiantes normalistas de Ayotzinapa, en Iguala, entre el 26 y el 27 de septiembre del 2014, un número importante de universidades (Animal Político, 2014) realizaron varios días de "Paro", algunos de tipo activo. Asimismo, el 3 de septiembre del 2018 hubo un "ataque armado" de grupos porriles, ligados al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)-Azcapotzalco, contra una protesta estudiantil del mismo CCH, en la explanada de Rectoría (Román, 2018). El brutal e impune ataque contó con la complicidad de autoridades de seguridad

pública locales y federales, y de los cuerpos de la Vigilancia UNAM, que dejó innumerables personas heridas y dos estudiantes de gravedad. Frente a este hecho de violencia social, gran parte de la comunidad universitaria de la UNAM, con apoyo de muchas otras universidades del país, se levantó en un gran Grito de Indignación Masivo de "¡Fuera Porros! ¡Alto a la Violencia!", con acciones interuniversitarias de organización y movilización muy amplias y plurales, alrededor de cuatro grandes ejes: seguridad, democratización, violencia de género y educación pública y gratuita. Ha habido también "Paros" totales o activos en más de 40 universidades y preparatorias (Cruz, 2018).

Nos parece clave que instituciones tan importantes de la "reserva moral" nacional interviniesen, aun hubiera sido más contundente si también los rectores y autoridades educativas se hubieran sumado- aunque no fue el caso-, como una forma de "meter el cuerpo" públicamente a favor de la justicia para enfrentar a las autoridades impunes. Al menos los estudiantes y muchos profesores tomaron conciencia que si una sociedad normaliza una "acción genocida" o un "ataque armado" en el corazón de su campus, su "frontera moral" se deshumaniza.

Esta reacción social también fue uno de los frutos de la acumulación de los Gritos Masivos de Indignación moral y material del 2011 (¡Estamos hasta la madre!) y del 2012 (¡Yo soy #132!), mismos que a su vez lo fueron del "¡Ya basta!" del 94. En cuanto a la determinación de reflexión y acción de resistencia civil noviolentas, la sociedad subió el nivel de la lucha a la escala de la No-Cooperación, sin por ello dejar atrás las marchas, acciones simbólicas, foros, negociaciones con la autoridad, leyes, pero agregando un tipo de acción de otra radicalidad y fuerza moral: el Paro. Esto fue muy importante en cuanto a que una acumulación y una determinación e indignación moral mayor ante tamaña brutalidad concentrada aumentaron la toma de conciencia de la sociedad mexicana acerca de que ante ese nivel de impunidad y violencia del Estado era necesaria una confrontación de mayor fuerza en las acciones noviolentas, para presionar al poder y no caer en una involuntaria simulación de que se está luchando.

En el contexto de la "acción genocida" de Iguala, quedó evidenciada la cooperación (en el sentido de complicidad) entre todos los niveles

gubernamentales en su asociación con el crimen organizado.

¿Qué quiere decir no-cooperar? ¿Con qué co-operamos y queremos dejar de hacerlo?

Ante todo, cooperar es normalizar esta violencia del Estado criminal contra una población joven, pobre, campesina, indígena, organizada, comprometida con su base social y comunidad, estudiante, de pensamiento crítico…Entonces, no-cooperar es romper la normalización de la violencia de Estado: no se puede dar clases como si no pasara nada. En este sentido la juventud y los y las estudiantes del país intentaron reivindicar la esencia de la educación, que parte del "principio de realidad" del educando y el educador -en sus cuerpos y territorios cercanos y lejanos-, y no sólo de un programa académico institucional elaborado en abstracto. Los maestros y maestras, autoridades, padres y madres de familia, adultos y adultas en general, deberíamos estar profundamente agradecidos con la juventud que nos invitó a sumarnos al Paro y enfrentar juntos la pregunta:

¿Cómo contruir un conocimiento (no sólo información) válido para comprender lo que está pasando en varios niveles de la guerra en méxico y la violencia de estado? ¿Cómo luchar para detener esta inhumanidad que nos atraviesa a todos a todas?

Creemos que nadie puede negarse a intentar reflexionar de manera colectiva estas preguntas que en forma extrema enfrenta la sociedad mexicana, todavía hoy, a cuatro años del hecho, con el Grito Masivo de Indignación: "¡Vivos los queremos! ¡Fue el Estado!".

Este fue entonces el sentido del Paro Activo: en realidad no se buscó parar las actividades académicas, sino seguir en ellas pero adaptando sus contenidos en relación a la nueva situación sin dejar de ir a clase, lo que implicó estudiar el "doble de horas" para tratar de comprender y saber cómo decir y actuar el "¡Alto a la guerra y a la violencia de Estado!".

En la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como una forma de dar continuidad a este tipo de resistencia, se crearon desde el primer semestre del 2015, y han seguido hasta hoy con la actual lucha contra la violencia en las universidades, las Jornadas de Refléctere. El objetivo es dedicar durante una semana, todos los maestros y maestras que quisieran, las clases a analizar temas alrededor de la desaparición de los 43 normalistas y los asesinatos en Iguala esa noche, o de ejes alrededor de la guerra, la violencia en la facultad y la UNAM, la justicia, la resistencia o la paz en México. Una facultad que además tiene su centro en las humanidades, se plantea la obligación de reflexionar y colaborar a detener toda forma genocida y de deshumanización, así como apoyar en la construcción de conocimiento sobre estas situaciones y en generar alternativas de corto, mediano y largo plazo.

En el actual movimiento estudiantil, parte de la No-cooperación con la violencia que se construyó en los Paros y Semana Autogestiva fueron las Jornadas de “Saberes para la acción: Semana de trabajo contra la normalización de la violencia” donde, entre otras actividades, destacaron investigaciones y diagnósticos sociales que evidenciaron como la principal forma de violencia que atraviesa a la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es el Acoso (sobre todo en su forma “Física” antes que Verbal y No-Verbal), que alcanza un 40% de los casos relevados, y prácticamente siempre hacia las mujeres. (Equipo Mediación y Diálogo, 2018).

“Objeción de conciencia” y “boicot” de maestras y maestros de la cnte contra la evaluación punitiva de la reforma educativa

En 2015-16, quienes dieron también un ejemplo muy valioso de una acción de No-Cooperación fueron los 3360 maestros y las maestras de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con plaza de base y residentes en 28 estados del país, al no presentarse a realizar su Examen de Evaluación ni la Prueba de Reposición en 2015. Esto originó su despido laboral el 1º de marzo del 2016, en una forma de “castigo ejemplar”, completamente desproporcionado y sin relación directa con la “falta” cometida (Poy, 2016). Como reacción, en una “espiral de la

resistencia civil noviolenta", siguió un "Paro Nacional" del 15 de mayo al 19 de septiembre, por parte de maestros/as agrupados en la CNTE.

No presentarse a realizar la prueba de evaluación constituyó una acción de "objeción de conciencia" y "boicot" (Sharp,1986: 103-136, 162-173), muy emblemático de cómo debería actuar un "buen educador" ante la injusticia o arbitrariedad, enseñándonos a la población –y al alumnado- valores fundamentales en materias de ética y civilidad. La objeción de conciencia constituye una de las primeras enseñanzas que toda familia o escuela debería vivir e inculcarse mutuamente.

Nos mostraron con su ejemplo, a través de sus cuerpos e identidad social-laboral, que si no dejamos de "obedecer ciegamente a las autoridades" y los castigos que nos imponen para atemorizarnos, la violencia e impunidad no cesarán. Pusieron en práctica la esencia de lo que es la resistencia civil noviolenta: "la desobediencia debida a toda orden de inhumanidad" (Marín 1995: 25-56). Estos maestros y maestras no se negaban a ser evaluados, ni estaban en contra de que se realizaran evaluaciones sobre su ejercicio docente, sino que se negaron a someterse a un Examen de Evaluación, construido autoritariamente desde la SEP y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con características, contenidos y formas homogeneizantes, descontextualizadas, autoritarias y verticales.

Es importante notar cómo la acción de los maestros y maestras disidentes mostró una clara "objeción de conciencia" pública y abierta, de desafío directo a su máxima autoridad laboral y su construcción de "lo legal", porque ellos y ellas pudieron haber resistido de muchas otras maneras en ese mismo tema del Examen; por ejemplo, contestando en blanco, pero sí presentándose y firmando su asistencia. Sin embargo, se trató de una "acción directa" con otro contenido moral más radical y de impugnación abierta.

Este conflicto magisterial-gubernamental por la abrogación de la Reforma Educativa, comenzó precisamente por la forma de tomar decisiones y la falta de representatividad de la clase política mexicana y sus partidos que no consultan ninguna de sus decisiones trascendentes con las bases electorales de sus distritos donde fueron electos.

Por otro lado, nos parece también que actualmente en México se ha estado incrementando un tipo de lucha social que, en parte, tiene algo de una caracterización de lucha de clases y de lucha de calles (Marín, 1969) (4), aunque tomando calles en un sentido más amplio que el urbano, para referirse también y sobre todo a los caminos rurales.

El costo humano de este gran conflicto social nacional fue muy dramático y doloroso: además de los 3360 elementos de personal docente cesados por su "objeción de conciencia" a ser evaluados y otros muchos cesados o con salarios retenidos por ejercer su derecho a manifestarse y de la amplia población infantil y juvenil sin clases por meses, en Asunción Nochixtlán (Oax) el 19 de junio hubo una masacre por parte de las fuerzas policiales hacia la población con el trágico resultado de al menos 11 muertos y 150 heridos; fueron arrestados diversos líderes magisteriales como Rubén Núñez, Francisco Villalobos, Aciel Sibaja, Heriberto Magariño, Juan José Ortega.

Organizaciones de familiares de desaparecidos "buscando autónomamente" cuerpos, verdad y justicia en fosas clandestinas

Finalmente, otro gran ejemplo de lucha noviolenta de No-Cooperación constituyen la organización de las familias de los desaparecidos y las búsquedas de sus cuerpos en fosas clandestinas, en diferentes partes del país (sobre todo en el norte, en Sinaloa, en Morelos y en Veracruz). Ellos y ellas se han hecho cargo en forma directa, sin esperar ya nada del poder en los distintos niveles de gobierno -que son directamente responsables de esas desapariciones en la gran mayoría de los casos. Tomaron conciencia que esa actitud de estar siempre pidiendo y esperando que la autoridad cumpla su trabajo no los llevaría a ningún resultado y se convertía, en cambio, en una manera de cooperar para que todo siguiera en la simulación y la impunidad, por eso decidieron tomar esta iniciativa y hacerlo ellos y ellas mismos. Es lo que se denominaría una "acción directa noviolenta de autonomía".

Sus acciones individuales, grupales y de Brigadas son un ejemplo heroico -sin exageración- de valentía por "buscar la verdad" (son varios los padres o madres de desaparecidos asesinados por buscarlos), por enfrentar a los

poderes violentos, para reconstruir el tejido social y organizativo destrozados por la guerra, por construir más conocimiento que ayude a conocer el proceso constituyente de la desaparición de personas y así poderlo en parte detener.

Fue 2011 un año clave para desnudar públicamente la falacia de la "guerra al narco", declarada por el presidente Calderón a finales del 2006. Familiares de víctimas de todo el país emergieron como sujetos sociales con enorme fuerza y voz pública, ante todas las plazas, medios y espacios de la nación para dar sus testimonios que relataban con toda claridad cómo fuerzas del Estado –en todos sus niveles políticos y armados- aliadas al crimen organizado, a todo lo largo y ancho del país, habían desaparecido o asesinado a sus familiares y amigos. Como sus familiares no estaban involucrados en el crimen organizado, se busca restaurar entonces la dignidad de su identidad criminalizada.

El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD) agrupó a un número muy grande de víctimas que realizaron, sobre todo en 2011 y 2012, una cantidad importante de acciones de resistencia civil noviolenta, sobre todo en el plano de las grandes movilizaciones de masas (caravanas, marchas), diálogos con los poderes públicos y partidos políticos, y también actuó en aspectos legislativos. Pero careció, por diferentes razones, de la capacidad de dar el paso hacia acciones de No-Cooperación y desobediencia civil, como la gravedad de la violencia ameritaba.

Sin embargo, de este movimiento, en formas muy diversas –por afinidad o por contraposición-, surgió una cantidad muy importante de organizaciones y redes de familiares de víctimas en todo el país. Y muchas de éstas han logrado pasar al terreno de las acciones de No-cooperación. Para ello han tenido que romper la heteronomía dominante del miedo, el silencio y la simulación legal, y construir su autonomía: autoinvestigación, autojusticia, autobúsqueda, autodefensa, autoexilio, autorepresentación. Dicen ellas y ellos (5):

> "Estamos vivos pero sin vida, nuestras familias se están muriendo del dolor…nos quedamos sin nada, no queremos que esto le pase a más familias"; "Esto va creciendo, no se está

> acabando como dice el gobierno"; "En México desaparecen 13 personas al día y no estamos haciendo lo indicado para parar esta barbarie"; "Creemos que hay un gobierno que nos protege, pero tristemente vemos que el interés económico es mayor que el de la sociedad"; "El gobierno no busca a nuestros familiares, los vuelve a desaparecer diciendo que eso no pasa en México"; "El gobierno sí sabe lo que está haciendo. En vez de ayudarnos nos victimiza de nuevo" (Coloquio Internacional, 2015).

Y concluyen que, frente a toda esta descomposición moral, impunidad, violencia y provocación de la clase política y el poder, "las familias decidimos buscar a nuestros familiares en fosas clandestinas de manera directa, es lo único que nos ha dado los pocos resultados que logramos. Estamos desenterrando la verdad de lo que pasa en México (Coloquio Internacional, 2015)".

Un caso nacional que logró llegar a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue el descubrimiento de la existencia de "fosas clandestinas" creadas por el propio Estado, en Tetelcingo, Morelos, que fueron denunciadas inicialmente por Amalia Hernández, tía de Oliver Navarrete Hernández, desaparecido en Cuautla el 24 de mayo de 2014. Hasta ahora se han encontrado allí 150 cuerpos, incluso de bebés, tratados "como basura", según testifica la Comisión Científica de Identificación Humana de la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM, 2016).

Y así como en el caso de la desaparición de los 43 normalistas en Iguala, muchas familias de la zona comenzaron a organizar brigadas de búsqueda en los cerros de esa región, al sospechar que ese hecho no era un caso aislado sino un patrón de violencia; se creó así el Colectivo "Los Otros Desaparecidos de Iguala", donde ya han encontrado más de 150 cuerpos (Guerrero, 2017). De esa experiencia, unida a muchas otras sobre todo del norte del país, y de la Comisión de Víctimas del MPJD, fue naciendo la Red de Enlaces Nacionales, liderada por la familia de María Herrera, madre con cuatro hijos desaparecidos (dos en Guerrero y dos en Veracruz). Hoy día esa Red agrupa a más de 70 organizaciones de familiares de víctimas de todo el país.

Dicha Red decidió organizar las Brigadas Nacionales de Búsqueda de Personas Desaparecidas, actualmente son tres. La primera, con “buscadores solidarios” de Guerrero, Coahuila, Sinaloa, Chihuahua, Morelos, Michoacán y Baja California, acudió al llamado de familiares de Veracruz, para ir al municipio de Amatlán de los Reyes a partir del 9 de abril del 2016. ¿Por cuánto tiempo? “Estaremos por el tiempo que sea necesario” (Brigada nacional, 2016). Esta frase que aparece en el Primer Comunicado no es menor, en cuanto a la caracterización de esta acción de resistencia civil de no-cooperación, porque enseña una de las mayores armas de la noviolencia: la “determinación moral y material” a costa de todo.

La podríamos caracterizar como una acción directa de “Firmeza Permanente” (6)(Barbé,1977), donde se conjugan: la “fuerza moral” a partir de una temporalidad indefinida que depende de alcanzar el objetivo esperado; una materialidad concreta de los cuerpos como sujetos sociales; el lugar más directo en relación al objetivo central de la acción, que muchas veces es también el lugar de mayor fragilidad del adversario y donde posiblemente él reaccionará con más violencia. Esta Primera Brigada de 36 organizaciones nacionales, fue autofinanciada y contó con apoyos de donaciones solidarias, las herramientas y experiencia previa fueron mínimas: “…llevamos dolor, coraje e impunidad…vamos a desenterrar el horror que está viviendo el país, México es una fosa” (Redacción Animal Político, 2016). También la iglesia católica local y la CNDH se unieron solidariamente, y recibieron denuncias anónimas de lugares con posibles fosas por parte de la población local. Así, se pudieron documentar 40 casos de familiares desaparecidos, encontró 15 puntos con restos humanos, kilos de ropa marcadas con sangre en pozos, ranchos y terrenos (Brigada Nacional, 2016).

Fue muy importante esta acción directa de “autonomía sin pedir permiso” (7), para impulsar un “estilo de acción”, un verdadero “ejemplo de acción directa de No-Cooperación” que aumentó la unión organizativa de los grupos entre sí; la autoconfianza e iniciativa (“la gente creía que nos íbamos a regresar, que no íbamos a poder”); se rompió el aislamiento, el encierro, que tanto terror y parálisis de acción y reflexión instala (“Fue la evidencia de que no estamos solos”) (Gilet, 2016).

La Segunda Brigada Nacional de Búsqueda también se llevó a cabo en los caminos y parajes rurales de Veracruz, desde el 15 de julio del 2016. Se encontró gran cantidad de restos humanos (cerca de 11 mil fragmentos) en fosas clandestinas, hasta hoy no identificados. Pocas semanas antes, el 22 de junio, en Xalapa había sido brutal e impunemente asesinado un miembro de esa Brigada, José Jiménez Gaona, y gravemente herida su esposa Francisca Vázquez Mendoza, padres de Jenny, desaparecida el 21 de mayo de 2011, en Poza Rica. Al día siguiente iban a reunirse con el subsecretario de DDHH Homero Campa, para tratar casos de desaparición en el norte del estado. Esta Brigada inició afirmando ante la prensa: “El gobierno no lo quiere hacer (buscar a los desaparecidos), no tiene voluntad; le pedimos que, si no nos ayuda, que no nos estorbe”.

A comienzos de 2017 se realizó la Tercera Brigada Nacional (21 enero-4 febrero 2017) en Sinaloa. Según informes de la propia Brigada, participaron 75 familias de desaparecidos y fueron hallados, entre otras muchas cosas, los restos de al menos tres personas desaparecidas; a su vez se documentaron 40 casos de desaparición en ese estado norteño (Redacción Proceso, 2017).

Con base en estas experiencias, los distintos colectivos de la Red de Enlaces, y otros más, se plantearon otro desafío complementario central: buscar en vida. Así, a mediados de 2017, del 12 al 22 de mayo, se realizó la Caravana Internacional de Búsqueda en Vida de Personas Desaparecidas por cinco ciudades de Coahuila (de Torreón a Piedras Negras) con casi 100 personas de 12 Estados del país y familiares de desaparecidos y migrantes de Estados Unidos. En ella se detectaron “22 casos de posibles positivos” (Guillén, 2017) que ya se están investigando, a partir de visitas en cárceles, Semefos y lugares de prostitución.

Conclusiones

Parte del avance de la resistencia civil noviolenta está centrado en no caer en las provocaciones de violencia material, que en su mayoría el régimen organiza o permite, y a la vez en lograr que cada vez se sume más gente –de todas las clases y sectores sociales-, que sume sus cuerpos en las acciones

en calle y de otro tipo, mismas que deben ir subiendo en intensidad hacia la no-cooperación y la desobediencia civil, si las resistencias del adversario así lo ameritan. Es decir, no es suficiente sumar más gente a las protestas, sino que debe aumentarse el nivel de las acciones –tomando en cuenta la duración en el tiempo y el lugar-, e involucrar en ellas también a sectores sociales claves de la reserva moral por su "poder social" (liderazgos indígenas, campesinos, académicos, empresariales, eclesiales, intelectuales y artistas, de los medios…) metiendo sus cuerpos en la calle. Esa sería, en parte, la combinación de fuerza moral y material difícil de resistir para cualquier gobierno u opresor, porque lo evidencia y confronta.

Para que este proceso se incremente en esta línea, deberán desarrollarse amplia y simultáneamente la capacidad organizativa, de articulación y unidad, respetando las diferencias en todos los planos.

A su vez, nos parece, que la reflexión que habrá que ir construyendo colectivamente para que avance la resistencia civil masiva es:

¿Por qué obedecer o co-operar con órdenes o leyes que carecen de legalidad y legitimidad en la autoridad o en su proceso de creación?

La respuesta a la que le apostará el gobierno es que hay que obedecer a toda ley y cada violación a la misma es castigada o que la desobediencia a la misma "incita al caos social" porque se pierde la institucionalidad. La toma de conciencia que la resistencia civil tendrá que construir es la que conduce a una moral de la "desobediencia debida a toda orden inhumana" (J.C.Marín), en este caso a una ley ilegal e ilegítima. La base de la resistencia civil está en instalar masivamente la reflexión en que primero se debe obedecer a la conciencia y luego a la ley, que ésta es una simple construcción histórica que obedece precisos intereses de clase y por tanto se puede cambiar. La humanidad sin la no-cooperación y desobediencia civil estaría aún cultural y socialmente en la Edad de Piedra, pues este tipo de acción ciudadana –muy legítima e indispensable en cualquier democracia y no- es fundamental para que el poder no abuse de su autoridad; ha sido uno de los principales motores en la humanización de nuestra especie. Se ha tratado de individuos, grupos, masas que sean capaces de decir "¡Alto! ¡Ya

basta! ¡No más!” ante acciones inhumanas del poder: la acción genocida de Iguala; el despido de docentes por negarse a evaluar en condiciones injustas e ignorantes del principio de realidad individual y colectivo; la ausencia de verdad, justicia y búsqueda de los desaparecidos por parte del Estado son “órdenes inhumanas”. Por ello, estas luchas no son sólo por justicia sino por humanizar a nuestro país.

Por otro lado, en esta forma de lucha noviolenta resulta central enfrentar esta situación estratégica:

¿Cómo activar la espiral de la reistencia civil sin aumentar la espiral de la violencia?

Para ello podrían ayudar elementos centrales de la cultura de la noviolencia y la paz: humanizar al “otro u otra” conociendo su proceso constituyente, evitar ideologizaciones, polarizaciones duales de enemigo y amigo, reproducciones de “chivos expiatorios”, prejuicios y estigmas acerca del “otro u otra”, la aplicación de castigos sin relación ni proporción con la falta, no condicionar los medios por un “fin superior”: ser capaces de desobedecer lo injusto. Es lo que busca la no-cooperación: retirar nuestro cuerpo, recursos materiales e identidad social de los procesos de “obediencia a la espiral de la guerra y la violencia”.

Referencias

1. Randle, M. (1998:25): “La resistencia civil es un método de lucha política colectiva basada en la idea básica de que los gobiernos dependen en último término de la colaboración, o por lo menos de la obediencia de la mayoría de la población…”.
2. Algunas tipologías de las acciones de resistencia civil pueden ampliarse en Randle, M. (1998:25-32); Sharp, G. (1986:7-12, 339-340).
3. Sharp, G. (1986:72, 101-102, 162). La No-Cooperación puede ser social, económica o política.
4. “Lucha de calles, lucha de clases. Córdoba 1971-1969” fue un libro argentino, coordinado por Juan Carlos Marín, Beba Balvé y Miguel Murmis, que investigaba y analizaba -en forma diacrónica y sincrónica- un hecho de masas como “el Cordobazo” (29 y 30 de mayo 1969).
5. Testimonios presentados en el Coloquio Internacional “Heteronomías de la Justicia: De Exilios y Utopías”, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 3-6 noviembre de 2015
6. En este texto brasileño, se usa el término “Firmeza permanente” muy asociado a la fe cristiana como alimento y dinamismo de esa Firmeza”.

7. Esta frase la escuchamos por primera vez en el discurso de comandante David en Oventic, para la creación de las Juntas de Buen Gobierno zapatistas, el 7 de agosto del 2003.

Bibliografía

- **AFP. (2017).** "Los 11 periodistas asesinados en México en 2017", en *El Universal*. México, 6 de octubre.
- **Ameglio, P. (2017).** "¿Quiénes mueren en México?" en *Desinformémonos*. México, 12 de mayo.
- **------(2016).** "El GIEI se fue porque nos dejamos" en *Desinformémonos*. México, 18 de mayo.
- **AristeguiNoticias. (2018).** "132 políticos asesinados durante la jornada electoral 2018: Etellekt" en *AristeguiNoticias*. 26 de junio.
- **Barbé, D. (1977).** *A Firmeza-Permanente. A Forca da Nao-Violencia*. Sao Paulo, Edit. Loyola-Vega.
- **Brigada Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas. (abril 2016).** *Primer Comunicado al Inicio de la Brigada. Buscándonos Nos Encontramos.*
- **------. (22 de abril de 2016).** *Comunicado. Cierre de la Primera Etapa de la Primera Brigada Nacional de la Red de Enlaces.*
- **Coloquio Internacional.** *Heteronomías de la Justicia: De Exilios y Utopías (2015)*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 3-6 noviembre.
- **Cruz, Juan C. (2018).** "Se van a paro 32 planteles de la UNAM tras ataque de porros a estudiantes del CCH Azcapotzalco en Rectoría" en *Proceso*. México, 4 de septiembre.
- **Equipo Bourbaki (2011).** *El costo humano de la guerra por la construcción del monopolio del narcotráfico en México (2008-2009)*. México (en línea). http://webiig.sociales.uba.ar/revistacuadernosdemarte/revista.html, acceso el 10 de septiembre de 2017
- **Equipo Mediación y Diálogo (DyGI). (2018).** *Avance exploratorio sobre los "Hechos de Violencia en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM" (enero 2017-febrero 2018)*. UNAM, Papime 407518.
- **Gandhi, M. (1941).** Programa Constructivo de la India. En Ameglio, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil. México hoy*. México, Plaza y Valdés.
- **Gilet, E. (2016).** "Ya no vamos a seguir engordando expedientes: resultados de la primera Redacción. "Brigada de Búsqueda en Veracruz" en *Desinformémonos*. México, 22 de abril.
- **Guerrero, A. (2017).** "Identifican el cuerpo 22 de los 150 hallados por los Otros. desaparecidos; era de un chofer de Iguala" en *El Sur. Periódico de Guerrero*. 14 de junio
- **Guillén, A. (2017).** "Caravana Internacional de Búsqueda en Vida de desaparecidos: caminar juntos para encontrarlos" en *Magis*. Guadalajara, ITESO, 1 de junio.
- **Marín, J.C. (1995).** *Conversaciones sobre el Poder. (Una experiencia colectiva)*. Universidad de Buenos Aires.
- **------. et al. (1973).** *Lucha de calles, lucha de clases. Elementos para su análisis: (Córdoba 1971-1969)*. Buenos Aires, La Rosa Blindada.
- **Martínez, F. (2018).** "Reporta Gobernación 37 mil 435 personas no localizadas" en *La Jornada*. 27 de junio.
- **Piaget, J. (1985).** *El criterio moral en el niño*. México, Roca.
- **Poy, L. (2016).** "Despide SEP a 3360 maestros" en *La Jornada*. 1 de marzo.
- **Randle, M. (1998).** *Resistencia civil*. Barcelona, Paidós.
- **Redacción. (2016).** "Crean la primera Brigada Nacional de Búsqueda de desaparecidos; su primera misión será en Veracruz" en *Animal Político*. 8 de abril.

- ------**. (2014).** “Más de 114 escuelas se suman al Paro por Ayotzinapa” en *Animal Político*. 20 de noviembre.
- **Román, J. (2018).** “Trifucla deja seis heridos en CU” en *La Jornada*. 4 de septiembre.
- **Sharp, G. (1986)**. *Politica dell’Azione Nonviolenta. 2-Le tecniche*. Turín, Edizioni Gruppo Abele.
- **Universidad Autónoma de Morelos-UAEM. (agosto de 2016).** *Informe de Fosas Clandestinas de Tetelcingo: Interpretaciones preliminares*. Cuernavaca, UAEM.
- **Yasinsky, O. (2016).** “Entrevista al subcomandante Moisés” en *Rebelión*. 29 de abril.

Título
Peace building with a gender approach and I slam

Autora
Carla Pagano

Keywords
Gender, peacebuilding, Islam, women's rights, human rights, peace, right, law, and justice in Islam.

Summary
This paper approaches the topic of peacebuilding in Islam from a gender perspective by analysing the principles of Islamic religion and tradition that underpin some requirements for peacebuilding, namely peace, right(s), law and justice. Hence, the paper briefly examines the concept of equality and gender equality in Islam to subsequently explore the work of exegesis and hermeneutics of Islamic sources and tradition that Islamic feminists, scholars and researchers are conducting to deconstruct patriarchal interpretations of the Islamic sources and tradition. This work is critical in order to substantiate the peaceful, egalitarian, and inclusive nature of Islam and to inspire a new awareness of Islamic religion which is capable of dismantling the fundamentalist interpretation that produces conflict, inequality and discrimination. As a proof of this, the paper presents some significant examples of contributions to gendered peacebuilding initiatives carried out in some Arab and Islamic countries.

Introduction

The relationship between Islam and peacebuilding lays upon the application of the religious precepts concerning the rights of the individuals in the wider framework of the Right/Law of God, which includes the principles of equality and equity, justice, and solidarity. However, peacebuilding with a gender perspective must necessarily consider the difference, also in terms of different levels of equality and equity, that Islam assigns to human beings and to its followers. One of these is the gender difference understood as a precise attribution of roles and functions that are assigned to men and women within the Islamic community.

The Islamic world is crisscrossed by complex conflicts that for about forty years have seen a deep rift in political Islam, which has produced the proliferation of fundamentalist Islamist movements referring to the more traditionalist schools of Islamic jurisprudence that promote the jihad as a means of conquest of territories for the cause of radical Islam. This stricture in political Islam has seriously endangered the construction of democracy in many Islamic countries and the Arab region and has exacerbated the rupture with the West which, in turn, has deepened its distance from Islamic societies, reprising the rhetoric of the clash of civilisations. Amidst gory conflicts and political uncertainty, women scholars, researchers and feminists are engaged in new hermeneutics of Islamic sources in order to deconstruct the dominant patriarchal visions that endanger equality and peace.

To further explore the relationship between Islam and peacebuilding this paper sets out a brief analysis of the main concepts of Islamic tradition, that constitute the foundations of Islamic thought about peace, right, law and justice. In this framework, the paper looks at the construction of gender equality and women’s human rights in Islam and further explores the contribution of Islamic feminists’ hermeneutics of the sources of Islamic tradition to the gendered peacebuilding discourse in Islam. Finally, the paper lists some recent practices of gendered peacebuilding carried out in some Arab and Islamic countries.

The author is aware that this contribution is only a brief summary, that cannot do justice in this context to the complexity and breadth of this topic. However, the paper attempts to outline the state of affairs surrounding a topic that, based on women's patient and capillary work on the sources of Islamic tradition and jurisprudence as well as on their incessant activism, shows how women's knowledge has succeeded in creating a symbolic space to inspire cultural shift and transformation.

The islamic principles at the basis of peacebuilding

The root of the word *Islām s-l-m* is the same as that of salām, peace. Islam literally means "*the voluntary and total surrendering of someone's will to the will of God*" and indicates the "*the pious' effort to achieve peace*". All beings on Earth that surrender to the true will of God are Muslim, and they exist to actuate His project on Earth.

The Islamic religion starts with the Qur'anic Revelation that God let down to his messenger, *rasūl*, on hearth, the Prophet Muhammad. The Revelation embeds the concept of Truth, *al-Haqq*, and it identifies with it.

In Arabic, the primary meaning of the root *h-q-q*, from which the terminology that indicates the "Right" and the "Law" derives, is unknown. Its Hebraic correspondent contained the sense of curving, *inscribing*, *prescribing*, *establishing by decree* (from which: prescription, decree, law) and, eventually, the sense of duty towards God and the humankind, from which it derives the sense of *right*, namely *privilege* (1).

The term Haqq is used in the Qur'an as one of the nighty-nine names of God, with a sense of *established fact*, that is "corresponding to the facts", hence "reality", from which the sense of *haqq* as truth, opposing to batil, falsity.

The correspondence between one of the names of God, al-*Haqq*, and the sense of *truth* and *right* as a legal pretention is well developed in the Qur'an and it makes possible to affirm that the nature of the Law and the rights in Islam is essentially divine.

The Law of God, *Haqq Allah*, transcends private interest. It refers to the community, entrenches the rules connected to the "state of liberty" that is, altogether, the power of self-determination and the power to master other people's lives, scilicet the set of rules connected to protection, *walāya*. In this sense, the Law of God takes away some aspects of human freewill in order to ensure the right protection to individuals and communities and, consequently, it rules the body of rights connected to the personal status of individuals as components of a community, i.e. marriage, natural parenting, customs, risk, usury, etc. These rights and rules are not derogatory, because they constitute the basis of public order for the common interest and utility, *al-maslaha al-'āmma*, since the right is grounded on human utility as a social fact produced by the human coexistence.

The Law of God contains the right of the individual, *haqq al-ādami*, which concerns private and personal relationships, the own's and individuals' interests, and it depends on their will and liberties, which, in turn, are limited by the same nature of the Right/Law of God, *al-Haqq*, determined by the utility of the individual and of the community.

The right of a person is based on a precise Qur'anic principle, *fitra* (2), the "primordial human nature", the "instinct", the "pattern" or the "original state in which humans are created by God"; God being the *fātir*, the "creator". The Islamic code establishes in this way the intimate nature of the individual – *fitrat Allah allati fatara an-nās alayha* (God's handiwork according to the pattern (*fitra*) with which He has made mankind) – as a prolongment of the same nature of God. Hence, human nature cannot contradict divine will. According to this concept, human beings are an emanation of the same God, although they are not perfect (3). For this reason, human dignity, *karama*, is to be protected without any distinction based on religion, gender, ethnicity, social status, etc. (4). This concept is connected to the concept of justice, *'adl*, another universal principle that in Islamic religion encompasses every aspect of human life and requests Muslims to treat everybody equally and respectfully (5).

Since human beings are not perfect, they fail and get lost in their errors. As a remedy to human failure, the principles of forgiveness with repentance and compassion are central to peacebuilding. The Qur'an mentions

forgiveness about 100 times and compassion about 200 times (6). God rewards whoever forgives and uses compassion with all God's creatures, including enemies.

The Right/Law of God and the right/law of individuals are expressed within the *'umma*, the community, a fundamental principle of Islamic thought. It is claimed that the root of this term is the same as that of *'umm*, mother. The symbol of the mother and maternal love is connected to the most common divine attributes, *rahmān* and *rahīm*, the "merciful" and the "compassionate", from the root r-h-m, "womb", "bosom".

The *'umma al-islamiyya*, is the ideal Muslim community which "embodies the unity of Muslims in the diversity of countries and peoples" (7) in a direct relationship of dependency with the unicity of God, *tawhīd*, the synthesis and the foundation of Islam. The principle of *tawhīd* extends from God to mankind as His direct emanation and it recalls the idea of unity and harmony. Accordingly, there are no differences based on religion, ethnicity or gender within the *'umma al islamiyya* and human beings are encouraged to mutually support each other and seek unity and peace.

The rights of an individual as an emanation of the Right of God, are embedded in Sharia Law. In the Qur'an the term Sharia indicates the "way to salvation drawn by God" and over the centuries it assumed the meaning of "positive Law", entrenching precise behavioural rules given by God. These rules came through the Qur'an and the *sunna*, which is the Islamic tradition, a combination of the *hadith* (stories of the life of the Prophet Muhammad), and other facts, acts, and behaviours concerning the Prophet and his companions' lives.

Islamic *fiqh* is Islamic jurisprudence (8), the science of divine law, conceptualised by the *'ulema*, the Muslim scholars recognised as having specialist knowledge of Islamic law and theology (9). The two main methods of *fiqh* are *ijma'*, the consensus among Muslim jurists, and *ijtihād*, the interpretation based on accepted rules of logic and religious texts.

With the expansion of the Muslim conquests from the Arab peninsula to North Africa, Middle East and Central Asia, the ruling powers adopted the

Qanūn, a legal system that may or may not include Sharia but is generally not in conflict with it. Different *Qanūn* appeared throughout the Islamic Caliphates and during the Ottoman Empire and today the vast majority of Arab and Islamic countries have *Qanūn* as a legal corpus of Laws (including civil, penal, commercial, administrative, etc. laws) alongside Sharia.

Islam and gender equality

The philosophy of law at the basis of *fiqh* is essentially egalitarian. However, both *fiqh* and *sunna*, propose strict distinctions between the rights of Muslims and non-Muslims, the rights of free people and slaves, and the rights of men and women.

Across the centuries, Islamic jurists reinforced these distinctions and cemented them into a hierarchical and male elitist social order that corresponds to patriarchy.

This order produced strong resistance to the adoption of laws against discrimination because Islam is a framework concerned with humanity where similar categories of people enjoy the same levels of equality without discrimination. Islam recognises the rights on the basis of "citizenship", or the belonging to the *'umma al-islamiyya*. This is one of the arguments used by universalists to show the discriminatory nature of Islam which impedes granting equal human rights to all individuals.

The principle of gender equality based on this assumption is supported in numerous Qur'anic verses (10). However, the same legitimation criterion is used to demonstrate the principle of difference in rights and duties between men and women, that descends from the structural difference between these two sexes and the different roles that they have within the *'umma*; a difference and a distinction operated by the same God that preferred some beings over others and, among these, men over women (11).

In most of Arab and Islamic countries, some essential gender equality issues such as polygamy, divorce through repudiation, child custody and

inheritance, pertaining to the sphere of the personal status laws and connected to equality before the law, have not been discussed until relatively recent times. Women's and feminists' interpretations of the Qur'an and the sources of Islamic Law are recent, not because women do not possess the capacity to interpret the Islamic precepts underlying Islamic Law, but because – as Bouthaina Shaaban (1996) noted– women are the "subject" of Sharia; therefore, according to the principles of Islamic *fiqh*, they are not allowed to intervene in it.

However, the prevailing view of women and feminists in the Islamic world is that many provisions of Sharia discriminate against women because the Islamic sources at its basis, such as the Qur'an, the Sunna and the *ijtihad*, have been in the hands of male jurists and theologians imbibed of the misogynistic thinking of their male dominated societies. The *fuqaha'* the Islamic jurists, declared "the door of *ijtihād*" closed in the 11th century, closing de facto any further interpretation of the Qur'an and hadith.

Feminist qur'an hermeneutics for a gendered peacebuilding in islam

With the ascension of political Islam in the second part of the 20th century and following the appearance of the Islamic feminisms, it became urgent for women living in countries under Sharia to re-examine the gender constructions of jurisprudence in order to reframe women's rights in Islam and modify the patriarchal mandate of Islamic *fiqh* (Mir Husseini, 2006, p. 629-645). Women intellectuals and scholars such as Ziba Mir Husseini, Asma Barlas, Margot Badran, Amina Wadud, Heba Hezzat and Emran Qureshi – to quote only some – are engaged in developing an Islamic feminist hermeneutic to deconstruct the androcentric conceptions of *fiqh*. These scholars dispute the closure of the *ijtihad* reaffirming that it is a project which still under construction and seeking in this way to reactivate the dynamic of the Islamic thinking as a critical thinking (Badran, 2009, p. 35) able to respond to the needs and challenges posed by contemporary life.

These feminist thinkers do this by scrutinising the verses of the Qur'an in order to detect and correct misinterpretations of words and meaning, quoting Qur'anic verses and *hadiths* that promote equality between men

and women, and deconstructing verses and *hadiths* that were interpreted in a way to show the inequality between the two sexes and the preference of God for men and that were used to justify male domination of women (Badran, 2009, p. 248). According to some of these scholars, the Qur'an does not promote inequality between men and women at all, nor does it oppose one sex to another. The fact that God assigns to men and women different roles and treats to them, differently as a consequence of the different roles and functions they have in the society, does not mean that they are not equal before God or that they are incompatible or incommensurable (Barlas, 2004). In this sense, the concept of *tawhīd* associated to that of *Islām* as submission to God's will that can only be freely chosen assures the absence of every form of coercion.

Because God is right and fair, the concept of *'adl*, justice, is opposed to that of *zulm*, that in the Qur'an means the "transgression of the rights of God". By following these rules, humans cannot betray the confidence they were entrusted by God to build a right and peaceful world. This concept embeds the "acknowledgment of the right of the human beings, *haqq al-adami*, to be protected by the transgression of the right – the Law – of God" (Barlas, 2002, p. 129-202). In the same way, the Qur'an teaches that "men and women originated from the same *nafs*, self, and both are representing God on Earth, *khalifa*, as they are both capable of moral action and choice and divine conscience, *taqwa*. This represents the mental attitude of responsibility in the theoretical Islamic framework that can stand for virtue, prudence, correct conduct, and awareness of God. Based on this assumption, both men and women are required to practice good and oppose evil.

Is relevant for the discourse that we are articulating here that is the Islamic feminist reading of the concept of *jihad*. In the Islamic tradition *jihad* literally means "praising in the path of God", "praiseworthy striving", from the root j-h-d, effort, the same as the word *ijtihād*. As with many Islamic concepts, the term invokes a large semantic field, and assumes two facets, one more intimate, pertaining the individual, and another external, pertaining the community. The *jihād an-nafs*, "self-jihad" or *jihād al-akbar*, "greater jihad", is the effort of one's self to not be wrong, to not move away from God's will and instructions. On the external level, the jihad becomes

the “military jihad” or the *jihad al-asghar*, the “lesser jihad” performed for defensive reasons that is to defend the homeland against invaders, or to support people in danger because they are oppressed and not able to defend themselves. This type of jihad has to be declared by an acknowledged authority who should be advised by the ‘ulema regarding the appropriateness of the conditions.

The shift from the lesser to the greater jihad is attributed to a hadith about the Prophet Muhammad who said, upon his return from a battle, “we have now returned from the lesser jihad to the greater jihad”. The whole semantic field of the lesser jihad embraces an enduring state of affairs between Muslim society (*dār al-Islām*, the domain of Islam) and non-Muslim societies (*dār al-harb*, the domain of war).

In this conceptual interstice between what is private and what is public, what is esoteric or interior and what is exoteric or exterior, the Islamic feminists and scholars are positioning the *tafsīr*, interpretation, of the Qur’ān as corresponding to the apparent or external meaning, the domain of the word, and the *tawīl*, exegesis, as corresponding to the internal meaning, the esoteric significance of the Qur’ān, the domain of the symbolic and symbols (Barlas, 2007, p. 32). In this sense, the concept of “Greater jihad” is rethought in terms of “empowerment of rights” in a transposition of interpretative meanings to become, in Amina Wadud, *gender jihad*, or the fight to establish gender justice in Muslim thinking and praxis, whereas gender justice means “the inclusion of women in all the aspects of Muslim practice, performance, construction of policies and leadership, both political and religious” (Wadud, 2006, p. 40-42). Starting from this hermeneutic, Wadud seeks to uproot all practices, both public and private, that cause injustice to the entire humanity of women in the name of Islam, as well as to non-Muslim or non-heterosexual Muslim people (Wadud, 1999, p. 15-29 and 62-94).

Other feminist scholars question the correspondence between Sharia Law and *fiqh*. Based on the assumption that Islamic sources can be interpreted more symbolically and esoterically and that *ijtihād* is still possible in order to adapt Islam to the modern times, as it was done during the first two centuries of Hegira (12), they suggest that Sharia is not only compatible

with human rights, but also with the effective path to gain those rights. In this way, some scholars propose a rethink of the Islamic *'umma* as a peaceful struggle for a "civil jihad" against poverty and discrimination (Ezzat & Abdala, 2004). In this *'umma* the role of women is driven by *taqwa*, moral integrity (13), which will mean that women will no longer be subservient and silent, but that they should be active builders of an inclusive and non-discriminatory society.

Women building peace in a region torn by war and conflicts

The concept of the lesser jihad asserted by a fundamentalist interpretation of the precepts of Islam (i.e. concerning the matters between Muslim society and non-Muslim societies) has grown in significance during the last forty years, among radical jihadist movements, which have mushroomed across the Islamic world.

Women living in countries that have been shaken by conflicts involving Islamic jihadist movements have often faced threats and challenges to their peace, security and well-being in the name of religion. The increase in the use of violence against women as a weapon of war, including slavery, sex trade and child marriage, is documented in many of those countries, and it is not a recent phenomenon, although in the last decade it became particularly massive due to the expansion of wars and conflicts driven by – among other factors – political Islam. From January 2011 popular revolts in several Arab countries erupted calling for the end of the authoritarian regimes and change in political and economic systems.

This phenomenon was named "the Arab spring". Beside the strong participation of the population as a whole and the efficient use of social media as a mobilising tool. The massive participation of women was notable, either because of their evident activism or because it was a novelty in many Arab countries. Women in Tunisia, Egypt, Libya, Syria, Yemen, and Bahrain took to the streets in such force for the first time in the history of some of these countries, and voiced their needs for justice, democracy, human rights, an inclusive and sustainable economy, decent work, a life free from sexual and gender-based violence, the right to participate in

decision-making and be recognised as equal in dignity and rights as men. These requests rose in part from the need to oppose the fast transition of those countries' economies from centralised economic systems to neoliberal capitalist systems that involved savage privatisation of State industries, liberalisation of markets, and financial decentralisation. The fact that women in the Arab revolts had to resort to the language of rights to convey the need for a change of civilization and to defend what they had achieved so far demonstrate the backlash (Faludi, 1992) of the old patriarchal regimes. Across the Arab world, women mobilized to claim their right to representation in politics, raising concerns about insecurity, low employment, discrimination in the workplace, poor economic representation, lack of support for their dual role as family caregivers and workers.

Women's participation in the protests in many Arab countries during the Arab spring was subjected to mockery and violence in the aftermath of the uprisings. At the same time, we have witnessed some of these genuine protests transformed into atrocious conflicts that have claimed the lives of hundreds of thousands of people and dispersed millions of others, produced dispossession, migrations and unprecedented levels of poverty and deprivation. Currently (September 2018), the conflict in Syria and Yemen are still far from an end and the one in Libya is on the edge of a further escalation.

One of the elements that characterised the conflicts in the Arab Islamic world, and that appeared concurrently to the to the decline of the ancient regimes, was the rise of the Islamic jihadist movements, such as al-Qaida in Afghanistan and the Islamic Maghreb, Boko Haram in Nigeria, al-Shahab in Somalia, and Daesh (ISIS)(14) in Syria and Iraq, to quote only the most known. These movements threatened existing powers and produced a permanent status of war aimed at the establishment of a new caliphate, the imposition of Sharia as the only legal system, and a restricted and fundamentalist vision of Islam.

Women have been brutally hit at all levels by the escalation of violence in these countries in terms of physical and psychological safety, security and well-being, exposure to sexual and gender-based violence and physical

abuse, lack of access to sexual and reproductive health and health care services, lack of access to education and economic resources, exclusion from political life, and restriction of mobility and social life.

Although the effectiveness of women's mediation in the management of conflicts and peace processes has been studied and proved, according to a recent study only 16 percent of 585 peace agreements and protocols concluded between 1990 and 2010 included references to women, and women were less than 3 percent of the signatories of agreements reached since 1992 (15). Despite being opposed, though not always openly, by several Islamist governments in the Arab and Islamic world, the Women, Peace and Security agenda (WPS)(16) is part of the political framework of many women's human rights groups and civil society organisations that throughout the years have managed to sensitise their governments to start a process for the adoption of the associated UN Security Council Resolutions (UNSCR).

As of today, only 3 out of the 22 members of the Arab League have a UNSCR 1325 National Action Plan (NAP), namely Iraq (2014), Palestine (2015), and Tunisia (2018), and an official draft exists in Egypt and in Sudan. Despite this, the dialogue that feminists, scholars and women's organisations are carrying out in their countries around the need to adopt the common language that the WPS agenda proposes to foster peace and security for women and has created political leverage and chances for them to participate in political processes, also lobby to increase their participation and drive for change in countries shattered by continuing conflicts and in post-conflict situations.

Some examples

In **Afghanistan**, under the Taliban's regime, women did not have the right to go to school. During the transition phase, quotas for women's political participation were established. In 2002, women were granted a 12 percent quota in the Assembly and 20 percent delegates to the Constitutional Drafting Commission. The 2004 Constitution of Afghanistan allots 28 percent of the seats in the Lower House and 17 percent in the Upper House

of the Parliament to women. A Ministry of Women's Affairs was established.

In **Sudan** women were represented in the formal peace panels and advisory groups during the peace negotiations on Darfur (2004-2005). A group of 15 women from Darfur established a Gender Expert Support Team (GEST) to inform the parties at the negotiations. The GEST lobbied the official women delegates to develop a common position paper focusing on access to resources and land rights, physical security, women's participation in the negotiations process for the Darfur Peace Agreement, and the establishment of a gender-responsive reconciliation commission. The Sudan National Elections Act of 2008 allots a minimum of 25 percent of seats in the Parliament to women.

In **Iraq**, after ISIS seized Mosul and other cities in the east of the country, the implementation of the 2014 UNSCR 1325 was halted. Women's rights activists did not surrender and developed and Emergency NAP 1325 based on three pillars – prevention, participation, and protection. This Emergency plan focuses on the conflict with ISIS and emphasises the need to include women in all stages of peacebuilding efforts and to provide psychosocial and health support for affected women and girls.

In **Egypt** the National Council for Women prepared a draft NAP 1325 and civil society is working to create awareness on the contents of the WPS agenda, also by emphasising the tenets of peace and justice in Islam to advocate for women's rights. Efforts to involve religious community leaders, imams and sheikhs, although infrequent and at small-scale, are carried out by organisations that define themselves as Islamic feminist, like the Noor Centre for Women and Family Issues.

In **Tunisia** women were able to negotiate the transition process and play an active part in constitutional reform. In the aftermath of the revolution in 2011 the ATFD (Association Tunisienne des Femmes Démocrates) formed a Coalition for Women's Rights with 16 like-minded civil society organisations. Women held 31 percent of seats in the constituent assembly, where they built consensus to advocate for electoral parity with the Higher Authority for the Realization of the Objectives of the Revolution, Political

Reform, and Democratic Transition. This led to the promulgation of the Decree Law 2011-35 on gender parity. With the Constitution now in force, women have advocated for and obtained the promulgation of Law 2017-58 for the elimination of violence against women, the first in the Arab region. Tunisian women are now working to remove another bulwark of gender inequality, inheritance rights, by rereading and reinterpreting the sources of Islamic tradition with a gender approach.

Conclusions

Islam is not only a religion, it is also a political and a social fact; it determines the customs, habits and behaviours of believers; it contains rights and law; it embraces the Law of God that becomes law for each and all the individuals of the Islamic *'umma*.

The rise of fundamentalist political Islam has grafted onto the most significant conflicts of our contemporary times, which are changing the geopolitics of the Arab and Islamic world.

In the restricted and patriarchal interpretation of the religion operated by the scholars of Islamic law, acting in Medieval male dominated societies, the egalitarian philosophy of Islam evaporates. Without the possibility of being reframed, Islamic thought remains immobile and unable to respond to the challenges and needs of the citizens of the global world, trapped within an elitist system and easy to manipulate in order to produce inequality, discrimination and violence.

What the women, researchers and scholars, that define themselves as Islamic feminists are doing by deconstructing, rereading and reinterpreting the Islamic sources, despite the restriction imposed on this interpretation in the eleventh century, is a battle for life. Their *gender jihad* is not only for the sake of gender equality, but also for Islam to be understood in its integrity and primordial logic as a religion that fosters peace and brings justice on Earth and not war and terror as is often assumed in the present day.

Peacebuilding with a gender perspective in Islam is an articulated process that goes from the hermeneutics of the Islamic sources and tradition to the documentation of what the misinterpretation of the same sources and tradition causes in terms of violence, discrimination and abuse, primarily on women. It is an exercise of bargaining for presence and participation and building consensus, a work of lobbying and advocacy, assistance to the victims and reporting of the abuses. It is an incessant, tireless and diligent work, at one and the same time a diplomatic practice as an effort of compassion.

References

1. See the term HAQQ in Enciclopédie de l'Islam (1971). Vol. III, nouv. éd., Paris, Maisonneuve et Larousse.
2. Qur'an, 30:30 "So set thou thy face steadily and truly to the Faith: (establish) God's handiwork according to the pattern (fitra) on which He has made mankind: no change (let there be) in the work (wrought) by God: that is the standard Religion: but most among mankind understand not" (Yusuf Ali's translation).
3. Qur'an, 4:1 and 6:98
4. Abu Nimr (2001), p. 260.
5. Qur'an, 17:70 "O ye who believe! Stand out firmly for Allah, as witnesses to fair dealing, and let not the hatred of others to you make you swerve to wrong and depart from justice. Be just: that is next to piety; and fear Allah. For Allah is well acquainted with all that ye do'.
6. Qur'an, 24:22 ". . . And let them pardon and overlook. Would you not like that Allah should forgive you? And Allah is Forgiving and Merciful"; Quran, 42:40 "The reward of the evil is the evil thereof, but whosoever forgives and makes amends, his reward is upon God".
Quran, 35:10 "Whosoever desires honour, power, and glory then to Allah belong all honour, power, and glory [and one can get honour, power, and glory only by worshipping Allah (Alone)]. To Him ascend (all) the goodly words i.e. and the righteous deeds exalt it (the goodly words i.e. the goodly words are not accepted by Allah unless and until they are followed by good deeds), but those who plot evils, -theirs will be a severe torment. And the plotting of such will perish".
Quran, 22:60 "That [is so]. And whoever responds [to injustice] with the equivalent of that with which he was harmed and then is tyrannized – Allah will surely aid him. Indeed, Allah is Pardoning and Forgiving".
7. The European Islamic Council (1981). The Islamic Universal Declaration of Human Rights (1981). Preamble "… Confirming the historical and civilizing role of the Islamic Umma, which Allah designed to be the best, bequeathing to humanity a balanced universal order that links this world with the Hereafter, inter-linking science and faith: what is expected today from this Umma is to guide humanity, contused in the middle of diverse competing currents and beliefs, to undo the chronic difficulties besetting the materialistic civilization …".
8. There are four schools (madhaba) of Islamic fiqh referring to the Sunni tradition named after four Muslim theologians and jurists: the Hanafiyya, the Malikiyya, the Shafiyya, and the Hanbaliyya Schools. In addition, there are two Islamic fiqh schools that belong to the Shia tradition: the Ja'afari and the Zaidiyya Schools.

9. The English Oxford Dictionary, entry: Ulema.
10. See Qur'an: 16:58-59 "And when one of them is informed of [the birth of] a female, his face becomes dark, and he suppresses grief"; "He hides himself from the people because of the ill of which he has been informed. Should he keep it in humiliation or bury it in the ground? Unquestionably, evil is what they decide"; 9:71 "The believing men and believing women are allies of one another. They enjoin what is right and forbid what is wrong and establish prayer and give zakah and obey Allah and His Messenger. Those - Allah will have mercy upon them. Indeed, Allah is Exalted in Might and Wise"; 16:97 "Whoever does righteousness, whether male or female, while he is a believer - We will surely cause him to live a good life, and We will surely give them their reward [in the Hereafter] according to the best of what they used to do"; 49:13 "O mankind, indeed We have created you from male and female and made you peoples and tribes that you may know one another. Indeed, the most noble of you in the sight of Allah is the most righteous of you. Indeed, Allah is Knowing and Acquainted".
11. See Qur'an: 17:70 "And We have certainly honoured the children of Adam and carried them on the land and sea and provided for them of the good things and preferred them over much of what We have created, with [definite] preference"; 2:228 "Divorced women remain in waiting for three periods, and it is not lawful for them to conceal what Allah has created in their wombs if they believe in Allah and the Last Day. And their husbands have more right to take them back in this [period] if they want reconciliation. And due to the wives is similar to what is expected of them, according to what is reasonable. But the men have a degree over them [in responsibility and authority]. And Allah is Exalted in Might and Wise"; 4:34 "Men are in charge of women by [right of] what Allah has given one over the other and what they spend [for maintenance] from their wealth. So righteous women are devoutly obedient, guarding in [the husband's] absence what Allah would have them guard. But those [wives] from whom you fear arrogance - [first] advise them; [then if they persist], forsake them in bed; and [finally], strike them. But if they obey you [once more], seek no means against them. Indeed, Allah is ever Exalted and Grand".
12. The Hegira, migration, indicates the exodus of the Prophet Muhammad and his followers from Mecca to Yathrib, later called Medina in the year 622 A.D. The Hegira date represents the start of the Islamic calendar.
13. The Qur'anic verse 49:13 describe this concept of Tawqa as moral integrity: "O mankind, indeed We have created you from male and female and made you peoples and tribes that you may know one another. Indeed, the most noble of you in the sight of Allah is the most righteous of you. Indeed, Allah is Knowing and Acquainted".
14. The Islamic State of Iraq and the Levant, then abbreviated in the Islamic State of Iraq and Syria (ISIS), also known with the Arabic acronym "Daesh".
15. UN General Assembly Security Council (7 September 2010). Women's participation in peacebuilding. Report of the Secretary-General. Available at: https://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/WPS%20S%202010%20466.pdf
16. The UN Security Council Resolutions that make up the Women, Peace and Security Agenda are: 1325 that recognises the under-valued and under-utilised contributions women make to conflict prevention, peacekeeping, conflict resolution and peacebuilding; 1880 that recognises sexual violence as a weapon and tactic of war; 1888 that reiterates that sexual violence exacerbates armed conflict and impedes international peace and security; 1889 Focuses on post-conflict peacebuilding and on women's participation in all stages of peace processes; 1960 that reiterates the call for an end to sexual violence in armed conflicts; 2106 that Focuses on operationalising current obligations rather than on creating new structures/initiatives; 2122 that affirms an "integrated approach" to sustainable peace; 2242 Encourages assessment of strategies and resources in regards to the implementation of the WPS Agenda.

Bibliographic references

- **Abu-Nimer M. (2000).** *A Framework for Nonviolence and Peacebuilding in Islam.* Journal of Law and Religion, Vol. 15, No. 1/2 (2000 - 2001), Cambridge University Press, pp. 217-265.
- **Ahmed L. (1995).** *Oltre il velo. La donna nell'Islam da Maometto agli ayatollah,* La Nuova Italia, Firenze.
- **Anderson, L. (2011)** *Demystifying the Arab Spring Subtitle: Parsing the Differences Between Tunisia, Egypt, and Libya,* Foreign Affairs, Vol. 90, No. 3.
- **Arrott, E. (2011).** Arab League Seeks Relevance in Arab Spring. *VOA News,* 15 June 2011.
- **Azzam M. (1996).** *Gender and the Politics of Religion in the Middle-East. Mai Yamani (ed) Feminism and Islam: Legal and Literary Perspectives,* Ithaca Press, Berkshire.
- **Badran M. (2007).** *Il femminismo islamico.* Cassano F., Zolo D., *L'alternativa mediterranea,* Feltrinelli, Milano.
- **------. (2009).** *Feminism in Islam, Secular and religious convergences.* Oxfaord: Oneworld.
- **Barlas, A. (2002).** *Believing women in Islam: unreading patriarchal interpretation of the Qur'an.* Austin: University of Texas Press.
- **------. (2004).** *Towards a theory of gender equality in Muslim societies.* CSID Annual Conference, Washington.
- **------. (2007).** *Still quarrelling over the Qur'an: five theses on interpretation and authority.* Isim Review 20/Autumn 2007.
- **Bicchi F., Guazzone L., Pioppi D. eds (2004),** *La Questione della Democrazia nel Mondo Arabo: Stati, società e conflitti.* Polimetrica, Monza.
- **Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA) (2015).** *Identifying the Legislative Gaps that Need to Be Filled for the Application of Security Council Resolution 1325 (2000) on Women, Peace and Security in Selected Arab States.* E/ESCWA/ECW/2015/Technical Paper.8
- **------.** *Role of Women in Peacebuilding Processes.* E/ESCWA/ECW/2017/Technical Paper.5
- **------.** *The State of Gender Justice in the Arab Region.* E/ESCWA/ECW/2017/4
- **----------.** *The Role of Institutions in Times of Peace and War in the Arab Region.* E/ESCWA/ECW/2017/1
- **El Jack A. (2003).** *Gender and Armed Conflict:* Overview Report. Bridge Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton, UK.
- **Ezzat, H.R & Abdala, A.M. (2004).** *Towards an Islamically democratic secularism.* In: Amiraux, Valèrie et al. Faith and secularism. London: British Council.
- **Faludi, S. (1992).** *Backlash. The undeclared war against American women,* Anchor Book Doubleday, New York.
- **Guazzone L., Pioppi D. eds. (2009).** *The Arab State and Neo-liberal Globalization. The Restructuring of State Power in the Middle East,* Ithaca Press.
- **Kabeer N. (1994).** *Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought,* Verso, London.
- **Kahf Mohja (1999),** *Western Representations of the Muslim Woman. From Termagant to Odalisque,* University of Texas Press.
- **Kandiyoti D. (1994).** *Identity and Its Discontents: Women and the Nation,* in Williams P. e Chrisma L. eds., Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader, Columbia University Press, New York.
- **Lundquist, K. (2011).** *Women, Religion, Peace, and Security in the Middle East.* GCST New Voices Series, (18). Global Consortium on Security Transformation (GCST). Available from: http://www.securitytransformation.org/gc_publications.php
- Maniscalco M.L. (2010). *Sociologia e conflitti. Dai classici alla peace research,* Altrimedia Edizioni, Matera.

- **Martin, Richard C. (1987).** *Striving in the Path of Allah: A Fundamentalist Interpretation of Jihad in Egypt.* Conflict Quarterly. https://journals.lib.unb.ca/index.php/JCS/article/viewFile/14754/15823
- **McRobbie A (2009).** *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*, SAGE, London.
- **Mernissi F. (1991).** *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*, Reading, MA.
- **Mir-Hosseini, Z. (2006).** *Muslim Women's Quest for Equality: Between Islamic Law and Feminism.* Critical Inquiry, 32(4), 629-645. doi:10.1086/508085
- **Moghadam V. (1994).** *Gender and National Identity: Women in Politics in Muslim Societies*, Zed Books, London and New Jersey.
- **Mullally, S. (2011).** *Women, Peace and Security in Contemporary Pakistan: Meeting the Challenge of Security Council Resolution 1325?* Irish Studies in International Affairs, 22, 53-66. JSTOR http://www.jstor.org/stable/41413193
- **Nigeria Stability and Reconciliation Programme (2017).** *Women and Girls in Peacebuilding and Conflict Management.* Impact Report: output 3.
- **Riffat Hassan (1987),** *Equal before Allah? Woman-man equality in the Islamic tradition*, in "Harvard Divinity Bulletin", VII 2.
- **Shaaban B. (1996).** *The muted voices of women interpreters.* Faith & Freedom: women's human rights in the Muslim World. I.B. Tauris Publishers.
- **Shaikh, S. (2004).** *Knowledge, women and gender in the hadith: a feminist interpretation.* Islam and Christian-Muslim Relations, vol. 15, n. 1, January 2004.
- **------. (2009).** *In search of al-Insān: Sufism, Islamic Law, and Gender.* Journal of the American Academy of Religion.
- **Tamaru N. and O'Reilly Marie (2018).** *How Women influence Constitution Making After Conflict and Unrest.* Inclusive Security, Research Report
- **Wadud, A. (1999).** Qur'an and woman: rereading sacred texts form a woman's perspective. New York: Oxford University Press, p. 15-29 and 62-94.
- **------. (2006).** Inside the gender jihad: women's reform in Islam. Oxford: Oneworld, p. 40-42.
- **Wadud-Mohsin, A. (1994).** *The Qur'an, Shari'a and the citizenship rights of muslim women in the Umma.* In: Othman, N (1994). Shari'a Law and the Modern Nation-State. Kuala Lumpur: Sisters in Islam.
- **------. (1999).** *Qur'an and woman: rereading sacred text from a woman's perspective.* New York: Oxford University Press.

Title
Taking trauma seriously: a key component in transforming violence

Author
Elena Zook Barge
Retired Asst. Professor of the Practice of Trauma Awareness and Resilience
Eastern Mennonite University

Keywords
Trauma, Violence, Conflict, Trauma-informed, Well-being.

Summary
Violence, conflict and trauma are a part of life for individuals and groups and closely linked. Violence causes trauma, conflicts cause trauma and unhealed trauma often causes more conflict and violence. Yet, frequently trauma receives very little attention in our attempts to reduce violence, transform conflict and build peace. This presentation will highlight key components of an integrated trauma/conflict/justice/resilience program, *Strategies for Trauma Awareness and Resilience* (STAR) that has been used in five (5) continents the past 17 years to address trauma, interrupt cycles of violence and strengthen resilience in individuals and communities. As leaders and practitioners became trauma-informed, they adapted the model for use in their specific contexts and for specific needs, e.g. Mexico (sexual abuse); the Grand Canyon, USA (gender-based violence) and Nicaragua (social upheaval). More work of this kind is needed to increase the well-being of all in the world.

Introduction

Trauma awareness is essential to transforming violence and building peace. Peacebuilders often find themselves in situations of violence caused by nature, human beings (individuals and groups) or structures. Violence of any kind can be a traumagenic event. Traumagenic is a term coined by David Anderson Hooker to describe trauma as a response to events rather than the event itself because all people will not respond to an event in the same way. (Anderson Hooker & Potter Czajkowski, 2011) (1). Traumagenic events are ones that have the potential to produce a traumatic response.

No matter what our work or where we live, traumagenic events are something we all will experience at some point in life. Dr. David Berceli, creator of the Trauma Releasing Exercise (TRE), summarizes the universality of trauma and resilience in 3 short statements in the booklet, *Trauma is Really Strange* (Haines, 2016) (2):

- *There is trauma. Terrible things happen to human beings.*
- *We can overcome trauma. We are 'wired to survive'.*
- *Healing trauma is about meeting the body. The body is central to healing.*

It would behoove all human beings to be informed about trauma, the impact it has on our body, brain, beliefs and behavior as well as how to deal with it. Being able to release trauma energy, make meaning of the experience, repair harm and transform conflict are all tools and processes for becoming stronger and more resilient. There is a need for massive exposure to an integrated trauma program that allows individuals and groups to understand and work at individual wounds as well as systemic and structural harms for the well-being of our world. While this feels daunting, it is helpful to remember that fifty some years ago, humans were unaware of the need to brush their teeth twice a day. Today it is common knowledge and routine behavior. Being trauma-informed is possible. This presentation will allow participants to:

- Be able to describe the physiological, emotional, cognitive, behavioral and spiritual impact of traumagenic events (current or historic) on persons directly involved in the event as well as those working to resolve/transform the situation.
- Be introduced to an integrated and multidisciplinary framework for addressing trauma, breaking cycles of violence and building resilience (individual and collective) that has been in existence since 2001 - Strategies for Trauma Awareness and Resilience (STAR).
- Be aware of the translatability and adaptability of this model to other contexts such as Mexico (sexual abuse), the USA (gender-based violence) and Nicaragua (social upheaval).
- Extrapolate new ideas for ways trauma awareness could be helpful in situations of violence they encounter personally or professionally.

Violence was a part of life in the 1980's and 1990's in El Salvador, Nicaragua and Guatemala. There was violence caused by nature (earthquakes and hurricanes), by human beings (physical, verbal and psychological) and by systems and structures (poverty, displacement and war). Trauma and resilience were also present everywhere, but those were not terms being used at that time. My colleagues and I did not have the vocabulary nor a framework to understand the impact of trauma on the people with whom we worked nor on ourselves.

We were missing a foundational piece as corroborated by Nicaraguan psychologist, Martha Cabrera following Hurricane Mitch (Cabrera, 2002) (3).

One of the questions we had to ask ourselves is why have so many workshops not worked? There have been workshops on gender, on environment, on civic participation to name just a few. Why, despite so much training were people not responding to the seriousness of the problems? We finally realized the deeper problem and formulated our approach: Nicaragua is a multiply wounded, multiply traumatized, multiply mourning country.

Spaces needed to be created to talk about the losses, the violence and the accumulated pain before people were ready to move on.

Fortunately, in the last 20 years, there has been increased research and knowledge about trauma/ resilience and peacebuilding. Unfortunately, there is still much to be done to connect them. It is known that violence causes trauma (wounds, overwhelm) for individuals and groups as does conflict. It is also known that unaddressed trauma can cause more violence and conflict when individuals or groups turn the unhealed trauma energy on self (acting in) or against others (acting out). *Pain that is not transformed is transferred.* (Rohr, 2008) (4). This creates 'cycles of violence' in families, organizations, communities and societies which can spin on and on for decades, generations and eras. For this reason, it is imperative that the trauma lens be a key component in all the phases of building peace – from analysis to evaluation.

This does not mean that all peacebuilders must be therapists, counselors or trauma experts. However, basic knowledge about trauma and resilience is essential. While some *organizations are beginning to include psychosocial programs with populations who have experienced violence or natural disaster, Carolyn Yoder, founding STAR Director, recommends that 'organizations become trauma-informed' so that a trauma-sensitive framework can be integrated into any project: economic, health, governance, and others. This means more than putting a psychologist on every project team. Awareness of the repercussions of trauma needs to extend across the organization, to headquarters and field staff alike'* (5).

Many peacebuilding leaders and practitioners have become trauma and resilience-informed over the past 17 years through the STAR program which was created by Yoder and others at the Center for Justice and Peacebuilding (CJP) at Eastern Mennonite University (EMU) in Harrisonburg, VA. It is multidisciplinary and connects trauma, violence and resilience. It is trauma-informed and conflict-informed, and the curriculum has been used in multiple countries and contexts and translated into more than ten languages.

STAR emerged in the aftermath of September 11, 2001, in the USA. Church World Service provided a grant to the Center for Justice and Peacebuilding at EMU to create a training for community leaders impacted by this collective violence. The week-long training that was developed offered respite to trauma-impacted leaders as well as provided new understandings about trauma, conflict, justice and peace. It did this by using an integrated framework based on trauma healing research and practices from the fields of neurobiology, psychology, restorative justice, conflict transformation, human security and spirituality.

This integrated approach allowed participants to understand personal and collective sources of trauma and work at individual wounds as well as systemic and structural harms. Many found the experiential education of the training to be therapeutic even though it was not structured as group therapy. The invitational approach encouraged individuals and groups to put their story (individual or collective) on the model to better understand what had happened, where they were currently and what other tools or processes would aid them on their healing journey.

To get a sense of this integrated trauma/resilience program, we will look briefly at the STAR curriculum which includes the following core content: Definitions and Sources of Trauma

The 3-part STAR Model:

- The Trauma Experience – Why we don't 'just get over it'.
- Unhealed Trauma – Cycles of Violence.
- Breaking Cycles of Violence – Building Resilience.
- Resilience and Self Care.

Definitions and sources of trauma

The word trauma comes from the Greek word "traumat", meaning **wound.** Trauma is a wound that is caused when something abnormally shocking, painful or harmful occurs and leaves us feeling threatened and **overwhelmed** (physically, emotionally, mentally, or spiritually). These wounds are like physical wounds: our body knows instinctively what to do

to heal them. There are things we can all learn to do to help our body heal the physical and emotional wounds. And, some wounds are so serious, they need the attention of a doctor or mental health professional. Awareness of these similarities' shifts thinking almost immediately. Education about natural, protective body/mind responses to traumagenic events helps to de-stigmatize, rather than pathologize trauma responses (Yoder, 2005) (6).

Resmaa Menakem (2017) (7) also takes us back to the importance of body and bodies with trauma. *Trauma is anything the body perceives as too much, too fast, or too soon. Whenever trauma is involved, the first step in mending any relationship – or any emotional dysregulation – involves working through that trauma. And for someone to do that trauma work, he or she must first learn to slow down, observe his or her body and allow it to settle. A settled body helps the other bodies it encounters to settle as well.*

In looking at the sources or types of trauma, it is important to go beyond the medical model of diagnoses and look at personal and collective trauma coming from a single event or on-going/ continuous events. While PTSD is one form of wounding, caution is taken in placing this label on everyone who has gone through a traumagenic event. Individuals and groups often react against this label because it pathologizes common trauma responses.

Including historical, cultural and structural harms along with dignity violations, participation-induced traumatic stress and secondary or vicarious trauma expands the types or sources of trauma. Understanding these sources of trauma and the impact on people and populations is key to transforming violence. Being aware of the impact of witnessing (seeing or listening) another person(s) traumatic experience is key for preventing compassion fatigue.

Resilience is held in tandem with trauma throughout the curriculum. Resilience is a concept from physics – the ability to bend but not break. For individuals and communities, it is the capacity to adapt, survive and bounce back during or after hardship and adversity.

The 3- part star model

The STAR Model is also known as the ‘snail model’ because of the shape and the sometimes slow and messy work of recovery and integration of the trauma into a new self-or group identity. The following is a brief description of each of the three pieces of the model.

Figure 1. The STAR Model by ©STAR Team at Eastern Mennonite University, 2001.

The three main reasons we *don’t just get over trauma* it is because of impact of trauma on the body, the brain and our beliefs (meaning-making) as well as unmet needs. In the presence of threat or danger, the body automatically responds for action by producing an enormous amount of energy to help us survive. It is referred to as trauma energy, survival energy or simply the fight, flight, freeze response. In the fight or flight response, some of the energy is discharged. The freeze response, on the other hand, traps this energy in the nervous system and muscles. If not released, it can stay trapped in the body as stress or trauma reactions for a long time.

Peter Levine, a biophysicist and psychologist, has worked in the field of stress and trauma for more than 45 years. In his studies of wild animals, he has discovered that they do not exhibit long-term trauma responses (PTSD)

like humans do because of their instinctual responses of trembling, shaking and deep breathing. Shaking, trembling, crying and sweating are normal responses for humans as well according to Levine. (1997, 2010) (8). This means energy is being discharges and the body is regaining its balance. It is best to allow what's happening in the body without interference or judgment. The human body has the innate ability to regain its balance if allowed to do what it needs to do.

The human brain is designed to orchestrate the fight, flight, freeze responses in order to protect us, keep us safe and alive. The part of the brain known as the limbic system (emotional brain) is the "smoke detector." It registers fear and sends a message to the brain stem (instinctual brain) to flood the body with stress hormones and chemicals for action. This happens automatically and very quickly so the cerebral cortex (thinking brain) is bypassed. As Dr. Dan Siegel (9) explains in his *Brain in the Palm of your Hand* model, our brain has 'flipped its lid' and we are operating from the lower brain. This can change how we typically react and can severely compromise decision-making, planning and responses. Individuals and groups can become immobilized. Responders and peacebuilders need emotional first aid tools (grounding, mindfulness, fingerholds, etc.) they can use to help themselves and others release the trauma energy and reintegrate the brain for creative and clear thinking.

A second reason we don't just 'get over it" is because traumagenic events shatter beliefs and assumptions about life. Belief in an ordered and controllable world is often destroyed. Questions often emerge such as why me; why us; what happened to our leaders; why didn't they protect us? Spiritual questions also arise as we wonder why God allowed the violence to happen or if anyone still cares. For some, faith may be strengthened while others may become more rigid in their beliefs to the point of intolerance. Humans are meaning-making creatures and need to assign meaning to what has happened. This is done by constructing narratives about what took place. These narratives can either move us forward or keep us stuck. Group rituals, compassionate listening and support from extended family, church or community can play an important role in helping people recover trust. Social scientists have discovered that communities with

strong social ties tend to be able to heal quicker and rebuild more effectively.

A third reason individuals and groups don't just 'get over it' is because of unmet needs. Human needs include safety, justice, expression of identify, culture and values, economic resources, respect and dignity. These needs often increase during traumatic events and unsatisfied needs cultivate a sense of injustice or woundedness. There does not seem to be a hierarchy of needs – people will fight to preserve their sense of identify/dignity as much, if not more, than to obtain power or resources.

The Trauma Experience summarizes this section and normalizes the more immediate trauma reactions following a traumagenic event. As stated earlier, these reactions are different for everyone. The only thing that happens automatically is the physiological changes. The others are normal reactions to abnormal situations. Understanding this allows us to be gentler with ourselves and less judgmental of others. Later, we may experience changes in the way we think, behave, feel physically, emotionally and spiritually. A list of common trauma responses can be found on the STAR web page at https://emu.edu/cmslinks/cjp/star/docs/Common_Responses.pdf

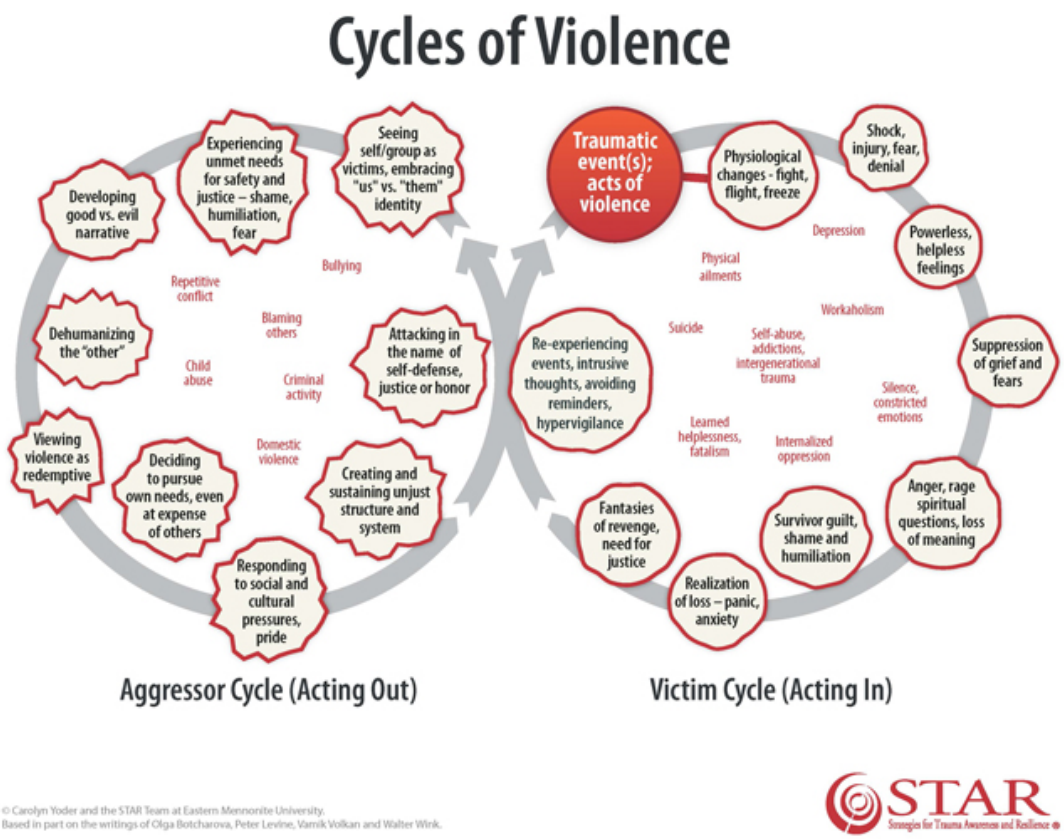


Figure 2. Carolyn Yoder and The STAR Model by ©STAR Team at Eastern Mennonite University, 2001.

Trauma also impacts our behavior. If the pain is not dealt with or if the survival energy accumulated during the freeze response is not released in a productive way, it is often turned against self or others. When the energy is turned against oneself, it is called ‘acting-in’ behavior and manifests as addictions, eating disorders (too much or too little), depression, withdrawal, anxiety, self-blame or suicide. When the energy is turned against others, it is ‘acting-out’ behavior and may include criminal activity, repetitive conflicts, abuse, aggression, blaming or homicide. *Hurt people hurt people* is simpler way of saying *pain that is not transformed is transferred* and is demonstrated in the cycles of violence.

Unhealed trauma can turn into a victim cycle of hurting self (acting-in circle on the right) or into the aggressor cycle when hurting others (acting-out circle on the left). When one acts out; they move from being the one

harmed to causing the harm, from victim to victimizer, thus creating a new trauma experience and new victims. Depending on what that person or group does with the wounds, this can turn into a cycle of violence which spins on and on for generations at many different levels - in the family, organization, community or nation.

Typically, silence comes over the room during a training when we get to this part of the model. It is the place where trauma and violence connect in a visual and visceral way and reality sinks in as we identify the cycles that exist in our own lives and context. Analysis of what keeps individuals and groups stuck and what helps them break free gets everyone talking again as they realize how much they know.

Even though cycles of violence exist worldwide, the good news is that the drive to “unfreeze” and heal stays with us no matter how long-ago events happened. This means individuals and groups can address trauma and interrupt cycles of violence, months and years later. This third part of the model is loaded with tools and processes which are divided in three categories:

1) Breaking Free

2) Acknowledgement

3) Reconnection.

Figure 3. Adaptation from Olga Botcharova's model. The STAR Model by ©STAR Team at Eastern Mennonite University, 2001.

Even though it appears to be a linear path, the stations along the path are not progressive nor step-by-step. Individuals and groups may visit certain stations, skip others or even revisit a station. The broken line indicates that anyone (victim or victimizer) can move to any station at any time to work at healing wounds, which builds resilience. Every step builds resilience.

Each entry point represents a body of theory and practice from trauma and resilience studies (including neurobiology, restorative justice, spirituality/meaning making and conflict transformation). Through film and story, examples are shared of how people engage in breaking free through healthy leadership, safety, support, education, compassionate listening and use of body/mind tools. Acknowledgement processes such as ritual, storytelling, memorials and acknowledging the other's story (root causes) are explored.

The reconnection section includes processes such as forgiveness, justice and conflict transformation which may lead to the possibility of reconciliation. Choosing to forgive is healing but not the same as reconciliation. Justice needs are unpacked and ways to meet those needs. Instead of the traditional retributive process which asks: what happened? who did it? what do they deserve? Restorative justice asks these questions: who has been harmed? what are their needs? who has the obligation to meet these needs? who needs to be heard in this situation? what is the process to involve all voices to make things as right as possible? These questions show that restorative justice is a justice that heals rather than harms – justice focused on healing rather than punishment.

Conflict transformation is another key process for healing trauma. Like restorative justice, embedded in the process are many tools discussed earlier on the trauma healing/ resilience path, e.g. root causes, taking risks, meeting with the other, etc. Peacebuilding tools aid trauma healing as they connect individuals and groups, promote dialogue and repair relationships.

Resilience and self care

Although resilience is discussed throughout the seminar, it receives special attention the last day along with self-care. As stated previously, resilience is the ability to bend but not break. It is the capacity of individuals and communities to adapt, survive and bounce back in the midst of or after, hardship and adversity. The proof of well-being is not only the absence of post-traumatic reactions or the ability to continue functioning. Rather, it is in the quality of relationships within and between individuals, families, communities and the wider society in the days, months and years that follow.

Quality of relationships brings us back to the body and the neuroscience of resilience. The autonomic nervous system is central to resilience because it keeps us in the ‘window of tolerance’ or what is sometimes referred to as the resilience zone. The ‘Window of Tolerance’ (Ogden, et. al. (2006) (10) is the optimal zone of arousal, where we can manage and thrive in everyday life. When we are outside of our window of tolerance, our nervous system

responds by going into survival mode – fight, flight or freeze as discussed earlier. We feel overwhelmed and go into hyper-arousal or shut down and go into hypo-arousal. Being aware of body sensations, emotions and thoughts helps us recognize whether we are in our optimal zone of arousal or going into hyper or hypo-arousal. Our window of tolerance can be narrow or wide. When we widen our window of tolerance, we become more resilient and better able to meet the obstacles and difficulties we encounter. And this brings us back to the body/mind/energy tools which not only help regulate our personal and social nervous system but also widen our resilience zone – our window of tolerance.

The STAR training turned out to be more than an intellectual experience. It was engaging the heart, the mind and the spirit. Changes in knowledge, attitudes and behaviors occur during the seminar and in the months and years that follow. This has continued to be a distinguishing feature of STAR trainings over the years, regardless of where they take place. Here are several anecdotal quotes from STAR: *The Unfolding Story,* 2001-2011 (Yoder and Barge 2011) (11):

> *I use STAR every day of my life. I need it – my community is violent. STAR gives me the tools* (New York City, USA).
>
> *What distinguishes STAR from the many other trauma programs that inundated the city after the hurricanes is the focus on violence as a root of trauma. The cycles of violence model help to identify the different levels of response to violence* (Louisiana, USA).
>
> *You have no idea how you have helped our communities. The work you do resembles that of throwing a stone into the water; you see where it falls, but the waves it generates travel to far places* (Mexico).

Further research about STAR is available in Section III: What Difference is STAR Making of this on-line eBook. Section IV describes the specialized trainings that have developed over the years such as STAR for youth, Healing Historical Harms, Transforming Wounds of War, and others.

Mansfield (2017) (12) provides more detail about STAR and the ways it continues to develop.

Adaptations of the star model in Mexico, the USA and Nicaragua

The translatability and adaptability of the STAR model has made it useable in many different countries and contexts. The materials have been successfully used in Africa, Latin America, Asia, the Middle East, New Zealand, the Caribbean and North America. Delivery methods vary, but in the end, the results are similar.

In June and August 2018, two universities in different contexts (Mexico and Nicaragua) incorporated the STAR-based Trauma/Resilience Awareness (TRA) seminar into their programs as a way to address violence in their countries. The purpose and length of the trainings were quite different, yet both cases are examples of organizations taking trauma seriously. One used the TRA seminar to address and prevent sexual violence in their state, and the other used it to bring staff together after a period of social upheaval and violence. A description of each follows.

Chihuahua, México

A three-day TRA seminar, *Sexual Abuse through the Trauma Lens,* was held at the Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) in June 2017 in Chihuahua, Mexico. UPNECH, together with the other organizations in the network was seeking to provide more and better tools for dealing with the problem of abuse and sexual abuse suffered by the girls, boys and adolescents in the state. In addition to raising awareness and sensitivity to the issue, they want to eradicate the problem. (13)

This was Module 5 of the Diploma in Comprehensive Prevention of Sexual Abuse in Children and Adolescents being taken by 55-60 people. The Diploma Coordinator, Pilar Rivero, and colleague, Alejandra De Las Casas

Muñoz, had been trained as STAR practitioners ten years prior in Mexico. They recognized the need to include trauma awareness in the curriculum.

The certificate program was designed to prepare community leaders in the State of Chihuahua who work with an institution that is, in direct or indirect, contact with children and adolescents in the areas of health, education, legal and social assistance. The purpose of the program was twofold:

1. Prevention, detection and attention of sexual abuse in childhood and adolescence.
2. Situational diagnosis and psychoeducational and social accompaniment of childhood and adolescent sexual abuse. Participants included teachers, social workers, psychologists, lawyers and administrators.

The objective of this module was to equip these leaders with tools that would allow them to understand trauma and resilience, how to use the strategies for themselves and with the people who had experienced abuse and be able to recognize the survival and resilience resources that existed. Sharing and applying these learnings will help break cycles of sexual violence, promote restorative justice and repair the social fabric.

During the three days together, we examined the need for trauma and resilience awareness in the agencies working with abused children and adolescents, the importance of understanding the impact of trauma on the body, the brain and behavior and tools to address the trauma, including strategies of self-care for their own well-being. Attention was given to ACE's (Adverse Childhood Experiences), a tool that was new to some participants.

The ACE Study is the largest piece of research available on the impact of stressful and traumatic experiences during children. It was led by Robert F. Anda, MD. And Vincent J. Felitti, MD with the Centers for Disease Control and Prevention and Kaiser Permanente. Of the more than 17,000 study participants, it was discovered that a high incidence of adverse childhood experiences existed throughout the population. These childhood

experiences led to long-term health and behavioral impacts due to the harm done to the child's brain by toxic stress. Frequent or prolonged exposure to adverse experiences in infancy can reduce the ability to respond, learn, or figure things out, which can result in problems in school; lowers tolerance for stress, which can result in behaviors such as fighting, checking out or defiance; increases problems with learning and memory. This harm can be permanent.

The initial list of Adverse Childhood Experiences included the following: emotional abuse, physical abuse, sexual abuse, emotional neglect, physical neglect, mother treated violently, household substance abuse, household mental illness, parental separation or divorce and incarcerated household member. Some organizations have added additional items such as bullying (by another child or adult, witnessing violence outside the home, witnessing a brother or sister being abused, racism, sexism, or any other form of discrimination, being homeless and natural disasters and war (Spokane (WA) Regional Health District) (14). Participants themselves filled out the ACE's questionnaire to find their own score.

Overall, the response to the experiential exercises was positive. They provided an opportunity for the group to share and learn from each other and to apply their lived experiences to the theories. Several particularly liked the River of Life exercise because it was the first time they had talked to each other about their personal life. Another added to brain exercise scenarios her experience of intervening in an abuse case and being threatened by the father. She demonstrated clearly what 'flipping your lid' looks and feels like in such a situation. Other powerful applications happened during the different sociodramas depicting cycles of violence at the family, organization, community and national level. The national level sociodrama powerfully revealed the connections between the cycles of violence at ALL levels.

Time was too limited to unpack all that was delivered in this 5-minute sociodrama. Nevertheless, everyone understood the connection between trauma and on-going violence and reflected on what keeps families, organization, communities and nations stuck in these cycles and what helps them break free. They left with new ideas and tools for how to interrupt

cycles of abuse and trauma. It will be exciting to see the creativity as they adapt this into their communities.

Recently, the diploma coordinator sent the evaluations from this module which rated the seminar as excellent. Several commented that this was the module had most ‘touched their hearts’. The certificate program is being replicated. They have managed to open it in six municipalities with 120 persons registered for these interdisciplinary groups. It has been welcomed by the community, governmental and non-governmental institutions. The work continues!

Side note: Grand Canyon, Arizona, USA

During several interviews in Chihuahua, there were questions and comments comparing the prevalence of sexual abuse/violence in Mexico with the US, often presuming it was worse in Mexico. Sexual abuse/violence is everywhere – including the US. In fact, it is a BIG problem there. For that reason, this side note is being included about a STAR training that was done in Arizona in June 2017 for the National Park Services at the Grand Canyon after a series of sexual assault and workplace violence had been reported.

A Reflection and Healing Team (RHT) was created to begin the process of identifying actions that Grand Canyon staff could take to move the organization to a place of healing from the fallout of years of hostile and abusive behaviors including sexual harassment in the workplace. The invitation for the STAR training came from this group. A STAR for Organizations was designed with a focus on organizational trauma and restorative justice. The restorative justice questions provided a new angle for staff from diverse parts of the system to look at the problem.

In addition to new insights, new relationships were formed during the week and energy to work together was renewed. These remarks from their evaluations indicate some of the learnings:

By far the systemic approach to the materials was the best. We know a lot of these ideas and concepts, but the framework brings it all together.

Dialogue that was able to occur between participants (between divisions) as a result of the space created to be open and honest.

I would love more and greater depth. We need coaches or trainers in the park!
Going deeper into restorative justice and conflict transformation, would aid the on-going process of healing there. Developing staff trauma liaisons to support and assist individuals or work groups in the healing process was another expressed goal. In the meantime, work groups left with plans to start using what they had learned to transform the trauma in their area. The latest information about the work in the Grand Canyon National Park comes from an interview and article by Annette McGivney (15) in Outside Online. The work continues.

Managua, Nicaragua

Details will be fewer in this case due to the on-going situation of tension and unrest in Nicaragua. There were no interviews before the seminar nor photos during the seminar as there were in Mexico due to security issues. Nicaragua has been in a sociopolitical crisis since mid-April, when students initially protested the Social Security reform. When protests were met with violence, it produced more protests calling for justice for the people killed when protesting.

Within the first days of protest, students occupied the Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) which as a university is protected by law as an autonomous space. However, there were various violent attacks on the university and several people were killed.

The movement grew to include farmers with dozens of roadblocks, students occupying three other universities, the cities of Masaya and Leon filling

their streets with barricades, and hundreds of deaths and injured in different locations. After being occupied for almost two months, UPOLI was abandoned and the university vandalized with much of the equipment taken or destroyed.

Because of the social disorder that took place in April and May, there was serious political polarization in the country including among the university population. There was mourning for those killed and mutual blame between the factions in favor and against the government and its opponents. The university leaders wanted dialogue, understanding, forgiveness and tolerance to be practiced by the university community, so they could coexist peacefully and continue the academic and administrative work of the university. The question was where to start. Even though there was some opposition initially, the decision was made to address the trauma before making decisions about re-opening the school.

With that decision, a 4-day TRA seminar for August was put in motion. The objectives were to create a safe space to share recent experiences, learn more about trauma/resilience responses and tools and discern how to be a trauma-informed organization as they moved forward in the current context of uncertainty. STAR para Comunidades (Village STAR), a condensed and visually-oriented version for groups was used. In this adaptation, the framework of Truth, Mercy, Justice and Peace outlines the third part of the ‘snail’ model. Participants found this framework to be helpful in analysis of the situation as well as a planning tool for the future. Many wanted more time to go deeper in these concepts. More than 40 persons attended this training including guards, administrators, board members, program directors and professors.

The fear, sadness, anger, mistrust and uncertainty that many brought with them was palpable the first day. The next day there were more smiles and conversations happening. By the end of the training, stories had been shared, wounds acknowledged, apologies made, and relationships restored. One of the leaders expressed gratitude in these remarks: This experience was a saving one for all of us because it helped mitigate pain and suffering during this perilous time in Nicaragua. This experience helped to change a lot of the sadness into joy - it was a miraculous experience.

Currently, some of the participants are busy preparing for the return to classes. Others will be leading a seminar next week on trauma healing, replicating what they learned and experienced in August. Several others are preparing to lead their first circle process with co-workers. It is challenging, but the work continues.

Conclusion

Trauma-awareness is essential to individual, communal and societal well-being. Sustainable peacebuilding is impossible without addressing and transforming trauma and violence.

For this reason, it is essential that individuals and organizations working to transform violence and build peace be trauma and resilience-informed. Being informed is understanding that trauma impacts our bodies – our brain, nervous system and energy system. Trauma energy needs to be released. This allows our brains to think more clearly so we can transform conflicts and prevent cycles of violence. Because trauma also impacts our beliefs (meaning-making), behavior and relationships, truth telling, examination of narratives and processes for repairing harm are also needed.

Integrated trauma/resilience models and programs exist that connect trauma, violence, conflict and resilience. They include emotional first aid tools, tools for mending relationships and tools for widening one's "window of tolerance". The challenge is getting these tools (and theory) into enough organizations and communities so that releasing trauma energy, transforming conflict and restoring relationships become as routine as brushing our teeth twice a day.
The role of the peacebuilder is to interrupt the transmission of woundedness. (O'Dea, 2012) (16)

Let the work continue.

References

1. Anderson Hooker, D. & Potter Czajkowski, A. (2011). Transforming historical harms. Retrieved from http://comingtothetable.org/wp-content/uploads/2013/10/01-Transforming.Historical.Harms.pdf
2. Hanes, S. (2016). Trauma is Really Strange. Philadelphia, PA: Singing Dragon an imprint of Jessica Kingsley Publishers
3. Cabrera, M. (2002). *Living and Surviving in a Multiply Wounded Country*. http://www.envio.org.ni/articulo/1629
4. Rohr, R. (2008). *Things hidden: Scripture as spirituality*. Cincinnati, OH: Franciscan Media.
5. Yoder, C. (2012). *Trauma-Sensitive Development and Aid*. InterAction Monthly Development Magazine.
6. Yoder, C. (2005) *The Little Book of Trauma Healing*. Intercourse, PA: Good Books
7. Menakem, R. (2017). *My Grandmother's Hands, Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. Las Vegas, NV: Central Recovery Press.
8. Levine, P. (1997). *Waking the tiger – healing trauma. (2010). In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
9. Siegel, D. *A Hand Model of the Brain*. https://www.youtube.com/watch?v=gm9CIJ74Oxw
10. Ogden, P. Minton, K. and Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: Norton.
11. Yoder, C and Barge, E. (2011). *STAR: The Unfolding Story*, 2001-2011. Eastern Mennonite University, Harrisonburg, VA
12. Mansfield, K. (2017). Strategies for Trauma Awareness and Resilience programme: experiential education towards resilience and trauma informed people and practice. Intervention 2017, Volume 15, Number 3, pp 264-277.
13. UPNECH (2018). http://www.upnech.edu.mx/2018/06/07/elaine-zook-ponente-internacional.
14. Community & Family Services Division at the Spokane (WA) Regional Health District, Washington State. *Stress and Early Brain Growth – Understanding Adverse Childhood Experiences (ACE's)* https://www.menominee-nsn.gov/CommunityPages/FosteringFutures/Documents/ACESHandoutForParents.pdf
15. McGivney, A. (2018) *The woman ending harassment at the Grand Canyon*. Outside Online. https://www.outsideonline.com/1742696/annette-mcgivney
16. O'Dea, J. (2012). Cultivating Peace. San Rafael, CA: Shift Books

Bibliographic references

- **Cabrera, M. (2002).** *Living and Surviving in a Multiply Wounded Country*. http://www.envio.org.ni/articulo/1629
- **Community and Family Services Division**, Spokane (WA) Regional Health District, *Stress and Early Brain Growth – Understanding Adverse Childhood Experiences (ACE's)*. https://www.menomineensn.gov/CommunityPages/FosteringFutures/Documents/ACESHandoutForParents.pdf
- **Hanes, S. (2016).** *Trauma is Really Strange*. Philadelphia, PA: Singing Dragon an imprint of Jessica Kingsley Publishers.
- **Levine, P. (1997).** *Waking the tiger – healing trauma. (2010). In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- **Mansfield, K. (2017).** Strategies for Trauma Awareness and Resilience programme: experiential education towards resilience and trauma informed people and practice. Intervention 2017, Volume 15, Number 3, pp 264-277.
- **McGivney, A. (2018)** *The woman ending harassment at the Grand Canyon*. Outside Online. https://www.outsideonline.com/1742696/annette-mcgivney

- **Menakem, R. (2017).** *My Grandmother's Hands, Racialized Trauma and the Pathway to Mending Our Hearts and Bodies*. Las Vegas, NV: Central Recovery Press.
- **O'Dea, J. (2012).** *Cultivating Peace*. San Rafael, CA: Shift Books.
- **Ogden, P. Minton, K. and Pain, C. (2006).** *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: Norton Rohr, R. (2008). *Things hidden: Scripture as spirituality.* Cincinnati, OH: Franciscan Media.
- **Siegel, D. A Hand Model of the Brain.** https://www.youtube.com/watch?v=gm9CIJ74Oxw
- **UPNECH (2018).** http://www.upnech.edu.mx/2018/06/07/elaine-zook-ponente-internacional-
- **Yoder, C. (2012).** *Trauma-Sensitive Development and Aid*. InterAction Monthly Development Magazine.
- ------**. (2005).** *The Little Book of Trauma Healing*. Intercourse, PA: Good Books.
- ------**. & Barge, E. (2011).** STAR: *The Unfolding Story, 2001-2011*. Eastern Mennonite University, Harrisonburg, VA. http://www.emu.edu/star

PANEL 3

Educación para la construcción de paz.

“Educación para la Paz con Perspectiva de Género, Intercultural e Interseccional”
Elvia González del Pliego Dorantes
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

“La educación para la paz desde la pedagógica feminista: Relato de una experiencia”
María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo
Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

“Educar para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: una agenda para la transformación social”
Manuela Mesa
Institución: CEIPAZ e Instituto DEMOSPAZ-UAM

“Educación y construcción de paz en méxico: ¿un proceso de mediación cultural o una historia de amor? ”
Paolo Pagliai
Rector de la Alta Escuela para la Justicia

Título
Educación para la Paz con Perspectiva de Género, Intercultural e Interseccional

Autora
Elvia González del Pliego Dorantes
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Palabras clave
violencia de género, educación para la paz, educación intercultural, paz

Resumen
Este artículo comparte algunas de las reflexiones producto del trabajo realizado en el proyecto de intervención realizado en dos escuelas secundarias ubicadas en comunidades indígenas de Amealco de Bonfil, Querétaro del año 2015 al 2016. Dicho proyecto consistió en capacitar en temas de género, autoestima, identidad 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.

Dado algunos de los hallazgos, se propone como fundamental incluir en la capacitación del profesorado en dichos temas, en los contextos rurales e indígenas, contenidos sobre derechos humanos y el enfoque intereseccional y desarrollar estrategias de auto-observación y reflexión que abonen en la prevención de la violencia contra las y los jóvenes por razón de género,

clase, etnia, orientación sexual e identidad y/o expresión de género, en la práctica docente.

Introducción

Este trabajo toma como base el proyecto de intervención realizado en dos escuelas secundarias ubicadas en comunidades indígenas de Amealco de Bonfil, Querétaro, del año 2015 al 2016 y debido a los resultados, así como a lo observado durante su desarrollo, experiencias previas en el campo de la educación y a la revisión de algunas estadísticas nacionales sobre discriminación, pretende colocar en el centro de la discusión la necesidad de enseñar estrategias de educación para la paz con perspectiva de género, interseccional e intercultural, tanto al alumnado, como al profesorado y al personal directivo en las escuelas que se encuentra en los contextos rurales con presencia de personas indígenas como una estrategia de prevención a la violencia contra las mujeres y contra las personas con orientación sexual no heterosexual o por identidad y expresión de género.

Asimismo, específicamente en la formación docente, se propone como indispensable incluir en los contenidos los temas de género, derechos humanos y el enfoque interseccional, así como estrategias de auto-observación y reflexión, de tal manera que puedan poner atención a aquellas construcciones de género y creencias que les pueden llevar a ejercer violencia y discriminación en sus relaciones con el alumnado y en su práctica docente.

Inicialmente abordaremos brevemente los antecedentes del proyecto, así como el contexto del municipio donde se desarrolló y algunas de las problemáticas que nos llevó a diseñarlo.

Posteriormente, entraremos ya a la educación para la paz con perspectiva de género, intercultural e interseccional, compartiendo ahí algunas bases teóricas y entrelazando la narración con algunos hallazgos y reflexiones sobre lo observado en el proyecto.

Finalmente, compartimos algunos de los resultados y cerramos con el apartado de conclusiones en el que hacemos algunas propuestas de

intervención en contextos similares.

Desarrollo

Antecedentes

Del año 2015 al año 2016 se desarrolló un proyecto de intervención en el municipio de Amealco de Bonfil, en el estado de Querétaro, con fondos de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, mismo que consistió en participar a través del trabajo de promotoras y promotores indígenas de la zona en dos escuelas secundarias ubicadas en las comunidades de San Ildefonso y el Bothé, enseñando temas de género, identidad, autoestima y violencia de género, así como estrategias de educación para la paz a 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. A la mitad del proyecto, se detuvo el trabajo en la escuela de San Ildefonso debido a indicaciones de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), por lo que ahí ya no se capacitó al personal docente.

Cabe señalar que, Amealco de Bonfil, municipio de Querétaro, México según INEGI (2010) presenta un alto grado de marginación (35%). En este municipio se encuentra la mayor parte de población indígena de origen hñähñö (otomí) en la entidad: 28.11% (INEGI 2010). Según el *Plan Municipal de Desarrollo 2016 – 2018*, 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” (Gobierno Municipal de Amealco de Bonfil, 2015). 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).

Este municipio es uno de los que presenta de las mayores brechas de género en educación (INMUJERES 2011) (1), 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) (2), a lo que debemos de sumar 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 (INEGI, 2010).

En el “Diagnóstico de Violencia Intrafamiliar y de Género en las Comunidades Indígenas del Estado de Querétaro” (CDI, 2009), se menciona que los municipios de Amealco de Bonfíl 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: “Mi esposo no se responsabiliza de la manutención de la familia, es alcohólico. La suegra me reclama y me obliga atender al marido y a mi suegro… Mi suegra le dice a su hijo que me pegue para hacerme ver quién manda. A veces me defiendo golpeando a mi esposo, pero este es más fuerte y se defiende”. 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, las 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.

Las condiciones de las mujeres rurales e indígenas de Amealco de Bonfil también son delicadas, pues muchas veces mueren durante la maternidad al sufrir violencia por parte de las parejas o familiares. Por otra parte, debido a las malas condiciones de sus viviendas, las bajas temperaturas en invierno y a cocinar con leña dentro de sus hogares sin ventilación, en muchas ocasiones presentan enfermedades respiratorias y/o en los huesos y articulaciones. Por otra parte, los propietarios de las tierras sólo son los hombres, y esto se convierte en un símbolo de poder y riqueza.

Otra problemática que ha sido detectada en diversas comunidades de Amealco de Bonfil es el incremento de pandillas de jóvenes que promueven la violencia entre ellos y contra las jóvenes, para ello ya se han implementado algunas acciones como el teatro comunitario. Asimismo, se han incrementado los casos de violencia entre las adolescentes por cuestiones de celos en el noviazgo, así como entre las mujeres adultas, también por rivalidades al compartir la misma pareja.

Cabe señalar que previo a este proyecto trabajamos en dos proyectos durante los años 2013 y 2014 en este municipio con promotoras y promotores indígenas que a su vez trabajaron con población de sus comunidades y con estudiantes de secundaria por lo que tuvimos oportunidad de hacer observación participativa y algunas entrevistas, además de recibir retroalimentación y propuestas de mejora para futuras intervenciones con adolescentes por parte de ellas y ellas, e igualmente revisamos las propuestas para prevenir la violencia contra las mujeres en la zona, que se hacen tanto en el diagnóstico sobre *El abuso sexual y su relación con los suicidios de niñas, niños y adolescentes Indígenas de Amealco* (3), *como en el Modelo Interinstitucional de Atención a la Violencia contra las Mujeres con Enfoque Intercultural y de Género de Amealco de Bonfil* (4). Asimismo, recibimos retroalimentación en conversaciones con personas de Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan en la zona. Con base en estas retroalimentaciones como también en investigación propia, quisimos poner en práctica en el proyecto las siguientes propuestas:

- Fortalecer la capacitación y dotar de herramientas a las promotoras y promotores indígenas que dan información y capacitación en sus comunidades para la prevención de la violencia contra las mujeres.
- Involucrar a las y los adolescentes, aportándoles estrategias de educación para la paz que permitan prevenir y enfrentar la violencia contra las mujeres e impactar en la construcción de paz en sus comunidades.

Educación para la paz, género, interculturalidad e interseccionalidad

Con base en el proyecto realizado en las escuelas secundarias en Amealco de Bonfil, así como en nuestra experiencia en el campo de la educación, consideramos que cada vez es más clara la necesidad que existe en México de promover la educación como herramienta fundamental para lograr el desarrollo sostenible, el respeto a los derechos humanos, la justicia social, la paz y la democracia.

Desafortunadamente no todos los países del mundo tienen los mismos recursos ni 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 accesible para todas las personas. Entendiendo como educación de calidad a aquella que enseña tanto para la sociedad del conocimiento como para el desarrollo humano, el desarrollo sostenible y la igualdad de género. En el caso de México, la educación no es aún accesible con la misma calidad para toda la población.

Consideramos que 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 sostenible y la igualdad de género, nuevas metodologías educativas que fomenten más la responsabilidad del alumnado en su aprendizaje, equidad social, 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, entre otros.

En el aspecto metodológico, consideramos que se debe de 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 social y el fomento a la educación para la paz e intercultural, que tome en cuenta el enfoque interseccional en busca de una igualdad social, donde se promuevan la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la diversidad social, a la integridad y dignidad humana, pues podremos hablar de democracia y paz en México cuando efectivamente la ignorancia, la violencia de género y la discriminación contra la población indígena, la población afrodescendiente que habita en zonas rurales y la población LGBTTTI+ no sean una problemática tan presente en la sociedad.

Con base en lo anterior, 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.

Por otra parte, Enrique Hamel, investigador especialista en interculturalidad de la UAM, en una entrevista 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).

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).

> La escolaridad media de la población hablante de lengua indígena es de 5.7 grados. Ni la primaria. De acuerdo al Panorama Educativo de la Población Indígena (PEPIA) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), solo 63.9 % de las personas de este grupo completaron la secundaria, y apenas 26.6 % terminó la preparatoria. (Vega, 2018).

Asimismo, Andrea Vega nos comenta que hay otros ejemplos como el del proyecto 50-50 en el que participan 25 escuelas de la región Amuzga de Guerrero en la que se utilizan el castellano y la lengua propia de la población como lenguas académicas, se enseñan contenidos propios de la cultura basados en el territorio y la historia propia, conocimiento propio y cosmovisión de la comunidad. Se ha desarrollado un currículo propio por parte del profesorado y las familias en colaboración con la doctora Joan Marie Feltes y miembros del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, que pone en diálogo los contenidos comunitarios y los nacionales (Vega, 2018).

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.

En la actualidad, desde la interculturalidad se tiene que analizar la realidad tomando en cuenta la etnia, la cultura y la clase, pues la interculturalidad crítica, además de pretender impactar en esos modelos, también presenta de otra forma las culturas, como sociedades, pueblos, culturas vivas que aportan mucho en cosmovisión y conocimientos ancestrales a nuestras sociedades (Alavez, 2014).

Del mismo modo, 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 LGBTTTIQA (5) y los pueblos indígenas, entre otros.

En nuestro país, la aplicación de la perspectiva de género e interculturalidad en educación para poblaciones indígenas, remite al de la interseccionalidad, y de derechos humanos en la medida en que involucra 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.

En este aspecto, considerando los enfoques de interseccionalidad e interculturalidad y relacionándolos con el paradigma del reconocimiento (6), en el documento Ampliando la mirada. La integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos en la programación para el desarrollo elaborado por UNFPA (7), 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).

Cabe añadir, 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).

Por otra parte, en cuanto al concepto de educación para la paz, Jares (2004, p.31) nos 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). A estos componentes, Herrero (2004) 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 actualmente. Asimismo, Herrero (2004) 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, 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 en 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 encontramos 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. Entre estas problemáticas encontramos 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 gays.

- 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%).

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.

Consideramos 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 nosotros que esto debe ser también con independencia de su orientación sexual, identidad y expresión de género.
Es impostergable en México una educación para la paz que promueva la intercultralidad, 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 distintas, 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).

Con relación a la paz, Tuvilla (2004) nos 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).

Cabe mencionar que Galtung propuso considerar la “paz positiva”, señalando que los aspectos positivos de la paz nos conducirían a 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, que no tienen que ser necesariamente similares (Galtung, 1985, citado por Ferrús, 2012).

Por otra parte, señala 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 sobre lo que él llama paz positiva y paz negativa. 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.

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 también 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 su 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 consideramos que en un contexto en donde la violencia cultural justifica el machismo y naturaliza la violencia contra las mujeres, como es Amealco de Bonfil donde realizamos un proyecto de intervención con estudiantes de secundaria en comunidades indígenas, 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 éstas, ni puede considerarse de esta manera.

A fin de aclarar a lo que nos referimos con violencia cultural, retomamos 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).

Además, el autor hace la especificación de que estamos 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). Por otro lado, 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, el racismo o el sexismo. Jares (2004), nos 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, para nosotros, 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 tuvimos la oportunidad de palpar, tanto la violencia estructural como la cultural en la que están inmersas las poblaciones indígenas con las que convivimos, especialmente pudimos observar, no sin una gran sensación de impotencia, el impacto de estas violencias, además de la directa, en las mujeres.

Con base en esto podemos decir que para nosotros 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 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.

Otro punto que consideramos importante mencionar y que agregamos en la capacitación a promotoras y promotores indígenas en el proyecto, 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. Por nuestra parte consideramos 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 en 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.

Así también, consideramos que el sexismo y la homofobia se tiene que trabajar desde la educación para la paz, así como el valor humano del cuidado pues coincidimos con Alegre (2006) quien nos 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). De igual manera, Comins (2007) considera que "la ética del cuidado nos puede ayudar a reconstruir habilidades pacíficas para abordar los conflictos" (p.95).

Algunos resultados para la reflexión

Al final del proyecto se constató que el profesorado tenía un escaso conocimiento en temas de género y total desconocimiento sobre violencia de género y estrategias de educación para la paz, así como una concepción de la paz negativa que incluye su “mantenimiento”, la “seguridad” a manos de las fuerzas armadas y la ausencia de guerra, entre otros.

En el diagnóstico realizado en años anteriores sobre abuso sexual y suicido en población infantil se encontró una relación entre ambos, por lo que preguntamos al profesorado si conocían casos de estudiantes que hubiesen sido violentadas sexualmente en sus familias o en la comunidad 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.

cansancio del profesorado era evidente debido a las cargas de trabajo y a que en la escuela donde pudimos terminar el proyecto, también se preparaban y servían los alimentos al alumnado.

Durante la capacitación al profesorado nos percatamos de 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 de género, así como la discriminación por etnia, orientación sexual no heterosexual.

Según lo comentado por personal directivo de ambas escuelas, 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, hoy en día utilizan mayormente el diálogo.

Se observó que la relación entre chicos y chicas dentro del salón de clases es mucho más amable, ahora sus compañeros se “preocupan por ellas y por

lo que les interesa”, según indicaron en la escuela de San Idelfonso.

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 como lo hacían antes.

En ambas escuelas mencionaron el aumento en la participación de las chicas dentro del salón de clases, ahora externan más sus opiniones.

Detectamos, 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.

Conclusión

Han pasado dos años desde que terminamos este proyecto y, sin embargo, seguimos considerando indispensable que, en ese contexto, como en otros contextos rurales en donde hay grupos indígenas y/o afrodescendientes en México, se enseñe la educación para la paz con perspectiva de género, intercultural e interseccional 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, y sobre todo, 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, 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 y/o afrodescendientes, 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.

En la formación de personal docente que trabaja en contextos rurales e indígenas, es importante 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, y 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.

Decimos que 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.

Consideramos que 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. Se considera indispensable que el currículo de las escuelas en comunidades indígenas se adapte entre el profesorado y la comunidad, con contenidos propios de la cultura, su cosmovisión, sus saberes, su historia, su territorio y su lengua. Así también, 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.

Asimismo, dado que estos temas no han sido trabajados a cabalidad y profundidad con el personal docente que trabaja a nivel nacional 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, y 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.

El trabajo comunitario a través de la colaboración de promotoras y promotores también es fundamental para compartir con la población estrategias para transformar sus conflictos y fortalecer el diálogo, así como 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 LGBTTI+.

De igual manera, se considera que, en esos contextos, principalmente, también 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. Para ello, también es fundamental seguir capacitando al funcionariado en temas de género, interculturalidad y derechos humanos.

Por otra parte, también se considera indispensable que, en los contextos rurales e indígenas, las autoridades y la sociedad civil trabajen 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, además de 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.

Referencias

1. Véase: www.inmujeres.gob.mx
2. Véase: www.inegi.org.mx
3. Huerta, Cathia (Coord.). *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, 2012.
4. Bonfil, Paloma. *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, 2014.
5. Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travestis, Intersexuales, Queer, Asexuales
6. 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 elije 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 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).
7. Fondo de población de las naciones unidas (unfpa), programa de las naciones unidas para el desarrollo (pnud), ondo de las naciones unidas para la infancia (unicef), entidad de las naciones unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (onu mujeres).

Bibliografía

- Alavez, A. (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, M. (junio, 2007). Aportaciones de las mujeres al discurso y a la práctica de la paz. *Feminismo/s*, (9), pp. 31-50. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3639
- Alegre, O. M. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. *Investigación en la Escuela*, No. 59, (pp. 57-68). Recuperado de: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/59/R59_5.pdf
- Bonfil, P. (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.
- Castillo, G.A. (1998). Persistencia histórico cultural entre los otomíes en San Miguel Tolimán. *Tesis de licenciatura no publicada*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia (INAH)
- **CDI (2009).** *Diagnóstico violencia intrafamiliar y de género en las comunidades indígenas del estado de Querétaro.* México: Ayudares Amar, A.C.- CDI – CEDH.
- **Comins, I. (junio, 2007).** La ética del cuidado; contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos. *Feminismo/s,* (9), pp. 93-105. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3643
- **Escola de Pau (2018***). Conflictos 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
- **Ferrús, 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, UJI. Recuperado de: http://isonomia.uji.es/masterigualdad4/html.php?file=curso/modulos/Especialidad3/indexesp3.php&num_modulo=14&mostrar=no

- **Galtung, J. (2016).** La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), pp. 147-168. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797
- **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
- **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. Recuperada de: http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf
- **Huerta, C. (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.
- **INEGI (2010).** *Censo de Población y Vivienda 2010.* Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: www.inegi.org.mx
- **INMUJERES (2011).** *Tarjetas estatales y municipales.* Recuperado de: http://estadistica.INMUJERES.gob.mx/
- **Jares, X. R. (2004).** *Educar para la paz en tiempos difíciles.* España: Bakeaz
- **PNUD-CDI (2009).** *Panorama socioeconomómico de la población indígena de Querétaro. Indicadores e información sobre los pueblos indígenas de Querétaro.*
- **Saillard, D. (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_construccio%C2%A6%C3%BCn_de_la_masculinidad_hegemo%C2%A6%C3%BCnica.pdf
- **Sandoval, E.A. (2016).** *Educación para la Paz Integral.* Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Colombia: ARFO Editores e Impresores LTDA
- **Schirch, L. (2004).** *The little book of Strategic Pacebuilding: A vision and framework for peace with justice.* United States of America: Good Books.
- **Tuvilla, J. (2004).** Cultura de paz y conflictos. En: Molina, B. y Muñoz, F.A. (Coords.). *Manual de paz y conflictos,* (pp. 1-522). Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645
- **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/
- **Vega, A. (06 de noviembre, 2018).** Creciendo juntos: un modelo con el que niños indígenas aprenden español sin perder su lengua. Recuperada de: https://www.animalpolitico.com/escuelas-educacion-deficientes/modelo-bilingue-lengua-indigena.php?fbclid=IwAR2uaqblwTbg3A70MV6mSrix4-obUxEHKcyA7X4Soj2ATq-VjPKpHiYw38Q

Título
La educación para la paz desde la pedagógica feminista: relato de una experiencia

Autora
María de Lourdes Valenzuela y Gómez Gallardo
Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

Palabras clave
Violencia, paz, educación para la paz y pedagogía feminista.

Resumen
Este foro, sin duda, es importante, no sólo por la temática que aborda, sino resulta ser, además, un imperativo urgente para construir caminos y redes que hagan posible que mujeres y hombres en el plano de igualdad transitemos de este estado de indefensión y de "guerra" en el que vivimos a una paz justa, democrática y digna. Por ello, agradezco la invitación a este Congreso y quiero felicitar a la maestra Elvia González del Pliego y a la Universidad Iberoamericana que hicieron posible su realización.

En esta ponencia pretendo tratar tres asuntos que se articulan en el trabajo de educación para la paz que hoy desarrollamos: El primero se refiere a la concepción de violencia y paz que sustentamos. El segundo, se relaciona con la articulación que pretendemos entre la educación para la paz y la pedagogía feminista. En el tercer asunto quisiera relatar brevemente una experiencia de educación para la paz en escuelas secundarias públicas que realizamos en los últimos años en zonas con altos índices de violencia.

Introducción

El Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM), en su ya larga trayectoria como asociación civil feminista, elaboró hace casi 20 años el Programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”; Programa que se ha desarrollado de manera conjunta con la Secretaria de Educación Pública en más de 2000 escuelas de Educación Básica y otros niveles educativos, tanto en la Ciudad de México, como en otros estados de la República.

Sin lugar a duda, mediante este programa hemos obtenido un sinnúmero de aprendizajes y enseñanzas como un esfuerzo colectivo en el que han participado infinidad de personas, estas con la pretensión de coadyuvar a la construcción en las escuelas de una cultura de paz mediante procesos educativos donde se pondere el respeto, el aprecio por la diversidad, la justicia y la democracia, considerando la primacía del ejercicio de los derechos humanos, la igualdad de género y la interculturalidad.

A pesar de los avances de este programa, hoy en día México está envuelto en graves problemas de inseguridad y violencia (INEGI, 2016) que afectan a toda la ciudadanía, pero en especial a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a quienes en muchas ocasiones no se les toma en cuenta.

Por ello, debemos decir con mucha firmeza que resulta urgente diseñar y aplicar políticas que ayuden a erradicar la violencia y en su lugar se construyan procesos, en particular dentro del sistema educativo nacional, que sirvan para restablecer el estado de derecho y cumplir así con las leyes vigentes relacionadas con la promoción de una paz social en México. Requerimos de un cambio radical, que ponga en el centro del sistema educativo nacional los elementos axiológicos y podamos asumirlos como una forma de vida, de ahí que, quisiéramos mediante nuestra participación:

Poner a debate la concepción de paz y de la violencia en la que sustentamos nuestro trabajo de educación para la paz en escuelas de educación básica, y revisar críticamente la perspectiva de los programas de convivencia escolar

y educación socioemocional que se impulsaron durante el gobierno de Enrique Peña Nieto con la llamada Reforma Educativa.

De igual manera, analizar la relación entre la educación para la paz con la pedagogía feminista; articulación indispensable en la transformación de las desigualdades de género existentes, así como dar a conocer la experiencia que GEM ha desarrollado en los últimos años, junto con otras organizaciones de la sociedad civil, como Inclusión Ciudadana y la Colectiva de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el relato de nuestra experiencia, consideramos como requisito indispensable la activa participación de las comunidades educativas integradas por docentes, personal directivo, técnico y administrativo, así como el alumnado y sus familias, con miras a promover la construcción de auténticas formas de vivir la paz, la justicia restaurativa y la democracia, para hacer posible un futuro más digno y esperanzador para la niñez y la juventud en el México de hoy.

La dialectica entre la violencia y la paz

A partir de la década de los años 60 del siglo pasado, Johan Galtung (2003) quien creo el Instituto de Paz en Oslo, diferenció la paz negativa de la paz positiva, en tanto que la primera se refiere solo a la ausencia de guerra y a la negación de los conflictos. Esta paz negativa se relaciona con aquella frase romana que decía “si vis pacem, para bellum”; (si quieres la paz, prepárate para la guerra), que nos recuerda que la paz es sólo ese período entre guerras, como la ausencia de sentido, la que se ha asociado al occidente, a Eirene, la paz griega, como un estado de serenidad, tranquilidad y armonía individual, y la pax romana, vinculada al cumplimiento de la ley y el orden.

Frente a esta concepción limitada de paz negativa que niega el conflicto, la “paz positiva” significa la superación de las tres formas de violencia: la directa, la estructural y la cultural (Galtung, 1998), la cual recupera el sentido de la noviolencia que entraña la “ahimsa” de Gandhi; concepción de paz que pone “énfasis en la justicia y el desarrollo, como la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad” (López Martínez,

2012). La paz positiva “es un proceso de construcción social y un ejercicio de convivencia, es postura y decisión, es camino compartido y conquista histórica. Entraña aceptar las diferencias y reconocernos como seres necesitados de las otras y los otros para ser y crecer. (Valenzuela y Gómez Gallardo M. d., 2011)

Cabe mencionar brevemente que la división entre la paz negativa y la paz positiva no sólo fue de carácter conceptual, sino al mismo tiempo, se debe, en términos históricos, políticos e incluso geográficos, a las posiciones que tomaron investigadoras e investigadores frente a la guerra de Vietnam, en el contexto de las postguerras mundiales.

Así fue, tal como lo describió Harto de Vera (2004), “cuando un grupo de jóvenes europeos cuestionaron la posición que tomó en aquel entonces la investigación para la paz realizada por norteamericanos, quienes aceptaron la postura más conservadora de la paz negativa, con relación a la guerra de Vietnam, en particular Kenneth Boulding, en cambio la paz positiva fue defendida por Galtung, y los investigadores europeos, especialmente en la Europa nórdica y en el tercer mundo, esto ocasionó una escisión muy fuerte en la reciente disciplina”. (Galtung, 1964)

A pesar de tal escisión a partir de la década de los ochenta, el tono de la polémica se redujo y con ello se creó entre los grupos en conflicto un reconocimiento, lo que permitió un cierto consenso en torno a la posición de ambos.

Tal división también tuvo su expresión al interior del naciente movimiento feminista a principios del siglo XX entre las sufragistas y las pacifistas, que lucharon por el voto, en casi todos los países de Europa. Mientras que las pacifistas, se opusieron a todas las guerras, pero sin eliminar las condiciones socioeconómicas y políticas que las hubiesen provocado; postura que fue muy criticada en su momento, las sufragistas en cambio desarrollaron formas de presión y acción distintas a las que se habían conocido en su tiempo. Incluso debemos reconocer que estas formas de lucha fueron valoradas por Mahatma Gandhi quien “en su larga trayectoria de lucha por la independencia de la India, aseguró que había aprendido de

las técnicas de la noviolencia y de la desobediencia civil de las mujeres, en particular de las sufragistas británicas" (Magallón, 2006)

Una de las iniciativas femeninas más destacadas del sufragismo fue la organización, en plena I Guerra Mundial en 1915, en La Haya, del Primer Congreso Internacional de Mujeres por la paz; congreso que fue apoyado por miles de mujeres de distintas organizaciones y países. Del Congreso se creó el Comité Internacional de Mujeres para una Paz permanente y en 1919 en Zurich, se formó la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (WILPF), que pretendió unir el movimiento feminista y el movimiento pacifista.

En torno a esta acción, tanto por las investigadoras y los investigadores para la paz, como las mujeres sufragistas, Mario López señala que "desde diferentes orillas se producen críticas enconadas al pacifismo, algunas de ellas provienen de representantes notables de la filosofía política contemporánea como Negri (2007) quién considera al pacifismo como "un sentimiento noble pero vacuo,[y que] la paz puede ser un instrumento de dominio y explotación" (López B., 2011).

Tratar de retomar esta cuestión histórica del surgimiento de paz negativa y la paz positiva responde al interés, por nuestra parte, de plantear tan sólo la necesidad de debatir hoy en día estos términos, en tanto que a pesar de haber adoptado la teoría de Johan Galtung sobre la violencia y la paz, desde el principio cuando diseñamos e impulsamos el Programa de Educación para la Paz, y sin dejar de reconocer la importancia e impacto que ha tenido en todo el mundo la contribución de Galtung a la paz y la resolución de conflictos, en el transcurso de los años de acuerdo con nuestra experiencia, hemos visto y vivido la violencia tanto dentro como fuera de las escuelas; considerando que dicha violencia no es más que un reflejo del incremento escandaloso de este terrible flagelo que azota al país.

Por esta razón pensamos que, ante las distintas manifestaciones tangibles de la violencia, entre ellas la violencia directa, al contraponerla con la paz, no podemos decir que ésta sea negativa, por calificarla como "ausencia de guerra" o "ausencia de violencia". Por el contrario, hoy en día en México, a diferencia del contexto de los pacifistas de principios del siglo pasado o

quienes adoptaron una posición parcial ante la guerra de Vietnam, anhelamos que se acabe “la guerra no declarada”, que ha dejado un incalculable número de personas asesinadas y desaparecidas, así como de feminicidios y trata de personas, entre otros horrendos crímenes. La paz es, para nosotras, una sola paz que debe ser tan amplia y tan profunda como es el tamaño de la violencia que queremos erradicar.

Tampoco pensamos que la paz pueda ser “imperfecta” como fue calificada por Francisco A. Muñoz, catedrático de Historia Antigua de la Universidad de Granada e investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos, quien plantea desde la perspectiva de “las búsquedas ontológicas y epistémicas que convocan a pensar la paz desde la paz” (López B., 2011), sobre la que es posible ver la paz relacionada con la teoría de los conflictos.

“Desde esta óptica la paz imperfecta surge como una apuesta teórica enmarcada en una apertura metodológica concebida en términos transculturales y transdisciplinares que permite la ampliación del campo de estudio a todos aquellos elementos que pueden considerarse relacionados con un concepto amplio de paz”. (López B., 2011). De igual manera podríamos hablar de la paz neutra de Francisco Jiménez que recurre a la perspectiva de Gadamer, considerado como el padre de la hermenéutica filosófica contemporánea, quien retomara centralmente el pensamiento de Martin Heidegger. “La hermenéutica filosófica es el arte del entendimiento que consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto el diálogo”, (Aguilar, 2004). Éste será el principio metodológico más importante para llegar, según Jiménez, a la paz neutra.

No obstante, tales perspectivas en torno a las cuales no pretendo hacer una apología de ninguna en particular, es necesario fijar en un sentido concreto el horizonte hacia el cual colocar la mirada y los fines de nuestro trabajo educativo en torno a la paz en las escuelas.

El binomio violencia y paz

Se ha dicho desde distintas perspectivas teóricas que la violencia no es consustancial a las personas, es decir, no es parte de su naturaleza, no

obstante, la vivencia de las guerras y la violencia estructural y cultural han acompañado a la humanidad por siglos, por ello es menester entender, para actuar en consecuencia, que existe un binomio inseparable entre la violencia y la paz, de ahí que propongamos hablar de la dialéctica entre ambos conceptos, y quizás realidades.

La vivencia de la paz debe ser tan cercana a nuestra praxis como nuestro reconocimiento de la violencia desde distintas dimensiones, dependiendo del sexo, la edad, la condición social y económica, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad, el origen étnico y racial, el género, entre otras diferencias más como la violencia, desde aquella que se vive tan cercana como los golpes o los insultos, u otras que son parte de nuestra dolida realidad como los asesinatos, formas diversas de discriminación y exclusión, el odio y el maltrato, los adoctrinamientos y los fundamentalismos, la corrupción y las mentiras, entre otras formas más, las que se han naturalizado e incrustado en las instituciones tanto públicas como privadas. En cambio, la paz que pretendemos, la que de igual manera no es natural en las personas, tampoco la hacemos visible, pero que, al hacerla consciente, como un acto intencional mediante un profundo proceso de aprendizaje y construcción individual y colectiva, podemos entonces entender el valor no sólo de aquellas capacidades que nos hacen más humanos, con empatía, solidaridad y cooperación con otras y otros, sino también el sentido de la justicia, la ética, la democracia, en suma, de la dignidad.

De ahí que, esta visión dinámica entre la violencia y la paz sea el resultado de un proceso de construcción en todos los espacios de nuestro quehacer cotidiano, dicho en otras palabras, para que haya paz es necesario que construyamos las “topias” para acercarnos a la utopía.

Ningún hecho humano puede analizarse sin la perspectiva de género

Habría que decir, quizás muchas veces más de las que ya hemos dicho, que ningún hecho de violencia, pero también diría de paz, es inseparable de la condición de género, no por razones naturales constitutivas a cada sexo, sino por los atributos impuestos históricamente; atributos que desde hace

siglos han profundizado la desigualdad entre las mujeres y los hombres. En México, pero también en el resto del mundo, la violencia de género no es un hecho aislado de la condición de "guerra" y de las tantas violaciones más a los derechos humanos. Los feminicidios, entre otros delitos en contra de las mujeres van de la mano con los crímenes que cometen las organizaciones criminales y la indolencia del Estado que abandona a su suerte a las ciudadanas y los ciudadanos, que una vez que asesinan o desaparecen a sus seres queridos, tienen que sortear infinidad de vicisitudes para encontrarlos.

¿Pero qué significa la paz desde los feminismos?

En las últimas tres décadas hemos visto crecer y diversificarse los Estudios de Género al igual que las perspectivas de los Estudios para la Paz, que han arrojado nuevos conceptos teóricos para explicarnos la realidad, y con ello, la elaboración y la aplicación de políticas públicas que albergan posturas políticas que contribuyen a la movilización y la lucha por construir un mundo más justo.

Pero cabe decir que tanto los Estudios de Género, al igual que los Estudios para la Paz han transitado más bien en forma paralela, más que converger. Ni la teoría feminista se ha interesado demasiado por las temáticas de la paz, ni la perspectiva de género acaba de incluirse en la teoría de la paz y los conflictos. No obstante, la articulación de ambas perspectivas es aún incipiente. Existen esfuerzos que se enriquecen al pensar la paz desde el feminismo y éste a su vez desde la paz, particularmente en Europa y en otros países, pero no aún en América Latina y el Caribe.

Esta separación tiene algunas explicaciones, en tanto que hay quienes plantean como Cándida Martínez López que "debido al papel tradicional que se les ha asignado a las mujeres, se han visto excluidas casi universalmente del ejercicio de la guerra, como también lo han estado de los ámbitos de decisión pública que las gobiernan, contraponiéndose su condición de madres dadoras de vida a la idea de ocasionar la muerte que la guerra lleva consigo" (Martínez López, 1998). Esta posición es esencialista

porque parte de la idea de que todas las mujeres son madres, además de que hay mujeres que han decidido participar en movimientos armados o guerras.

Frente a la postura anterior, cabría preguntarnos si el ser pacifista es igual a ser mujer y el ser violento es igual a ser hombre, no es ocioso, debido a que no es una asunción natural, como nos lo han hecho creer durante siglos, que las mujeres están ligadas por su condición natural a la paz, mientras que la guerra y la violencia a los hombres. Esta posición, según Carmen Margallón (2004), es una artimaña del patriarcado que supone que el poder y la fuerza es lo que ha sido valorado históricamente, papel que han jugado los hombres, mientras que la paz ha sido sinónimo de desvalorización, exclusión de la esfera de lo público, lugar en el que se les ha situado a las mujeres.

En contra de los estereotipos sexistas, existen experiencias de mujeres que han vivido cerca la guerra, que incluso han participaron en ella, otras que como madres han demostrado la fuerza de su lucha “noviolencia” y de paz al recorrer ciudades y pueblos enteros en busca de sus hijos e hijas, maridos y nietos; son mujeres, a quienes nadie las detiene, que luchan en contra de la impunidad, porque los crímenes en contra de ellas y sus familiares no queden en el olvido, en una zanja o peor aún en una fosa común.

“Sin darnos cuenta, la maternidad; condición que ha sido a lo largo de los siglos un “deber ser” para las mujeres, está ligada a la concepción de la paz negativa [de la que hablamos anteriormente] que se ha metido hasta las entrañas en los espacios más íntimos de nuestra convivencia cotidiana, (…) al imponerles hasta la ignominia e incluso la muerte, ideas estereotipadas que refuerzan lo que se considera deben hacer, pensar, sentir, hablar y ser; ideas que hacen hincapié una y mil veces que las mujeres deben ser obedientes a los designios patriarcales y ser el factor más importante de la unidad y la paz familiar y de su entorno social.

“Así, las mujeres, las jóvenes o las niñas que se salen del estereotipo femenino y se arriesgan a ser ellas a costa del poder autoritario y jerárquico masculino, son entonces severamente castigadas y excluidas, o bien, cuando logran ser y hacer lo que desean para ellas y sus vidas, entonces a cada paso

que dan tienen que pedir permiso o pedir perdón” (Valenzuela y Gómez Gallardo M. , 2016).

Por esto no dejo de recordar aquella consiga que hace años oí en una marcha del 8 de marzo, día internacional de las mujeres, cuando un grupo jóvenes gritaban ¡SOMOS LAS NIETAS DE LAS BRUJAS QUE NO PUDIERON QUEMAR…! Esas brujas de la edad media que fueron quemadas en hogueras porque se opusieron a cumplir las órdenes de los señores feudales y la iglesia de la Inquisición. Desde entonces y hasta ahora, hay un legado histórico de construcción de paz y herencia de las luchas de mujeres por su libertad, su dignidad y su autonomía, por lo que su continuidad implica crear nuevas teorías, estrategias, posturas políticas y formas para erradicar para siempre los feminicidios, la trata de mujeres, el abuso sexual, el sexting, los packs, etc. particularmente en nuestro país en el que enfrentamos tanta crisis, desolación y muerte.

La educación para la paz desde la postura socio-critica y la pedagogía feminista

Frente a las exigencias anteriores debemos preguntarnos:

¿Qué enseñanzas nos dejan esas prácticas de emancipación y autonomía de las mujeres que encierran un entrañable sentido educativo de paz y noviolencia en favor de la justicia y la dignidad?, ¿Cómo se vincula nuestra larga trayectoria como educadoras feministas con esa paz transformadora?

Si bien para responder a las preguntas anteriores se requiere de mayor análisis y discusión, debemos tan sólo esgrimir algunas ideas al respecto, en tanto que resulta necesario cuestionar aquellas propuestas de educación para la paz que no sólo no analizan la violencia de género, sino de cualquier violencia y priorizan en cambio el desarrollo de algunas competencias psicosociales para “aprender a convivir”.

Desde la posición a la que se le ha dado en llamar intimista sustentada en el modelo hermenéutico-interpretativo sobre la educación para la paz, de acuerdo a la clasificación que propone Xesús Jarez (1999), modelo que ha

sido la base del Programa Nacional de Convivencia Escolar y del Desarrollo Socioemocional de la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto, presupone que la causa de la violencia es un problema de comunicación, de ahí que deben promoverse, en todo proceso de resolución de conflictos, auténticas formas de comunicación y de ahí la importancia de adquirir las competencias psicosociales tales como la escucha atenta, la empatía, la comunicación asertiva y otras más necesarias para entender a las demás personas. El desarrollo de tales competencias comunicativas no implica necesariamente desmontar la violencia y los mecanismos que la crean, sino desde ese idealismo pedagógico, con amor, paciencia y autocontrol, consideran que es posible crear un mundo sin guerras y violencia.

Ante tal postura, cabe tan solo retomar lo que decía Paulo Freire (1997) en su libro Pedagogía de la Autonomía “No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la “justa ira” de los traicionados y de los engañados. De su derecho y su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más”.

Así, desde modelo socio-crítico, siguiendo a Jarez, que está basado en la paz positiva amplia y global, interpela la realidad y los obstáculos políticos, sociales, económicos y culturales que la dificultan. La paz, desde este modelo, busca ser un principio rector en la vida escolar, por lo que tal principio no puede reducirse a una asignatura que se lleva a cabo una hora a la semana. El trabajo de construcción de paz en el ámbito educativo se orienta a la acción y la transformación de las estructuras violentas e injustas, y brinda particular importancia a la relación entre las escuelas y la realidad social, de ahí que apoye la realización de proyectos extraescolares.

Desde esta postura socio-crítica en torno a la educación para la paz, es posible establecer la articulación entre la educación popular, que tiene una larga trayectoria en nuestro país y en América Latina, y la perspectiva feminista como lo hace Claudia Korol (2016) cuando señala:

“Hija de pueblos en rebeldía, la educación popular así vivida se reconoce en el cuerpo oprimido que en el proceso educativo va descubriendo que está oprimido, se indigna y se reconstruye en los esfuerzos orgánicos de liberación. Tiene en su memoria las luces y las cicatrices de la resistencia indígena, negra y popular. Amasa en su quehacer cotidiano componentes éticos de indignación, de esperanza y de solidaridad.

> ***Indignación*** que rechaza los intentos de naturalización de las injusticias que reproduce el «orden» capitalista.
>
> ***Esperanza,*** en la capacidad colectiva de revolucionar al mundo transformándonos en esta praxis, volviéndonos sujetos históricos autónomos, creadores y creadoras de un proyecto social popular, que desafíe de manera simultánea las diversas opresiones (de clase, de género, étnicas, culturales, etc.).
>
> ***Solidaridad,*** no como una manera reciclada de asistencialismo, sino como la actitud opuesta a los valores inherentes al capitalismo: el egoísmo, el individualismo, el “sálvese quien pueda”. Como un tipo de vínculo que permite el crecimiento colectivo, grupal, volviendo la vida cotidiana un espacio habitable, humanizado, que ayude a creer y por lo tanto a crear la posibilidad de cambiar al mundo.”

Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Una experiencia en escuelas secundarias en zonas de alto nivel de violencia y marginalidad

Desde esa pedagogía crítica, popular y feminista, el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) ha puesto en marcha desde 2001 a la fecha el programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo”; cuya experiencia, que de manera sucinta narramos a continuación, se realizó durante los últimos dos años en 120 escuelas secundarias ubicadas en zonas de alta marginalidad y violencia en la Ciudad de México.

Esta experiencia se llevó a cabo bajo la coordinación de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, cuyo propósito fue: Crear espacios en las escuelas donde sea posible construir y consolidar una cultura de paz y transformación de conflictos, por medio de la participación activa y organizada de equipos promotores de paz constituidos por docentes, madres y padres y en particular por alumnas y alumnos, a fin de promover formas auténticas de justicia y bienestar, como un compromiso ético, restaurativo y solidario..

En esta ocasión participaron en este Programa docentes, personal de la subdirección académica, de apoyo psicológico, de trabajo social y algunas madres de familia. Cabe decir, sin ser esta la única ocasión que nos enfrentamos a la misma situación, más del 70% de las y los participantes fueron mujeres.

Este Programa responde a la necesidad de cambiar aquellos paradigmas bajo los cuales tanto el profesorado y los directivos de las escuelas secundarias, así como las madres y los padres de familia, tratan de corregir ciertas conductas indebidas del alumnado a través del castigo y la sanción; formas cuyos resultados a lo largo de los años nos han demostrado ser no sólo infructuosas, sino además punitivas y contrarias a la vigencia y garantía de los derechos humanos, los que fueron incorporados desde 2011 a nuestra Constitución Política.

Este Programa parte de la consideración que:

- Para alcanzar los propósitos del Programa de Educación para la Paz es indispensable fortalecer el sentido de comunidad por parte de docentes, directivos, personal de apoyo técnico y administrativo, así como del alumnado y sus familias, a fin de que tomen conciencia de que es necesario un alto nivel de interdependencia positiva para consolidar procesos de paz y noviolencia en todos los espacios y actividades de la vida en las escuelas.

- Es necesario desarrollar acciones de carácter preventivo que garanticen el respeto a las diferencias mediante la transformación pacífica de los conflictos y la puesta en marcha de prácticas de justicia restaurativa, a través de la formación y acción de los Comités de Mediación de Conflictos entre el alumnado, así como de docentes con alumnas y alumnos.

- Fortalecer y sostener la convivencia escolar pacífica, implica además de involucrar a toda la comunidad escolar, su acción deberá repercutir en todas las estructuras del sistema educativo nacional.

- La participación de las escuelas debe ser voluntaria, en tanto que este Programa no tiene un carácter prescriptivo, de ahí que es necesaria la decisión libre de docentes y directivos, en primera instancia, así como también de las madres y los padres de familia y el alumnado de comprometerse cuando menos tres años a desarrollar las actividades relacionadas con dicho Programa, como parte de su Plan Anual o su Ruta de Mejora.

Si bien sobre la experiencia existen un sinnúmero de aspectos que podrían ser motivo de análisis, interesa en particular comentar el proceso de formación de las y los participantes, así como algunas estrategias y prácticas realizadas en las escuelas que integran la base teórica y metodológica en la que se sustenta el programa Contra la Violencia, eduquemos para la Paz que desarrolló GEM en esta ocasión en escuelas secundarias.

Desde el punto de vista teórico, el programa estuvo integrado por dos aspectos fundamentales: Uno de ellos consistió en la formación mediante un curso de capacitación a las figuras educativas antes mencionadas, quienes conformaron los equipos de educación para la paz en cada escuela. El otro aspecto fue el trabajo desarrollado por tales equipos.

Para poder allanar el camino y cumplir con los objetivos propuestos en el curso de formación, se abordaron los siguientes contenidos temáticos, mismos que se organizaron en tres módulos. Estos módulos fueron:

Módulo I. Educación para la paz y la Resolución no violenta de conflictos.

- Conceptos de violencia y paz.
- La educación para la paz en el medio escolar.
- Los Conflictos y las formas de resolverlos.
- La Negociación y la Mediación de Conflictos.

Módulo II. Justicia restaurativas en el ámbito escolar.

- Frente al castigo y las sanciones, otra forma de justicia: El papel de las y los adolescentes en la construcción de paz.
- Los círculos de paz y la justicia restaurativa.
- El papel de educadoras y educadores para la paz en los procesos de la justicia restaurativa.

Módulo III. Construyamos la paz y no la violencia a través de las redes sociales.

- Problemas y oportunidades frente a las redes sociales en la escuela y en la vida de las y los alumnos.
- Hablemos claro: qué hacemos frente al sexting, el pack y otros, como formas de violencia de género.
- Alternativas de paz y no violencia: construcción conjunta con las y los adolescentes.

Cada módulo se dividió en sesiones, dando en total seis sesiones a lo largo del curso. Cada sesión tuvo una duración de seis horas presenciales, más 6 horas como mínimo de trabajo en las escuelas para desarrollar las acciones

conducentes a instaurar como un programa regular la educación para la paz y la mediación pacífica de los conflictos en cada escuela participante. Sabemos que este tiempo no es suficiente, sin embargo, tuvimos reuniones de seguimiento y aun cuando queda un largo camino por recorrer para instaurar un programa de esta naturaleza en las escuelas, son los docentes y las comunidades educativas que deben proseguir ampliando y enriqueciendo esta iniciativa de educación para la paz.

Ahora bien, desde el punto de vista práctico las y los participantes tuvieron que desarrollar los siguientes trabajos durante el curso, sin que esto represente que una vez que hubiese terminado el curso, las actividades se interrumpían, sino por el contrario, este programa, puede o debe realizarse durante todo el ciclo escolar. Entre las actividades prácticas que debía realizar, se encuentran las siguientes:

Primer módulo

Diagnóstico de los hechos de violencia y de paz que enfrentan las escuelas de manera cotidiana.

Segundo módulo

Como parte del desarrollo de las estrategias para atender los problemas de violencia y acrecentar los hechos de paz que detectaron mediante el diagnóstico, los equipos promotores de paz debían crear, capacitar y apoyar a los comités estudiantiles de mediación de conflictos, lo cual incluyó el desarrollo de las capacidades psicosociales para llevar aprender a convivir de manera más amplia y llevar a cabo los procesos de mediación, entre otras actividades colectivas.

Tercer módulo

Desarrollar las practicas restaurativas en aquellos asuntos que tanto alumnos y alumnas se ven afectadas, así como otros miembros de la comunidad educativa. De igual manera,

proponer y dar seguimiento a las alternativas para enfrentar la violencia fundamentalmente de género en las redes sociales.

Desarrollo del curso y el trabajo de campo

De manera breve queremos abordar los asuntos más relevantes que fueron apareciendo uno a uno a lo largo de esta experiencia. No deja de sorprendernos quizás varios aspectos que daremos cuenta de ellos a lo largo de la narración; asuntos que tiene que ver con la violencia misma, pero al mismo tiempo con la situación actual de las escuelas y la situación por la problemática que atraviesa el personal docente y directivo que día con día se enfrentan a hechos inefables de violencia frente a los que no cuentan con los elementos ni el apoyo para atenderlos.

Después de tratar al principio del curso los conceptos, acerca de la violencia y la paz, en su relación dialéctica y profundizar en los hechos de violencia que se suscitan en el ámbito escolar, pudimos concretar un tema álgido que son las dificultades que existe en la relación entre las personas adultas y las y los adolescentes, dadas las asimetrías que se presentan en la manera de pensar, sentir y actuar frente a la vida. Las personas adultas en su caso, que desde un lugar de poder y jerarquía piensan que ellos y ellas tienen la razón, la experiencia y el conocimiento, por lo que desde esta mirada adultocentríca, juzgan y descalifican a las y los adolescentes en tanto que son vistos como inmaduros, sujetos a los cambios de la edad, a quienes se repite infinidad de ocasiones, “les falta asumir responsabilidades”, etcétera.

Contraria a la violencia, se abordó el concepto de paz relacionada con la justicia, la democracia, la noviolencia, el ejercicio pleno de los derechos humanos y el buen vivir; concepto que si bien ha sido tan maltratado y milenariamente usado, debe aterrizarse en actitudes, comportamientos, concepciones, emociones y acciones que en conjunto forman esas virtudes ciudadanas que se traducen en una “praxis ética” que encierra el secreto para resolver las controversias entre los grupos y las personas que se traduce en el aprecio por la diferencia y la solidaridad sin condiciones. Para poder impulsar un Programa de educación para la paz, es requisito indispensable conocer de qué magnitud es el problema de la violencia que

enfrenta cada escuela en particular, a quiénes daña, y quiénes la ejercen, de tal suerte que logre realizarse un diagnóstico. Para ello, utilizamos el mapa de riesgos (Gráfica 1) y el mapa de relaciones (Gráfica 2), los cuales son instrumentos informativos que permiten conocer los factores de riesgo y los probables o comprobados daños en la escuela, así como los espacios seguros que propician respeto y aprecio por las diferencias, lo cual favorece la convivencia entre las personas que conforman la comunidad educativa.

El riesgo es visto como una probabilidad de ocurrencia de un evento que puede generar pérdidas o daños, sean estos materiales o humanos. Los factores de riesgo son identificados como aquellos elementos de orden físico-natural (ej. daños como fisuras en muros, humedad, etc.) y social (ej. violencia, drogadicción, etc.) que determinan la existencia de un riesgo, violencia o inseguridad para la comunidad, en este caso, para la escuela. Asimismo, es importante identificar las zonas seguras que representan espacios de convivencia sin violencia, sin amenazas o riesgos. El mapa se elabora mediante una representación gráfica de los factores de riesgo, de violencia y espacios seguros sobre un plano o croquis de la institución educativa.

Para la elaboración del mapa de riesgo y de relaciones en cada escuela podrán formar tres grupos diferenciados, uno que represente al colectivo docente y el personal directivo y administrativo, en otro en el que participen las madres y los padres de familia o tutores, y en uno más en el que estén presentes las alumnas y los alumnos, los mapas de cada uno de estos grupos se podrán después juntar y elaborar uno solo, considerando las diferencias encontradas en cada grupo en particular. Cabe enfatizar que deberá estar presente en la elaboración y en el análisis de los mapas la perspectiva de género en tanto que, como señalamos anteriormente, ni la violencia ni la paz la miramos y la vivimos de la misma manera las mujeres y los hombres.

A continuación, mostramos ejemplos de la representación de un mapa de riesgo y otro del mapa de relaciones de las escuelas que participaron en el programa. Cabe señalar que no presentamos los resultados obtenidos de este ejercicio, por razones de espacio, sin embargo cabe tan sólo mencionar que nos sorprendieron los hechos de extra violencia que se dieron a conocer en las sesiones, tales como algunos casos de suicidio que, por lo menos, oímos

decir entre las y los docentes, son más frecuentes entre las niñas, así como también el uso indebido de las redes sociales porque, nuevamente las jóvenes, son las más afectadas, por problemas de sexting y trata de personas, en cambio las riñas al interior de los planteles escolares se da más entre los niños, quienes en ocasiones utilizan objetos punzocortantes, al igual que quienes se enorgullecen por ser sicarios. No obstante, resulta necesario comentar en esta dialéctica entre la violencia y la paz que también nos sorprendieron algunas escuelas que tienen ya resultados fehacientes del trabajo desarrollado por los equipos promotores de paz constituidos por igual número de alumnas y alumnos (por razones de igualdad de género) como mediadores de conflictos y responsables de llevar a cabo actividades extraescolares. Estos hechos, desde el punto de vista metodológico, muestran la consistencia de nuestra propuesta de educación para la paz que ha sido validada por muchos años en las escuelas de educación básica en nuestro país.

Mediante la representación gráfica de las estructuras físicas de las escuelas se indica los lugares en los que percibe situaciones de riesgos o de respeto y convivencia pacífica.

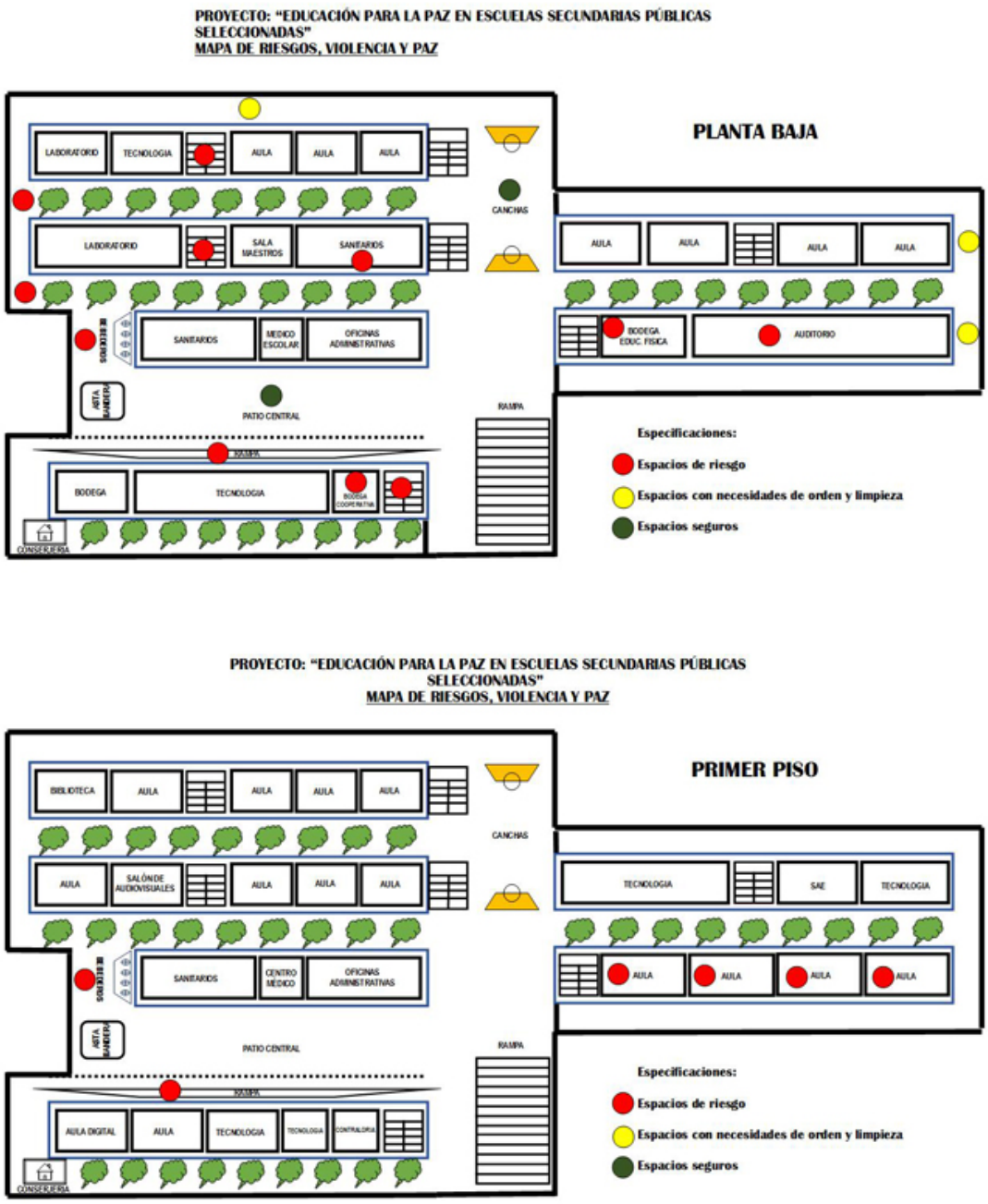
Los parámetros establecidos para identificar los lugares de riegos y los lugares seguros fueron los siguientes:

Lugar seguro	0
Lugar algo seguro	1
Lugar poco seguro	2
Lugar inseguro	3
Lugar muy inseguro	4

La información obtenida de la identificación de los lugares seguros y los lugares de riesgo se plasmaba en un cuestionario en el que se solicitaba

marcarán de una escala de 0 al 4, siendo de menor a mayor de más seguro a más inseguro

Gráfica 1. Mapa de risgo en una escuela secundaria



Fuente: Este mapa fue elaborado por una de las escuelas que participó en el Programa de Educación para la Paz" en secundarias durante este año (2018)

Ejemplo de una escuela del Cuestionario de mapas de riesgos)

Proyecto: “Educación para la paz en escuelas secundarias públicas seleccionadas”

ESPACIOS SEGUROS E INSEGUROS DENTRO DE LA ESCUELA

Marca con una **X** el número que te parezca según tu opinión en cada caso, siendo **el lugar seguro marcado con 0, el menos inseguro el 1 y el más inseguro el 4.**

Espacios seguros o inseguros	0	1	2	3	4
Baños					X
Biblioteca	X				
Bodega				X	
Canchas	X				
Comedor			X		
Cooperativa		X			
Corredores y pasillos				X	
Dirección	X				
Escaleras				X	
Salón de clases			X		
Salón de maestros y maestras	X				
Talleres / Laboratorios			X		
Otros, especifique: Áreas verdes				X	

Mapas de relaciones

Por su parte, el Mapa de Relaciones representa un instrumento más de diagnóstico mediante el cual se pretende identificar la violencia y la paz (el respeto, la no discriminación, la solidaridad, la ayuda mutua, el trabajo en equipo, etc.) en las relaciones que establecen entre sí los miembros de las comunidades educativas. De esta manera, en una matriz de doble entrada se trata que las personas que realicen este ejercicio puedan marcar con una x

las relaciones violentas que existen entre las autoridades, los directivos, los y las docentes, el personal administrativo, el alumnado y las mamás y los papás, así como dejar en blanco el espacio donde consideren que las relaciones son respetuosas y pacíficas.

A continuación, se muestra la matriz en donde se anotan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Mapa de relaciones en una escuela secundaria

Autoridades	Directivos	Docentes	Personal Administrativo	Estudiantes	Mamás/Papás	Intersección
						Autoridades
						Directivos
				X		Docentes
						Personal Administrativo
		X		X	X	Estudiantes
					X	Mamás/Papás

GRÁFICA 2. Fuente: Este mapa fue elaborado por una de las escuelas que participó en el Programa de Educación para la Paz" en secundarias durante este año (2018)

Como parte del diagnóstico se añadió, a los mapas del riego y los mapas de relaciones, una pregunta abierta con respecto a las principales manifestaciones que de manera particular viven de violencia y de paz en sus escuelas.

El resultado de estos instrumentos no tienen un valor estadístico en sí, pues no se trata de obtener el nivel de violencia o de respeto y paz del conjunto de escuelas, pero sí tiene una gran importancia para cada escuela pues muestra sus debilidades y fortalezas en cuanto a los problemas de infraestructura de la escuela que por motivos de descuido o no atención pueden causar severos problemas de violencia, tal como lo vivimos en el sismo del 2017 en la Ciudad de México y en otros estados, de igual manera muestra el estado de las relaciones entre los miembros de las comunidades educativas.

Estrategias y procesos para construir paz

Los resultados que se obtuvieron en cada escuela del mapa de riesgo y el mapa de las relaciones, así como las formas complementarias para conocer tanto los obstáculos como los elementos que favorecen la convivencia dentro de las escuelas representan el punto de partida, que deberá someterse al escrutinio de la comunidad educativa con el propósito tener una visión colectiva de la situación que guarda la escuela y asumir el compromiso de llevar a cabo de manera organizada, cuando menos durante tres años, un plan de acción, que incluya las estrategias y con ello las actividades concretas que permita consolidar, de manera amplia y diversificada, formas auténticas de Educación para la Paz y noviolencia.

Dicho Plan de Acción deberá ser coordinado por el equipo promotor de la Educación para la Paz, integrado por representantes de las instancias con las que cuenta por ley las escuelas. En este sentido consideramos que en la medida en que el Consejo Técnico escolar en el que participa el cuerpo docente y el personal técnico y directivo, así como el Consejo de Participación Social en donde fundamentalmente se organizan las madres, los padres de familia, los y las tutoras, y al mismo tiempo los Consejos Estudiantiles o las Asociaciones de Alumnos, deberán determinar en sus programas anuales (ruta de mejora) y en el día a día en todos los espacios escolares, dentro y fuera de las aulas, en talleres, ferias, cineclubs, torneos de futbol, etc., las actividades y las acciones para incorporar como un programa regular la educación para la paz, la educación en derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos y las prácticas de justicia restaurativa, desde la perspectiva de género. Solo así, la responsabilidad será asumida de manera compartida y comprometida por todos los miembros de las comunidades educativas.

Cabe enfatizar que la participación del alumnado en los procesos de mediación de los conflictos entre pares, así como la organización de otros espacios escolares en el que es propicio el desarrollo de las capacidades para aprender a convivir, generar proyectos de participación ciudadana, en donde las diferencias de cualquier tipo enriquezcan en sentido de la democracia como forma de vida y que la justicia predomine por encima de la discriminación el rechazo y todas las formas de injusta. Pero cabe decir,

que esta tarea no deberá quedar solo en acciones aisladas, como ha ocurrido por largo tiempo, con poco apoyo y sin que reciba la atención que requieren las maestras y los maestros para formar a las alumnas y los alumnos en asuntos que les competen como parte de su formación ciudadana y solidaria con sus compañeras y compañeros, su familia, su barrio, su ciudad, su país y con el mundo.

Esta tarea que le compete al Estado en su conjunto y en particular a las y los docentes, ayudará a las alumnas y los alumnos a vivir y construir la democracia, en hacerse cargo de sus actos, sus emociones y afectos, su relación con las y los demás, aprender a valorar el sentido de la tolerancia y el respeto, saber negociar y mediar ante las diferencias cualesquiera que éstas sean, así como desarrollar la fuerza y el entendimiento para tomar decisiones y crear las bases de igualdad y justicia donde sea factible que cada niña y cada niño que asiste a las escuelas puedan enfrentar de manera crítica la vida, con alegría y esperanza.

A manera de conclusiones: aprender a construir la paz en los ámbito escolar, familiar y comunitario, es y será un proceso continuo y siempre inacabado

Debemos concluir diciendo:

Lo que acabamos de narrar en los párrafos anteriores es apenas una experiencia que, si bien arroja resultados positivos, no obstante, no podremos tener los resultados esperamos si pensamos que el “Programa Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo” solo se aplique en las zonas de alta marginalidad y violencia, en tanto que la educación para la paz debe ser un horizonte de futuro de alcance nacional para todas las escuelas de educación básica, ante la nueva realidad que existe en México con la entrada del nuevo gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador.

Nuestra tarea debe continuar, porque lo aprendido debe convertirse en acción y propuesta, así como seguir cuestionando, luchando y soñando con un nuevo panorama de una educación que nos permita, sin violencia ni sexismos, ser personas más humanas, más libres, más justas y, aun así,

como diría Paulo Freire (1997) “Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar”.

Bibliografía

- **Aguilar, L. A. (2004).** *La hermenéutica filosófica de Gadamer*. www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf.
- **Freire, P. (1997).** *Pedaogía de la Autonomía.* México: Siglo XXI.
- **Galtung, J. (1964).** Paz negativa y paz positiva. *Journal of Peace Research.*
- **Galtung, J. (1998).** *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Bakeaz.* Bilbao, España: Bakeaz Gernika Gogoratuz.
- **Galtung, J. (2003).** *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao, España: Gernika Gogoratuz.
- **Harto de Vera, F. (2004).** *Investigación para la paz y resolución pacífica de conflictos* . Valenzia: Editorial Tirant lo Blanch.
- **INEGI. (2016).** *Resultados Preliminares sobre homicidios en México.* México.
- **Jares, X. R. (1999).** *Educación para la paz. Su teoría y su práctica.* España: Editorial Popular.
- **Korol, C. (2016).** *La educación popular: navegación de canotaje y andanzas de ultamar (en línea).* Barcelona: educación sin fronteras.org.
- **López B., M. H. (2011).** Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos imperfectos. *Manizales.*
- **Magallón, C. (2006).** *Mujeres en pie de paz.* España: Siglo XXI.
- **Martínez López, C. (1998).** Las mujeres y la paz en la historia.
- **Valenzuela y Gómez Gallardo, M. (2016).** Las mujeres y la paz: ni perdón ni permiso, sino conciliación ciudadana y participación democratica. En P. R. Ameglio, *¿Cómo construir la paz en el México actual?*
- **Valenzuela y Gómez Gallardo, M. d. (2011).** *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.*

Título
Educar para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: una agenda para la transformación social

Autora
Manuela Mesa
Institución: CEIPAZ e Instituto DEMOSPAZ-UAM

Palabras clave
Ciudadanía global, Agenda 2030, educación y desigualdad.

Resumen
En este artículo se abordan los retos globales que enfrenta la humanidad y el papel que juega la educación en la construcción de una ciudadanía comprometida con la cultura de paz, la equidad, la sostenibilidad ambiental y la igualdad de género en el ámbito global y local. Estos retos son los que han conformado la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y será necesario elaborar un programa educativo en el ámbito formal y no formal, que promueva un mayor conocimiento de esta “agenda global” y promueva capacidades y valores orientados a la participación social, para lograr un mundo más justo, igualitario y sostenible. Es así como la educación para la ciudadanía global pasa a formar parte de una agenda para la transformación social más amplia, que se desarrolla en el ámbito multilateral y local al mismo tiempo.

Introducción

Hay un cierto consenso que estamos viviendo un momento de “crisis sistémica” o crisis multidimensional, con extraordinarios retos globales relacionados con los conflictos, el desarrollo, la pobreza y la desigualdad, los flujos migratorios, el debilitamiento de la democracia y el cambio climático, entre otras cuestiones. La adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados en septiembre de 2015 tratan de dar respuesta a estos problemas globales, integrando tres dimensiones del desarrollo: la económica, la social y la ambiental, con carácter integral e indivisible, y que aportan como novedad la paz y la seguridad.

La Agenda 2030 señala, de manera acertada, que no puede haber desarrollo sostenible sin paz, ni paz sin desarrollo. Y además tiene alcance universal y no se limita a los países más pobres, o a países en conflicto, aunque reconoce su especificidad, asumiendo la necesidad de que los ODS se adapten a las diferentes realidades regionales, nacionales y locales.

Esta Agenda afecta a la educación, no sólo porque uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se refiera específicamente a ella, sino también porque esta agenda determina la propia concepción de la educación para la ciudadanía global, entendida como un proceso de aprendizaje dinámico abierto a los cambios que se producen en el contexto internacional, capaz de incorporar nuevas visiones y enfoques en el ámbito global y local.

En este artículo se abordan cuales son los principales retos de carácter global que enfrenta la humanidad y cómo se vinculan con el ejercicio de la ciudadanía y con una educación que contribuya a formar ciudadanos y ciudadanas comprometidas con la construcción de un mundo más justo y solidario. Para ello se analizarán los principales retos y desafíos globales, la Agenda 2030 de desarrollo sostenible y su relación con la educación para la ciudadanía global, la evolución del concepto de ciudadanía a lo largo de la historia y en particular en el contexto de la globalización. Para terminar se abordarán los principales rasgos y características que definen la educación como una práctica política y un espacio de transformación social.

Educación y retos globales

El concepto de educación es dinámico, y evoluciona en función del contexto social en el que se desenvuelve y en particular de las respuestas que ofrece ante los grandes retos globales que enfrenta la humanidad. La educación está también determinada por los actores que intervienen en los procesos educativos formales y no formales, y su función se define a partir de las narrativas y los discursos que explican y a la vez constituyen y dan significado a la realidad social.

En un momento de gran complejidad, con retos globales de carácter económico, político, social, ecológico y cultural, la educación se enfrenta al dilema de ser factor de reproducción de los valores dominantes que legitiman el status quo, o bien, en convertirse en un motor de cambio, que busca transformar la realidad injusta y desigual y buscar alternativas a estos problemas globales que afectan a toda la humanidad. El debate sobre el modelo de educación y sobre el papel que pueden jugar las instituciones educativas y sus actores en contexto actual está abierto, de igual manera que la propia noción de educación para la ciudadanía global.

Algunos de los principales retos que enfrenta la humanidad se relacionan con la desigualdad económica entre hombres y mujeres, la sostenibilidad ambiental, las migraciones, la pobreza o la nueva ética planetaria, entre otros. La educación debe ofrecer marcos explicativos que permitan entender estos retos y promover capacidades para abordarlos desde la solidaridad y la justicia. Es por lo tanto una educación que apuesta por la transformación social. Vamos a abordar estos retos con mayor profundidad:

Reto 1: reducir la desigualdad económica y la pobreza

El incremento de la desigualdad económica supone una amenaza a la democracia y a la estabilidad social. Aunque la desigualdad entre todas las personas en el mundo ha disminuido desde 1990, la desigualdad dentro de los países sigue siendo más alta hoy que hace 25 años. La proporción de los ingresos que se sitúan en el 1% de la población se ha elevado, produciéndose una concentración de la riqueza que resulta inaceptable.

Según datos de Oxfam (2017), tan sólo ocho personas poseen ya la misma riqueza que 3.600 millones, que corresponden a la mitad más pobre de la humanidad. La concentración de la riqueza sigue imparable y es un factor de inestabilidad, que fractura sociedades y socava la lucha contra la pobreza, lo que resulta un obstáculo para ejercer la ciudadanía.

Aunque desigualdad y pobreza no es lo mismo, la cantidad de personas que viven en condiciones de pobreza extrema sigue siendo inaceptablemente alta. Según las estimaciones del Banco Mundial, el 10% de la población mundial vive con menos de dos dólares al día, que supone unos 736 millones de personas (Banco Mundial 2015). Las proyecciones más recientes muestran que si se mantiene el rumbo actual, el mundo no será capaz de erradicar la pobreza extrema para 2030 .

La pobreza no existe por falta de recursos, sino por falta de voluntad política para erradicarla. Para poder construir un mundo democrático, basado en la justicia social y en el equilibrio ecológico, la pobreza tiene que ser enfrentada con cambios sustanciales en las políticas públicas. Los sectores de la sociedad más afectados por la pobreza tienen que adquirir poder para ejercer la ciudadanía, porque no se puede participar plenamente cuando no existen las condiciones mínimas de vida que permitan ejercer ese derecho. Y este es uno de los retos a los que se enfrentan actualmente muchas democracias en el mundo: como incorporar a las personas excluidas para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas activas.

Por ello, la educación debería facilitar un mayor conocimiento de las cartografías de la pobreza y la desigualdad en el contexto de la globalización: cuáles son sus factores causales e implicaciones para la agenda de derechos humanos, y promover el ejercicio de la ciudadanía efectiva como sujetos de derechos y deberes.

Reto 2: superar la desigualdad entre hombres y mujeres

Al igual que la desigualdad económica es un obstáculo para el ejercicio de la ciudadanía, la desigualdad de género también lo es y además afecta al desarrollo y la paz. La desigualdad se plasma en cómo se conciben y

estructuran las instituciones, en qué medida incorporan la diversidad de conocimientos y experiencias de hombres y mujeres.

La discriminación que sufren las mujeres tiene como consecuencia su escasa representación en los ámbitos políticos de toma de decisiones, en los espacios económicos, sociales y culturales. Los conocimientos y experiencias de las mujeres son ignorados e invisibilizados y, por lo tanto, no forman parte del conocimiento que se define como referencia establecida. Asimismo, la situación de pobreza y la violencia afectan particularmente a las mujeres, que además sufren discriminación y exclusión. 153 países tienen leyes que discriminan económicamente a las mujeres. En 18 de estos países, los maridos pueden impedir legalmente que sus esposas trabajen (Oxfam, 2018).

La defensa de los derechos de las mujeres, del principio de equidad en el desarrollo y en la construcción de la paz, así como la superación de los estereotipos sexistas y discriminatorios son esenciales en el contexto actual y un elemento esencial para incorporar a la práctica educativa. Se requiere visibilizar la contribución de las mujeres a los distintos ámbitos de conocimiento como referentes importantes en la sociedad. En definitiva, se trata de construir la igualdad a partir de la diversidad de experiencias y reconociendo la autoridad femenina, sus conocimientos y saberes. Y para ello será preciso promover una acción pedagógica que parta de presupuestos coeducativos y permita afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre mujeres y hombres (Asociación Pro Derechos Humanos, 1994; Cobo, 2008).

Reto 3: abordar el cambio climático y los desafíos ecosociales

Este reto se plantea por el choque de las sociedades industriales contra los límites biofísicos del planeta, que ha puesto a la humanidad en una situación de extralimitación ecológica que implica enormes riesgos. Ante la evidencia de que vivimos en un mundo finito –limitado en recursos, pero también en capacidad de regeneración–, uno de los mayores desafíos es el de redefinir aspectos centrales de la relación del ser humano con el medio en el que vive y del que depende. El capitalismo, con sus resortes de

crecimiento económico ilimitado, conduce a discontinuidades y rupturas de enorme calado. Continuar por la senda del extractivismo, el productivismo y el consumismo no es ya una opción, por más que nuestras sociedades apenas se den cuenta de ello (Prats et al. 2017).

Desde el ámbito educativo se debería hacer un análisis de la ecodependencia e interdependencia de la humanidad, y abordar la vinculación entre las consecuencias sociales y las ecológicas de los destructivos procesos socioeconómicos actuales. Asimismo, promover y generalizar nociones como las de justicia ambiental e intergeneracional como herramientas útiles de análisis.

Reto 4: superar las violencias y construir la paz

La violencia se expresa de múltiples formas. Hay una violencia más visible y directa relacionada con la agresión, pero también existen formas de violencia estructural vinculadas con la pobreza, la discriminación y la injusticia. También está la cultura que legitima la violencia, que la naturaliza y que la incorpora a las prácticas cotidianas. De esta forma, uno de los retos es identificar qué se entiende por violencia, cuáles son los tipos de violencias y cómo se expresan en los distintos contextos, para así poder enfrentarlas (Galtung, 1985).

El uso de la violencia no sirve para abordar los problemas, sino que los agrava y los profundiza. La violencia tiene un fuerte coste político, económico, social y cultural, afecta de manera diferenciada a hombres y mujeres y detrae recursos que podrían ser utilizados para el bienestar de las personas (Institute for Economics and Peace, 2014). Violencia y conflicto no es lo mismo, pero muchos conflictos se resuelven con violencia. Dado que el uso de la violencia es una opción, al igual que lo es también la búsqueda del diálogo y la concertación, es importante abordar desde el ámbito educativo, la transformación pacífica de los conflictos y la importancia de la prevención, negociación y mediación, tanto en el ámbito internacional como en el local y comunitario. Asimismo, desarrollar capacidades para construir las paces (Martínez Guzman, 2001) y para abordar el conflicto como una de las fuerzas motivadoras del cambio social

y un elemento creativo esencial en las relaciones humanas si se regula de forma positiva. Porque ante las incompatibilidades y diversidad de intereses, es importante aprender a imaginar respuestas que vayan orientadas a construir escenarios de gana-gana, superando la lógica de "ganadores y vencidos", tan arraigada en la sociedad y promovida por aquellos que ejercen el poder.

Reto 5: afrontar la movilidad humana y sus impactos desde el respeto de los derechos humanos y la dignidad de las personas

La movilidad humana es cada vez más intensa y se expresa a partir de las migraciones en la búsqueda de una vida mejor, en la huida de la violencia, la guerra y la degradación de las condiciones de vida en las crisis humanitarias que desplazan a miles de personas. Los flujos de migrantes y refugiados tienen un fuerte impacto, que afectan a las sociedades de origen, a las sociedades de recepción y que requieren de un modelo de gestión de la diversidad incluyente y respetuoso con los derechos humanos. Los espacios educativos serán esenciales para construir estos modelos de convivencia.

Reto 6: avanzar en la reflexión sobre los principios y las normas éticas del progreso científico y el desarrollo tecnológico

Avanzar en la reflexión sobre los principios y las normas éticas del progreso científico y el desarrollo tecnológico, así como sobre las condiciones que permitan el acceso equitativo a los beneficios que reporten los avances científicos y técnicos en contextos culturales, jurídicos y filosóficos diversos.

Se plantean cada vez más cuestiones éticas relativas a los nuevos retos y tecnologías, como el papel del principio de precaución, el alcance de las tecnologías espaciales, las nanotecnologías o la creciente capacidad tecnológica de vigilar y controlar a las personas y la circulación de la información, con especial atención a las necesidades de los países en desarrollo. Ello exige acceso a tecnologías sencillas y de bajo costo, creativas e innovadoras, centradas en las necesidades sociales.

Todos estos retos planteados deben formar parte del debate educativo, ofreciendo espacios de análisis y reflexión. Es necesario impulsar enfoques que favorezcan una visión global, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades locales y globales y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelacione los conceptos de cultura de paz y no violencia, mediación, democracia, derechos humanos, desigualdad, ciudadanía global y justicia global. A su vez, también procedimientos que potencien la capacidad para el encuentro y la aceptación de la diversidad, la participación social, la acción colectiva, la organización y la acción. Además, estos desafíos deben enmarcarse dentro un marco orientado a construir una ciudadanía global cosmopolita y sociedades inclusivas que incorporen el valor de lo colectivo y del bien común, también la capacidad para gestionar la diversidad. Ser ciudadano o ciudadana del mundo significa que los problemas lejanos y cercanos nos afectan y que estamos comprometidos con la búsqueda de soluciones incluyentes que buscan el bienestar de la mayoría. En suma, se trata de ejercer la ciudadanía en el ámbito global y local y garantizando el respeto de los derechos humanos y de la participación ciudadana.

La agenda 2030 y la educación para la ciudadanía global

La preocupación por estos retos se refleja en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, aprobada por Naciones Unidas en septiembre de 2015, con 17 objetivos y 169 metas, como resultado de una gran conversación global, en la que han participado múltiples actores. Los ODS integran tres dimensiones del desarrollo: la económica, la social y la ambiental de carácter integral e indivisible. Aportan como novedad la afirmación de paz, seguridad y políticas responsables e inclusivas.

La Agenda 2030 propone un plan de acción a favor de las personas, el planeta, la prosperidad y la paz, a partir de la generación de alianzas; es universal, e implica a todos/as. Por ello, promueve una ciudadanía informada, formada y activa. Lo que supone otorgar a la educación un papel fundamental, no sólo porque se incluye en uno de los objetivos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida”, sino también porque será necesario

promover un mayor conocimiento de la Agenda 2030 y de las metas previstas para que la ciudadanía pueda exigir el cumplimiento de los acuerdos adquiridos, haciendo un seguimiento de las metas y formulando propuestas. Asimismo, el ODS 4 sobre educación, incorpora entre sus metas el propio concepto de ciudadanía global:

“Asegurar 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 los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

A su vez este Objetivo 4 de educación se relaciona estrechamente con el ODS 5 sobre igualdad de género y el ODS 16 sobre paz y la justicia, conformando una propuesta pedagógica sobre paz e igualdad que promueve una ciudadanía global y cosmopolita, que vincula derechos y cohesión social, con responsabilidad social y participación ciudadana, que además lo hace desde la perspectiva de género.

Por último, el carácter universal de la Agenda 2030 y la necesidad de “localizarla” en relación con las capacidades y retos de cada país y cada localidad o territorio abre extraordinarias oportunidades para dar paso a agendas a la vez locales y globales. Todos los países, tanto desarrollados como en desarrollo, son responsables de la implementación eficaz de los objetivos y las metas. La idea de universalidad —entre países y personas— para lograr un futuro más justo, equitativo y sostenible se sustenta en la necesidad de solidaridad. La Agenda 2030 reconoce que desafíos como la pobreza, la desigualdad de género y la degradación ambiental suponen un problema tanto para los países desarrollados como para los que se encuentran en desarrollo. Algunos de estos retos, como el cambio climático o los flujos financieros ilícitos, tienen un alcance mundial y, por lo tanto, los Estados miembros no los pueden abordar solos. Al contrario, precisan de un fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad a escala mundial. A este respecto, el principio de “responsabilidad común pero diferenciada” es una característica importante de la Agenda 2030 (Sanahuja, 2018).

La Agenda 2030 puede permitir a los Estados miembros y a la comunidad mundial avanzar hacia estrategias verdaderamente integrales y sistémicas que aborden las interrelaciones entre los diversos objetivos. Por ello reconoce la indivisibilidad y la interdependencia de los ODS y plantea la necesidad de contar con un enfoque integral para su implementación.

Asimismo, el seguimiento y la rendición de cuentas debe ser global, porque de no ser así, los avances en algunos ámbitos pueden verse condicionados por el retroceso en otros. Y tendrá que contar con el seguimiento de las organizaciones de la sociedad civil, en el ámbito global y local para garantizar un efectivo cumplimiento de los compromisos adquiridos. En este sentido, el papel que pueden jugar los movimientos sociales reviste especial importancia. Pero también desde el ámbito educativo se puede participar en este proceso, construyendo espacios para el análisis de debate y reflexión sobre como construir una ciudadanía global, capaz de formular propuestas y de hacer un seguimiento a esta agenda. Se trata de construir un espacio alternativo capaz de alimentar, imaginar y diseñar propuestas para un mundo más justo e igualitario y en este proceso el papel de la educación será esencial.

Avanzando en la conformación del concepto de ciudadanía global

La historia de la ciudadanía se aborda desde diferentes perspectivas. La ciudadanía hace referencia a ciertos estatus del individuo en relación con la comunidad de la que forma parte y con la cual se identifica, reconociéndose como miembro de ella. De ahí que se asuman como propios los elementos constitutivos de esa comunidad. Como afirma Adela Cortina (2000), el concepto pleno de ciudadanía integra un estatus legal (un conjunto de derechos), un estatus moral (un conjunto de responsabilidades) y también una identidad, por la que una persona se sabe y siente perteneciente a una sociedad. La identidad colectiva de una comunidad social se basa en aquello que se comparte, en aquello que se tiene en común, en aquello en que se reconoce o identifica con el común.

El concepto de ciudadanía es histórico, cultural e ideológico. La condición de ciudadano ha ido evolucionando a lo largo de la historia y se relaciona

con el grado de igualdad que se produce en la sociedad, la participación en el poder y el acceso a ciertos bienes. Desde la Antigüedad Clásica, la ciudadanía se asentaba sobre un territorio y un conjunto de bienes públicos y privados, y se sustentaba en un sistema de convivencia que definía las formas de vida. Ser ciudadano otorgaba unos derechos y obligaciones y proporcionaba una identidad colectiva y un sentido de la convivencia.

Ciudadanía y nacionalidad son conceptos que han mantenido y mantienen una relación difícil. Con las revoluciones francesa y americana, la noción de ciudadanía se vincula a la idea de República y a la Constitución, aunque esto no supuso igualdad de derechos efectiva, puesto que esclavos, mujeres y no propietarios se vieron privados de la mayor parte de los derechos políticos. En el siglo XIX surgen un conjunto de ideologías nacionalistas que vinculan Estado, nación y "pueblo" al considerar que todos los ciudadanos de un Estado pertenecen a una misma nación, y que lo que une a esos ciudadanos es una etnicidad, una lengua, una cultura y un pasado común. Las nociones jurídicas de ius sanguinis e ius solis, que sustentan distintas normas legales sobre naturalización y ciudadanía ilustran la pervivencia, hasta el presente, de ambas concepciones.

Con la intensificación de los procesos de globalización, este concepto de ciudadanía ligado al Estado-nación ha ido cambiando. Las fronteras entre los asuntos locales y globales son cada vez más difusas. Se ha producido una expansión de las actividades sociales, políticas y económicas que superan las fronteras estatales, regionales y continentales. De este modo, un acontecimiento global puede ocasionar un profundo impacto en entornos locales, aunque estén muy distantes entre sí, y, al mismo tiempo, acciones locales pueden tener enormes consecuencias globales.

En este contexto, la identificación del concepto de "comunidad política" con los límites del Estado-nación se torna cada vez más problemática o insuficiente (Martinez-Guzman, 1999). La erosión de la soberanía nacional causada por las dinámicas de la globalización debilita la capacidad de la comunidad política para autodeterminarse mediante un régimen democrático y las capacidades de las sociedades y los Estados para regular y satisfacer las necesidades y demandas sociales de seguridad, gobernanza, bienestar económico y cohesión social. Se requiere de un sistema de

gobernanza multinivel que redefina los conceptos de soberanía, Estado y ciudadanía.

La ciudadanía global trasciende las fronteras de los Estados y goza de un alcance internacional. “La ciudadanía para no ser excluyente debe ser progresivamente desnacionalizada, desterritorializada, y democratizada para pasar a fundarse en criterios respetuosos con la dignidad humana, la igualdad de derechos y el respeto por las diferencias” (Gorski 200: 32). Y esta visión se enmarca dentro de las propuestas de democracia cosmopolita (Held 1997, Beck 2002) que plantean que la personas podrían disfrutar de múltiples ciudadanías -la pertenencia política a las diversas comunidades que las afectan de forma significativa-. Serían ciudadanos de sus comunidades políticas inmediatas y de las redes regionales y globales que afectan a sus vidas. La comunidad cosmopolita refleja y abarca los diversos sistemas de poder y autoridad que operan dentro y a través de las fronteras. Los Estados deberían ser reubicados y articulados bajo el arco de derechos democrático global (Held 1997: 278).

Así, el sentimiento de pertenencia a una comunidad global debería ir ligado a unos derechos y deberes que adquieren una dimensión supraestatal. La consecución de una ciudadanía cosmopolita exige en los que se refiere a los derechos políticos, democratizar el “espacio global” y en los que se refiere a los derechos sociales, dotar a la justicia de una dimensión planetaria.

El estatus de ciudadanía se constituye como un elemento unificador e integrador de la sociedad. No es sólo un estatus que reconoce unos derechos políticos sino también un proceso y una práctica por la que los ciudadanos comparten unos valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia y les dota de una identidad colectiva, en este caso una identidad colectiva global. Se trata de construir un “nosotros y nosotras universal”, en palabras de Marina Garcés (2018), que sea inclusivo y libre de prejuicios.

Y en este proceso de conformación de la ciudadanía global, la educación juega un papel importante ya que ofrece conocimientos y herramientas para que las personas estén informadas sobre sus derechos, pero además las personas han de tomar conciencia crítica de la situación, de las dinámicas

sociales, económicas y políticas que explican por qué esos derechos no se materializan. Deben desarrollar estrategias que les permitan reaccionar ante aquellas situaciones no como víctimas, sino como sujetos activos y con capacidad para solucionar sus propios problemas. Asimismo, en lo que se refiere a la desigualdad, habrá que superar la construcción normativa de los femenino, que restringe los derechos civiles, políticos de la mitad de la sociedad y es uno de los obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía. Se necesita un marco interpretativo que visibilice los efectos de la discriminación y que supere el androcentrismo que impregna los currículos escolares, el uso del espacio o el lenguaje sexista y que proponga unas relaciones sociales asentadas en la igualdad. La democracia y la ciudadanía no son realidades sociales neutras respecto al género y deberán tenerse en cuenta en la práctica educativa (Cobo, 2008).

Todas estas estrategias no son nuevas, están relacionadas con propuestas que desde hace muchos años han ido desarrollando los movimientos sociales e instituciones sociales y políticas. Son propuestas como la concientización de Pablo Freire, o las más recientes de empoderamiento feminista y pacifista (Muñoz, 2001). Como ciudadanos y ciudadanas tenemos la responsabilidad de lograr que todos los seres humanos posean unos derechos económicos y sociales. La educación puede contribuir a tomar conciencia de esta responsabilidad y a la defensa de unos valores compartidos relacionados con la justicia y la solidaridad que trascienden fronteras y permiten aprender más acerca de nosotros mismos (Nussbaum 1999: 22).

La educación como práctica política y espacio de transformación social

Como se ha dicho anteriormente, la educación debe estar comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Es por ello que la educación, como práctica política y espacio de transformación, puede convertirse en una de las estrategias para construir alternativas que pongan en el centro la preservación de la vida, que incorporen la perspectiva de género, la transformación pacífica de los conflictos y el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente.

Ello requiere que la práctica educativa supere el marco escolar y se tengan en cuenta espacios educativos no formales y ámbitos informales como los medios de comunicación y las redes sociales (Sampedro, 2018), que juegan un papel muy relevante en la transmisión de valores y conocimientos. También modificar la manera de concebir el conocimiento, promover métodos que permitan aprehender entre las partes y el todo en un mundo complejo en el que los fenómenos son globales y locales al mismo tiempo. Y por último debe ser una educación orientada a la acción, facilitando el "aprender haciendo e interviniendo en la comunidad". Como ya se ha planteado anteriormente, la educación puede ser estratégica para el buen funcionamiento de las sociedades, porque no sólo sirve para concientizar y dar a conocer los retos globales (dimensión cognitiva), sino porque juega un papel clave en la construcción de los valores y asegura las capacidades básicas de las personas para afrontar los grandes problemas globales y participar así, de manera activa promoviendo procesos de empoderamiento ciudadano. Por ello, los procesos de aprendizaje deben contemplar una dimensión cognitiva y una dimensión relacionada con las capacidades valores.

La dimensión cognitiva

En un mundo caracterizado por su complejidad, la rapidez de cambios y la imprevisibilidad es muy importante superar la compartimentalización del conocimiento en áreas estanco (matemáticas, sociales, lengua, etc) para abordarlo de manera global (Mourin, 1999). Se trata de entender el conocimiento en un sentido amplio que incluya la capacidad de valorar la realidad local-global y aquellos aspectos más relevantes que afectan a la existencia humana. La educación debe promover la toma de conciencia de que vivimos en un mundo interrelacionado, cuyo dinamismo no puede aprehenderse de forma local, sino como un sistema global de conocimientos, aptitudes y valores en cambio constante. El sistema educativo debe proporcionar las categorías conceptuales que permitan seleccionar, organizar y valorar las distintas fuentes de información, fomentando una forma de pensar a escala planetaria. Esto requiere ofrecer claves analíticas para comprender mejor los procesos complejos del mundo en el que vivimos, así como marcos conceptuales que ayuden a establecer

las relaciones causales entre las diversas problemáticas que afectan a la humanidad.

Para ello es necesario un cambio de paradigma en la interpretación de la realidad; superar los planteamientos de una ciencia mecanicista, reduccionista y determinista para abrirse a una visión compleja en la que tengan cabida el azar y la incertidumbre. Pasar a una nueva concepción científica que comprenda la imposibilidad de la separación absoluta entre el observador y el observado. Una ciencia que supere la vieja mirada dual de la modernidad (persona/naturaleza; mente/cuerpo) y deje concebir el mundo como una gran máquina que obedece a leyes deterministas (Novo, 2017).

También es necesario incorporar los saberes de otros pueblos y otras culturas, las llamadas “epistemologías del Sur” por Boaventura Sousa Santos. Esta es definida como:

“El reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo” (Sousa Santos 2011: 35).

Las epistemologías del Sur parten de dos premisas; la primera plantea que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental. Esto significa, en paralelo, que la transformación progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental, incluso por el pensamiento crítico occidental. La segunda premisa que refiere a la diversidad del mundo, que es infinita e incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Estos saberes y alternativas deberían ser incorporadas al conocimiento en la búsqueda de un mundo mejor. Se trata de explorar prácticas científicas alternativas que se han hecho visibles a través de las epistemologías plurales de las prácticas científicas y, por otra,

en promover la interdependencia entre los conocimientos científicos y no científicos (Sousa Santos 2011: 35).

Y esto hay que hacerlo incorporando la perspectiva de género, incorporando los saberes y experiencias de las mujeres y sus propuestas para abordar los conflictos, la desigualdad, las crisis ecosociales y el respeto de los derechos humanos. El género como categoría de análisis evidencia que las diferencias entre hombres y mujeres son una construcción social producto de las relaciones de poder desiguales que se han establecido históricamente en el sistema patriarcal. Y para superar estas formas de discriminación, esta invisibilizarían de las contribuciones de las mujeres en la sociedad y a lo largo de la historia, se necesita “nuevas palabras y crear otros métodos” para narrar la realidad, en su en palabras de Virginia Woolf.

Estas concepciones relacionadas con las epistemologías del Sur y el género suponen, en primer lugar, redefinir los contenidos de manera que posibiliten la comprensión crítica del fenómeno de la globalización desde la perspectiva de género y de los problemas asociados a ella, así como el papel de la ciudadanía global (Godwin, 1997: 15-18). En segundo lugar, reafirmar el vínculo entre paz, desarrollo, justicia y equidad a nivel local y global (Fien, 1991). En tercer lugar, y en estrecha relación con las ONG, con los movimientos sociales y con las organizaciones de la sociedad civil que integran redes internacionales, promover una creciente conciencia de “ciudadanía global” y, a partir de ella, definir pautas de participación y acción ciudadana frente a estas dinámicas (Garbutcheon 1997:26). En definitiva, es necesaria una visión de conjunto y una interacción permanente entre reflexión y acción, enriquecida por la experiencia social y cultural de todos los pueblos del mundo. Como planteó Marina Silva, en el Foro Mundial celebrado en Belem (Brasil) en 2009: “Tenemos que pensar en una educación comprometida con las necesidades humanas, una educación creativa, capaz de transgredir el orden social injusto, capaz de contribuir a la construcción de alternativas “. Una educación que rompe moldes, amplia la mirada e irrumpe en nuevos territorios.

La dimensión de capacidades y valores

En el ámbito de los valores y capacidades, se trata de impulsar el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y en definitiva aquellos valores relacionados con la responsabilidad global.

El aprendizaje no está sólo en los contenidos, sino también se produce a partir de los sistemas de relación y de las experiencias de aprendizaje que permiten construir proyectos compartidos, capaces de transformar aquello que consideramos injusto (Garcés, 2018). Para ello será importante promover capacidades y valores que permitan ejercer la ciudadanía global desarrollando estrategias para gestionar la diversidad y el conflicto como una forma enriquecimiento personal y social, a partir del diálogo, la empatía, la capacidad de concertación, la creatividad para formular propuestas nuevas, para convertir las situaciones de crisis en oportunidades de cambio positivo, para construir el conocimiento de manera colectiva.

Se trata de educar para el cambio social proporcionando las capacidades y habilidades que permitan formular soluciones nuevas, distintas a los problemas globales que enfrenta la humanidad, desde una cultura de la corresponsabilidad.

Conclusión

En este artículo se ha abordado algunos de los principales retos de carácter global, relacionados con la desigualdad y pobreza, la violencia, la sostenibilidad ambiental, las migraciones, entre otros; y como estos son incorporados a una educación comprometida con los valores de solidaridad, justicia y paz. Es así como se ha ido configurando la educación para la ciudadanía global, que redefine el propio concepto de ciudadanía y de educación y se vincula con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en la búsqueda de sociedades más justas e igualitarias orientadas a la transformación y participación social.

Desde el punto de vista cognitivo, se trata de abordar el análisis de las cartografías del conflicto, de la pobreza y la desigualdad desde las interrelaciones entre lo local y lo global.

Desde el punto de vista metodológico, la educación para la ciudadanía global debe promover enfoques integradores, que superen la mera información aislada o la simple enumeración de datos, estableciendo conexiones causales entre los diversos acontecimientos y realidades locales y globales y elaborando un discurso explicativo de la realidad que interrelacione los diversos conceptos relacionados con la paz, el desarrollo, la pobreza y la desigualdad, la ciudadanía global y justicia social.

Desde el punto de vista de los valores y actitudes, se trata de impulsar el sentido de la ciudadanía global, la igualdad de derechos, el respeto, la tolerancia y la apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y en definitiva aquellos valores relacionados con la responsabilidad global. Además, su ámbito de actuación debe superar el marco escolar y, por lo tanto, debe articularse con otros actores educativos y movimientos sociales que trabajan desde diferentes enfoques estas cuestiones y que tienen capacidad para la sensibilización, la formación y la incidencia política.

Bibliografía

- **Asociación Pro Derechos Humanos (1994).** *Sistema Sexo-Género.* Madrid: Libros de la Catarata.
- **Cobo, Rosa (2008).** *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Libros de la Catarata.
- **Cobo, Rosa (2006).**"El género en las ciencias sociales", en *Revista de Educación*. Educar nº36. Secretaria de Educación Jalisco. Pp. 43-52
- **Cortina, Adela (2000).** *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- **Cortina, Adela (2007).** *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- **Fien, John (1991).** "Commitment to justice: a defense of a rationales for development education", Peace, *Enviroment and Education* nº 4, vol. 2.
- **Galtung, Johan (1985).** Sobre paz. Barcelona: Fontamara
- **Garcés, Marina (2018).** Ciudad princesa. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- **Garcés, Marina (2017).** *Nueva ilustración radical.* Barcelona: Editorial Anagrama
- **Garbutcheon, Michael et al., (1997).** "Processes of globalisation an (re)new(ed) emphases for global education", en Development Education Journal nº7, 1997, p. 26.
- **Godwin, Nora (1997).** "'Education for Development' a framework for global citizenship", *Development Education Journal* nº 7, Londres,, 1997, pp.15-18.
- **Held, David (1997).** *La democracia y el orden global*, Barcelona: Paidós. Institute for Economics and Peace (2014), *The Economics Cost of Violence Containment*. Sídney: IEP
- **Marshall, T. H. 1949.** Citizenship and Social Class. London, Pluto Press.

- **Martínez Guzmán, Vicent (2001).** *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- **Martinez Guzmán, Vicent (1999).** "Globalización, seguridad y cosmopolitismo" en *Papeles sobre cuestiones internacionales*, Invierno 1999-2000. Madrid: FUHEM.
- **Muñoz, Francisco (2001).** *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada
- **Nussbaum, Martha (1999).** *Los límites del patriotismo*. Barcelona. Paidos.
- **Oxfam (2017).** Una economía para el 99%. Informe Oxfam. Disponible en: https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-es.pdf
- **Prats, Fernando, Herrero, Yayo y Torrego, Alicia (2017).** *La gran encrucijada. Sobre la crisis ecosocial y el cambio de ciclo histórico.* Madrid: Libros en acción.
- **Tejedor, E. Y Barreria, V. (2013).** "Con tener buenas notas ya no basta", en el País, 25 de noviembre.
- **Sampedro, Victor (2018).** Dietética digital. Para adelgazar al gran hermano. Barcelona: Icaria.
- **Sanahuja, J. A. y Tezanos, S. (2017).** "Del milenio a la sostenibilidad: retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible", *Política y Sociedad* vol. 54, nº 2, junio, pp. 521-543.
- **Sousa Santos, Boaventura (2011).** "Epistemologías del Sur" en *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre) Pp. 17 – 39. Disponible en: file:///Users/user/Desktop/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- **UNESCO (2017).** *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Paris: UNESCO.
- **UNESCO (2016).** Educación para la Ciudadania Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Paris: UNESCO.
- **UNESCO (2015).** *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objetives*. Paris: 2015.
- **UNESCO (2014).** Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.

Título
Educación y construcción de paz en México: ¿un proceso de mediación cultural o una historia de amor?

Autor
Paolo Pagliai
Rector de la Alta Escuela para la Justicia

Ya me parece escuchar sus pensamientos ruidosos: “qué título tan banal, dios mío, nos vamos a aburrir mortalmente…”. Ustedes piensan en voz alta, no deberían, se les escucha desde afuera.

No se engañen, ésta va a ser una ponencia sorprendente, rica de momentos inesperados y francamente contundentes, anti retórica y hasta – en ciertos momentos - inaceptable, intolerable, inconcebible. Miren el título, me daba casi pena, es un oxímoron, una contradicción en términos: educación y derechos humanos, nada más distante… Sería como si dijera “el blanco oscuro” o “el negro claro” o “el inteligente estúpido”: simplemente, no se sostiene; así como cuando hay sol no hay noche, cuando hay educación, muy, pero muy raramente podemos hablar de Derechos Humanos.

Por esta razón, quizás, le agregué esa pregunta misteriosa que evoca el amor. La Escuela es un gran teatro de violencia, la Educación es su motor y nosotros, las y los docentes, somos sus agentes. Despiadados, vamos de salón en salón evaluando, calificando, sancionando, estigmatizando, marginando, – cuando es posible – criminalizando y - *¡dulcis in fundo!* – expulsando. El papel de Dios nos encanta. Nacimos para interpretarlo, nadie mejor que nosotros, desde la cátedra como si fuera un altar, impartiendo clase en un largo, larguísimo monólogo fruto de años de experiencia, transcurridos repitiendo siempre la misma clase, afinando las palabras, digiriendo los conceptos, dejando que cada uno de esos verbos sagrados permeara a nuestros reiterados discursos.

Somos maravillosos repetidores de nosotros mismos.

Fuertes de la convicción indestructible de que una receta que funciona una vez no falla nunca, pronunciamos nuestros sermones con la seguridad de un trailero que maneja, en la noche, desde hace más de treinta años, por la carretera a Cuernavaca, tomando con los ojos cerrados la curva de la pera… ¡Sobrevive siempre! Se la sabe de memoria, esa curva; la tomas con los ojos cerrados, el trailero.

Nosotros también tenemos una memoria de acero: dura, inflexible y – por supuesto – inmutable. Pretendemos, alrededor de nosotros, un silencio absoluto - la llamamos disciplina – y nuestros adeptos… disculpen, nuestros alumnos deben contestarnos a tono, de manera ordenada, demostrando interés y - ¿por qué negarlo? – una cierta devoción.

Pausa.

[Como pueden ver, este discurso no es nada aburrido. Tiene que ver con nosotros, las y los docentes que trabajamos en la Escuela y nos ponemos el problema de cómo formar para y con los Derechos Humanos.]

Ahora Paolo nos explicará este "cómo", nos aclarará todas las dudas, nos entregará un recetario infalible para lograr nuestro cometido, lo llamaron para esto, nos proporcionará herramientas, instrumentos, aparatos, dispositivos, etc. etc. etc.

No.

La respuesta es "no". Les pido una disculpa, pero no puedo.

Y no porque soy malo o envidioso, sino porque soy uno de ustedes, pertenezco a este sistema y, a pesar de mis ideas y mis esfuerzos, no logro cambiarlo. Lo peor, lo que es verdaderamente insoportable, es sentir que, no sólo no puedo generar ningún cambio sustancial en él, sino que ese sistema resistente – año tras año – me está cambiando a mí.

Mírenla bien esta Educación. Mirémosla juntos esta creatura luckmanniana que – como afirmaría el buen viejo Berger – terminó con institucionalizarse, esta educación que pretende la "E" mayúscula y que debería – según el título banal y aburrido de esta ponencia - hacerse cargo de los procesos de enseñanza<->aprendizaje de los Derechos Humanos.

Hay un hombre que camina a lo largo de un río.

Todos los días, a la misma hora, viene al río y camina. De repente, se para frente a este arroyo crecido, justo en la orilla, y – mirando a lo lejos –

mastica unas cuantas palabras que se le quedan entre la lengua y el paladar: “Nadie se baña en el río dos veces, porque todo cambia en el río y en el que se baña.” Es la crisis del kosmos, amigos míos, la muerte de la idea del orden como algo estable, algo que jamás cambia ya que todo cambio correspondería al desorden. Sólo la persona que piensa de forma compleja es capaz de construir – con su propio pensar, su propio nombrar las cosas, su hacerlas – un puente entre ese kosmos en crisis y otro kosmos que surge del kaos. Un puente, de orden a orden, donde el kaos se convierte en condición necesaria para la comprensión del cambio que no es otra cosa sino comprensión del desorden, valoración del conflicto. La Educación, para empezar, tiene la obligación de proveer a los y las estudiantes las herramientas necesarias para construir ese puente. Es a lo largo de ese enlace cultural e intelectual, que se desarrollan nuestras relaciones complejas y, seguido, contradictorias con los Derechos Humanos.

Sí, hay un hombre que camina y no sabe darse paz. No comprende por qué los dioses están enojados con la ciudad. Hay guerra, hambruna, epidemias; los niños mueren de hambre y sus padres perecen en la batalla. “¿¡Qué habré hecho de tan grave para merecerme esto?!”, grita el hombre sin paz, ya que no comprende de dónde sale todo ese kaos, sin poderse explicar por qué todos los derechos son sistemáticamente negados, ofendidos unos tras otros y uno tras otros violentados. Ese hombre es un rey, no es uno de nosotros, es uno que tiene todo el poder, uno que puede permitirse enviar a sus embajadores por todo el reino, con el fin de saber la causa verdadera de semejante ira de los dioses. Y cuando los embajadores vuelven a casa, no saben cómo decírselo al rey, no saben de dónde empezar para no ofenderlo, temen por sus cabezas, por sus propias vidas: ¿cómo pueden decirle al rey que la responsabilidad de todo es suya? ¿Cómo decirle que él es el origen del kaos? Alguien tendrá que decir en voz alta que, si quiere saber el motivo de ese conflicto, el rey deberá preguntárselo a sí mismo.

Pausa.

Quiero que entiendan bien este pasaje fundamental. Tiene que ver con nosotros. Y para que lo comprendan, les cuento una anécdota que tomo prestada del gran Martin Buber.

Hay otro hombre, un judío con la barba larga, que va con el rabino y le dice: “Maestro, desde hace un tiempo, todo – en mi vida – está chueco. Mi esposa me detesta, mis hijos me faltan al respeto, mis amigos me dejaron solo; mis negocios quebraron todos, uno después del otro, y me enfermé… me enfermé... ¿Qué tengo que hacer?”. El rabino se queda callado, por uno, dos minutos, mirando a lo lejos, luego mastica unas cuantas palabras que se le quedan entre la lengua y el paladar: “¿Y me lo preguntas a mí, lo que tienes que hacer? Pregúntatelo a ti.”

Pregúntatelo a ti…

Pregúntatelo a ti, Edipo, lo que tienes que hacer, ya que quien busca la verdad, debe siempre empezar por sí mismo. Es él – eres tú – la persona que tiene que construir el puente que va de kosmos a kosmos, pasando por el kaos. Sólo Edipo conoce las causas del desorden, porque él es el responsable de la alteración del kosmos, él detonó el conflicto. De la misma forma, sólo nosotros, los y las docentes, sabemos porque el camino que recorremos todos los días no lleva a ningún lado que no sea el cumplimiento de los objetivos preestablecidos por los programas, es decir que no se atreve a cruzar el kaos que nos rodea, nos mantiene prisioneros de los que llamamos “perfiles de egreso”, negando la diversidad de nuestros estudiantes, la unicidad de cada uno de ellos.

Somos nosotros que decidimos cuáles son las necesidades de los estudiantes; nosotros determinamos el orden de las cosas que hay que aprender, decidimos cuáles son los aprendizajes significativos y cuáles los marginales, las respuestas correctas y las equivocadas, lo que es verdadero y lo que es falso. Todo está decidido a priori, porque necesitamos llevar el control de la que llamamos “formación”, como si los y las jóvenes no tuvieron una forma propia, como si fueran unos pedazos amorfos de plastilina sin ninguna autonomía, sin el derecho imprescindible de decidir su propia forma a venir.

Justo en esta metáfora edípica se concreta la primera de nuestras grandes contradicciones; es la primera de las violaciones de los Derechos Humanos perpetradas en nombre de la Educación.

Ahora, cuando uno empieza con el pie equivocado, es difícil que logre ir en la dirección correcta. Así que las calificaciones, la forma de solucionar los conflictos, los castigos, las sanciones, el autoritarismo, la manera de concebir y manejar el conocimiento, todo apunta a una violación permanente de los derechos de los estudiantes.

Piénselo bien: una cosa es afirmar que *"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"*, y otra es recordarse que nuestros estudiantes son personas, tienen una dignidad propia, están dotados de razón y conciencia, y merecen ser tratados como nuestros hermanos. Las palabras, como dice el poeta, las tenemos en la mente, pero aún no en la piel, y esta diferencia mide justo la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, y evidencia – de alguna manera – nuestra responsabilidad en la violencia que se genera – diariamente – en la Escuela. Lo sé, lo sé… Muchos de ustedes se resisten a reconocer su propia responsabilidad en la falta de ese puente necesario entre el Decir y el Hacer, ese puente que lleva de *kosmos* a *kosmos*, pasando por el kaos, sobreentendiendo el hecho de que el *kosmos* cambia justo gracias a ese *kaos* que tanto nos asusta. Nos asusta a nosotros y le asusta a la Educación, al sistema - como decimos comúnmente -, ese actor invisible, complejo, casi irrepresentable que todo lo condiciona, todo lo controla, todo lo dirige y – así haciendo – mantiene las cosas como están, reduciendo el margen de cambio y absorbiendo los traumas provocados por las variaciones imperceptibles que no logra evitar.

La responsabilidad siempre es del Sistema. Y, en parte, es verdad. Existe la que Galtung llama "violencia estructural" – seguido indirecta – construida alrededor de las reglas que la fundamentan y, por consiguiente, la justifican; existen las herramientas de evaluación, la calificación utilizada como refuerzo, el arbitraje como demonstración de fuerza y manifestación del autoritarismo, el metro del primero de la clase, la inexplicable facilidad con que el currículum pasa de la lógica de las competencias al principio de la competitividad. Está bien, pero la responsabilidad de uno no quita las del otro; las responsabilidades del así dicho sistema no remueven las nuestras. Diría Julienne Freund que, cuando una persona obedece es porque decide

obedecer. La obediencia responde a una elección y no absuelve, en absoluto, de la responsabilidad.

No importa si el pobre de Edipo no conocía su propia historia, si no sabía quién era su madre o no podía reconocer un padre qua jamás había conocido antes; no importa si todo lo que hizo, lo hizo en buena fe. Lo único que cuenta es que lo hizo. Y que estuvo mal. Los griegos antiguos tenían ideas claras al respecto: ni la obediencia ni la ignorancia absuelven del deber responder por las acciones, las palabras y las ideas. Edipo lo sabe y solo, en el medio del salón del trono, con un cuchillo en la mano, listo para sacarse los ojos dice "Todo se cumple con certeza." Él que ha matado al hombre que no sabía que era su padre, él que se ha acostado con su propia madre sin tener la mínima idea de quien fuera, asume su propia responsabilidad y paga por lo que ha hecho.

Paga porque lo ha hecho.

Un día, cuenta Martin Buber, en una cárcel rusa donde estaba detenido, un rabino recibió la visita del jefe de los guardias el cual, para ponerlo a prueba, le preguntó: "¿Es verdad, rabino, que Dios lo sabe todo?"

El rabino contestó: "Claro, es verdad. Dios lo sabe todo."

"¿Y entonces por qué, cuando Adán comió del fruto prohibido, Dios preguntó por él? ¿Adán, dónde estás?"

Luego de una larga pausa, el rabino contestó: "Sí, Dios lo sabe todo. Y sabe también dónde está Adán. Sólo que quiere ver si Adán sabe dónde está."

Éste es el cuento de la Responsabilidad. De la mía y de la de cada uno de ustedes. Es el cuento de la responsabilidad individual, lejos de todo pretexto. Cuando Dios le pregunta a Adán dónde está, Adán se esconde, no contesta. ¡Es tan estúpido esconderse de quien lo sabe todo! Y, sin embargo, Adán se esconde. Y cuando finalmente tiene a Dios encima, el pobre empieza a esconderse detrás del otro. "¡No fui yo, fue ella! ¡Ella me dijo! ¡Ella me ofreció! ¡Ella, ella, ella!"

Así es. No fui yo, fue el sistema, fue la escuela, son las reglas, así funciona, fu el supervisor, fue la directora, la secretaría, así va el mundo…

No, en serio: empecemos por nosotros. Respondamos en primera persona, como lo hace Edipo.

Miren bien. Educar para los Derechos Humanos significa, antes que nada, educar con ellos. Nadie puede enseñar a madrazos la noviolencia, así como la paz no puede ser enseñada con la guerra. La coherencia es lo primero que tenemos que buscar en nosotros, cuando queremos hacer bien lo que hacemos. Y no hay coherencia sin responsabilidad.

Quizás, la pregunta correcta, hoy, en esta sala llena de personas, es: ¿para qué sirve la Educación? Lo sé, parece un poco alejado del tema de la ponencia, pero tengo la impresión de que – más allá de las apariencias – se trata de lo mismo, dicho de otra forma. Edgar Morin y Stéphane Hessel dirían *que el camino de la esperanza* pasa justo por la educación, ya que – cuando uno educa – enseña o debería enseñar a vivir. Fíjense bien: las matemáticas, la geografía, la historia, el español, la química, la física, todas las asignaturas de este mundo no representan el centro de nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, son accesorios esenciales, pero no se encuentran en el centro de nuestro ser docentes, porque nosotros – esencialmente – enseñamos a vivir.

Me gustaría que reflexionáramos, juntos, sobre lo qué significa “enseñar a vivir”.

Estarán de acuerdo conmigo que, cuando vamos más allá de lo biológico, la vida incluye siempre la idea de la otredad. Vivimos con los demás, cerca de ellos, codo a codo con el otro, así que lo que la Escuela enseña – o debería enseñar - no es la vida (que de por sí es un misterio) sino la Convivencia.

Nosotros debemos enseñar cómo vivir juntos.

Alguien la llama “educación para la ciudadanía”, a mí – sinceramente – esta definición no me gusta. Y no porque el concepto de ciudadanía sea negativo, sino porque es – sencillamente – reductivo y, en su

reduccionismo, inevitablemente excluyente y discriminatorio. Implica una condición necesaria de pertenencia que termina fomentando la discriminación de todos los que no pertenecen, los diversos, los otros. Yo prefiero “Educación para vivir con los demás”, justo, porque incluye a los Derechos Humanos.

Como ven, los Derechos vuelven porque representan o, mejor dicho, son la esencia de esa Dignidad Humana mencionada en el primer artículo de la Declaración Universal de 1948.

Enseñar la Convivencia significa respetar y enseñar a respetar los Derechos del otro; transmitir, con el ejemplo cotidiano, la importancia de la Dignidad de la persona, fomentando el diálogo y la competencia de la Escucha. Significa evaluar sin que la calificación se convierta en un estigma, no olvidar – nunca y en ningún caso – que la exclusión es la suma de todas las violaciones de los Derecho Humanos, y recordar siempre que la autoridad o es moral o simplemente no es autoridad. Cuando pretendemos enseñar con el poder que nos es dado por la jerarquía, cuando no reflejamos - en todo lo que hacemos, pensamos y decimos, - los valores que queremos transmitir, lo único que nos queda es el autoritarismo, con toda su carga de represión y control, totalmente inadecuado para la transmisión de cualquier valor. Vale para quien encabeza un equipo de trabajo, para quien es padre o madre, o – en el caso de la Educación – para quien es docente o, como yo prefiero, enseñante.

Ahora, nuevamente, escucho los pensamientos de muchos que, en esta sala, se están preguntando cómo emanciparse de las reglas, las normas, todos los programas, los planes de estudio… quizá no sea el sentido correcto del discurso, ya que las reglas están ahí para que cumplamos con ellas, y no podemos rebelarnos – así porque sí - a los planes y los programas; quizás el sentido es otro, tenemos que recurrir a un discurso positivo y mucho más alto que todas las normas juntas, una arriba de la otra.

Un día, un tipo se acerca a Agustín de Hipona. Era el Siglo IV, todavía estaban los Romanos con sus emperadores y su cabello corto al estilo de los gringos del mundo antiguo. Ese hombre, un joven, se le acercó y preguntó: “¿Qué tengo que hacer para conquistar al reino de los cielos?”

Qué pregunta…

Para mí, un laico, el reino de los cielos equivale a hacer el bien, hacer las cosas bien y para bien. “¿Qué tengo que hacer?”

Ahora, muchos de ustedes, los y las que piensan en voz alta y se preocupan de las reglas, contestarían: sigue las leyes, acata las normas y, si por casualidad eres un colega, sigue los programas y cumple con los planes de estudio. Es por esta razón que nosotros somos nosotros y él, el obispo filósofo, es Agustín de Hipona.

Agustín, el santo, lo mira a los ojos y contesta: “Ama y haz lo que quieras.”

Vaya, qué respuesta tan anarquista, si fuera uno de nosotros perdería el trabajo… No reglas, no normas, nada de leyes: sólo ama y, ésta es la parte mejor, *haz lo que quieras.*

Y sin embargo… sin embargo, el mensaje es clarísimo y tiene que ver con el título aburrido de esta ponencia. Si queremos enseñar los Derechos Humanos con los Derechos Humanos, tenemos que enseñar a amar.

Amar… ¿Qué significa?

No, no es una palabra cursi, a pesar de que muchos de mis colegas le tienen miedo, porque sienten que no es un término académico. Yo creo, en cambio, que todo lo que tiene que ver con las personas es digno de la academia, y que, si la Academia se ocupara más de las cosas que afectan directamente a la vida cotidiana de los seres humanos, haría menos daños y sería más útil para todos nosotros.

Volviendo a nosotros: ¿qué significa amar? ¿Tuvieron tiempo para pensarlo?

Mientras piensan, les contaré otra historia.

Cuando Aquiles – gracias al fuego enviado por su madre - se liberó de la furia del río que estaba harto de ver sus propias aguas pintarse de sangre troyana, llegó con su carro hasta los muros de Troya. Todos se habían refugiado en la ciudad invencible, todos menos uno, Héctor, hijo de Príamo, hermano de Paris, esposo de Andrómaca, padre del pequeño Astianacte. Lo persiguió tres veces alrededor de la ciudad y cuando lo alcanzó, luego de un breve duelo, lo mató. Perforó con un cuchillo los tobillos del noble adversario y, frente a los ojos de los padres y la esposa de Héctor, hizo pasar por los hoyos las riendas de su carro. Tres vueltas a la ciudad, dio nuevamente, arrastrando el pobre cuerpo del guerrero troyano, desmembrándolo y reduciendo su cara a una mascara horrible. Luego, se dirigió a su campamiento donde los mirmidones lo esperaban en fiesta. Cuando llegó la noche, el viejo Príamo, rey de la ciudad invencible, padre de cuarenta hijos, esposo de la fuerte Hécuba, se puso la capa y, solo y sin escolta, fue a la tienda de Aquiles para pedirle el cuerpo de su hijo y poderlo llorar. (Qué historia tan actual…).

Cuando el rey de los mirmidones vio al viejo soberano en su tienda, en lugar de matarlo lo abrazó y, juntos, lloraron cada quién a su propio muerto; Príamo, a Héctor, Aquiles, a Patroclo. Luego, el hijo de Peleo, ordenó que se entregara al padre el cuerpo del hijo, y decretó diez días de tregua para permitirle a Príamo llorar al noble Héctor. Todo esto tiene un nombre altísimo, se llama Compasión.

La Compasión es el sinónimo perfecto del Amor.

Sentir lo que siente el otro significa amar, y la Escuela debería enseñarlo. Es una competencia compleja: incluye la habilidad de escuchar y la de decir las cosas oportunas en el momento oportuno, alguien la llama prudencia y no tiene nada que ver con el cuidado cuando cruzas Insurgentes a la hora pico. Por esta razón, nosotros deberíamos ser capaces de escuchar al alumnado, así como tendríamos que saber sentir lo que ellos sienten. Educar para los derechos pasa necesariamente por el amor, si amas a tus estudiantes, los derechos humanos son un pleonasmo. Si ellos aprenden que amar es posible, no tendrán que comprender el valor de cosas importantes como la libertad, la no discriminación, la inclusión, la integración, la igualdad, el derecho, la justicia, la consciencia, la expresión…

Es cierto: educar para los derechos a través del amor, es peligroso; no garantiza, al “famoso” sistema, ninguna de las certezas que fundamentan a su propio funcionamiento; los espíritus críticos que llenan conceptualmente cada uno de nuestros programas, no tienen nada que ver con lo que se espera de nosotros: mano de obra técnicamente preparada, moderadamente ignorante, acostumbrada a la disciplina. También por esta razón, nuestros salones de clase, normalmente, son como son, parecidos a tantas iglesias, con sus altares al frente y todas las sillas, dispuestas en filas ordenadas, al otro lado, una tras otras, de manera que yo no puedo ver la cara de mis compañeros y ellos no pueden ver la mía. Se habla sólo por alzada de mano, y para ir al baño hay que pedir permiso; normalmente, lo que dice el docente es sagrado y no se puede correr, ni gritar, ni empujar en los pasillos… Lo sé, lo sé: es por seguridad, para el bien de los estudiantes, pero ¿cuántas medidas de control social y reducción de los derechos, hoy en día, se hacen con el mismo pretexto, aduciendo las mismas razones?

Esto es: sólo porque ustedes se den cuenta de la complejidad de lo que estamos diciendo, yo diría que la Educación - si quisiera verdaderamente transmitir una cultura sincera de los derechos inviolables de las personas - debería ser completamente anti sistémica, remar contracorriente, cambiar diametralmente de discurso, convertirse en una zona de resistencia.

Así no es y jamás lo ha sido. Las experiencias significativas de discursos disruptivos respecto a la lógica dominante, a lo largo del Siglo XX, han sido importantes y pedagógicamente notables, pero se han quedado al estatus de momentos aislados, con escaso impacto a nivel sistémico.

Imagínense si nosotros, cuando pensamos en la Educación, nos refiriéramos a un personaje peligroso como Francisco de Asís. La historia de un joven que desvende todo el patrimonio de su padre para realizar un sueño no es políticamente correcta. Uno que se desnuda en la pública plaza, abraza los enfermos contagiosos, vive de limosna por principio ético y elige la pobreza como sustancia de vida, uno que predica la objeción de consciencia y se reúne con el enemigo en contra del parecer del ejercito de su país, no es un buen paradigma educativo. Lo hacemos santo, pero no podemos proponerlo como ejemplo. No es conveniente.

Francisco, así lo llamo yo, amaba de manera desmodada, su amor era verdaderamente exagerado. No se limitaba a tolerar, más bien amaba. Personalmente, ya no creo que la “tolerancia” sea un valor positivo digno de ser enseñado en nuestras escuelas; los países tolerantes terminan siempre siendo teatro de horribles actos de violencia en contra de los diversos, en contra de los últimos o de las mujeres. La tolerancia tiene un límite como la paciencia, y no presupone la aceptación del otro, sino su civilizada soportación.

Educar para y con los Derechos Humanos es un acto de amor permanente.

Ahora, si queremos construir la Paz en México, desde la Escuela (desde las universidades), habrá que reconocer que la Educación no es otra cosa si no un gran proceso de mediación intercultural, donde hay que moverse con atención y dulzura, sin pisar los pies de los demás, escuchándolos con amor y compasión. Si no somos este tipo de universidad, si estamos aferrados a otro modelo de escuela, habrá que ponerse a trabajar en nosotros mismo para cambiar, porque si la Educación no es un proceso de mediación entre diversos, entonces no queda otra cosa sino la violencia de la formación, la de la preservación del “estatus quo” a través de la simple transferencia de los conocimientos preexistentes, la violencia aberrante y antipedagógica de nuestros perfiles de egreso.

Educación como proceso de mediación intercultural entre géneros, entonces, entre orientaciones, preferencias, creencias, ideologías, idiosincrasias, en suma, entre personas. Se trata de abandonar toda postura autoritaria y conductista, para abrirse – finalmente – a una verdadera Educación para y con la Paz. México lo necesita, hoy más que nunca, y nosotros – todas y todos – también.

PANEL 4

Estrategias para la contrucción de la paz.

“Justicia restaurativa para la atención a casos de violencia de género”
María Maltos Rodríguez
Instituto Internacional de Justicia Restaurativa y Derecho

“El camino hacia le equidad de género a través del deporte”
Lorena Rodríguez
Peace and Sport

Título
El camino hacia le equidad de género a través del deporte

Autora
Lorena Rodríguez
Peace and Sport

Palabras clave
Equidad, género, deporte, paz.

Resumen
Desde tiempos antiguos, el deporte ha demostrado ser una herramienta para la construcción de paz, reuniendo comunidades en conflicto; ha transmitido valores positivos hacia la sociedad y ha servido como plataforma para generar dialogo y cooperación. Sin embargo, el deporte se ha considerado desde la antigüedad ser “una cosa de hombres” y ha sido usado para perpetuar estereotipos e inequidades de género. Desde 1900 con la llegada de los Juegos Olímpicos de Paris la participación de mujeres y niñas en actividades físicas ha aumentado, y con ello un movimiento social que busca aprovechar la universalidad y neutralidad del deporte para mejorar la equidad de género e impulsar una sociedad más igualitaria y justa.

Introducción

Hoy en día, la industria del deporte no solamente mueve $700 mil millones de dólares al año, aproximadamente 1% del producto interno bruto global , sino que es también una plataforma de encuentro entre individuos de diferentes partes del mundo. La globalización ha permitido y maximizado el alcance del deporte; haciendo que este llegue por igual, tanto a comunidades alejadas como a grandes urbes. Su universalidad y neutralidad lo ha convertido en un lenguaje común para individuos de diferentes partes del mundo, con diferentes creencias religiosas, nacionalidades y razas. Sin embargo, a pesar de los valores positivos que ha demostrado transmitir el deporte desde tiempos históricos, este continúa teniendo una narrativa masculina que refuerza estereotipos de género . Por consiguiente, el objetivo de la ponencia será ofrecer pistas para cambiar estas perspectivas y hacer uso del gran alcance del deporte, tanto a nivel local como global, para fomentar la equidad de género. Partiendo del principio de que no es posible crear comunidades pacificas si no existe equidad de género. La ponencia presentará el estatus actual de la industria del deporte, así como algunos de los retos mayores al que se enfrentan las mujeres y niñas que desean participar en actividades físicas y deportivas en diferentes partes del mundo. A través de dos historias de mujeres y jóvenes que han usado el deporte para combatir problemas sociales y tres programas de desarrollo para la paz con perspectivas de género, la ponencia demostrará el movimiento global que hoy existe y que busca promover la practica deportiva de mujeres y niñas. Específicamente, se relatará las acciones que está llevando acabo Peace and Sport en Burundi, Madagascar y Jordania, así como el trabajo en conjunto con las atletas y activistas Maria Toorpakai y Fatuma Adan. Se finalizará con el trabajo de cabildeo realizado por Peace and Sport con el Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (CIGEPS) de la UNESCO para promover la equidad de género a través del deporte en políticas publicas a nivel internacional con impacto nacional.

Desarrollo

Peace and Sport es una organización internacional y neutral bajo el alto Patronato de su Alteza el Príncipe Alberto II de Mónaco, creada en 2007 por el campeón Olímpico Joel Bouzou . Desde su creación esta organización tiene dentro de sus pilares la promoción de la equidad. Para la organización, el concepto de la equidad se basa en el principio inherente que el deporte consiste en ofrecer las mismas oportunidades y reglas a todos por igual, sin discriminación de raza, religión o género. Es a través de dar a todos los individuos por igual las mismas oportunidades, tanto adentro como afuera del terreno de juego, que es posible construir sociedades más pacíficas. El deporte por ser una herramienta universal y neutral permite funcionar como caja de resonancia para pasar este mensaje de equidad a un gran numero de personas. Es por ello que Peace and Sport hace uso de los valores del deporte y su potencial para promover un mensaje de equidad de género.

En la Antigüedad, los Juegos Olímpicos fueron una serie de competiciones atléticas disputadas por representantes de diferentes ciudades y regiones griegas. En el marco de estos Juegos se llevaba a cabo una tregua olímpica, también conocida como la paz Olímpica, que permitía que las guerras y conflictos se suspendieran y que los deportistas y atletas pudieran ir en paz a Olimpia a participar en los Juegos Olímpicos . Sin embargo, a pesar de que los Juegos ofrecían esta tregua que servía para generar paz entre los pueblos, las mujeres estaban excluidas de toda participación e incluso las mujeres casadas no podían asistir a estos Juegos . Con la llegada de los Juegos Olímpicos Modernos en 1896, la participación femenina no estaba aceptada y fue hasta los Juegos Olímpicos de Paris en 1900 que 22 mujeres pudieron competir . Ellas representaban el 2.2% de todos los competidores hombres. Desde entonces, ha habido un incremento en el numero de participaciones femeninas en los Juegos Olímpicos: 40% son mujeres en los Juegos Olímpicos de Invierno . A nivel administrativo y ocupando posiciones de liderazgo dentro del Comité Olímpico Nacional son 20 mujeres dentro de los 106 miembros del Comité . Fuera de los Juegos Olímpicos, un gran número de mujeres ha luchado por la equidad de género en el mundo del deporte. Por mencionar una: la tenista y ganadora de 39 Grand Slam, Billie Jean Kin ha sido desde finales de los 60 una de las grandes defensoras y promotoras de la igualdad de género. King se ha manifestado contra el sexismo en el deporte, ha promovido la práctica

deportiva de la comunidad LGBT y la igualdad salarial entre hombre y mujeres en el deporte .

Sin embargo y pesar de los grandes avances que se han hecho para promover condiciones más justas para las mujeres atletas y deportistas, hoy en día la industria del deporte también tiene el potencial para ser usada para transformar y cambiar estereotipos y narrativas sexistas y generar un verdadero cambio social a nivel local e internacional sobre la equidad de género. La industria del deporte mueve entre 600 y 700 mil millones de dólares al año . En 2018, para la Copa Mundial de Futbol en Rusia, 3.4 mil millones de personas alrededor del mundo miraron algún partido del mundial de acuerdo la GlobalWebIndex . Esta cantidad representa casi la mitad de la población mundial que es de 7.6 mil millones de personas. Por consiguiente, si se analizan estas cifras se puede concluir que la industria del deporte no sólo mueve una gran cantidad de dinero, sino que también atrae a una gran multitud de personas. Hoy en día, es casi imposible mencionar alguna otra plataforma que pueda generar este mismo impacto.

Teniendo en cuenta el gran potencial del deporte, es necesario usarlo como caja de resonancia para pasar mensajes de construcción de paz, así como para promover la equidad de género. Por ello Peace and Sport hace uso de esta plataforma para promover su uso como herramienta para crear un cambio social positivo. Desde el 2008, la organización ha desarrollado proyectos y programas para la paz a través del deporte con enfoque de género en diferentes partes del mundo. En la región de los Grandes Lagos en África con jóvenes de Ruanda, Burundi y Republica Democrática del Congo se han organizado por diez ocasiones consecutivas los Juegos de la Amistad. Durante una semana jóvenes incluidas niños y niñas de estos tres países, miembros de seis centros deportivos, participan en competiciones deportivas en equipos mixtos. Dentro de las diferentes disciplinas deportivas, se adaptan las reglas del juego para promover una conciencia de equidad de género. Por citar una, en el futbol es necesario que en el equipo mixto sea una niña la que anote el primer gol. De esta forma los niños toman conciencia del rol fundamental que las niñas pueden jugar en el partido y rompe estereotipos que las niñas no saben jugar futbol. De igual forma, se recompensa a los equipos que hayan promovido durante el partido valores como el trabajo en equipo, la cooperación y la toma de iniciativa.

Este tipo de actividades han sido creadas con la finalidad de prevenir y disminuir los altos índices de violencia sexual y domestica que viven las mujeres y niñas de esta región .

Por su parte, el proyecto Pachamama en Madagascar busca reducir las altas tasas de embarazo adolescente a través del rugby. Dos veces por semana, las niñas que forman parte del programa no solamente practican el rugby, también reciben clases de salud y reproducción sexual. En los dos años se ha percibido que las niñas que forman parte del programa terminan sus estudios en la escuela y se ha reducido la deserción escolar generada a causa de embarazo.

Luego de discusiones con los niños que igualmente forman parte del programa deportivo, se ha notado una mejora en la forma en la cual se expresan hacia las mujeres y tienen un lenguaje menos sexista, afirma Jean-François Tordo, director del programa, antiguo capitán del equipo de nacional de Rugby de Francia y embajador de Peace and Sport con los Campeones de la Paz.

Dentro de los objetivos del programa “Live Together” en el campo de refugiados de Zaatari en Jordania se busca promover el acceso al deporte para niñas y jóvenes tomando en cuenta sensibilidades religiosas y culturales. Dentro de las acciones que se han llevado a cabo ha sido crear espacios específicos y cerrados para que los padres de las niñas aprueben que estas practiquen deporte. Igualmente, se han entrenado mujeres para que estas entrenen a las niñas. Una de las grandes problemáticas que existen en el campo de refugiados es que los padres no quieren que las niñas sean entrenadas por hombres, ni que entrenen a la vista de hombres. Estos tres programas han llevado a Peace and Sport a reconocer la importancia de adaptar el deporte a los diferentes contextos culturales, religiosos y sociales para lograr la transmisión de valores positivos y generar un cambio de las estructuras de inequidad de género en las comunidades. Un factor imprescindible ha sido el trabajo con atletas mujeres que sirvan de modelos a seguir y que inspiren y motiven a las niñas a practicar deporte. Por ejemplo, la embajadora de Peace and Sport, pakistaní y campeona nacional de squash María Toorpakai ha servido como modelo a seguir para las niñas y jóvenes de la región del sur de Waziristan. De igual forma, Fatuma Adan,

receptora del Premio de la Paz Stuttgart, ha utilizado el futbol para concientizar a niñas y jóvenes en Kenia sobre los impactos negativos de la mutilación genital femenina.

Peace and Sport complementa sus acciones llevadas a cabo en el terreno con acciones de cabildeo en altas instituciones políticas e internacionales. Como miembro permanente del Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (CIGEPS) de la UNESCO, Peace and Sport promovió el Plan de Accion de Kazan. Este texto es el resultado de extensas consultaciones con Estados Miembros de la UNESCO y otros expertos en el campo de la educación física y promotores de políticas públicas. Dentro del mismo se destaca:

“Que la igualdad entre hombres y mujeres y el empoderamiento de mujeres y niñas en y a través del deporte no son solo componentes fundamentales de las políticas de deporte nacionales e internacionales, sino también factores vitales para la buena gobernanza y para potenciar al máximo la contribución del deporte al desarrollo sostenible y la paz ”.

La sociedad actual debe reconocer que las niñas y mujeres tienen derecho a participar en diferentes actividades deportivas y físicas. De igual forma, la promoción de la participación de mujeres y niñas en clubes deportivos que tomen en cuenta sensibilidades religiosas y culturales, así como el trabajo de empoderamiento de las mujeres y niñas a través del deporte, y el trabajo de concientización sobre la equidad de género con niños y hombres por medio del deporte, pueden jugar un rol clave en la promoción de la equidad de género. Estas acciones constituyen un trabajo fundamental para transformar las construcciones sociales de masculinidad existente en el mundo deportivo, así como propulsar un cambio social estructural donde todos los individuos, sin importar su género, puedan gozar de las mismas oportunidades a dentro como fuera del terreno de juego.

Conclusión

Hoy en día, el deporte y la industria deportiva tienen el potencial para cambiar narrativas y estereotipos de género. De igual forma, pueden servir

como plataforma para generar sociedades mas igualitarias y justas. Programas de deporte para la paz con enfoque de género deben de ser promovidos, así como políticas publicas que fomenten el acceso al deporte para las mujeres y niñas tomando en cuenta sensibilidades culturales y religiosas.

Dentro de las diferentes acciones propuestas por Peace and Sport se encuentra la creación de espacios adaptados para que mujeres y niñas puedan reunirse a desarrollar sus habilidades. De igual forma, se recomienda vincular programas deportivos con clases de educación para la paz, así como campañas de sensibilización relacionadas a temas de salud, reproducción sexual y violencia sexual y doméstica. El deporte atrae de forma natural tanto niños como niñas, por lo que instituciones y organismos no gubernamentales deben de trabajar con clubes deportivos para vincular otras campañas de concientización como el medio ambiente, salud y derechos humanos.

A nivel estructural dentro del mundo deportivo, los esfuerzos para promover la igualdad salarial entre hombres y mujeres deben continuar, así como la promoción para que más puestos administrativos y de liderazgo sean ocupados por mujeres dentro de la industria del deporte. Finalmente, atletas, tanto hombres como mujeres que posean impacto mediático o reconocimientos deportivos, deben de ser vinculados a iniciativas que busquen promover la paz a través del deporte. Ellos pueden servir no sólo como embajadores para inspirar a la juventud, sino que pueden contribuir a transmitir mensajes positivos incluido la equidad de género al resto de la sociedad.

Bibliografía

- **Adetunji, J. (2011).** Forty-eight women raped every hour in Congo, study finds (en línea). https://www.theguardian.com/world/2011/may/12/48-women-raped-hour-congo, acceso 10 de septiembre de 2018.
- **Au, T. (2017).** World Trademark Review (en línea). https://www.lexology.com/library/detail.aspx?g=18a78c6e-4ee9-444c-8889-a039583c54a7, acceso 10 de septiembre de 2018.
- **Cambers, S. (2018).** Billie Jean King still bearing arms in tennis battle of the sexes. (en línea). https://www.theguardian.com/sport/2018/jun/24/billie-jean-king-wimbledon-grand-slam-equal-

pay, acceso 10 de septiembre de 2018.
- **Global Web Index (2018).** Understanding the World Cup Audience. (en línea). https://www.globalwebindex.com/world-cup-insight-hub, acceso 10 de septiembre de 2018.
- **Hatty, S.E. (2000).** *Masculinity, Violence, and Culture, Thousand oaks, CA: Sage Publications.*
- **IOC International Olympic Committe, Olympic (2018).** Olympic Truce (en línea). https://www.olympic.org/olympic-truce, acceso 10 de septiembre de 2018.
- ------**.** The Athlete (en línea) https://www.olympic.org/ancient-olympic-games/the-athlete acceso 13 de septiembre de 2018.
- ------**.** Key dates in the history of the women in the Olympic movement (en línea) https://www.olympic.org/women-in-sport/background/key-dates, acceso 10 de septiembre de 2018.
- **Peace and Sport (2018).** Field Programs (en línea). https://peace-sport.org, acceso 13 de septiembre de 2018.
- **UNESCO. (2017).** MINEPS VI – Plan de acciàn Kazan 2017 (en línea). http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002527/252725s.pdf, acceso 10 de septiembre de 2018.

Título
Justicia restaurativa para la atención a casos de violencia de género

Autora
María Maltos Rodríguez
Instituto Internacional de Justicia Restaurativa y Derecho

Palabras clave
Restaurativa, género, violencia, programas.

Resumen
La utilización de modelos y programas de justicia restaurativa en la violencia familiar, específicamente cuando la asimetría de poder subyacente tiene un origen en el género, ha sido un tema controvertido. Parte de dicha controversia deriva de la escasa comprensión (e información) sobre lo que es la justicia restaurativa y de la confusión de ésta con algunos modelos de solución de conflictos, como la mediación.
Abordaremos una breve explicación de lo que es la justicia restaurativa, así como las prohibiciones legales para su uso en el delito de violencia familiar, de este modo podremos observar que la prohibición no es tal, hay maneras de construir intervenciones de corte restataurativo con perspectiva de género, que permitan una atención integral a las víctimas, además de atender las causas del delito en cuanto a las personas ofensoras e involucrar a la comunidad que está alrededor.

Introducción

Aunque la ponencia que me ha sido asignada se titula “Justicia restaurativa en los casos de violencia de género”, en realidad la estoy acotando a la violencia familiar, que no necesariamente implica violencia de género, al igual que la violencia de género no es exclusiva o no implica que estemos ante el delito de violencia familiar, pues es transversal a la comisión de delitos.

En las siguientes páginas me referiré exclusivamente a la violencia familiar que tiene un trasfondo de asimetría de poder basada en el género, aunque no implica que la justicia restaurativa no pueda ser útil para atender la violencia de género en otros delitos y la violencia familiar que no derive de una asimetría de poder derivada del género.

Dicho lo anterior, abordaremos primero lo que entendemos por justicia restaurativa (a la que suele confundirse con otras figuras como la mediación), para posteriormente aterrizar en uno de sus múltiples ámbitos de aplicación, que es el que nos ocupa en esta ponencia: mecanismos alternativos de solución de controversias en materia penal. Seguiremos con las soluciones alternas, que son los dos institutos procesales, a través de los cuales los resultados del diálogo directo o indirecto entre las personas intervinientes en los mecanismos alternativos llegan al sistema de justicia penal.

Posteriormente pasaremos a ver las prohibiciones legales de aplicación de mecanismos alternativos y soluciones alternas en el delito de violencia familiar, así como sus posibilidades de aplicación sin transgredir la ley y, lo más importante, buscando para las víctimas una participación segura y encaminada a la reparación integral del daño sufrido, observando su derecho de acceso a la justicia.

Uniendo todo lo anterior, buscaremos hacer un esbozo de la oportunidad que tenemos de aplicar modelos o implementar programas restaurativos

para la atención de víctimas, personas ofensoras y comunidades en este delito, en entornos seguros e incluyentes.

Finalmente, buscaremos bosquejar alguna propuesta, que definitivamente necesita ser trabajada con cuidado y de forma interdisciplinaria.

Desarrollo

Justicia restaurativa

Hay diversos conceptos de justicia restaurativa. Uno de los más conocidos es el de Howard Zehr (2007) , de la Universidad Mennonita del Este de Virginia, EUA. El autor señala:

> *Es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible.*

Aunque habla de “involucrar” a las personas interesadas en la ofensa, no necesariamente implica que hay que reunirlas y ponerlas cara a cara. Esto puede suceder en un proceso restaurativo o puede no suceder, realizarse indirectamente.

Complementando lo anterior, un concepto que me gusta (excepto por una de las palabras que desafortunadamente utiliza) es el de la Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC), (2006):

Es una forma de responder al comportamiento delictivo balanceando las necesidades de la comunidad, de las víctimas y de los delincuentes.

“Delincuentes” no es la palabra más afortunada que pudo usar la UNODC, es estigmatizante y discriminatoria, pero lo valioso de su concepto es que considera a la justicia restaurativa una “respuesta” al delito, que busca un

balance de necesides e involucra a quienes mencionaba ya Howard Zehr: víctima, persona que causó la afectación y la comunidad.

Esto tiene mayor trascendencia en el tema de la violencia de género (en todos, en general) de la que pudiera pensarse de inicio, pues nos permite constuir intervenciones que no necesariamente implican un encuentro cara a cara entre la persona afectada y quien causó la afectación. Es tan flexible y amplio, que nos permite analizar cada caso concreto con una "brújula restaurativa" y decidir la intervención a realizar.

¿Cómo usamos esta "brújula restaurativa? Viendo los casos con "lentes restaurativos". No ayudan para este objetivo los principios y pilares de la justicia restaurativa que Howard Zehr (2007) establece:

PRINCIPIOS	PILARES
1.- El delito u ofensa es un acto contra las personas y las relaciones.	1.- Centrarse en los daños y necesidades.
2.- Las ofensas generan obligaciones.	2.- Obligaciones.
3.- La obligación principal es reparar el daño.	3.- Participación.

Tabla 1. Principios y pilares de la justicia Restaurativa. Tomado de Howard Zehr (2007).

Principio 1: el delito daña a las personas y a las relaciones entre ellas. Partiendo de la interconexión, este principio implica que todo daño que ocasionamos a otra persona afecta a las demás y a la propia persona que lo ocasiona. Se analiza el delito, no como una ofensa contra la ley y el Estado (eso ya lo hace el sistema), sino contra los seres humanos.

> Pilar 1: la justicia restaurativa se centra en el daño. Va de la mano con lo anterior. En cada caso analizamos quiénes son las personas involucradas (víctima, quien ofendió y comunidad), para poder conocer lo más profundamente posible cuáles son las afectaciones de cada quien y qué necesidades surgen del delito. En el caso de la persona ofensora y, en ocasiones, de la comunidad, también es importante analizar las causas del delito, pues esto se relaciona con las necesidades que buscamos

balancear y cubrir. No podemos pensar en justicia cuando usamos la misma “vara” o remedio para todo, la restaurativa se enfoca en cada situación en particular y cómo está afectada la gente involucrada directa o indirectamente.

La Ley General de Víctimas, por ejemplo, nos brinda conceptos de reparación integral recogidos de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (restitución, rehabilitación, compensación, satisfacción y no repetición). Sin embargo, no son aplicables a todas las personas que son víctimas de un delito, pues cada una tendrá afectaciones y le surgirán necesidades diversas, dependiendo de su historia de vida, personalidad, contexto. Por eso la justicia restaurativa va a cada caso, una intervención que puede ser muy restauradora para una víctima, puede resultar revictimizante para otra.

Principio 2: las ofensas conllevan obligaciones. Partimos de una responsabilidad activa. Hay quienes confunden la responsabilidad de la que hablamos en la justicia restaurativa con la responsabilidad penal o con la culpabilidad. No es así. Una sentencia, incluso, no hace sentirse responsable a una persona desde el punto de vista restaurativo.

Principio 3: la obligación principal es reparar el daño. La responsabilidad activa que buscamos en la justicia restaurativa implica básicamente dos cosas: comprender el daño causado (a veces a través de la propia historia de la persona afectada y la comunidad y otras veces de manera indirecta) y hacer enmiendas, tanto materiales si es el caso (es decir, si esto se corresponde con las necesidades de la persona afectada) como simbólicas (pedido de disculpas, acciones encaminadas a la no repetición de la conducta, compromisos de cambio, etc).

Pilar 2: obligaciones. Va de la mano con los principios 2 y 3.

Pilar 3: participación. El delito impacta a la persona directamente afectada (víctima), a quien la afectó (persona ofensora), pero también a sus familias, amistades, colegas o personas con las que trabajan, estudian, tienen vecindad u otra

interacción, así como a quienes trabajan o se ocupan de la materia del delito en sí, como organizaciones de la sociedad civil.

La justicia restaurativa busca involucrar a estas personas y darles voz, en la medida de lo posible, para hablar de sus afectaciones, necesidades y tomar decisiones. Esto puede ocurrir de manera directa en un encuentro o de manera indirecta, a través de cartas, videos, audios, representantes, etc.

Distinguimos dos tipos de comunidad: las de apoyo (familia, amistades) y la representación de la comunidad (vecinas y vecinos, organizaciones de la sociedad civil, integrantes de una comunidad educativa o un espacio laboral, etc). En cada caso, quien facilita identifica y trata de incluir a estas personas para tratar de cubrir sus necesidades por el delito, así como hacerlas partícipes y responsables, no de una reparación directa, sino de generar y ejecutar acciones de prevención.

La justicia restaurativa tiene diversos ámbitos de aplicación, podemos aplicar metodologías o tomar decisiones con enfoque restaurativo en la familia, en la escuela, en la comunidad, en una empresa o institución pública con las personas que laboran en la misma, en el sistema de justicia para adolescentes, en el sistema de justicia penal, en ejecución penal (Maltos, 2016) o de la medida de sanción (una vez que hay una sentencia, para atender las necesidades que la sentencia no haya cubierto, en su caso), en esquemas de justicia transicional. Básicamente: en cualquier ámbito.

Aquí nos referiremos específicamente al ámbito del sistema de justicia penal, en la forma de procesos restaurativos que pueden aplicarse como mecanismos alternativos de solución de controversias en esta materia.

Mecanismos alternativos de solución de controversias en materia penal

El artículo 17 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su quinto párrafo:

Las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de controversias. En la materia penal regularán su aplicación, asegurarán la reparación del daño y establecerán los casos en los que se requerirá supervisión judicial.

El 29 de diciembre de 2014 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal (LNMASC), para regular estas figuras que, anteriormente, se establecían en las diversas leyes que las legislaturas estatales emitieron para esta materia, recibiendo nombres diversos. Actualmente, los MASC en materia penal solo los regula esta ley, sin que las entidades puedan emitir sus respectivas leyes. Esto obedeció a una reforma constitucional de octubre de 2013.

Estos mecanismos alternativos se ven fortalecidos con otra reforma constitucional del año pasado al artículo 17 (que viene a modificar el número de párrafo citado anteriormente y, sobre todo, a reforzarlo):

Siempre que no se afecte la igualdad entre las partes, el debido proceso u otros derechos en los juicios o procedimientos seguidos en forma de juicio, las autoridades deberán privilegiar la solución del conflicto sobre los formalismos procedimentales.

Lo anterior implica que (por fin) el Estado está privilegiando la solución del conflicto (en nuestro caso, el conflicto penal) sobre los procedimientos judiciales y sus formalismos, permitiendo a las verdaderas personas protagonistas del conflicto tomar sus propias decisiones, con los límites que en cada caso deban observarse.

Los mecanismos alternativos de solución de controversias que la LNMASC establece son tres: conciliación, mediación y junta restaurativa. De los tres, solo éste último es un modelo de justicia restaurativa. Aunque existen metodologías de “mediación penal”, lo que la ley establece en los artículos 21 y 22 (con detalle casi de manual) es un modelo de “mesa pareja”, es decir, en el que la persona que aparece como víctima y la persona ofensora

han co-construido el conflicto penal, colaborando de ambos lados para hacer crecer la “bola de nieve” que implica el conflicto, provocando su escalada. Esto se refuerza con lo establecido por el Modelo Homologado de Unidades de Atención Temprana y Mecanismos Alterantivos de Solución de Controversias en Mateia Penal (Modelo Homologado) (DOF, 2017) al referirse a los criterios de selección de cada mecanismo.

A continuación, explico brevemente cada uno de ellos (Maltos, 2015):

Conciliación. La principal diferencia de este mecanismo con los otros dos es que quien facilita el diálogo sí puede proponer alternativas de solución, que incluso pueden ser diversas a las planteadas por las personas intervinientes. Esto marca una gran diferencia con la mediación y la junta restaurativa, donde las propuestas son hechas exclusivamente por las partes.

Las propuestas en la conciliación deben obedecer a criterios objetivos, como la propia ley señala, es decir, aquéllos que para una mayoría en determinado contexto (y sobre todo en el de las personas intervinientes), se percibirían como justos (ley, costumbre, equidad, tradición, valor comercial, opinión de un tercero experto, etc).

En la conciliación, además, se trabaja poco con las emociones de las personas y con la relación entre ellas, se focaliza en alcanzar un acuerdo basado en soluciones que puedan funcionar para ambas. Es por lo anterior que; a conciliación, idealmente, se llevan aquellos casos de contenido meramente patrimonial, en los que no haya una relación previa entre las personas que participan, es decir, que no se conozcan o que vayan a seguir interactuando por alguna circunstancia. Aquéllos para quienes lo importante es encontrar una solución justa y con alguna certeza jurídica, que se dé de la forma más rápida posible. Estos criterios también los contempla el Modelo Homologado.

Mediación: de entrada, quien facilita no puede proponer soluciones, lo cual representa la principal diferencia de este mecanismo con el de conciliación, como se dijo antes. Por otra parte, en este procedimiento sí hay un trabajo mucho más profundo en cuanto a emociones de las personas, se explora la interacción previa en la relación para poder entender la dinámica actual y se

busca más información que permita identificar las causas del conflicto y las necesidades específicas de sus protagonistas.

Aquí no solamente se busca un acuerdo que solucione el problema inmediato, sino que este mecanismo, bien llevado, representa incluso una prevención a futuro, con la oportunidad de ayudar a las partes a comunicarse mejor y generar cambios significativos en su relación. Dado lo anterior, a mediación idealmente se llevan casos en los que el nivel emocional es más elevado (en todos los conflictos se involucran emociones, pero en algunos éstas son más altas, dependiendo de las circunstancias específicas, de la propia historia de vida de las partes y cómo asimilan sus experiencias). Otro criterio es la relación preexistente entre ellos, de parentesco, vecindad, compañerismo laboral o interacción escolar, cualquier relación de este tipo, e incluso, aunque no se conozcan, pero por alguna circunstancia van a seguir teniendo interacción de manera posterior, es importante trabajar en la comunicación y relación futura.

Otro aspecto importante, sobre todo para efectos de este trabajo, es una más de las diferencias entre los casos que se llevan a mediación y los que preferentemente se trabajan en una junta restaurativa: la “co-construcción” del conflicto. Como anteriormente se hizo hincapié, en mediación la mesa está “moralmente pareja”, es decir, se parte de que ambas contribuyeron en similar medida a generar el conflicto y su escalada. Se les trata de la misma manera, buscando que cada una asuma sus respectivas responsabilidades y haga reparaciones conforme a la afectación que cada una causó (algunas con efectos penales y otras no en esta materia, dependiendo de quiénes aparecen como personas imputadas y quiénes como víctimas).

Junta restaurativa: como se dijo antes, tampoco puede haber sugerencias de solución por parte quien facilita, sino que éstas solo pueden ser generadas por el resto de participantes (que pueden ser la persona afectada, la persona que afectó, familia, amistades o personas cercanas a ellas, así como representantes de la comunidad).

El procedimiento implica que se tendrán reuniones de preparación con cada participante, explicando qué es una junta restaurativa, procedimiento, efectos del posible acuerdo que llegara a resultar, explorar la percepción de

cada persona respecto al conflicto, sus emociones y necesidades, entre otras cuestiones. Una vez que las personas están preparadas para el encuentro (después de una o más sesiones de preparación, dependiendo del caso y las personas), se realiza la sesión conjunta.

Al reunirse, todas las personas tienen posibilidad de intervención en un orden determinado. La ley habla de “preguntas previamente establecidas”; en este mecanismo suele utilizarse el Guion de Wagga Wagga (O´Connell et al., 2010), siendo este modelo el que inspiró la redacción de la LNMASC y de otras estatales que le antecedieron.

En una primera etapa se habla del conflicto en sí, no solamente lo sucedido, sino los pensamientos, emociones y consecuencias que ha generado para cada participante. Una vez que todas las personas han tenido espacio para hablar, comienza una segunda etapa en la que se discute cómo puede repararse el daño causado, para lo cual quien facilita toma en cuenta las sugerencias del grupo y les ayuda a avanzar hacia un acuerdo que atienda las necesidades y responsabilidades individuales y colectivas (Valle, 2018).

Para poder llevar una sesión conjunta con encuentro directo es importante que la persona ofensora haya admitido su responsabilidad. Insisto en que hablamos de la comprensión (aunque sea limitada) de que se ha causado un daño con su conducta y de que es necesario hacer reparaciones, no en la responsabilidad o culpabilidad desde el punto de vista penal.

Los criterios que el Modelo Homologado establece para la junta restaurativa, es cuando tengamos una víctima y una persona ofensora determinadas, es decir, donde alguien haya ocasionado a otra persona un daño y deba asumir responsabilidad por ello (a lo cual no se le obliga, pues al igual que los otros mecanismos, la participación es voluntaria). A diferencia de la mediación, aquí el trato a ambas partes es distinto (respetuoso, pero distinto), pues se parte de la base de que una persona debe reparar a la otra, es decir, el conflicto no es co-construido, como en los casos que se llevan a mediación. A esto se refería Zehr en el segundo pilar cuando habla de “obligaciones”, a comprender el daño y hacer enmiendas. ¿Cuáles enmiendas? Esto depende de las necesidades de la víctima y de las decisiones que quienes participan llegaren a tomar.

Lo anterior fue una descripción general (en extremo) de los mecanismos alternativos que prevé la LNMASC. Vamos ahora a ver en qué casos pueden aplicarse y cómo surten sus efectos en el sistema de justicia penal.

Soluciones alternas: las instituciones a través de las cuales incorporamos el resultado de los masc al sistema de justicia penal

El artículo primero de la LNMASC señala que:

Las disposiciones de esta Ley (…) tienen por objeto establecer los principios, bases, requisitos y condiciones de los mecanismos alternativos de solución de controversias en materia penal que conduzcan a las Soluciones Alternas previstas en la legislación procedimental penal aplicable.

Conforme a lo anterior, los mecanismos alternativos surtirán sus efectos a través de las soluciones alternas, que conforme al artículo 184 del Código Nacional de Procedimientos Penales (CNPP) son: acuerdos reparatorios y suspensión condicional del proceso. Trataremos de exponer de manera por demás resumida en qué consiste cada una de ellas.

Acuerdos reparatorios. El CNPP señala que son aquéllos celebrados entre la víctima u ofendido y el imputado que, una vez aprobados por el Ministerio Público o el Juez de control y cumplidos en sus términos, tienen como efecto la extinción de la acción penal.

Proceden en los delitos culposos, los que se persiguen por querella (para verificar lo cual hay que revisar el código penal de la entidad federativa que corresponda o el Código Penal Federal, en su caso) y los delitos patrimoniales cometidos sin violencia sobre las personas.

Los acuerdos reparatorios proceden desde que se ha interpuesto la querella o la denuncia hasta antes de dictado el auto de apertura a juicio oral. Es decir, que el asunto no necesariamente debe haber llegado ante un Juez/a de control y encontrarse la persona vinculada a proceso.

Aunque la LNMASC señala la posibilidad de llegar a un acuerdo reparatorio a través de un mecanismo alternativo, la derivación por parte del Ministerio Público y los jueces varía en cada entidad federativa. Hay entidades en las que su uso es constante y otras en las que casi no se utiliza y simplemente terminan negociando el Ministerio Público y la defensa, aceptando la víctima y la persona que está siendo investigada o que fue imputada. En este punto, cada entidad (y cada distrito al interior de las entidades) tiene una práctica diversa.

Los acuerdos reparatorios tienen límites, endurecidos por cierto en la llamada “primera miscelánea penal” de junio de 2016, que establece que una persona no puede volver a celebrar un acuerdo reparatorio por los mismos delitos dolosos y, en caso de incumplimiento, no volverá a celebrarlos.

Antes de la miscelánea se manejaban temporalidades de 2 años (cumplimiento) y 5 años (incumplimiento), que ahora se han trasladado a la suspensión condicional del proceso. Esto, desde luego, parte de una lógica punitiva y más propia del sistema mixto anterior que del actual, y de no concebir el sistema de justicia penal con un enfoque restaurativo, permitiendo el análisis de cada caso concreto.

Suspensión condicional del proceso. Este instituto procesal implica un plan de reparación propuesto por la persona imputada y su voluntad de someterse a una o más condiciones que imponga el Juez/a de control. Puede ser solicitado por el Ministerio Público o por la persona imputada, en el primer caso, desde luego, con acuerdo de esta última, pues es su derecho ir a juicio oral.

La suspensión procede una vez dictado el auto de vinculación a proceso, pues entre los requisitos de procedencia está que el delito por el cual se haya dictado dicho auto no supere los cinco años en cuanto a la media aritmética de la pena que se pudiera imponer (esta determinación implica revisar el código penal de cada entidad o el Código Penal Federal, en su caso).

El siguiente requisito es que no exista una oposición fundada de la víctima, lo que se ha entendido limitado al plan de reparación, por considerar que el planteado por la persona imputada no responde a una reparación integral del daño causado.

Un requisito final que obedece a una reforma derivada de la ya mencionada primera miscelanea penal de junio de 2016, es que hayan transcurrido al menos dos años desde el cumplimiento de una suspensión previa o al menos cinco desde su incumplimiento (a menos que la persona imputada hubiere sido absuelta en aquél proceso penal, en observancia de la presunción de inocencia).

El plan de reparación puede cumplirse de forma inmediata o hasta en un máximo de tres años. Las condiciones no deberán durar menos de seis meses ni más de tres años. Este plazo es establecido por el Juez/a de control, quien además tiene la facultad expresa de modificar el plan de reparación, a diferencia de los acuerdos reparatorios en los que solo se le faculta para aprobar o no aprobar el acuerdo alcanzado por la víctima y la persona imputada.

Las condiciones a las que pudiere someterse a quien se haya vinculado a proceso se establecen de manera enunciativa en el artículo 195 del CNPP, pudiendo imponerse otras de naturaleza similar que, a juicio de quien impone, tutelen los derechos de la víctima.

Como posibles condiciones a imponer se encuentran: residir en un lugar determinado; frecuentar o dejar de frecuentar determinar lugares o personas; someterse a vigilancia de la autoridad; abstenerse de consumir drogas o estupefacientes o de abusar de las bebidas alcohólicas; participar en programas especiales para la prevención y el tratamiento de adicciones; aprender una profesión u oficio o seguir cursos de capacitación en el lugar o la institución que determine el Juez/a de control; prestar servicio social a favor del Estado o de instituciones de beneficencia pública; someterse a tratamiento médico o psicológico, de preferencia en instituciones públicas; tener un trabajo o empleo, o adquirir, en el plazo que el Juez/a de control determine, un oficio, arte, industria o profesión, si no tiene medios propios de subsistencia; someterse a la vigilancia que determine el Juez/a de

control; no poseer ni portar armas; no conducir vehículos; abstenerse de viajar al extranjero; cumplir con los deberes de deudor alimentario y la mencionada discrecionalidad de imponer alguna condición similar que tutele los derechos de la víctima, desde la perspectiva de quien la impone.

La suspensión puede ser revocada si no se cubre el plabn de reparación, ante el incumplimiento injustificado de las condiciones impuestas (éstas últimas vigiladas por la Autoridad de Supervisión de Medidas Cautelares y de las Condiciones de la Suspensión Condicional del Proceso); y por sentencia firme posterior condenándosele por un delito de la misma naturaleza del que fuere materia de la suspensión. También existe la posibilidad de ampliar el plazo de la suspensión hasta por 2 años más, lo cual se decide por el Juez/a de control en audiencia, al escuchar los motivos del incumplimiento.

Este instituto procesal entraña gran nobleza en su concepción. Es, de hecho, una excelente oportunidad para materializar, al menos de manera indirecta, los pilares de la justicia restaurativa. Sin embargo, para ello, es necesario que la suspensión se aplique con un enfoque restaurativo, de lo contrario, en vez de ser reparador puede provocar sensación de impunidad en las víctimas y terminar surtiendo los efectos de un “castigo” y no generar comprensión sobre el daño causado y la genuina voluntad de enmendarlo, no el simple cumplimiento por imposición (o incumplimiento, en el peor caso).

Como ejemplo sencillo: el servicio a la comunidad. Si éste no tiene nada que ver con el delito ni el daño causado, termina siendo percibido por la persona imputada como una obligación de cumplimiento forzado (no la genuina de un proceso restaurativo) y no le lleva a la conciencia de estar reponiendo nada a la sociedad, por mucho que se le repita en audiencia. Sin embargo, cuando el servicio comunitario tiene que ver con el delito, le puede llevar a reflexionar en el daño ocasionado y a tener una sensación de reparación del mismo. Si esto se acompaña por un proceso restaurativo previo, directo o indirecto, mucho mejor. Para poder sentir empatía, necesitamos saber cómo han sido afectadas y cómo se sienten las demás personas, conocer su historia de manera directa o a través de otras historias similares.

Cuando se discutió el Modelo Homologado, sostuve que cuando la suspensión condicional se alcanzara a través de un mecanismo alternativo, se permitiera a las personas intervinientes generar PROPUESTAS de condiciones por cumplir. Esto en razón de que podemos notar que las condiciones entrañan posibles acciones de no repetición de la conducta, siendo ésta una de las cinco bases de la reparación integral, según la LGV, como anteriormente mencioné.

Sin embargo, pese a mencionar el buen resultado (satisfacción de la víctima y comprensión del daño por parte de la persona imputada, que traduzco como "buen resultado" por ser restaurativo) que obtuve al aplicar juntas restaurativas desde 2008 (que todavía no recibían ese nombre) para una propuesta de plan de reparación y la sugerencia de una o más condiciones para ser sometidas a aprobación (con modificación posible, desde luego) del Juez/a de control, al final se eliminaron del Modelo Homologado, dejando solo a los mecanismos la posibilidad de generar la propuesta de plan de reparación, considerándose que es el Ministerio Público quien debe proponerlas y el Juez/a imponerlas.

Desde luego que las personas intervinientes (que son quienes mejor conocen su conflicto y sus circunstancias) propongan condiciones, no impide que también el Ministerio Público pueda proponerlas y, mucho menos, que el Juez/a no pueda descartarlas o hacerles modificiones. Este es un claro ejemplo de no tener enfoque restaurativo a la hora de diseñar instrumentos.

La prohibición de los acuerdos reparatorios en casos de violencia familiar

El CNPP excluye el delito de violencia familiar de la posibilidad de celebrar acuerdos reparatorios. Establece la improcedencia de ese delito de manera expresa. Esta mención no se hizo al explicar los acuerdos reparatorios, para darle su lugar aparte en este punto, dado el tema de esta ponencia.

Esta prohibición es comprensible desde la perspectiva de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Ley General de Acceso), que en el artículo 8°, fracción IV, señala la existencia de una relación de sometimiento entre agresor y víctima. Volveremos posteriormente a esta fracción para referirnos a los mecanismos alternativos.

Para concretar lo señalado en este punto, baste mencionar que para aprobar un acuerdo reparatorio, el artículo 190 del CNPP establece que el Ministerio Público (en etapa de investigación inicial) o el Juez o Jueza de control (en etapa de investigación complementaria) deben verificar, además de que las obligaciones contraídas no resulten notoriamente desproporcionadas ni haya habido intimidación, amenaza o coacción, que hubiese habido igualdad de condiciones para negociar. El sometimiento que maneja la Ley General de Acceso impediría esta posibilidad, aunque es un planteamiento muy general, como la propia ley, desde luego.

Previo a la LNMASC, las leyes de mecanismos alternativos (con sus muy diversas denominaciones) y los códigos de procedimientos penales de las entidades federativas tendieron a establecer esta prohibición. Muy razonable en estos contextos en los que no todas las leyes obligaban a hacer seguimiento, cuando se hacía no dejaba de ser limitado (nadie nos garantiza que no tuviera una víctima mil golpes y nos asegurara por teléfono, bajo amenazas, que todo estaba bien).

Aunque habría que analizar cada caso en los acuerdos reparatorios, no analizaremos las posibilidades (con los cuidados y candados que podrían corresponder). La solución alterna que consideramos con mayor potencial para apoyarnos en algunos casos de violencia familiar es la suspensión condicional del proceso, por diversas razones, que serán expuestas más adelante.

La prohibición de la conciliación o mediación en casos de violencia familiar

Siguiendo con la línea de las prohibiciones, la LGAMVLV establece lo siguiente:

ARTÍCULO 8. Los modelos de atención, prevención y sanción que establezcan la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios, son el conjunto de medidas y acciones para proteger a las víctimas de violencia familiar, como parte de la obligación del Estado, de garantizar a las mujeres su seguridad y el ejercicio pleno de sus derechos humanos. Para ello, deberán tomar en consideración:

IV. Evitar procedimientos de mediación o conciliación, por ser inviables en una relación de sometimiento entre el Agresor y la Víctima.

Conforme a lo anteriormente expuesto sobre las características de la conciliación y la mediación, estamos a favor de esta disposición de la Ley General de Acceso.

La citada ley no prohíbe, sin embargo, las juntas restaurativas. No sé si por las razones que consideramos correctas (las diferencias en objetivos y metodología entre la junta como proceso restaurativo y la mediación y conciliación) o porque no tenían los procesos restaurativos y sus metodologías “en el mapa”. Pero para efectos prácticos (y afortunados en algunos casos) no hay una prohibición expresa.

Por lo tanto, de los obstáculos anteriores (acertados algunos en nuestra consideración, como ya señalamos), puede entenderse que es posible aplicar un mecanismo alternativo como es la junta restaurativa para alcanzar una solución alterna como es la suspensión condicional del proceso.

Oportunidad de atención: juntas restaurativas y programas individuales

Juntas restaurativas

El Centro de Justicia para las Mujeres del Estado de Hidalgo tiene (además de una jueza asignada, agentes del Ministerio Público, personal de

psicología, entre otros), cuatro facilitadoras adscritas para llevar juntas restaurativas en casos de violencia familiar.

Ellas trabajan de manera directa (con encuentro entre las personas intervinientes) o indirecta (con comunicación transmitida a través de ellas) las propuestas de planes de reparación que se ponen a consideración de la jueza para la suspensión condicional del proceso.

De entrada, es una gran labor, no solamente por cumplir con las disposiciones constitucionales anteriormente citadas, sino porque una sentencia y la imposición de una pena (sobre todo en este país) no va a solucionar el problema de la violencia familiar, tanto si hay asimetría derivada del género como si no.

Las ventajas que encontramos del uso de la suspensión condicional del proceso en violencia familiar sobre los acuerdos reparatorios (que de cualquier modo están prohibidos) son:

- Control judicial.

- Vigilancia y seguimiento de la Autoridad de Supervisión de Medidas Cautelares y Condiciones de la Suspensión Condicional del Proceso.

- La posibilidad del Juez/a de imponer condiciones que puedan ayudar a combatir el problema.

- Posibilidad de celebración de convenios con instituciones públicas o privadas, tanto de la Autoridad de Supervisión de las Medidas como del OEMASC, para buscar aquéllas que puedan ayudar al cumplimiento de los objetivos. Idealmente, que trabajen con perspectiva de género.

El ejemplo de Hidalgo es un gran avance, sin embargo, todavía hacen falta varias cosas para poder hablar de una atención INTEGRAL al problema de raíz. Esto se abordará en el último punto de esta ponencia.

Programas individuales

Los programas individuales son aquellos que, sin reunir a víctima, persona que cometió la ofensa (delito, para el caso de esta ponencia) y comunidad, trabajan sobre los pilares de la justicia restaurativa anteriormente expuestos con un solo grupo (solamente víctimas, solamente personas que ofendieron o solamente comunidades). Hay programas que trabajan con dos de estos grupos, hay de diversos tipos.

Sin embargo, aquí hablaremos de programas individuales para referirnos, como en la Ley Nacional de Ejecución Penal, a procesos restaurativos diversos de una interacción directa de la víctima y la persona ofensora . Esta ley describe procesos a los que llamo “de encuentro” y nos permite también llevar “programas individuales” (Maltos, 2016).

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP), en su “tipología de prácticas restaurativas”, habla de procesos parcialmente, mayormente (“principalmente” también les llama) y completamente restaurativos, según participe solamente un grupo (víctimas, personas ofensoras o comunidades), dos grupos o los tres. (Wachtel, 2013).

Con estos programas, lo que cabe resaltar es que puede hacerse un trabajo restaurativo (aunque sea “parcial”), analizándose las afectaciones, necesidades, viendo la manera de hacer enmiendas simbólicas por no poder ser directas en ciertos casos (en grupos de personas ofensoras), acciones de prevención y sanación (comunidades) y de sanación y resiliencia (víctimas).

Combinación de intervenciones

Paulo Moratelli, un admirado colega de Brasil, maneja un esquema de intervenciones restaurativas basado en la figura1:

Figura 1: Círculos restaurativos en la violencia de género. Diseñado y traducido por Paulo Moratelli.

El esquema de Paulo refleja claramente todas las posibilidades que tenemos de atender estos casos con enfoque restaurativo, ya sea por separado o combinadas. Puede ser que una víctima de inicio no participe en un encuentro, pero sí en círculos con otras víctimas y en intervenciones que permitan su protección, reparación y empoderamiento. Círculos familiares en los que pueda ser escuchada y apoyada por su familia, donde se pueda proporcionar también información más clara sobre el tema (y no le critiquen por “aguantar demasiado de la pareja”, por “no aguantar a la pareja como debería” o la revictimicen de otro modo) y canalizar a otro tipo de apoyo que sea necesario (terapia, capacitación para el trabajo, etc).

Tal vez al término de todo lo anterior, si las circunstancias lo permiten, pueda tener un encuentro con la persona ofensora o con ofensor sustituto o subrogado, pero también puede ser que esto nunca sea viable ni posible. Claramente, cada caso tendrá sus particularidades y en cada uno de ellos deberán tomarse decisiones, con base en los “lentes restaurativos” y los “violetas” o “morados” del género, ambas perspectivas. Esto requiere una labor multidisciplinaria, intervención activa de la sociedad civil, redes de

apoyo y, sobre todo, mucha voluntad política. Sin esta participación, los esfuerzos seguirán siendo aislados y no integrales.

Con las personas ofensoras y comunidades viene lo mismo, solo que el enfoque restaurativo va hacia sus propios roles. Con ofensores, la reflexión, comprensión, responsabilización y resignificación. Con comunidades y redes de apoyo profesionalizadas, la participación, protección, aprendizaje, cambio de cultura.

El planteamiento de Moratelli abre las puertas a un mundo de posibilidades en la violencia familiar. De hecho, para cualquier tipo de ofensa, como trabaja la justicia restaurativa.

Los programas individuales requieren diseño, tiempo, colaboración y mucha comprensión y paciencia. Desde el Instituto Internacional de Justicia Restaurativa y Derecho creamos con Diálogos Restaurativos, un programa que hemos aplicado en prisiones y en centros de internamiento. El camino no es sencillo, pues tenemos ciertas políticas y malas prácticas en contra: cuando una persona está inmersa en la cultura (machista y punitiva), la violencia estructural y encima la institucional (como el caso de las personas en prisiones o centros de internamiento), trabajar la comprensión del daño causado requiere en algunos casos que primero trabajemos con su lado de víctimas, por los delitos u ofensas de los que fueron objeto durante la infancia y la adolescencia (no necesariamente basadas en el género, desde luego, hablo de ofensas diversas como las sexuales o violencia física o psicológica) y de las que pudieren sufrir durante el encierro. La deconstrucción de la identidad para construirla de nuevo bajo otros paradigmas. Esto, naturalmente, no es sencillo ni rápido.

Retos de la aplicación de juntas restaurativas y programas individuales para la atención a casos de violencia familiar con asimetría de poder derivada del género

Planteadas de manera en extremo general las posibilidades de diversas intervenciones de corte restaurativo y, espero, habiendo dejado claro que la mediación y la conciliación no es lo que concebimos en este enfoque,

pasamos a hacer un esbozo de algunos retos que tenemos ante dichas posibilidades.

Expusimos con anterioridad el caso de Hidalgo, como una buena práctica. Se encuentra también Nuevo León, aunque desconozco si en la actualidad ya hayan modificado el mecanismo a través del cual alcanzaban la suspensión condicional en este delito con la administración anterior, pues utilizaban la conciliación. Como dije, no solo está prohibido el uso del mecanismo en este delito, sino que no es recomendable ni seguro.

Desde la comodidad de la academia y la incomodidad de la sociedad civil, éstas son las áreas de oportunidad que identificamos para la aplicación de la junta restaurativa en casos de violencia familiar.

- Capacitación de las personas facilitadoras. En el Programa Rector de Facilitadores de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal, forzoso para la certificación de personas facilitadoras en procuradurías y fiscalías (que tienen el grueso de los casos, por ser obligatorio para estas instituciones contar con Órgano Especializado de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias -OEMASC-, a diferencia de los tribunales, para quienes es opcional) no encontramos más que un pequeño subtema llamado: “violencia, detección y derivación”. Si las personas facilitadoras no trabajamos con perspectiva de género, difícilmente podremos llevar una junta restaurativa en un caso así. A veces ni siquiera puede la persona facilitadora identificar la violencia de género en actos sencillos o en modalidades o tipos que no sea la física. Una posibilidad es la renovación de la certificación (un mínimo de 100 horas en tres años), para la cual debería ser forzoso abordar el tema. De hecho, desde la capacitación para la certificación.

- Sensibilización y capacitación de más áreas de las fiscalías y tribunales (todo el personal) para el trabajo con perspectivas de género y restaurativa. Esto se nota desde las canalizaciones de asuntos a los OEMASC, casos en los que se actualiza el tipo de violencia familiar, en donde hay una asimetría de poder basada en el género y que por su contexto pueden ser peligrosas (mortales) para la víctima, son canalizados como “lesiones” o “amenazas” para deshacerse de los mismos. Esto entre

muchas más intervenciones desfortunadas que tiene el resto del personal de cada una de las instituciones. No me alcanzan los caracteres para enumerar situaciones derivadas de la operación sin perspectiva de género.

- Criterios o directrices claras para la decisión de si un caso implicará un encuentro directo, indirecto o ninguno en absoluto. El diseño de dichas directrices debe ser multidisciplinario y, por supuesto, con la flexibilidad suficiente para adaptarse a los diversos casos.

- Permitir a las personas intervinientes (que conocen mejor que cualquier operador/a del sistema sus circunstancias y su caso) proponer no solamente para el plan de reparación, sino también para las condiciones. No tiene el mismo impacto que una condición sea “impuesta” por un Juez o Jueza a que la persona imputada se comprometa voluntariamente ante la víctima a realizar determinadas acciones (volvemos al enfoque restaurativo). Por otro lado, ya comentamos anteriormente que estas acciones van conectadas a la no repetición de la conducta (de nuevo, en un enfoque restaurativo) y este último rubro es uno de los cinco señalados por la LGV para la reparación integral, ¿qué es más reparador, que la víctima lo sugiera o que se imponga sin su participación? Es clara la respuesta. Esto no impide, desde luego, que también el Ministerio Público pueda formular propuestas de condiciones. Al final, entre más opciones con bases sólidas tenga el Juez o la Jueza, podrá tomar mejores decisiones.

- Que las terapias psicológicas, tratamientos contra las adicciones, capacitaciones, servicio comunitario y demás condiciones se cubran en espacios y con especialistas que trabajen con perspectiva de género. De otro modo, en algunos casos, pueden agravar más el conflicto de lo que intentan ayudar (pensemos en terapia psicológica sin perspectiva de género, legitimando la violencia machista e incluso responsabilizando a la víctima por no cumplir con su “rol”). Desde luego, esto implica convenios interinstitucionales, redes de apoyo de la sociedad civil especializada, capacitación, sensibilización, etc.

- Fortalecimiento de las capacidades (en cuanto a recursos materiales y humanos) de la Autoridad de Supervisión de Medidas Cautelares y

Condiciones de la Suspensión Condicional, que son quienes dan seguimiento a las condiciones. Este personal también debe trabajar con perspectiva de género y, desde luego, tener los recursos necesarios e incentivos para operar de forma efectiva.

- Brindar seguridad a la víctima para proporcionarle un contexto adecuado, involucrándole y empoderándola para la toma de decisiones. Hemos caído en la lamentable práctica de que, en el afán de proteger derechos (de mujeres víctimas de violencia, de la población infantil, juvenil y otros grupos), terminamos violentándolos. Creemos que podemos tomar mejores decisiones que la persona que está viviendo la situación. Si bien la edad o encontrarse en ciclo de violencia influyen, esto no implica que les excluyamos del diálogo y las decisiones, mucho menos tomando sus derechos y seguridad como bandera. Lo que sí puede y debe hacer el Estado es proporcionar contextos seguros de participación, que permitan el empoderamiento y la posibilidad de opinar y decidir.

La lista anterior es bastante limitada, la complemento con las premisas que mi admirada Virginia Domingo De la Fuente (2013) señala para la eficacia del abordaje restaurativo en estos contextos, la cual merece una mención aparte:

- *Centrarse en el daño. (…) en delitos de violencia de género no hay generalmente un solo incidente sino un patrón de abusos con continuidad en el tiempo. Se debe por tanto, explorar esta línea de abusos para conocer el alcance y la naturaleza de esta violencia en la relación de pareja, así se aumenta la concienciación y la seguridad de la víctima.*

- *Seguridad de la participante. Se debe maximizar la seguridad y para ello se adoptaran (sic) muchas medidas durante todo el proceso restaurativo, una de las cuales será el diálogo constante con la vícima acerca de su sentimiento de seguridad. ¿Por qué? Porque si se comprende mejor sus preocupaciones acerca de la seguridad, se puede trabajar mejor, conectar con ella y con los recursos de la comunidad y así elaborar un plan de acción.*

- *Rendición de cuentas del maltratador. Es por eso, que en esta clase de delitos se debe distinguir entre reconocimiento y responsabilidad. La responsabilidad va más allá del reconocimiento de que las decisiones tomadas para perpetrar la violencia sobre la mujer eran erróneas y no deberían haber ocurrido. Si se fuerza la responsabilización del maltratador o se acepta de forma rápida su responsabilización sin profundizar en los motivos se corre el riesgo de que esta no sea adoptada por motivos correctos, no siendo probable que haya un cambio favorable y positivo en el infractor. Por el contrario, si se parte del reconocimiento de que su conducta no ha sido la más adecuada, se puede conseguir un cambio de actitud más positivo.*

- *Oportunidad para el diálogo y la restauración. Crear un diálogo y animar a las personas dañadas para hablar sobre la violencia y el impacto que ha causado ésta en sus vidas es también importante en cualquier práctica restaurativa. Está demostrado que para una víctima de violencia de género, tener un espacio seguro para contar su historia, ser escuchada y comprendida, puede ser una gran experiencia. Por todo esto, los que sabemos que la Justicia Restaurativa puede ser beneficiosa para muchas víctimas de maltrato, pedimos que antes de pensar en cuestiones políticas o de qué queda mejor de cara al público, se piense en las víctimas. Y por supuesto, también deberían tener claro que Justicia restaurativa no es igual que mediación penal ni que mediación.*

Retos para programas individuales de justicia restaurativa para la atención a casos de violencia familiar

¿Cuáles son los retos para poder construir un esquema de intervenciones restaurativas en México? Englobamos en tres momentos, tomando en cuenta que el contenido de la tabla siguiente es una mera enunciación, que tendría que ser complementada con discusiones de distintos ojos y espacios, generando participación de diversos sectores.

DISEÑO DE PROGRAMAS	SEGUIMIENTO	IMPACTO AL CAMBIO CULTURAL
Participación activa de la sociedad civil especializada.	Acompañamiento de medidas de protección para las víctimas.	Discusión facilitada de otras experiencias, para la creación de políticas públicas, con órganos de representación múltiple.
Trabajo muldisciplinario en el diseño de programas en el contexto mexicano y en los de cada entidad, municipio, colonia.	Redes de apoyo especializadas que trabajen con perspectiva de género.	Adaptación de estos programas, contenidos y competencias para las currículas escolares (enseñarlo desde la infancia).
Voluntad política para los pilotos.	Discusión participativa de resultados y toma de decisiones en ajustes.	Revisión de legislación que necesite armonizarse.
Documentación de resultados para realizar ajustes.	Inclusión de las personas usuarias en los ajustes de pilotos y los círculos de toma de decisión sobre los programas.	Capacitación continua y estrategias institucionales (públicas y privadas) para diseño o adaptación de modelos similares.
Esquemas flexibles en el diseño que permitan adaptación a las diversas realidades, casos y personas.	Difusión de resultados (interna y externa) con perspectiva de género y restaurativa.	Alianzas de comunicación para transmitir las perspectivas de género y restaurativa.

Tabla 2. Retos y etapas para construir programas restaurativos sólidos en la atención a casos de violencia familiar.

Conclusión

Se escuchan críticas a las intervenciones de justicia restaurativa para la atención a casos de violencia familiar. Sin embargo, cuando hemos tenido la oportunidad de escarbar y cuestionar sobre ellas, encontramos que se sustentan en confusiones entre la justicia restaurativa y la mediación. Espero que esto haya quedado más claro en el desarrollo anterior.

¿De qué podemos partir? De que la pena no nos ha funcionado para atender (“combatir”, dicen) este delito, ni para lograr la empatía, protección y reparación integral de las víctimas, ni para cubrir las necesidades de las personas ofensoras (atención a las causas del delito), ni para atender las afectaciones de la comunidad e involucrarla activamente en la búsqueda de soluciones efectivas.

En fin, el sistema actualmente no hace nada por buscar avanzar hacia un cambio de cultura. Aunque no le toca esto último, sí le toca la gestión del conflicto penal, por lo que hay que buscar mejores maneras de gestionar que las que hemos intentado.

La propuesta en concreto es un enramado de posibilidades restaurativas (que la legislación nos permite sin problema, como mencioné anteriormente), tanto en programas individuales como en el uso de juntas restaurativas para alcanzar la suspensión condicional del proceso.

Los procesos restaurativos, ya sea en la forma de programas o como modelos de encuentro, ayudan mucho para generar empatía, participación, reflexión, incluso para inhibir la comisión de nuevos delitos (Maltos, 2016), pero no pueden ser aislados. Sin compromiso institucional y redes de apoyo para atender las diversas raíces de este conflicto penal (con perspectiva de género, claramente, no podría concebirse de otro modo) no podríamos lograr nada. Puede generarse empatía y haber una enorme voluntad de dejar las drogas, de trabajar, de cambiar la manera de concebir a la pareja, en fin, de atender las causas del delito, pero las personas necesitan también ayuda profesional para atender enfermedades y cambiar patrones.

Reitero el señalamiento de que estos esfuerzos no pueden ser aislados, se necesita la interdisciplinariedad para el diseño de estos programas en el lugar en el que vayan a aplicarse, así como el compromiso, voluntad y coordinación interinstitucional, entre gobierno en sí mismo (¿se han dado cuenta de que en una sola institución las diversas áreas no necesariamente se comunican o a veces ni se conocen entre sí?) y entre gobierno y sociedad civil. Sí, sociedad civil, de donde han salido las reformas, los cambios y los movimientos más importantes de la historia del país, siendo el sistema de justicia penal de corte acusatorio un claro ejemplo de ello.

Por ello, mi propuesta es el diseño serio, interdisciplinario y con esfuerzos conjuntos. Si hay alguna entidad o municipio que desee hacerlo, tenemos la apertura para ayudarles a coordinar estos trabajos, que tendrían que ser diseñados desde su propio contexto y realidad.

Bibliografía

- **Domingo, Virginia. (2013).** Justicia Restaurativa, mucho más que mediación. España: Criminología y Justicia.
- **Maltos, María. (2015).** La intervención de abogados/as en los mecanismos alternativos de solución de controversias en materia penal. Dilemas contemporáneos sobre el Ejercicio de la Abogacía en México, 269-290.
- **------. (2016).** Justicia Restaurativa en Ejecución Penal. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. http://www.iidejure.com/wp-content/uploads/2018/07/JR-en-ejecucio%CC%81n-penal.pdf
- **Manual sobre Programas Restaurativos.** Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2006). https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf
- **Modelo Homologado** de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias y Unidades de Atención Temprana. Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. https://www.gob.mx/sesnsp/es/articulos/modelo-homologado-de-mecanismos-alternativos-de-solucion-de-controversias-en-materia-penal-y-unidades-de-atencion-temprana?idiom=es
- **O´Connell, Terry.**, Wachtel, Ted., Wachtel, Ben. (2010). Reuniones de Justicia Restaurativa. Lima: CECOSAMI.
- **Valle, Héctor.** Manual de Justicia restaurativa y Mecanismos alternativos de solución de controversias. Instituto Internacional de Justicia Restaurativa y Derecho. http://www.iidejure.com/wp-content/uploads/2018/06/Manual-de-Justicia-Restaurativa-y-MASC-IIDEJURE-final.pdf
- **Wachtel, Ted. (2013)** Definiendo qué es restaurativo. Instituto Internacional de Práticas Restaurativas. http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf
- **Zehr, Howard. (2007).** El pequeño libro de la justicia restaurativa. Estados Unidos: Good Books.
- **Legislación**

  Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
  Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal.
  Código Nacional de Procedimientos Penales.
  Ley Nacional de Ejecución Penal.
  Ley General de Víctimas.
  Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

PANEL 5

Reconstrucción del Tejido Social con Perspectiva de Género.

“Círculos de paz: una propuesta de espacio para el entendimiento, rendición de cuentas y creación de nuevas relaciones basadas en respeto y responsabilidad entre los géneros”
Katia Cecilia Ornelas Núñez
Especialista en construcción de paz, justicia restaurativa y bienestar biopsicosocial.

“Construcción de paz y género en Cherán, Michoacán”
Evangelina Terán Fuentes
Centro de Investigación y Acción Social Jesuitas por la Paz

“Trauma and Collective Resilience”
Vernon E. Jantzi
Eastern Mennonite University

Título
Círculos de paz: una propuesta de espacio para el entendimiento, rendición de cuentas y creación de nuevas relaciones basadas en respeto y responsabilidad entre los géneros.

Autora
Katia Cecilia Ornelas Núñez.
Especialista en construcción de paz, justicia restaurativa y bienestar biopsicosocial.

Palabras clave
Círculos de paz, construcción de paz, justicia restaurativa, patriarcado, equidad de género.

Resumen
Esta ponencia explorará las maneras en que los “Círculos de Paz”, concebidos como una práctica proveniente del campo de la construcción de paz y del paradigma de la justicia restaurativa, pueden contribuir a la apertura de espacios de diálogo de naturaleza participativa e inclusiva, y fomentar actitudes como el respeto, la responsabilidad y la inclusión para prevenir, atender y dar respuesta a conflictos generados por situaciones de desigualdad de género. Bajo estos fundamentos, los círculos pueden constituirse en una plataforma desde la cual sería posible:
1. Problematizar y poner en cuestión los postulados y prácticas que sostienen una estructura social de tipo patriarcal. 2. Expresar y generar entendimiento sobre los impactos que produce el Patriarcado, tanto en mujeres como en varones.

3. Rendir cuentas sobre las prácticas individuales que cotidianamente sostienen (de forma consciente o inconsciente) los cimientos culturales del “edificio patriarcal”. 4. Explorar nuevos sentidos comunes basados en la equidad e igualdad de géneros. 5. Construir, o en su caso reconstruir, una trama de relaciones basadas en el respeto, la responsabilidad y la equidad entre personas de géneros diversos, desde el principio de igualdad.

Introducción

En esta ponencia se propone presentar a los “círculos para la paz” como una metodología adecuada para conocer y transformar los discursos y prácticas propias de la lógica patriarcal, que hombres y mujeres reproducen en la vida cotidiana. En este sentido, los “círculos” promueven conversaciones en torno a las necesidades, intereses y derechos de las mujeres, cuyo cumplimiento y garantía es obstaculizado por prácticas culturales arraigadas. Dada la creciente polarización en torno a este debate, amplificada por medios de comunicación, redes sociales y últimamente también presente en ámbitos religiosos, los círculos constituyen espacios idóneos para el conocimiento de las necesidades de mujeres y hombres, así como para la transformación de las posturas y discursos más radicales. Para ello, la participación de sectores y grupos interesados en explorar nuevos paradigmas que permitan la construcción de relaciones equitativas y respetuosas, independientemente del género, resulta fundamental para el éxito de la metodología. Quienes estudian y practican las masculinidades no hegemónicas son un ejemplo de estas nuevas aproximaciones.

De manera general, cuando existe una situación de polarización en torno a un tema, un paradigma o un conjunto de afirmaciones, las posiciones de las partes de un conflicto tienden a distanciarse, se rigidizan y se vuelven irreductibles. En estas dinámicas, generar espacios de entendimiento requiere de metodologías restaurativas, que permitan las escucha activa así como la responsabilización ante los demás de nuestras ideas, actitudes y comportamientos. Los círculos constituyen una herramienta propicia para alcanzar estos objetivos.

Si bien no sustituyen (sino más bien complementan) a las medidas punitivas necesarias para el combate de las desigualdades y sus consecuencias más extremas, los círculos ofrecen la posibilidad de restaurarlas. Como el castigo por sí mismo no genera entendimiento ni responsabilidad sobre los males o daños ocasionados en las personas, es necesario que los procesos de justicia sean habilitados por prácticas que los hacen posibles. Si la premisa es combatir las desigualdades para que no se repitan, o dicho de otra forma,

promover su prevención y erradicación, los círculos de paz crean las condiciones iniciales para que ello ocurra en el marco de una comunidad más amplia, que contiene pero va más allá del conflicto existente entre los actores involucrados.

Los procesos de diálogo constituyen espacios idóneos para complementar la sanción con procesos de entendimiento y responsabilización. “Hacer justicia” desde el paradigma restaurativo no trata sólo de castigar, sino de hacer visibles los daños generados por discursos, actitudes y comportamientos como condición previa de la responsabilización por parte de los ofensores. Y esta última es el resultado, a su vez, del “re-conocimiento” del daño causado y de las necesidades restaurativas de las víctimas, único camino para encontrar soluciones de raíz.

Si bien, existen diferentes metodologías para facilitar procesos de diálogo y de resolución de conflictos, como la negociación o la mediación, esta ponencia expone -como hipótesis- que los círculos para la paz constituyen la práctica restaurativa más idónea de todas ellas para:

1. Promover el entendimiento sobre las consecuencias del patriarcado.
2. Abordar el desequilibrio de poder entre géneros que provoca.
3. Dar voz a las víctimas.
4. Sentar las bases para poner en marcha un proceso de “re-educación” y responsabilidad para los varones, sobre cómo:
    a) respetar la dignidad y libertad de las mujeres en lo personal, familiar, colectivo y social, en lo cotidiano.
    b) construir relaciones basadas en igual ejercicio de poder.
    c) consolidar un espacio de rendición de cuentas colectivo para verificar el desarrollo y cumplimiento de esta transformación.

1. El patriarcado y la violencia de género

En este apartado se describirá qué es el patriarcado, cuáles son sus “instrumentos” de reproducción (valores, discursos, prácticas), y qué

efectos tienen sobre el lugar subalterno que han ocupado históricamente las mujeres en la sociedad, que desbalancea su situación de poder frente al hombre y las hace más vulnerables a distintos tipos de violencia.

Pocas situaciones resultan más presentes en diferentes entornos—interpersonal, familiar, social, educativo, institucional, y al mismo tiempo más invisibilizadas, que aquellas que constituyen los pilares del orden social patriarcal. Ello dificulta una descripción completa, puesto que el Patriarcado es una lógica que está presente en diversos ámbitos, y se manifiesta en innumerables discursos, sentidos comunes, rutinas, libretos cognitivos, actitudes y normas que regulan la vida en sociedad.

Rita Segato menciona en repetidas ocasiones que el patriarcado, más que "una organización de los estatus relativos de los miembros del grupo familiar de todas las culturas y de todas las épocas documentadas, (es) la propia organización del campo simbólico en esta larga prehistoria de la humanidad de la cual nuestro tiempo todavía forma parte. Una estructura que fija y retiene los símbolos por detrás de la inmensa variedad de los tipos de organización familiar y de uniones conyugales". Una organización de los estatus que privilegia al de los varones frente al de las mujeres en todos los espacios de la vida y en, prácticamente, todos los roles de género. En este sentido, podríamos suponer que ese privilegio que beneficia de múltiples maneras a los varones ha favorecido el arraigamiento de creencias, prácticas y conductas que sitúan a las mujeres no sólo en una desigualdad frente a los hombres, sino, fundamentalmente, en una posición de vulnerabilidad y de sometimiento.

Podría decirse entonces que el patriarcado es de manera simbólica el padre de la violencia de género. Ahora bien, es cierto que la violencia de género afecta principalmente a las mujeres. Sin embargo, también afecta a los varones. A todos aquellos que por sus características, gustos personales, roles sociales o preferencias sexuales no encajan en el estereotipo que la cultura patriarcal le ha reservado al hombre: fuerza física, carácter afirmado, negación de las emociones, y capacidad de sometimiento de quienes presentan algún rasgo de debilidad, ya sea física, material o emocional. Todo ello normaliza la dominación del fuerte sobre el débil como vínculo social característico, asociando la fortaleza con lo viril y la

debilidad con lo femenino. Ello explica también por qué los asuntos públicos suelen ser fundamentalmente masculinos. La esfera pública es transparente, y allí se muestran nuestras características más valoradas (y los rasgos masculinos lo son) mientras que se oculta o se deja para el ámbito privado aquello que nos avergüenza, y que se quiere esconder de la vista del común (los rasgos de “debilidad”, que bajo la lógica patriarcal son propios de lo femenino). Por ello, no es sólo un tema de varones y mujeres, sino de fortaleza –masculina- o debilidad –femenina-. (1)

Así, el patriarcado tiene efectos nocivos sobre hombres y mujeres, pero espacialmente sobre estas últimas. Esta afectación es resultado de las características que el patriarcado ha asignado a los roles de ser mujer. Y en el caso de los varones, a aquellos que no cumplen o no se identifican con los estereotipos y patrones que han normalizado en la cultura la imagen masculina como dominante, poderosa y, si es necesario, impositiva con el uso de la fuerza. Esto ha salido del ámbito familiar y se ha impuesto en los espacios (públicos en general, laborales y comunitarios) donde las interacciones personales entre varones y mujeres son más cercanas y cotidianas.

2. La justifica restaurativa y su importancia para combatir la desigualdad de género

En este apartado se hará una descripción del paradigma restaurativo, su fundamentación, por qué puede ser más útil que el enfoque punitivo para combatir la violencia en sus distintas manifestaciones. Asimismo, se abordarán las distintas metodologías conocidas como “prácticas restaurativas” (su aplicación y utilidad), incluyendo a los círculos para la paz.

La justicia restaurativa, es el término por el cual se conoce a un conjunto de valores, principios y prácticas que buscan promover el respeto y la responsabilidad en las relaciones humanas. Más que un modelo o programa, según Howard Zehr, es un paradigma que representa una nueva y más amplia aproximación a la complejidad de las relaciones humanas, que permita entender por qué surge la violencia, cuándo se ha ocasionado el

daño, y cuáles son las estrategias que los involucrados, y especialmente las víctimas, consideran necesarias para su reparación.

Dado que la violencia es siempre relacional, Zehr sostiene que, una vez que se ha ocasionado un daño, se requiere identificar: 1. ¿Quién, qué persona (s) ha (n) sido dañada (s), 2? ¿Cuáles son sus necesidades? y 3. ¿Quién (es) tiene (n) la obligación de cumplir con esas necesidades, con el fin de restaurar las relaciones y los daños? Para ello, la Justicia Restaurativa promueve la responsabilidad de los actores, para atender las necesidades ocasionadas y reparar los daños causados, en procesos de exigencia y rendición de cuentas. Por esta razón, los procedimientos propios de la Justicia Restaurativa involucran a las personas que han recibido un daño y sus familias, a las personas que han ocasionado daños y sus familias, así como a la comunidad de referencia, que es relevante para los involucrados, tanto en el presente como en el futuro. Éstos últimos componen el tejido social que también se ha visto afectado por el episodio de violencia en el que algunos de sus miembros, y por lo tanto son tanto parte interesada, como instancias de observación y rendición de cuentas en el proceso.

En lo más cotidiano, la Justicia Restaurativa es una filosofía de vida que se preocupa por las entender y mantener en balance las interacciones humanas. En este sentido, este es el enfoque que se requiere para poder atender las implicaciones de las interacciones entre hombres y mujeres que, bajo la cultura patriarcal, presuponen un desequilibrio que daña en maneras cotidianas a la vida, integridad y libertad de las mujeres.

Ahora bien, podríamos preguntarnos legítimamente si la violencia y los actos de sometimiento, abuso y discriminación que han sufrido y siguen sufriendo las mujeres en la cultura patriarcal es tan amplia. ¿Por qué no apostar por un enfoque de tolerancia cero, típicamente punitivo, como el de la justicia penal tradicional? Cuando los seres humanos reclamamos justicia ante los actos de abuso, por lo general tenemos en mente este paradigma.

Una vez que sucede un daño, lo importante es averiguar qué reglas o leyes se rompieron, quién es el culpable, y qué castigo merece. En representación de la víctima aparece la comunidad, y la institución que la representa es el poder judicial. Sin embargo, los intereses de las víctimas, sin los cuales es

muy difícil hablar de “justicia”, están ausentes. Se invisibiliza por completo a las mujeres que han recibido algún tipo de daño, o han sido víctimas de discursos o conductas de abuso y/o discriminación por su sola condición de género. Asimismo, nada sabemos de sus familias y de las comunidades a las que pertenecen. Las autoridades toman su lugar y hablan en su nombre sin saber bien sus intereses, ni las condiciones para que el daño sufrido sea reparado. En el enfoque tradicional, ni la víctima puede darle a conocer al primero qué tipo de daño cometió y cómo podría contribuir en su reparación, ni el ofensor puede –dadas estas circunstancias- asumir su responsabilidad. ¿Podemos entonces hablar de justicia?

No podemos ni debemos negar que los códigos normativos y el sistema de justicia cumplen con la importante labor de delimitar las conductas correctas de las incorrectas. Sin embargo, más allá de denunciar las conductas que se encuentran tipificadas como delitos, no existen espacios de diálogo en donde se puedan abordar las prácticas cotidianas que sostienen la opresión en contra de las mujeres. De acuerdo con Rita Segato:

> Las leyes, las políticas no están consiguiendo poner límites en contra de la violencia en contra de las mujeres. Las leyes sólo abordan los síntomas (…) El Feminicidio es la punta del iceberg. La parte invisible del iceberg es la vida cotidiana. Los pequeños crímenes cotidianos. Eso no va a poder ser un crimen.

Por esta razón, no es el enfoque punitivo sino el restaurativo, más amplio, comunitario y ocupado en generar entendimiento sobre los daños causados, el que resulta más idóneo para atender no sólo los delitos, sino las prácticas cotidianas, que están enraizadas en la cultura de nuestra sociedad y que desvalorizan cuerpos, vidas, voluntades y sentimientos de los grupos más vulnerados, en este caso de las mujeres.

3. Los círculos de paz. Su idoneidad para combatir el patriarcado y sus efectos

En esta sección se hará una descripción de los círculos: su origen, lógica, funcionamiento y aplicaciones. ¿Qué aspectos propios de los círculos

pueden servir, como hipótesis, pero basada en todo lo expuesto como instrumentos desarticuladores, de-constructores, transformadores de la desigualdad de género y “re-educativos” hacia nuevos esquemas de equidad.

¿Qué son los “círculos de paz”, o “para la paz”? El círculo es un proceso de diálogo que trabaja intencionalmente en la creación de un espacio seguro y respetuoso en el cual se puedan discutir asuntos de todo tipo, particularmente los difíciles o dolorosos, con el fin de generar entendimiento, mejorar las relaciones interpersonales y colectivas y crear responsabilidad y compromisos para resolver las diferencias.

Su origen se remonta a muchas comunidades originarias en todos los continentes del mundo. En este sentido, es una nueva-antigua manera de dialogar y convivir. Los círculos son un gimnasio de vida—para aprender la manera de relacionarse de manera justa, balanceada, reflexiva, respetuosa.

Los círculos tienen diversos objetivos. Sin embargo, un elemento común a todos ellos es que permiten que sus miembros puedan expresarse y ser escuchados. En algunos casos, ello permite además tomar decisiones, resolver conflictos o favorecer la sanación luego de situaciones dañinas o que lesionan la dignidad de las personas. El proceso se basa en la presunción de que todas las personas participantes tienen igual valor y dignidad. Por lo tanto, los círculos proporcionan igualdad de voz a todos los participantes, quienes lo hacen de forma voluntaria, y no compulsiva.

3.1. La metodología. Procedimientos y motivacione

Las personas participantes se sentarán en un círculo formado por sillas, sin muebles al centro. Una o dos personas facilitadoras liderarán la reunión y realizarán algunas preguntas (predeterminadas pero que pueden ser adaptadas según las necesidades del proceso) en rondas con turnos consecutivos a todas las personas participantes, en torno a la temática determinada. Las personas facilitadoras también participan en el círculo. Un objeto llamado el “bastón de la palabra” o “pieza del habla” se turna entre los presentes de manera consecutiva para responder la pregunta de la ronda y sólo la persona que lo sujeta está autorizada para hablar, aunque no es

obligatorio el uso del turno. Es el micrófono, el modulador del turno y la palabra.

Debido a esto, quienes participan tienen una oportunidad de escuchar activamente y responder a lo que otros han hablado, así como de expresar lo que necesiten decir en un proceso ordenado, respetuoso y reflexivo que refuerza la participación respetuosa e incluyente en un grupo/comunidad. El proceso de círculo genera el espacio para que los participantes:

1. Siempre que sea posible, construyan relaciones antes de discutir los temas difíciles.
2. Decidan en consenso los valores y lineamientos antes de abordar las diferencias o conflictos.
   La responsabilidad de la Guía (facilitador/a) es ayudar a los participantes a crear un espacio seguro para su conversación y a monitorear la calidad del espacio en todo el círculo. Si el ambiente se vuelve irrespetuoso, es responsabilidad del guía traer la atención del grupo a ese problema y ayudar al grupo a que, en conjunto, se restablezca un espacio de respeto. Promueve la co-responsabilidad. Es necesaria mucha preparación para llevar a cabo estos procesos, sin embargo, cualquier persona con el entrenamiento adecuado lo puede hacer.

3.2. Hallazgos en la facilitación de círculos para la solución de conflictos de género.

Como facilitadora de casos derivados de la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), utilizando prácticas restaurativas he podido presenciar cómo un chico pudo entender los impactos de vigilar a una de sus compañeras dentro y fuera del salón y su compromiso, delante de la chica pero también de una profesora de ambos de la licenciatura, y de su propia hermana, la cual asistió al círculo para apoyarlo, de dejar de hacerlo y de rendir cuentas ante ese mismo círculo de manera mensual, espacio que sirvió también a la chica ofendida para expresar si efectivamente el chico cumplía con su compromiso.

En el caso de los círculos para construcción de comunidad en el ámbito escolar-como coordinadora de un proyecto piloto en un colegio de la Ciudad de México, que busca la introducción de los círculos para la paz en un proceso de tres años, para generar un espacio que fortalezca los vínculos entre el alumnado y profesorado desde el respeto y la inclusión, en sus aproximadamente 1,000 alumnos y alumnas desde preescolar hasta bachillerato, hemos generado el espacio para que niñas, niños y adolescentes hablen sobre la violencia de género y se cuestionen los prejuicios y sesgos que tienen respecto a, por ejemplo, “culpabilizar a las mujeres de merecer la violencia, incluso feminicida, por su forma de vestir, por tener amantes estando casadas”, entre otras cosas. Espacios en el círculo donde los niños y adolescentes varones han podido llorar y mostrar sus sentimientos.

Asimismo, los círculos realizados con organizaciones donde se han presentado casos de acoso, hemos encontrado un dilema: si denunciamos, más allá de que es lo que hay que hacer, la organización perderá credibilidad ante las autoridades en su labor de defensa de derechos humanos. Por lo que estamos buscando la manera, a través de los círculos, de crear procesos de rendición de cuentas de agresores y de expresión y empoderamiento de mujeres, independientemente de que resulte necesario a su ver la denuncia penal.

En todos estos casos, que deberían ser desarrollados con más tiempo y espacio, los círculos se han empezado a llevar a cabo, al igual que en los EUA y Canadá, con resultados prometedores.

Por ejemplo, en Canadá para la rendición de cuentas de varones que han cumplido sentencias por abuso sexual infantil, una vez que regresan a su comunidad. En los Estados Unidos se encuentra el proyecto Hidden Water en la ciudad de Nueva York, que trabaja de manera sistémica, pero por separado en una primera etapa con círculos de sanación para adultos que fueron víctimas de abuso sexual infantil, círculos para familiares que no sabían del abuso, familiares que sabían del abuso y no hicieron nada, y para familiares responsables de los abusos. En una segunda etapa, y de manera voluntaria, se pueden plantear círculos con los diferentes actores de una familia en cuestión.

En síntesis, mi experiencia profesional en la facilitación de círculos para tratar conflictos originados en relaciones de desigualdad de género, ha generado evidencia de que la metodología de círculos de paz ha servido, entre otras cosas, para:

1. Problematizar y cuestionar los postulados y prácticas del patriarcado.
2. Expresar y generar entendimiento sobre los impactos que produce el patriarcado tanto en mujeres como en varones.
3. Rendir cuentas sobre las prácticas habituales que sostienen (consciente o inconscientemente) la cultura patriarcal.
4. Explorar nuevos sentidos comunes basados en la equidad de género.
5. Construir, o en su caso reconstruir una trama de relaciones basadas en el respeto, la responsabilidad y la equidad entre géneros.

En tal sentido, su idoneidad debe seguir siendo explorada y puesta a prueba, pero los primeros resultados parecen alentadores.

4. Conclusiones: apuntes a futuro

Más allá de los objetivos alcanzados, vale la pena enumerar cuáles son los aspectos propios de los círculos de paz que han servido -y pueden servir- como instrumentos desarticuladores, de-constructores, transformadores de la desigualdad de género y re-educativos hacia nuevos esquemas de equidad.

- La intencionalidad del espacio co-construido sobre la base del respeto y la dignidad
- La inclusividad: todas las voces tienen la oportunidad para hablar. Esto se logra a través del uso de la pieza del habla que se va pasando de manera consecutiva, dando voz a quienes normalmente no han tenido voz. Esto además constituye un ejercicio de poder, si tomamos en cuenta la extrema falta de opción que se impone a las mujeres por la cultura patriarcal.

- La creación de un espacio no jerarquizado: desde la geometría (nadie está ni atrás ni delante de nadie, y se ubican equidistantes), el uso de la pieza que de manera consecutiva se pasa a todas las personas, y en que las personas que lo guían también participan, cediendo su poder de personas “expertas”, lo cual también se refuerza con la pieza del habla, allí quienes facilitan transfieren/ceden el poder al grupo.
- La rendición de cuentas: debido a que se enmarcan como una práctica de la justicia restaurativa, cuyos principales valores son el respeto, la responsabilidad y la relación, los círculos promueven la toma de responsabilidad de quienes participan, a través de la utilización de la “vergüenza reintegrativa”, la cual moviliza a quienes son responsables de un daño, a diferencia del paradigma retributivo, el cual utiliza la culpa y el castigo, los cuales inhiben en el mayor de los casos a las personas a asumir las consecuencias de sus actos. Asimismo, los círculos invitan a la participación comunitaria. Lo cual los convierten en un espacio colectivo para la rendición de cuentas. Porque en el espacio colectivo hay vigilancia, hay co-responsabilidad.
- En cuanto al valor de la “relación” que promueve la justicia restaurativa, se concibe a la relación en términos de balance: el día y la noche, lo blanco y lo negro, lo bueno y lo malo. Concepción indígena, dual, como lo mencionó Rita Segato. Por lo que en este paradigma, la asimetría de poder entre hombres y mujeres es un desbalance que debe necesariamente ser atendido.
- En cuanto a la “re-educación”. Al ser un espacio que se aleja de la estigmatización y estereotipos, la persona se encuentra en un espacio en donde existe la posibilidad de transformación. La generación de nuevos espacios es clave para la transformación. Por muchos años se creyó que las cosas que sucedían en la infancia marcaban el destino de las personas. Incluso existió la teoría de Lombroso “del delincuente nato” que decía que las personas “delincuentes” tenían características fisiológicas que determinaban su comportamiento delictivo. Ahora, gracias a la neurociencia, sabemos que eso no es así. Sabemos que existe la neuroplasticidad y que se pueden crear nuevos caminos neuronales.

Y, ¿cómo se crean estos nuevos patrones? ¿Acaso haciendo lo mismo que hemos hecho y que hemos probado que no ha funcionado, que incluso ha quizás contribuido a empeorar y legitimizar la asimetría de poder? NO: nuevos patrones neuronales y conductuales se generan creando espacio para explorar nuevas maneras inclusivas de movernos, de dialogar, de relacionarnos.

Los círculos generan todas estas posibilidades y contribuyen –si se arraigan- a combatir y transformar tanto los valores, creencias y prácticas que sostienen el patriarcado de manera cotidiana como sistémica.

Referencias

1. Por eso el Patriarcado es homofóbico, pero especialmente fóbico de la homosexualidad masculina, mientras que la homosexualidad femenina es aceptada cuando se objetiviza desde el erotismo, pero se cuestiona y descalifica en tanto forma de afirmación de lo femenino y negación de la presencia masculina como un valor en sí mismo, ya en el espacio público, ya en la vida amorosa.

Bibliografía

- **Domingo, Virginia. (2013).** Justicia Restaurativa, mucho más que mediación. España: Criminología y Justicia.
- **Braithwaite, J. (1989).** *Crime, shame and reintegration.* EUA: Cambridge University Press
- **Beristain, C. M. (2012).** *Acompañar los Procesos de las Víctimas. Atención psicosocial en las violaciones de derechos humanos.* PNUD, Fondo de Justicia Transicional: Programas Promoción de la Convivencia y Fortalecimiento a la Justicia. PNUD.
- **Betancourt, E., & Cornejo, P. (2013).** *Modelo: Hombres por la equidad.* Programa para la Convivencia Ciudadana. México DF: USAID.
- **Boyes-Watson, C. & Pranis, K. (2015).** *Circle Forward: Building a Restorative School Community.* Living Justice Press. St. Paul.
- **Del Tronco, J. (2017)** "Justicia Restaurativa" en Julieta Marcone y otros (Eds) *Diccionario de Justicia.* México: Siglo XXI
- **Evans, K & Vaandering, D. (2016)** *The Little Book of Restorative Justice in Education.* New York, NY: Good Books.
- **Fisher, S. Et. Al. (2007).** *Working with conflict: skills and strategies for action.* New York: Zed Books.
- **Gilligan, J. (1997).** *Violence: reflections on a national epidemic.* New York: Vintage Books.
- **Pranis, K. (2005).** *The Little Book of Circle Processes: a New/Old Approach to Peacemaking.* USA: Good Books.
- **Segato, R. (2003).** *Las Estructuras Elementales de la Violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Buenos Aires: Universidad Nacional de

Quilmes Editorial.
- **Stutzman. L y Mullet, J. (2005).** *The Little Book of Restorative Discipline for Schools: Teaching Responsibility; Creating Caring Climates* (The Little Books of Justice and Peacebuilding Series). EUA: Library of Congress-In-Publication Data.
- **Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014).** *Violencia de género en las parejas: las posibilidades de la justicia restaurativa.* Suprema Corte de Justicia de la Nación, Unidad de Igualdad de Género. México DF: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- **Yoder, C. (2005).** *The Little Book of Trauma Healing.* Intercourse, PA, United States of America: Good Books.
- **Zehr, H. (2012).** *Cambiando de lente.* (C. D. Quezada González, Trans.) Harrisonburg, Virginia, Estados Unidos : MennoMedia.

Título
Construcción de paz y género en Cherán, Michoacán.

Autora
Evangelina Terán Fuentes
Centro de Investigación y Acción Social Jesuitas por la Paz

Palabras clave
Género, paz, escuelas, dinámicas socioafectivas.

Resumen
Actualmente, el Programa de Reconstrucción del Tejido Social, del Centro de Investigación y Acción Social Jesuitas por la Paz (CIAS), se está implementando en ocho comunidades del país, con el fin de contribuir a la construcción de paz, a través de seis ejes de acción: Gobierno Comunitario, Participación Comunitaria, Economía Social y Solidaria, Espiritualidad Ecocomunitaria, Reconciliación Familiar y Educación para el Buen Convivir.

En Cherán, comunidad indígena del estado de Michoacán, el programa lleva tres años. En este período, específicamente en los ejes de Reconciliación Familiar y de Educación para el Buen Convivir, se han desarrollado actividades orientadas a la construcción de paz con perspectiva de género. Este relato describe cómo ha sido este proceso.

Introducción

Cherán, comunidad autónoma regida por usos y costumbres, se ha convertido en símbolo de resistencia, lucha social y autonomía. Desde abril de 2011, este pueblo purépecha ha ido construyendo su camino y ha tenido importantes logros. Actualmente, es uno de los sitios más seguros de la Meseta Tarasca; sin embargo, existen males sociales que asechan y lastiman a la localidad. Uno de ellos es el patriarcado.

El CIAS inició en Cherán su Programa de Reconstrucción del Tejido Social en febrero de 2016, con un equipo de incidencia que se hizo cargo de diseñar e implementar estrategias y acciones para la construcción de paz en diversos ámbitos sociales: en el gobierno, en la economía, en las familias, en la estructura eclesial y en las escuelas. Así fue como se comenzó a trabajar. En el camino, el equipo observó que hacía falta atender, de manera transversal, la desigualdad de género producto del sistema patriarcal imperante. De esta manera, específicamente desde los ámbitos educativo y familiar, se comenzaron a planear estrategias y actividades desde la perspectiva de género.

El primer apartado expone, de manera breve, el contexto sociopolítico de Cherán a partir de 2011, año en el que la comunidad se levantó en contra de la delincuencia organizada. Si bien el proceso sociopolítico que han construido las y los habitantes de esa localidad a partir de ese año ha rendido notables frutos, aún prevalecen fenómenos sociales que siguen perjudicando a la comunidad, como lo es patriarcado.

El siguiente apartado hace referencia a la experiencia del Programa de Reconstrucción del Tejido Social en Cherán, específicamente desde las esferas familiar y educativa. En este capítulo se describen las diversas actividades que se han realizado con el fin de abonar a la construcción de paz y a la igualdad de género, tanto con mujeres, como con alumnos y alumnas y con personal escolar. Finalmente, se da cuenta de los obstáculos, logros y desafíos de este esfuerzo de construcción de paz con perspectiva de género en esa comunidad purépecha.

El presente texto es un relato de cómo se ha ido incorporando la perspectiva de género en el Programa de Reconstrucción del Tejido Social, para este caso, en la comunidad de Cherán. El objetivo es dar cuenta de este proceso.

Desarrollo

Contexto sociopolítico

Cherán, Michoacán, 15 de abril de 2011.
Al amanecer de aquel día, las campanas de la capilla de El Calvario repicaban al vuelo. Al escucharlas, mujeres y hombres de la comunidad salieron de sus casas para congregarse a las afueras del templo y detener a los camiones repletos de troncos que habían sido arrebatados de su madre tierra. Y es que el crimen organizado, ambicioso y descarado, arrasaba con los bosques de la comunidad.

En aquel memorable día, las mujeres de esta comunidad purépecha, aguerridas, sacudieron sus miedos y, ya fuera con las escopetas de casa o con piedras que, recogidas en el camino, juntaron en sus delantales, se plantaron en los accesos carreteros para impedir el paso de los "talamontes". El hartazgo era inmenso, ya que la delincuencia organizada no solo lastimaba los bosques, sino que también extorsionaba, secuestraba y asesinaba a habitantes de la localidad.

Fue así como, en ese viernes de Dolores, las mujeres de Cherán contribuyeron a la defensa de su comunidad con piedras en contra de aquellos que, con potentes armas, laceraban a la región.

A partir de ese día, en los meses que duró la resistencia, las mujeres cheranenses, incansables, sacaron las fogatas de sus cocinas a las calles para, de manera colectiva, preparar los alimentos. Las fogatas gradualmente fueron adquiriendo una mayor presencia, ya que alrededor de ellas no solo se cocinaba; también se oraba, se organizaba la celebración del Día de las Madres o del Día del Niño, se impartían clases y se analizaba la realidad de la comunidad; en otras palabras, se compartía la vida.

Lo que inició en abril de 2011 desató uno de los movimientos político-sociales de mayor trascendencia en la historia del México contemporáneo, ya que concluyó con el logro de la autonomía. Actualmente, Cherán es reconocido por el Estado Mexicano como un municipio autónomo (el primero en México), que se rige por usos y costumbres que han sido transmitidas de generación en generación. Con un novedoso esquema político que promueve la democracia participativa. Cherán suprimió la injerencia de los partidos políticos en sus procesos electorales y creó una estructura comunal de gobierno, inspirada en las formas ancestrales de autoridad.

El ejemplo de Cherán se ha difundido en otras latitudes, no solo de México, sino en el extranjero. Además, ha inspirado a otras comunidades a lograr su autonomía; de ahí su importancia.

Durante los últimos años, Cherán se ha convertido en símbolo de lucha y resistencia; sin embargo, existen diversos problemas sociales que no fueron erradicados con el movimiento de 2011. Uno de ellos es el patriarcado.

Hoy en día, en la comunidad existen prácticas machistas que violentan a las mujeres y obstaculizan su pleno desarrollo. A continuation, algunas de ellas:

- **Ausencia de autonomía económica:**
  Año con año, se incrementa el número de mujeres profesionistas (principalmente en el campo de la docencia); no obstante, cuando se casan o se unen en pareja, el varón es quien ejerce el control de sus ingresos, lo que suprime la posibilidad de la autonomía económica de estas mujeres. Otro fenómeno generalizado es que las mujeres que desean trabajar fuera de casa tienen que pedir permiso a su pareja.
- **Violencia física:**
  Aún prevalece la costumbre (no sabemos qué tan generalizada está) de que los varones golpean a sus esposas o parejas. Además, aún persisten prácticas sexuales por parte de los hombres que lastiman a las mujeres.
- **Control social en la forma de vestir:**

Las mujeres que se visten con escotes, ropa ajustada o minifaldas son estigmatizadas por la comunidad.

- **Jornadas dobles:**
  Las mujeres que trabajan en actividades económicas, por lo general, también asumen las tareas domésticas y el cuidado de hijos e hijas. Una de las causas de este fenómeno es la construcción de identidades de género que determinan que a las mujeres les corresponden, de manera exclusiva, estas tareas.
- **Violencia de las suegras hacia las nueras:**
  Este mal social está muy generalizado en Cherán. De inicio, cuando la joven se casa o se va con su pareja, es obligada a dejar su hogar para incorporarse al del varón. Alejada de su familia, la chica tiene que adaptarse a las costumbres de la familia política, y obedecer, sin cuestionamientos, a la suegra. Hemos escuchado casos muy dolorosos en los que ha habido, incluso, maltrato físico.
- **Desigualdad y violencia cultural por parte de la estructura eclesial:**
  En algunas homilías y discursos religiosos se sostiene la idea de que las mujeres deben ser sometidas a los hombres, porque así lo mandata la Biblia. Incluso, se ha defendido a los hombres que, en estado de ebriedad, violentan a sus compañeras o esposas, bajo el argumento de que éstas no comprenden a su pareja que, por el cansancio, se ve en la necesidad de alcoholizarse.
- **Moral más restrictiva para las mujeres y más flexible para los hombres:**
  Las mujeres que cometen adulterio son más estigmatizadas que los hombres en la misma situación. Además, cuando una mujer decide separarse o divorciarse de su pareja, es señalada y discriminada por la comunidad.
- **Desigualdad política:**
  Si bien las mujeres han participado activamente en los diversos procesos políticos de la comunidad, en la Estructura de Gobierno Comunal, específicamente en el Concejo Mayor, solo hay tres mujeres de un total de 12; además, la opinión de ellas no tiene peso en la toma de decisiones.

Por lo general, las jóvenes se embarazan a temprana edad, lo que imposibilita que sigan estudiando y se desarrollen

profesionalmente.

Para contrarrestar los efectos del patriarcado en Cherán existen dos instituciones: el Consejo de la Mujer y la Casa de la Mujer Indígena.
El Consejo de la Mujer, perteneciente a la Estructura de Gobierno Comunal, tiene a su cargo dos instituciones: la Instancia de la Mujer y el DIF. Las principales actividades de este Consejo, que fue creado en 2015, son las siguientes:

- Atención a mujeres víctimas de violencia a través de asesorías jurídicas y terapias psicológicas.
- Pláticas de sensibilización sobre temas de salud en las clínicas que hay en la comunidad.
- Rescate de los saberes de las mujeres: medicina tradicional, bordados y platillos tradicionales.
- Talleres de corte y confección y belleza.
- Organización de las celebraciones del 8 de marzo y el 25 de noviembre.

A su vez, la Casa de la Mujer Indígena, que trabaja bajo el financiamiento de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y con el apoyo y asesoría del Equipo Mujeres en Acción Solidaria (EMAS), desde 2016 ha canalizado sus esfuerzos a la prevención y erradicación de violencias hacia las mujeres, por medio de talleres sobre este tema, de salud sexual y reproductiva, así como actividades de rescate a la partería.

Éstas son las instituciones que actualmente trabajan para el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres; no obstante, sus acciones aún no han tenido mayores impactos. Si bien el Consejo de la Mujer es el encargado de la atención integral de las mujeres, en la práctica una de sus funciones más frecuentes ha sido la preparación de alimentos para los eventos y celebraciones que organiza la Estructura de Gobierno Comunal.

Por otra parte, aún no se visualizan resultados de los trabajos realizados por la Casa de la Mujer Indígena, ya que es una instancia de reciente creación.

A pesar de que estas instituciones han iniciado (con limitaciones) un camino hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres cheranenses, la desigualdad de género y las distintas manifestaciones de violencia en contra de las mujeres vulneran a la comunidad, lastimando no solo a mujeres, sino también a los hombres.

Por lo anterior, en Cherán hace falta el diseño y la puesta en práctica de un plan estratégico e integral con perspectiva de género orientado al logro de la igualdad de género, a la prevención y erradicación de violencias y al empoderamiento de las mujeres.

La experiencia del programa de reconstrucción del tejido social en cherán

Actualmente, en nuestro país existen diversas experiencias de trabajo comunitario con propósitos transformadores que abonen a la construcción de paz. Una de ellas es el Programa de Reconstrucción del Tejido Social, del Centro de Investigación y Acción Social Jesuitas por la Paz (CIAS), que tiene como finalidad la construcción de estrategias y la implementación de acciones encaminadas al Buen Convivir a partir de cinco componentes:

- Espiritualidad Ecocomunitaria
- Reconciliación Familiar
- Educación para el Buen Convivir
- Participación Comunitaria
- Gobierno Comunitario
- Economía Social y Solidaria

Ahora bien, estos componentes conforman los ejes de trabajo de los equipos de incidencia del CIAS (1), mismos que actualmente operan en Celaya, Guanajuato, Parras, Coahuila, Huatusco, Veracruz, la Misión de Bachajón, Chiapas, Delegación Ixtapalapa, Ciudad de México, y en Tangancícuaro, Tancítaro y Cherán, Michoacán.

Como se puede observar, se trata de un programa abarcador que focaliza sus acciones en la reconstrucción de los tejidos sociales a partir de estas importantes dimensiones de la vida comunitaria; sin embargo, no había análisis ni diseño de estrategias con perspectiva de género en esta institución. Es por ello que, a lo largo de los dos últimos años, en el CIAS se ha ido planteando la necesidad de incorporar la perspectiva de género, ya que sin este enfoque, tanto los análisis como las acciones de construcción de paz resultan incompletas. Es así que se propuso la instalación de un Comité de Género; además, se está diseñando un plan estratégico que sea transversal a todas las áreas de esta institución: formación, investigación, fortalecimiento institucional e incidencia.

En Cherán, el programa está a punto de cumplir tres años. En este lapso de tiempo (principalmente en los dos últimos años), tal como sucedió con el CIAS en su conjunto, se vio la necesidad de incorporar la perspectiva de género, lo cual se ha hecho realidad a través de los ejes de Reconciliación Familiar y de Educación para el Buen Convivir. Veamos cómo ha sido este proceso.

Incoproración de la perspectiva de género en el eje de Reconciliación Familiar

Este eje cuenta con tres programas que abordan, desde el enfoque de género, diversas dimensiones de la vida familiar: Familias Fuertes, Parentalidad Positiva y Círculos de Mujeres.

En los programas Familias Fuertes y Parentalidad Positiva, gradualmente se han incorporado diversas acciones con perspectiva de género. Por ejemplo, en una sesión de Familias Fuertes la persona facilitadora promueve la reflexión de que los permisos a hijos e hijas se concedan sin distinción de sexo, así como la asignación de tareas domésticas. Además, específicamente en Parentalidad Positiva se introducen elementos sobre masculinidades, al impulsar nuevas formas de ser padres de familia (padres tiernos, cariñosos, emocionales, responsables).

Es en los Círculos de Mujeres (o Grupos de Apoyo a Mujeres Afectadas por la Violencia) en los que se trabaja, a mayor profundidad, desde la perspectiva de género. Con el objetivo central de formar conciencia sobre la violencia de la cual son víctimas las mujeres, este método, que comenzó a aplicarse en este año, utiliza como material principal las experiencias de vida de las mujeres participantes quienes, durante las sesiones, se convierten en terapeutas de las demás.

Cada sesión está constituida por cuatro elementos: las vivencias, el intercambio de experiencias, la reflexión y la actuación (es decir, las tareas a realizar). A partir de estos componentes, las mujeres participantes van socializando sus realidades, en un espacio de confianza. Con ello, el grupo va identificando las distintas manifestaciones de violencia, así como las vías de solución; además, las integrantes fortalecen su autoestima y los vínculos grupales.

Incorporación de la perspectiva de género en el eje de la educación para el buen convivir

En este eje, cuyo propósito es contribuir a la Reconstrucción del Tejido Social mediante programas de Educación para el Buen Convivir en las escuelas de Cherán, se han diseñado e implementado estrategias y acciones que contribuyan a la construcción de paz en los espacios educativos. En éstas se han incorporado, también de forma gradual, diversas acciones desde la perspectiva de género. A continuación, algunos ejemplos.

Actividades con grupos escolares

En las siete las escuelas primarias en las que hemos estado trabajando, se tratan temas relacionados con la construcción de paz con dinámicas socioafectivas y círculos de paz.

Las dinámicas socioafectivas consisten en que, a partir de juegos, las personas participantes desarrollan y fortalecen habilidades para la resolución pacífica de conflictos, a partir del autoconocimiento, la escucha

activa, la empatía, el aprecio, la confianza y la cooperación. La mecánica de estas dinámicas es la siguiente: la persona facilitadora da las instrucciones; posteriormente se realiza el juego, en el que se siente el tema a tratar y, finalmente, en plenaria, se colocan en el grupo las reflexiones que surgen de aquellos aspectos que sintieron; en otras palabras, el proceso de estas dinámicas va de la sensación a la reflexión. De estas actividades, por lo general salen temas de corte "valoral" como el respeto, la tolerancia, la autonomía, la libertad, la dignidad, el empoderamiento, el diálogo y la construcción de consensos, la convivencia pacífica y solidaria, etc.

Estas dinámicas han ayudado a generar en las escuelas espacios amables. Ahora bien, lo que se ha observado es que es difícil que alumnos y alumnas interactúen y trabajen conjuntamente. Por tal motivo, en estos juegos se procura que, cuando hay la necesidad de formar equipos, estos sean mixtos. Ha sido difícil con grupos de 4°, 5° y 6°, pero con los de 1° y 2° se ha podido lograr.

Un ejemplo de estas dinámicas es el Collage cooperativo. De inicio, la persona facilitadora indica que conformen equipos de cinco personas en los que haya niños y niñas. Posteriormente, se da la instrucción de que, con material reciclable y con elementos de la naturaleza, elaboren un collage. Lo que hemos observado es que, por lo general, son los niños los que ejercen liderazgo, ordenando a las niñas que consigan los materiales mientras ellos van creando la obra. En estos casos, la persona facilitadora interviene para equilibrar la participación, impulsando que, tanto unos como otras, participen en la consecución de materiales, así como en el proceso creativo. Además, fomenta que las niñas se expresen y den ideas sobre la obra a realizar (esto porque, en lo general, las niñas participan menos en el aporte de ideas que los niños). Con esta actividad se impulsa la sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente, la capacidad creativa, el trabajo cooperativo (entre niños y niñas), la escucha activa, la autoestima y, en el caso de las niñas, el empoderamiento y desarrollo de liderazgos.

Otro ejemplo es la dinámica Mi silueta. La persona facilitadora solicita a quienes integran el grupo a que dibujen su silueta en un papel. Posteriormente pide que, en los pies escriban o dibujen algo relacionado con su pasado o sus raíces; en el centro de la silueta, su presente (qué hacen,

qué piensan, qué sienten) y en la cabeza lo que quieren ser cuando sean grandes. La actividad, como es individual e introspectiva, se realiza con música de fondo, generalmente relajante o que ayude a la concentración (se procuran diversos estilos musicales para, de paso, ampliar bagajes culturales). Cuando finalizan, se les da la palabra para que socialicen su dibujo. Son diversas las reflexiones que la persona facilitadora promueve: la pertinencia del autocuidado, no sólo en mujeres sino también en hombres, la importancia de que niños y niñas pueden expresar sus emociones sin que haya censura; la posibilidad de que todos y todas realicen actividades que no necesariamente estén etiquetadas socialmente para su sexo, así como como la elección libre de lo que quieren ser cuando sean grandes. En esta última reflexión se enfatiza la idea de que, si desean constituir una familia, tanto niños como niñas pueden colaborar con las tareas domésticas, y ejercer la paternidad o maternidad de manera responsable.

Otra actividad escolar son los Círculos de Paz, que consisten en que alumnas y alumnos formen un círculo y, bajo la conducción de la persona facilitadora, van tomando la palabra para responder alguna pregunta, expresar una idea, sentimiento o emoción, o hacer una propuesta. Este método ha contribuido a fortalecer la escucha activa y la capacidad de expresión, a fomentar el respeto y a ejercer las capacidades propositivas de alumnos y alumnas. En estos círculos, la persona facilitadora impulsa la idea en los niños y niñas participantes de que colaboren en las tareas hogareñas; luego, da la instrucción de que lo hagan durante los siguientes días. A la siguiente sesión pregunta si colaboraron con alguna tarea en casa, y ya se comienzan a escuchar respuestas, no solo de niñas, sino también de niños, como éstas: “me puse con mi mamá a lavar trastes”, “barrí mi cuarto”, “me tocó regar las flores”, o “ya diario tiendo mi cama”. Cuando hay este tipo de respuestas, la facilitadora pide al grupo que aplauda.

Formación a personal escolar (docente, de administración y de dirección)

Las actividades de formación a personal escolar han sido fundamentales para incorporar el programa de Reconstrucción del Tejido Social en los planteles de Cherán y de otras comunidades cercanas. Estas actividades de

formación se han realizado a través de capacitaciones y del Diplomado de Educación para el Buen Convivir. Los temas abordados que tienen estrecha relación con la construcción de paz son los siguientes:

- Habilidades socioemocionales.
- Incorporación de la perspectiva de género en las escuelas.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Educación e interioridad.
- Educación para el cuidado del medio ambiente a través de actividades artísticas.

En los dos últimos años se han desarrollado capacitaciones en 15 escuelas de Cherán: 10 primarias, dos secundarias, un bachillerato, en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal Indígena de Michoacán, así como en planteles de tres localidades aledañas (El Cerecito, Sevina y Paracho). A su vez, el diplomado (en sus ediciones 2017 y 2018) convocó a personal escolar, no sólo de Cherán sino también de Paracho, Uruapan, Nahuatzen y La Piedad, comunidades del estado de Michoacán. Como ya quedó asentado, la incorporación de la perspectiva de género en las escuelas ha sido tema, tanto de capacitaciones como del diplomado.

Incorporación de la perpectiva de género en capacitaciones y el diplomado de educación para el buen convivir

Para poder implementar nuestro programa de capacitaciones, así como el diplomado, inicialmente se tuvieron pláticas con la Estructura de Gobierno Comunal, específicamente con la Comisión de Educación, que nos brindó la oportunidad de vincularnos con directores y directoras de las escuelas de la comunidad. El proceso no ha sido fácil, ya que la propuesta de temas no les es familiar; no obstante, hemos podido entrar en la mayoría de las escuelas de Cherán (solo en dos, una primaria y un bachillerato hubo negativa). Para estos planteles hemos diseñado capacitaciones de una hora (para no trastornar las actividades cotidianas de las escuelas), en las que, de inicio se exponen, de manera muy breve (no más de 10 minutos), elementos teóricos de cada tema para, posteriormente, realizar dinámicas socioafectivas que tengan relación con el tema de la sesión y concluir con alguna dinámica de

distensión. Lo mismo con el diplomado, sólo que los temas se tratan con mayor profundidad.

Son ocho las capacitaciones que realizamos en las escuelas. Las cuatro primeras sesiones se dedican a las habilidades socioemocionales, específicamente al manejo y control de emociones, a la empatía, a la escucha activa y a la toma responsable de decisiones; posteriormente continuamos con resolución noviolenta de conflictos, con énfasis en la confianza, el aprecio, la cooperación, el diálogo y la construcción de consensos; proseguimos con la incorporación de la perspectiva de género, con actividades orientadas a la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres; seguimos con educación e interioridad, con ejercicios de respiración, relajación y meditación, así como con actividades que ayuden al conocimiento de nuestro interior y concluimos con educación para el cuidado del medio ambiente a través de actividades artísticas, como el collage cooperativo (actividad que ya se describió en líneas anteriores). La misma secuencia se da en el Diplomado de Educación para el Buen Convivir, sólo que, en este inicialmente se incluyen sesiones de análisis del sistema educativo nacional, así como las propuestas de pedagogías alternativas, de las que surge nuestro modelo educativo.
Lo que se ha logrado con estas capacitaciones y con el diplomado, es la adquisición de saberes, reflexiones y herramientas para la construcción de paz en los espacios educativos, así como la sensibilización del personal escolar sobre la importancia de implementar acciones de este tipo en las escuelas.

Específicamente en relación con la incorporación de la perspectiva de género en estas capacitaciones y en el diplomado, en términos generales se puede afirmar que el tema, si bien es desconocido, ha sido bien aceptado por las comunidades educativas, elemento que consideramos como un logro, ya que, como se comentó con anterioridad, se trata de una comunidad indígena, con prácticas culturales marcadamente patriarcales, que se han transmitido durante cientos de años. A continuación, el desarrollo de una de estas sesiones.

Se inicia con la conocida dinámica “Siluetas de género”. Se colocan dos siluetas, una de mujer y otra de varón; luego, se forman equipos y a cada

uno se les da un conjunto de tarjetas, cada una con algún atributo, característica, actividad u objeto (ternura, valentía, eyaculación, senos, domesticidad, fuerza, sumisión, poder, matriz, ovarios, emocionalidad, barba, vestido, abnegación, sombrero, rebozo, cuidado de hijos e hijas, elaboración de alimentos, etc). Los equipos comentan en qué silueta debe situarse cada tarjeta y, después del diálogo grupal, pasan a colocar las tarjetas en las siluetas. Terminada esta tarea, se pasa a la reflexión colectiva, para lo cual la persona facilitadora promueve la idea de que las tarjetas con elementos construidos socialmente (género), pueden ser colocadas en ambas siluetas.

Con base en las reflexiones que se generen, la facilitadora hace una exposición sobre lo que es la perspectiva de género, cómo surgió, así como sus principales elementos: sistema sexo-género, identidad de género, roles de género, estereotipos de género y normas o valores de género. Después, solicita a las personas participantes que, en su cuaderno, dibujen su silueta y que anoten o dibujen en ella, en un lado, su historia de género: ¿qué les permitían en su niñez y juventud?, ¿qué les prohibían?, ¿a qué jugaban?, ¿con qué juguetes?, y en el otro lado, los mandatos de género que actualmente les condicionan.

Después de la reflexión grupal, la persona facilitadora les pide que se conformen en equipos para que analicen dichos populares o letras de canciones y reconozcan los mandatos de género implícitos, así como la violencia de género. Finalmente, solicita a estos equipos que, en una cartulina dibujen “Mi escuela ideal”, en la que incorporen elementos que ayuden a prevenir y erradicar la desigualdad de género.
Todas estas actividades han ayudado al análisis crítico del sistema patriarcal entre el profesorado. Además de las capacitaciones y del diplomado, actualmente se está elaborando el Manual de Educación para el Buen Convivir, que incluye los temas anteriormente expuestos. Cada capítulo está conformado por dos partes: una teórica y otra práctica, en la que se proponen diferentes dinámicas, según sea el tema. La idea es que, cuando se concluya, se reparta en todas las escuelas, así como en otros planteles de comunidades vecinas.

Obstáculos, logros y desafíos

El establecimiento del programa de Educación para el Buen Convivir en las escuelas de Cherán ha sido complicado, ya que ha estado supeditado a la disposición del director o directora; además, factores externos, como los paros magisteriales, la toma de instalaciones de las escuelas, así como las fiestas cívicas y patronales han impedido que las actividades del Programa de Reconstrucción del Tejido Social en las escuelas se desarrollen a un ritmo permanente. No obstante, ha sido posible trabajar en las escuelas de Cherán. A la fecha, se han realizado alrededor de 110 sesiones con grupos escolares en las escuelas de nivel básico, beneficiando a 600 estudiantes; además, se han llevado a cabo 55 capacitaciones en las que 232 personas que conforman el personal de las escuelas atendidas han adquirido herramientas y reflexiones encaminadas a la construcción de paz.

En términos cualitativos, éstos son los logros:

- Gracias a los Círculos de Paz, el estudiantado ha ejercitado sus capacidades para expresarse libremente y para resolver de manera pacífica sus conflictos; además, han utilizado este método para la generación de diálogos y la construcción de acuerdos.
- Gracias a las Dinámicas Socioafectivas, alumnos y alumnas se autoconocen más, fortalecen su concentración, interactúan más con su grupo, comienzan a tener sentido de cooperación y fortalecen su capacidad creativa.
- En los planteles en los que se han impartido capacitaciones, se ha observado, no sólo la adquisición de herramientas para educar en el Buen Convivir, sino también una notoria sensibilización por parte de las personas participantes. De éstas hemos notado que, en su mayoría, no conocían estas herramientas.
- La incorporación de la perspectiva de género en estas actividades, especialmente en las capacitaciones y en el diplomado, ha generado inquietudes e iniciativas por parte del profesorado participante. Por ejemplo, en el diplomado que se realizó en 2017, hubo el diseño de proyectos que incluyeron la perspectiva de género: uno sobre el empoderamiento de las madres de estudiantes, a través de talleres de autoestima; otro, sobre el fomento de la igualdad de género en el programa de Educación

Inicial no Escolarizada (para niñas y niños menores de cuatro años), a través de ejercicios lúdicos, como la Lotería de la Igualdad. Uno más sobre habilidades socioemocionales con perspectiva de género en un preescolar.

No sabemos qué impacto tienen estas actividades de construcción de paz con perspectiva de género en Cherán, ya que el tiempo de implementación ha sido muy corto. Lo que sí hemos podido constatar es que, en términos generales, el Programa de Reconstrucción del Tejido Social es cada vez más aceptado por la comunidad ya que, al menos en los Círculos de Mujeres y en las escuelas, las personas participantes asisten con entusiasmo. Además, hemos escuchado comentarios que señalan que estas actividades están sirviendo para el mejoramiento de la vida personal, así como de las comunidades escolares.

El equipo de incidencia que comenzó estas actividades se retira de la comunidad el próximo diciembre. El desafío será, no solo la permanencia del Programa de Reconstrucción del Tejido Social en Cherán, sino que la comunidad se apropie de él.

Conclusión

Cherán, comunidad que a lo largo de los últimos años ha emprendido su camino para rescatar sus recursos naturales y para lograr su autonomía, es un referente nacional que ha inspirado a otras localidades. Su ejemplo permanece vivo, especialmente para otras comunidades indígenas que también están buscando su ruta. Sin embargo, hay pendientes que no han sido atendidos como el machismo, producto de la cultura patriarcal. Si bien existen instancias que tienen como propósito el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres, no se han visto mayores impactos de sus acciones, por lo que es necesario el diseño y establecimiento de políticas públicas con perspectiva de género.

El CIAS, a través de su equipo de incidencia en Cherán, ha comenzado a trazar una ruta, a través de los ejes de Reconciliación Familiar y de Educación para el Buen Convivir. Como ya hemos visto a lo largo de esta

exposición, ante la necesidad de disminuir y erradicar la desigualdad y violencia de género, gradualmente se fueron incorporando actividades que, desde la perspectiva de género, contribuyan a la construcción de paz.

El camino ha sido iniciado. El reto es que el equipo de agentes locales que se quedará a cargo del Programa de Reconstrucción del Tejido Social en Cherán, continúe y consolide esta ruta trazada para que, a mediano y largo plazo, la comunidad se apropie de los saberes y herramientas que este programa ofrece.

El Programa de Reconstrucción del Tejido Social, a través de sus ejes de acción, tiene un ideal: la Utopía del Buen Convivir, horizonte que nos lleve a imaginar nuevas realidades sociales que propicien el pleno desarrollo de todas las personas.

Referencias

1. Las áreas que forman parte de la estructura del CIAS son Formación, Investigación, Fortalecimiento Institucional e Incidencia.

Title
Trauma and Collective Resilience

Author
Vernon E. Jantzi
Eastern Mennonite University

Key words
Trauma, resilience, social capital, social fabric, chronic violence

Abstract
Collective trauma and collective resilience interact in dynamic ways as organizations and communities, build relationships across social divides created by external as well as internal forces. In areas that have suffered overt violence and constant dignity violations, values-based efforts to build relationships can help create community social cohesion and stronger sense of community identity that transcends subgroup loyalty. This article explores the relationship between trauma and resilience with specific reference to practical application efforts in Mexico.

Introduction

Martha Cabrera, a Nicaraguan psychologist, writes about living and surviving in a multiply wounded country as she reflects on post-Hurricane Mitch reconstruction efforts, the Revolution of 1979, and post-Revolution challenges to the present (2002, 2015). Cabrera describes how hurricane recovery efforts were stymied as organizations worked with families and communities to rebuild. The process was difficult because dealing with past and current harms unrelated to the hurricane, but stoked by it, took precedence over the ravages of the storm. These personal and family traumas such as intra-family violence of all types or other threats to personal and collective safety due to communal conflict and violence seemed more basic as a first step to recovery, than the reconstruction plans of nongovernmental organizations and the government.

Collective trauma generated by wars, chronic societal violence, hurricanes, earthquakes and floods has made trauma and resilience buzz words in the past several decades in peacebuilding. Development and disaster response circles even though those two realities, trauma and resilience have been present in human society since its origins. The interplay between experiencing harm and the struggle to overcome or prevent it is at the core of life for many persons and communities today. How and to what degree societies, communities, and individuals experience trauma and resilience varies. This paper will focus briefly defining trauma and resilience and then how they relate to each other today, especially at the collective level. The paper ends with a brief example of how the interaction of trauma and resilience plays out in a real case.

Trauma: a multi-layered reality

In this paper, trauma is defined as any harm—physical, emotional, social or spiritual—that overwhelms individuals, organizations, or communities in their ability to function effectively on a daily basis. Resilience is the ability to respond to harm in ways that enable persons and collectives to survive,

and even thrive. The ability to bend, so to speak, but not break. These two realities should be thought of together. Their relationship is dynamic and universal in some form though not uniform in how the two realities interact (Yoder 2005, pp. 9-14).

Trauma is Greek in origin and means “wound” or “injury.” As used by programs related to the Center for Justice and Peacebuilding at Eastern Mennonite University in Harrisonburg, Virginia, USA, it refers to a set of responses to an event or circumstance that was experienced by an individual or social unit as overwhelming (STAR 2016, pp.1-4), (Yoder 2005, pp. 10-16), (Hooker and Czajkowski 2012, p. 14).

Yoder (2005, pp. 10-16) discusses some of types and characteristics of trauma. There are single-event traumas like an assault and cumulative or ongoing trauma, like systematic drone bombing in an undeclared war. Along with that, trauma may affect primarily an individual as in the case of being fired from a job. When large numbers of persons experience a particular event or circumstance like unemployment and demonstrate trauma responses, we speak of societal or collective trauma. Some examples would be war, terror attacks, mass shootings, natural disasters, and structural manifestations such as chronic poverty, overt and covert discrimination on the basis of some personal or social characteristics. When experienced collectively, organizations or communities demonstrate collective responses such as distrust among various groups that exist or emerge internally, scapegoating groups or populations, separation into “us” versus “them” categories, chronic violence, a foreboding sense of insecurity, difficulty in collective decision-making, or coming up with creative options or plans for action, etc. Besides the collective experience, individuals in those communities or organizations feel the impact of trauma at the personal level as well with all its concomitant physical, psychological, social and spiritual responses.

Yoder (2005, p. 10) states that potentially trauma-producing events generally:

- Involve threats to lives, bodies or dignity.
- Produce terror and feelings of helplessness.

- Overwhelm an individual's or group's ability to cope or respond to the threat.
- Lead to a loss of control.
- Challenge a person's or group's sense that life is meaningful and orderly.

Trauma triggers responses in the brain that temporarily disintegrate its normal functioning. Dr. Daniel Siegel (2012) summarizes nicely in a two-and-a-half-minute youtube clip, how the three-part integrated brain responds to a traumatic event that produces trauma-generated energy. In short, the rational part of the brain is impeded leading to a disintegrated brain in which the reactive parts take over from the rational area and fill the body with energy to respond to the perceived threat. This energy needs to be discharged in order to reduce long-term consequence of psychological pain, impaired judgement or unpredictable behavior. The disintegration may be brief, for an extended period of time, or repeatedly triggered in times of chronic threat. It is here where cycles of violence start and are maintained through the constant passing along of the harms as energy gets directed at others that in turn harm still others. Adams (2017, pp. xiii-xv) cites five ways in which chronic violence, essentially continuous collective trauma, affects human development, social relations and the practice of citizenship.

1. Chronic violence is generated by diverse macro-level and structural processes. These include extreme poverty and growing perceptions of social inequality; historical legacies of conflict and violence; and forced migration and displacement.

2. Chronic violence threatens the capacity of individuals to develop in healthy ways physically, mentally, and socially. At the micro-system level, it negatively affects attachment. Traumatization—both individual and collective—can pose a primary challenge to lifelong challenges to health and can increase risk of more violence in the future.

3. Exposure to chronic violence undermines people's capacity to build and maintain constructive social relations—affecting development primarily at the micro-system, meso-system, and exo-system levels. In these contexts, people tend to isolate themselves in their homes, resort to "social silence,"

and seek protection in smaller “in-groups” that can tend to view those outside as dangerous “others.” Scapegoating and xenophobic attitudes increase, as does inflexibility.

4. Chronic violence endangers the ability of vulnerable groups to assume civic responsibilities and weakens the social support for democracy, affecting development primarily in the meso-, exo-, and macro-systems. The search for safety behind walls, barriers, security gates, and guards increasingly separates and alienates upper-, middle-, and lower-income people from each other. Citizen security commissions, formed to protect neighborhoods and rural communities, can end up resorting to de facto direct justice when they find themselves abandoned by state law enforcement and judicial agencies. Illicit actors—for example, drug traffickers—assume para-state power, thus filling the vacuum left by weak or absent states.

5. The chronic violence–human development nexus is a self-reproducing, complex system, and it constitutes a long-term “normality” that affects the entire ecological system of human development. Chronic violence is reproduced through synergistic interactions between social processes and the individual, social, and civic behaviors, practices, and attitudes described above, from the micro to the macro levels of the system of human development. In these circumstances, traumatic reenactment and replication can extend its effects inter-generationally.

Due chronic violence is driven by and manifests itself in such a broad range of biological, social, and political trends, it tends to become naturalized—that is, perceived as “normal.” Licit and illicit values, behaviors, practices, and institutions overlap and become confused, creating a “grey zone” in which the distinction between moral and immoral, right and wrong, legal and illegal becomes blurred.

Hooker and Czajkowski (14-16) point out in relation to historical harms that whether physical, psychological, social or spiritual, harm is present at all levels of social organization, e.g. from the individual to the nation. They apply this to slavery in the United States and its legacy to the present. Trauma generates energy that must be released in order for persons or

communities to return to functioning in an orderly fashion because of the reintegration of the brain or leadership at the collective level (Van der Kolk 2014, pp. 100-102).

Harm, irrespective of how it manifests, is present at all levels of social organization. Where people live in community, however simple, harm happens. Natural disasters, disease, wars and chronic violence are major threats to meaningful human survival. Social scientists have demonstrated that patterns of behavior evolve into structures that take on “a life if their own” and are passed on from one generation to another. Unfortunately, these structures—patriarchy, gender inequality, etc. —advantage populations differently. In other words, power is exercised to the disproportionate benefit of particular population groups. Hence, these structures introduce tension and conflict into relationships. This causes direct as well as indirect harm. Irrespective of whether these harms are physical, psychological, social or spiritual, Hicks (2011) asserts that they are all, in one way or another, violations of human dignity, our inherent worth as human beings. Dignity violations are wounds as real as physical wounds. The physiological responses are the same.

For example, people experience being excluded, misunderstood, treated unfairly, dismissed or judged as inferior based on some aspect of their identity about which they can do little or nothing. At the neurobiological level, they experience dignity violations in the same way that they would a physical threat from a wild animal or an armed attacker. Body, brain and behavior are affected in ways that make social relationships more difficult to maintain.

If Cabrera (2002 and 2015) is taken seriously, these wounds must be engaged through social processes that reconstruct social relationships including body work to release the trauma energy. Restorative justice, conflict transformation and circle processes are some processes that help groups and individuals engage the harms they have experienced. In collective trauma, the mirror neurons that enable us to empathize, imitate and sync with others are impeded so that developing and maintaining relationships is difficult. A well-functioning prefrontal cortex that reintegrates the three-part brain is vital for the fostering of healthy

relationships, innovation, creativity and a reliable moral compass (Van der Kolk 2014, pp. 58-60) (Graham 2010, pp. 3, 11).

Common responses to trauma at the individual level are well known. For example, based on the STAR Manual (2014), Lisa Schirch (2016, pp. 258-262) summarizes these responses as manifested in the body, brain, emotions and behaviors in a manual for United Nations Peacekeeping forces. Physical expressions include such things as nausea, vomiting, weakness, tremors, high blood pressure, dizziness and feeling faint. The impact on the brain causes individuals to experience confusion, disorientation, nightmares, trouble sleeping, flashbacks, difficulty making decisions, and short attention span. Emotionally people feel fear, anxiety, anger, rage, sadness, grief, numbness, shock, and loss of emotional control. Traumatized persons engage in behaviors like harming self and/or others, withdrawal from others, lack of empathy, increased use of drugs, alcohol and other addictive substances, as well as overwork.

The impact of trauma on individuals helps us understand how trauma affects us physically, cognitively, emotionally and behaviorally. It also helps us be aware of how cognitive functioning can be impaired so that emotions and physical activity are not controlled or modulated effectively leading us to engage in behaviors that are destructive to self or others, or both. As this happens those harmed will likely also act outwardly or inwardly and victims become aggressors often at the same time, whether individuals or groups. Hence, the perpetuation of ongoing feuds and cycles of violence. Specialists who work with conflict cite these cycles of violence as central to the escalation of violence in relationships between individuals, within a small number of persons, or between communities and societies.

Collective trauma

We have identified many sources for collective trauma with the broad rubrics of warfare; structural violence like unjust economic policies; historical harms like colonialism, slavery, and patriarchy; cultural violence like racism and all the other “isms” passed on from generation to generation. What are some of the behaviors of societies, communities or

organizations that may indicate that they are experiencing collective trauma? Some colleagues who have worked with individual and collective trauma for years have mused that the rise of generalized anger and sharp divisions stoked by current leadership in the United States could be fueled in part by the collective trauma from the September 11, 2001 attacks in New York, Washington and Pennsylvania. The following is a partial list of behaviors associated with collective trauma that appear throughout the literature (Suarez-Ojeda, E.N. & Autler L. 2003), (Anderson and Wallace 2014), (Yoder 2005), (Hooker and Czajkowski 2012), (Adams 2017), (Schirch 2016), Cabrera 2002, 2015).

- Internal strife often characterized by physical attacks or emotional violence through degradation rituals of one sort or another, e.g. scapegoating, general ridicule, widely accepted jokes at the expense of one or more groups in the community.
- A strong sense of “us” versus “them” among community groups.
- Hypervigilance and fear of physical or emotional attacks by the “other”
- Weak community-level cohesion. Fractured social relationships.
- Low levels of trust across the community.
- Difficulty reaching agreement on collective action or policy.
- Structures that foster division like separate religious grouping that are not linked in a community-wide overarching structure, separate organizations to foster economic activity (associations of merchants, etc.) not linked at a higher level, shopping areas heavily patronized by one group with visual and cultural practices that serve as barriers for other groups.
- Lethargy to mobilize on behalf of the whole community.
- Leadership committed to personal benefit rather than overall community welfare.
- Leaders that exploit generalized fear to justify autocratic behavior.
- Limited access by the community to alternative sources of information.
- Communication patterns between official leaders and community groups that are top-down as opposed to open communication in both directions.

- Failure among community groups and individual citizens to claim a common identity across differences. For example, “We’re Berkley-ites and we’re proud to be a sanctuary city.” Or something less controversial might be the small town of Frutillar, Chile that proudly proclaims on its website—Frutillar.com— “Frutillar, recognized by UNESCO as Chile’s city of creativity.” Later in the website it highlights “El Teatro del Lago, the best, largest and most beautiful opera house in South America.”

Yoder (2005, pp. 21-29) points out that in addition to the impact on the brain, body and behavior trauma shatters meaning for individuals and groups. The list above contains items that relate to the loss of meaning or direction at the individual and group level. How can a community or organization “restory” its identity and history to find meaning again?

Trauma also creates needs. In addition to finding meaning, individuals and communities have a need for safety and security. Addressing trauma provides a sense of agency or empowerment as communities and their citizens reframe their story through integrating the traumatic experience as a resource for the future rather than a liability. How does that happen? The span of time and expended effort to achieve that is what it takes to build or strengthen collective resilience.

Collective resilience

Early on this paper stated that trauma and resilience should always be addressed together because of their intricate interconnection. Trauma is a common experience. It affects everyone to some degree. Most of the time our bodies, brains and relationships are able to work through the harmful aspects of trauma in the course of daily living. That process will take longer for some persons and groups than others. Nevertheless, resources and processes exist to help us integrate the trauma in our lives in ways that it becomes a source of resilience for other harms that we may experience as individuals and communities.

Relationship Formation and Enhancement is the foundation for collective resilience. Some resilience researchers like Aldrich (2012) prefer to speak of social capital—bonding, bridging and linking—to discuss the importance of relationships in collective resilience (Siegel 2012), (Lederach 2009, p. 25), (Aldrich and Meyer 2014, p.3), (Van der Kolk 2014, p. 333). All of these writers stress forging strong relationships. For Lederach (p.25), resiliency is the capacity to forge solidarity, maintain hope and purpose in order to find new ways to move forward with creativity. Anderson and Wallace (2014, pp. 17-31) describe thirteen communities around the world that were able to "opt out of war" by creating structures and emphasizing unifying values to keep violent conflict beyond their boundaries. These resilient communities were able to create and maintain a common identity consistent with opting out of violence, increase social cohesion through creating structures that integrated different groups and reduced the forces to separate, and maintained open communication between community leaders and community members.

Lederach (2009, pp. 23-24) refers to the communication concern as "a voice close enough to be heard." In other words, channels are in place for citizens' concerns to be heard and taken into account. This process ultimately enhances dignity as people are recognized. Hicks (2011) asserts that a stronger sense of dignity leads to a greater sense of agency and empowerment. Resources such as restorative justice, conflict transformation and circle processes are some options for opening space for community voices to be heard. All of this builds collective resilience.

Aldrich and Meyer (2014, pp. 3-10) make the claim that empirical evidence shows that strong community cohesion is the best defense against a natural disaster. Thick relationships, bonding social capital, reduce the number of casualties in times of natural disasters because community members look after each other in times of crisis. However, it is important for tightly knit groups to be networked with other diverse groups in the community through bridging capital like common projects, community festivals, or civic organizations like the Lion's Club, Rotary Club or other uniquely local clubs and associations. These structures reduce the "us"-"them" divisions if they value the diversity present in the community. However, Aldrich and Meyers go on to point out that truly dynamic and resilient communities also

have links (linking capital) with local authorities, and beyond the communities with civic organizations, nongovernmental organizations, regional government organizations and individuals who can bring new information and connections that can be useful in times of crisis.

Howard Zehr (2006, p. 25), renowned restorative justice scholar, states that trauma is pervasive and multidimensional. It affects people physically, spiritually, emotionally and psychologically. It even changes the wiring in the brain. He goes on to say, “However, trauma also profoundly impacts communities and societies. It shapes wrongdoing as well as the processes to address the harm.” Zehr asserts that the social as well as the individual dimensions of trauma must be addressed as part of peacebuilding, restorative justice and conflict transformation processes. Awareness of both trauma and resilience is an important component in creating more resilient communities and breaking the cycles of violence created and maintained by trauma.

Drawing on authors like Suarez-Ojeda and Autler (2003), Anderson and Wallace (2014), Yoder (2005), Adams (2017), Schirch (2016), and Cabrera (2002, 2015) it is possible to list some of the characteristics of resilient communities. These are:

- A clear sense of identity--collective self-esteem.
- Strong social cohesion reinforced by structures and rituals.
- An appreciation for diversity.
- Transparent and responsive governance accessible to all community groups.
- Social humor—able to recognize community foibles without being negative.
- Constructive processes to deal with conflict, tensions and wrong doing.
- Ability to think and respond creatively about challenges.
- Strong linkages with other communities.
- An appreciation for spirituality as a basis for expressing and transmitting values.

How are these and other qualities strengthened, developed and preserved yet with a flexibility that allows for communities to adapt to rapidly changing contexts? The phenomena of bridging and linking used by social capital proponents like Aldrich (2012) are important for strengthening collective resilience. Communities must be aware of the diversity of specialized resources in the community in the commercial sector, civil society and government. Developing structures that enable these institutional resources to network synergistically so that the sum is greater than the total of the parts is basic. Also, to the degree that each of the institutions or programs can work synergistically or with an eye to interdisciplinary engagement, the better. That will most likely mean that organizations will work in a variety of areas, but all linked by one or more cross-cutting themes be that psychosocial (trauma awareness) work, gender awareness, ecological sensitivity or others. It will also mean that organizations will look for alliances with complementary organizations to provide a more robust effort for building and maintaining relationships within and beyond the community or organization at hand.

Collective trauma and resilience and reconstructing the social fabric.

John Paul Lederach (1999, 2008) addresses the challenge of creating a space for reconciliation to take place in divided societies. His description of trainings and encounters to work in Central America to prepare for and begin implementing the 1987 Esquipulas II Peace Agreement. Lederach used a convening exercise he called Truth, Mercy, Justice, and Peace to help communities identify actions they could take emanating from the interaction of the four concepts as they related to the actual communities where reconciliation might be a possibility. Burgess and Brugess (2017) summarize the dynamic skit exercise as they still use it today. If Lederach were to describe what reconciliation involved for him, he would likely describe what some practitioners and scholars like Yoder (2005, p. 27) and Atilano (2018, pp. 88-100) would call reconstructing the social fabric.

One of the best examples of bringing together a number of areas of work woven together by a trauma-resilience cross-cutting theme is the Reconstructing the Social Fabric program sponsored for the Jesuits for

Peace (2016) in Mexico. Today the program organizes it presence and work around five pillars for engagement—trauma healing, sustainability, an ethic of care, restorative justice and community discernment. Trauma and resilience serve as bridging and liking emphases to synergistically connect the all the pillars. In other words, if a trauma-resilience lens is brought to each of the streams small changes may be made that will allow the respective streams to take trauma seriously and to build stronger community relationships in spaces created as people and groups begin to reframe their stories. Aldrich and Meyer (2014, pp. 6-9) summarize empirical findings that demonstrate that the best way to have collective resilience is to build strong relationships fortified by bridging and linking capital. In other words, relationships will be strengthened by connecting groups horizontally within the community as well as linking groups vertically with institutions in the community and beyond. These relationships, as Hicks points out are best strengthened when harms and hurts—trauma—are engaged in ways that integrate them into personal and community life as resources for greater personal and collective resilience rather than as liabilities that jeopardize the future.

References

- **Adams, T. M. (2017)** *How Chronic Violence Affects Human Development, Social Relations, and the Practice of Citizenship: A Systemic Framework for Action*. Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- **Aldrich, D. (2012)** *Building Resilience: Social Capital in Post-Disaster Recovery*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- **Aldrich, D. and M. A. Meyer. 2014.** *Social Capital and Community Resilience. Amereican Behavioral Scientist*, **pp 6-9.** Retrieved from http://abs.sagepub.com/content/early/2014/10/01/0002764214550299
- **Anderson, M. and M. Wallace (2014).** *Opting Out of War: Strategies to Prevent Violent Conflict*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- **Atilano González Candia, J. (2018).** *El Crucificado Ha Resucitado: El Corazón de la Reconstrucción del Tejido Social*. Ciudad de México: Centro de Investigación y Acción Social "Jesuitas por la Paz".
- **Burgess, H. and Burgess, G. M. (2017).** John Paul Lederach's "Meeting Place." Retrieved from https://www.beyondintractability.org/moos/lederach-meeting-place.
- **Cabrera, M. (2002).** Living and Surviving in a Multiply Wounded Country. *Envío*, December. http://www.envio.org.ni/articulo/1629
- **Cabrera, M. (2015).** La mochila pesada que cargamos los nicaragüenses. *TED Talk* retrieved from <youtube.com/watch?v=Hk53BY-ce40#menu>.

- **Graham, L. (2010).** The Neuroscience of Resilience. *The Wise Brain Bulletin*, vol. 4,6, no. 3 (June).
- **Hicks, D. (2011).** Dignity. New Haven, CT: Yale University Press.
- **Hooker, D. and A. Czajkowski. (2012).** *Transforming Historical Harms*. Harrisonburg, VA: Coming to the Table and Center for Justice and Peacebuilding, Eastern Mennonite University.
- **Jesuitas por la Paz (2016).** *Reconstrucción del Tejido Social: Una Apuesta por la Paz*. México, D.F.: Jesuitas por la Paz.
- **Lederach, J. P. (1999).** Journey Toward Reconciliation. Scottsdale, PA: Herald Press.
- **Lederach, J. P. (2008).** Five Qualities of Practice in Support of Reconciliation Processes. *In Forgiveness and Reconciliation: Public Policy and Conflict Transformation*. West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press, pp. 193-203.
- **Lederach, J.P. (2009).** Resilience and Healthy Communities: An Exploration of Image and Metaphor. In Fetzer Institute and Wilson Center, *Community Resilience: A Cross-Cultural Study* (pp. 17-26). Washington, DC: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- **Schirch, L (2016)** *Handbook on Human Security: A Civil-Military-Police Curriculum*. The Hague, The Netherlands: Alliance for Peacebuilding, GPPAC, Kroc Institute.
- Siegel, D. (2012). Dr. Dan Siegel presenting a Hand Model of the Brain. (2:30 min) Retrieved from <youtube.com/watch?v=gm9CIJ74Oxw>.
- **Strategies for Trauma Awareness and Resilience—STAR (2014).** STAR: *Level I Participant Manual*. Harrisonburg, VA: Center for Justice and Peacebuilding, Eastern Mennonite University.
- **Strategies for Trauma Awareness and Resilience—STAR (2016).** STAR: *Level II Participant Manual*. Harrisonburg, VA: Center for Justice and Peacebuilding, Eastern Mennonite University.
- **Suarez-Ojeda, E.N. & Autler L. (2003).** Community resilience: A social approach. In Grotberg, E.H. (Ed.), *Resilience for Today* (pp. 81-104). Greenwood Publishers.
- Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York, NY: Viking.
- **Yoder, C. (2005).** *The Little Book of Trauma Healing: When Violence Strikes and Community Security is Threatened*. Intercourse, PA: Good Books.
- **Zehr, H.** The Intersection of Restorative Justice with Trauma Healing, Conflict Transformation and Peacebuilding. *The Journal for Peace and Justice Studies*, vol. 18, no. 1 & 2, pp. 20-30.