

Género en la Educación para el Desarrollo

Abriendo la mirada a la

**Interculturalidad
Pueblos indígenas
Soberanía alimentaria
Educación para la paz**



Género en la Educación para el Desarrollo

Abriendo la mirada a la

Interculturalidad

Pueblos indígenas

Soberanía alimentaria

Educación para la paz

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Dirección de Cooperación para el Desarrollo de Gobierno Vasco y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de HEGOA y ACSUR-Las Segovias y no refleja necesariamente la opinión de Gobierno Vasco y la AECID.

Editan:



www.hegoa.ehu.es

UPV/EHU
Edificio Zubiria Etxea
Avenida Lehendakari Agirre, 81 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40
hegoa@ehu.es

UPV/EHU
Villa Soroa
Ategorrieta, 22 • 20013 Donostia-San Sebastián
Tel.: 943 01 74 64

UPV/EHU
Biblioteca del Campus de Álava, Apartado 138
Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87
hegoagasteiz@ehu.es



Cedaceros 9, 3^o izda • 28014 Madrid
Tel.: 91 429 16 61 • Fax: 91 429 15 93
acsur@acsur.org
www.acsur.org

Proyecto cofinanciado por:



DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y
ASUNTOS SOCIALES
Ministerio de Asuntos Sociales
Dirección de Cooperación al Desarrollo



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



Octubre 2010
Foto portada: *Sin maíz no hay país* de Elizabeth Ross
Impresión: Lankopi, S.A.
Diseño y Maquetación: Marra, S.L.
Depósito Legal: BI-2573-2010
ISBN: 978-84-89916-40-1



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Índice

Presentación	7
Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo	11
1. Introducción	11
2. Conceptos básicos	13
2.1. ¿Qué entendemos por perspectiva de género? Una propuesta para ver y analizar el género	13
2.2. ¿Qué es el patriarcado y qué implicaciones tiene para hombres y mujeres? Los mandatos sociales	14
2.3. ¿Cómo aprendemos a ser hombres y mujeres? La interiorización de los mandatos	17
2.4. ¿Cómo articular la perspectiva de género en la interculturalidad?	21
3. Líneas estratégicas de actuación	24
4. Guía de recursos	27
5. Bibliografía	31
Equidad de género y pueblos indígenas desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo	33
1. Introducción	33
1.1. Los Pueblos indígenas	33
1.2. Las desigualdades de género en los pueblos indígenas	36
1.3. El movimiento de mujeres indígenas	38
2. Conceptos básicos	40
2.1. Identidad	40
2.2. Relativismo cultural y racionalismo	41

2.3. Cosmovisión	41
2.4. Dualidad-Complementariedad	42
2.5. Racismo	44
2.6. Machismo	44
2.7. Perspectiva de género y equidad de género	45
3. Debates centrales	46
3.1. Identidad, etnia y género	46
3.2. De feminismo a feminismos: visibilizando la diversidad	47
3.3. Movimiento de mujeres y/o movimiento feminista	49
3.4. Etnocentrismo feminista vs universalismo legítimo	52
3.5. Principales resistencias frente a la equidad de género	54
3.6. El esencialismo étnico	55
3.7. Racismo y pobreza	57
4. Líneas estratégicas de actuación	58
5. Guía de recursos	63
6. Bibliografía	65
Soberanía alimentaria con perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo	69
1. Introducción	69
2. Conceptos básicos	76
2.1. Desarrollo Humano Sostenible	76
2.2. “Dumping”	78
2.3. Soberanía Alimentaria	78
2.4. Seguridad Alimentaria	79
2.5. Diferencias entre soberanía alimentaria y seguridad alimentaria	80
2.6. Feminización de la pobreza	80
2.7. Empoderamiento	81
3. Líneas estratégicas de actuación	82
3.1. Iniciativas puestas en marcha	87
4. Conclusiones	88
5. Guía de recursos	89
6. Bibliografía	90

iSiempre desobedientes! Educar para la Paz desde el feminismo	93
1. Introducción	93
1.1. Los antecedentes y desarrollo legislativo de la Educación para la Paz	94
1.2. El eslabón perdido: los orígenes feministas de la acción y Educación para la Paz	98
2. Conceptos básicos: Revisión feminista de algunos conceptos claves de la investigación y de la Educación para la Paz	100
2.1. De la paz negativa a la paz positiva	101
2.2. El triángulo de la violencia	102
2.3. El conflicto como oportunidad	103
2.4. Cimientos feministas y piedras moradas lanzadas sobre el tejado pacifista	104
3. Líneas estratégicas de actuación	110
3.1. Enfoques y contenidos de la Educación para la Paz	110
3.2. Propuestas feministas de Educación para la Paz	113
4. Guía de recursos	125
5. Bibliografía	132

Presentación

La presente publicación es el resultado de los cursos que realizamos en Bilbao y Madrid sobre Género en la Educación para el Desarrollo. Además de generar conciencia crítica feminista en las ONGD que trabajan en el ámbito de la Educación para el Desarrollo, pretendíamos relacionar el enfoque feminista con diferentes temáticas que estas organizaciones están abordando en los últimos tiempos. Nos centramos en cuatro materias de interés: Interculturalidad, Pueblos indígenas, Soberanía alimentaria y Educación para la paz.

El objetivo final es favorecer que en los debates sobre estas cuestiones, que actualmente se están desarrollando en el seno de las ONGD, comunidad educativa, movimientos sociales y otros agentes de cooperación, se tenga en cuenta el análisis e impacto diferenciado en mujeres y hombres e incidir en la importancia de trabajar para incorporar el enfoque de género, ya que de lo contrario continuarán siendo parciales e incompletos. Entendemos que desde la Educación para el Desarrollo estos asuntos deben ser tratados desde un cuestionamiento de la desigualdad de género, promover la transformación del sistema patriarcal y heteronormativo dominante y plantear propuestas políticas coherentes con una ciudadanía global crítica.

Desde HEGOA y ACSUR-Las Segovias entendemos que una Educación para el Desarrollo debe ser para la transformación social y por ende, debe recuperar el estudio y debate feminista, y plantear una base teórica para un proceso educativo más complejo holístico y no desvinculado de las propuestas feministas. El feminismo contribuye con su teoría y práctica política a la ED a través del cuestionamiento de la neutralidad de género, la reflexión crítica frente a la jerarquía patriarcal y la apuesta por propuestas de cambio en los valores sexistas y androcéntricos. Este razonamiento pone en crisis una Educación para el Desarrollo que no cuestione las relaciones de poder entre hombres y mujeres y no avance en la deconstrucción de estas formas de relación.

Las propuestas sobre Interculturalidad, Pueblos indígenas, Soberanía alimentaria y Educación para la paz tienen un carácter altamente político y emancipador, y son imprescindibles tanto en el Norte como en el Sur por su condición de reivindicación global. Todas ellas implican repensar estrategias alternativas y transformadoras del proceso

de globalización imperante y tradicional y formulan cambios que pueden ser factibles a través de la sensibilización, investigación, incidencia política y movilización social. Es precisamente por estas cuestiones por lo que entroncan directamente con la construcción de una Educación para el Desarrollo crítica.

La **Interculturalidad** requiere que las relaciones entre diferentes grupos culturales que conviven en un mismo espacio en sociedades cada vez más plurales no sean de dominación y jerárquicas. Asimismo parte del supuesto de que es deseable el diálogo transcultural y el tratamiento adecuado de la diversidad. Pero la cuestión que nos ocupa -y preocupa- es cómo se articula esta perspectiva y la perspectiva y aportes feministas. Consideramos el género como un factor de estructuración social y por lo tanto, ser mujer u hombre, homosexual, heterosexual, trans, etc. deriva en posiciones y roles diferenciados en el espacio que comparten personas de diferente origen cultural, por ello la visión de género debe estar presente en los contenidos y metodologías de la Educación para el Desarrollo, de la que forma parte la Educación Intercultural. De esta manera, la Educación Intercultural, que se aleja tanto del relativismo cultural como del etnocentrismo, sumaría el análisis androcéntrico, cuestionando la función normativa del hombre como medida y centro de las cosas.

Las reivindicaciones del **Movimiento indígena** han resurgido con fuerza en las últimas décadas y sus planteamientos han aportado nuevas estrategias en el ámbito de la cooperación y Educación para el Desarrollo. Estas reivindicaciones están ligadas al reconocimiento de sus derechos como pueblos, a ser diferentes y reconocidos como tales y a poder desarrollar sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales. Sin perder de vista estos derechos, se hace imprescindible un análisis de género para no caer en la defensa de una identidad cultural que perpetúa y reproduce las desigualdades de poder entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo, por una parte, el movimiento de mujeres indígenas ha conseguido visibilizarse a nivel internacional y teorizar sobre sus culturas y prácticas y por otra parte, el movimiento feminista empieza a incorporar las demandas e intereses de las primeras. En este sentido, cualquier estrategia y actuación de Educación para el Desarrollo pasa por incorporar el posicionamiento, la denuncia y defensa de los derechos de las mujeres indígenas y la lucha por la equidad de género en los pueblos indígenas.

La **Soberanía alimentaria** representa el derecho a definir las políticas agroalimentarias, a proteger y regular la producción y el comercio agrícola por parte de las y los pequeños productores y comunidades rurales. Esta visión se opone explícitamente a la vigente concepción de los mercados abiertos como una oportunidad para el desarrollo y a las políticas macroeconómicas neoliberales que amenazan al campesinado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que hombres y mujeres no conciben la agricultura de la misma forma, fruto de las desigualdades de género y de la no consideración de éstas como sujetas de derechos económicos. Desde la Educación para el Desarrollo el reto es acabar con estos prejuicios sexistas, con las lógicas de un modelo de producción y exportación ideológicamente patriarcal y reivindicar las demandas de la igualdad de género en el conjunto de los planteamientos relacionadas con el agro y la alimentación, así como también al interior de las organizaciones que luchan por la soberanía alimentaria.

La **Educación para la paz** se define como un proceso educativo, que pretende desarrollar una cultura de paz, que está basada en la paz positiva y en una perspectiva noviolenta del conflicto. De esta manera, si la paz no está identificada únicamente con la ausencia de guerra, sino también con cualquier forma de violencia, la violencia contra las mujeres, originada por el propio sistema patriarcal en todas las sociedades, debe ser contemplada como un aspecto fundamental a trabajar desde una óptica feminista y de derechos humanos. Además, la violencia adopta formas diversas y tiene un impacto diferenciado para mujeres y hombres. La propuesta de Educación para la paz que proponemos debe estar directamente relacionada con la teoría y práctica feminista, tanto del Norte como del Sur, en el sentido de retomar los principales análisis, reflexiones feministas y experiencias de las organizaciones de mujeres en torno a la construcción de paz con justicia de género.

Deseamos que esta publicación brinde a las ONGD una herramienta más para la transversalización de género, y concretamente que apunte procedimientos que consigan incorporar la mirada feminista en las actuaciones de Educación para el Desarrollo. Finalmente, queremos aprovechar este espacio para agradecer a quienes han elaborado los capítulos de este trabajo; M^a Ángeles Rebollo, Jesus González, María Viadero, Dominique Saillard y la Asociación Chipko, por todo su esfuerzo y esmero en la redacción de éstos y a la Dirección de Cooperación al Desarrollo de Gobierno Vasco y a la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo por su colaboración en la realización del proyecto **Género en la Educación para el Desarrollo: temas de debate Norte-Sur para la agenda política de las mujeres. Fase II.**

HEGOA
ACSUR-LAS SEGOVIAS

Perspectiva de género e interculturalidad en la Educación para el Desarrollo

M^a Ángeles Rebollo

1. Introducción

Cuando me encargaron este capítulo, lo primero que me pregunté fue por qué vincular la perspectiva de género y la interculturalidad en la Educación para el Desarrollo y cómo podían articularse estas dos perspectivas. En última instancia, la cuestión es qué aporta el feminismo y la perspectiva de género a la interculturalidad.

Creo que la clave de este hermanamiento está en que la interculturalidad y la perspectiva de género comparten una misma concepción social del mundo y unos mismos objetivos. Ambas son incompatibles con la lógica de dominación como modelo de relación entre pueblos y personas. Ambas miradas se posicionan de modo similar en las dinámicas de inclusión y exclusión social, denunciando públicamente estas lógicas y promoviendo espacios y mecanismos para la transformación social.

La interculturalidad apela a un posicionamiento sobre las relaciones entre diferentes grupos culturales que conviven en un mismo espacio social, sin predominio de unos sobre otros. El feminismo desde su origen ha denunciado la discriminación y desigual acceso y control de los bienes y recursos de un grupo por razón de su sexo (derecho al voto, a la educación, a un trabajo remunerado, a unas condiciones laborales dignas, etc.). La perspectiva de género y la interculturalidad comparten el objetivo de hacer visible, reconocer y dar cauces de participación social a grupos, pueblos y personas que por razón de su sexo, su etnia, su cultura, su orientación sexual, etc. han sido tradicional y sistemáticamente excluidos y segregados.

No obstante, la interculturalidad puede derivar hacia posiciones de relativismo cultural que lleve aceptar y respetar culturas y prácticas culturales basadas en la desigualdad entre hombres y mujeres. Como Rosa Cobo (2006, 16) ha señalado, la interculturalidad parte del supuesto de que es deseable normativamente el diálogo transcultural y que de ese diálogo se deben extraer formas complejas, pero no segregacionistas de convivencia social, apostando por una relación respetuosa entre culturas y subrayando el carácter dinámico y evolutivo de las mismas. Sin embargo, este planteamiento tiene dos puntos

débiles desde un prisma feminista. Desde una perspectiva feminista, todas las culturas no merecen la misma consideración, sino que son más respetables las culturas que respetan los derechos humanos y promueven la igualdad que las que los vulneran. El segundo punto tiene que ver con la sacralización de las comunidades culturales derivada del principio de relación respetuosa que debe mantenerse entre culturas. Demasiado a menudo este supuesto conlleva olvidar que todas las culturas son diversas, es decir, que están compuestas por diferentes grupos y colectivos sociales. La cultura no es un todo uniforme y homogéneo, sino que está construida sobre estructuras sociales en las que el género, los recursos o el origen, entre otros, son variables de diferenciación y de desigualdad.

El género es un factor de estructuración social transcultural e intracultural (Colás, 2006, 26), es decir configura tanto grupos intraculturales como transculturales. Ser mujer u hombre, heterosexual u homosexual, etc. implica tener posiciones y roles diferenciados en el espacio cultural que comparten. Por ello, la mirada de género no se puede soslayar al análisis interno de una cultura ni al análisis transcultural o intercultural porque está presente como factor de estructuración social.

En última instancia, la mirada de género sobre la interculturalidad se apoya en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos como valores universales para todas las personas con independencia de su sexo, orientación sexual, etnia, etc. (Lagarde, 1996), lo que tiene consecuencias en el posicionamiento y acción en un plano intracultural y transcultural. Por un lado, se rechaza y denuncia las prácticas y discursos que en base a la diferencia cultural amparan desigualdades sociales (la ablación, el sari, etc.). Todo no vale. Por otro, se asume la solidaridad entre personas de distintas comunidades, pueblos y culturas como una estrategia para romper la impunidad de prácticas de discriminación.

En un análisis sobre la importancia del género en el multiculturalismo, Kincheloe y Steinberg (1999: 173-207) sintetiza los rasgos transculturales del género:

- a. Todas las culturas asignan a la mujer un lugar y posición social inferior al del hombre.
- d. Las prácticas sociales se rigen por valores patriarcales que tienen la finalidad de perpetuar esta organización social.
- c. La marginación y exclusión sistemática del conocimiento experiencial, emocional y práctico como forma de conocimiento científico tiene la misión de invisibilizar otras formas de mirar y construir la realidad tan válidas como la racionalidad abstracta.

En última instancia, este análisis pone de manifiesto una herencia cultural y un modelo de organización social basado en la dominación-subordinación, proponiéndose el feminismo incidir sobre los factores y agentes que condicionan su mantenimiento.

La educación y, más aún la escolarización, juega un papel clave en todo ello pues supone la posibilidad de que hombres y mujeres se reapropien de la cultura de un modo reflexivo, consciente y autónomo y, por tanto, implica no sólo una vía de transmisión y reproducción cultural sino también una oportunidad para la transformación social, ya que aporta a las personas herramientas y recursos para ver y pensar su realidad desde otras perspectivas, desde

nuevas experiencias y referentes con los que poder construir su identidad y su forma de vida. Como Shirin Ebadí (2009), premio nobel de la paz 2003, afirma, cada mujer está obligada a conocer y reconocer su cultura para no participar de su transmisión y poder combatirla.

2. Conceptos básicos

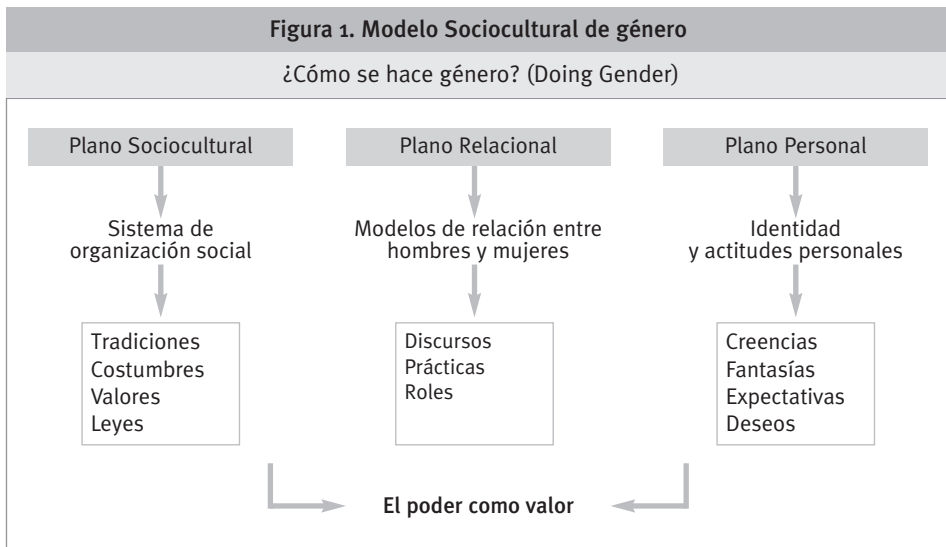
2.1. ¿Qué entendemos por perspectiva de género?

Una propuesta para ver y analizar el género

Me gusta pensar en el feminismo y en la perspectiva de género como una forma nueva de mirar el mundo que implica una acción y una voluntad, la de ponerse esas nuevas gafas para mirar el mundo y posicionarnos en él. Esto, por supuesto, implica un cierto extrañamiento y desencuadre. No mirar las cosas del mismo modo, nos produce desconcierto e, incluso a veces, malestar. Creo que ocurre lo mismo que cuando nos colocamos un traje al que no estamos acostumbrados. Ese traje no es sólo una forma de vestir, sino una forma de estar en el mundo y relacionarnos con él.

¿En qué consisten esas nuevas gafas para mirar el mundo? Comparto la visión de West y Zimmerman (1987) y otras autoras (Crawford y Chaffin, 1997; Cala y De la Mata, 2006) de que en lugar de género debemos hablar de “doing gender”. Es decir, el género no es una propiedad de los individuos, sino algo que las personas hacemos y, por tanto, hablar de género es hablar del sistema de significados que organiza las interacciones y gobierna el acceso y control del poder y los recursos. Esta perspectiva nos lleva a fijarnos, más que en las personas, en las acciones que dan sentido y sustentan la organización social.

En línea con esta visión, Crawford (2006) elabora una propuesta para comprender y analizar el sistema de género desde tres niveles o perspectivas (ver figura 1).



Fuente: Elaboración propia.

En un plano sociocultural, el *género es un sistema de organización social* que otorga mayor poder y privilegios a los hombres y que se apoya en un conjunto de creencias que legitima y mantiene esta estructura social. Este modelo estructura el acceso a los recursos y al poder. Los valores, costumbres, tradiciones, estereotipos junto con las leyes de un país rigen el modelo de organización social.

En un plano relacional, el *género es un proceso dinámico de representación* de lo que significa ser mujer u hombre en situaciones de la vida diaria, lo que se manifiesta en las diferencias en que hombres y mujeres se comportan y son tratados en las interacciones cotidianas. Por ello, género también son las relaciones que establecen las personas a partir de ideologías de género. Tiene valor conocer y comprender cómo se originan, se legitiman socialmente y se construyen simbólicamente estas relaciones. Los discursos, prácticas, roles de género sustentan los procesos de socialización y suponen los recursos sobre los que construimos modelos y relaciones de género.

En un plano individual, el *género es un aspecto de la identidad y de las actitudes personales*. El género también representa el conjunto de expectativas, intereses, fantasías y creencias que están asociadas a modelos más o menos aceptables de lo que significa ser un hombre masculino o una mujer femenina en una cultura concreta. Esta representación subjetiva del género (autoconcepto y autoestima) no suele ser una decisión deliberada de la que somos conscientes, sino que en la práctica suele ser una respuesta más o menos automática a presiones sociales.

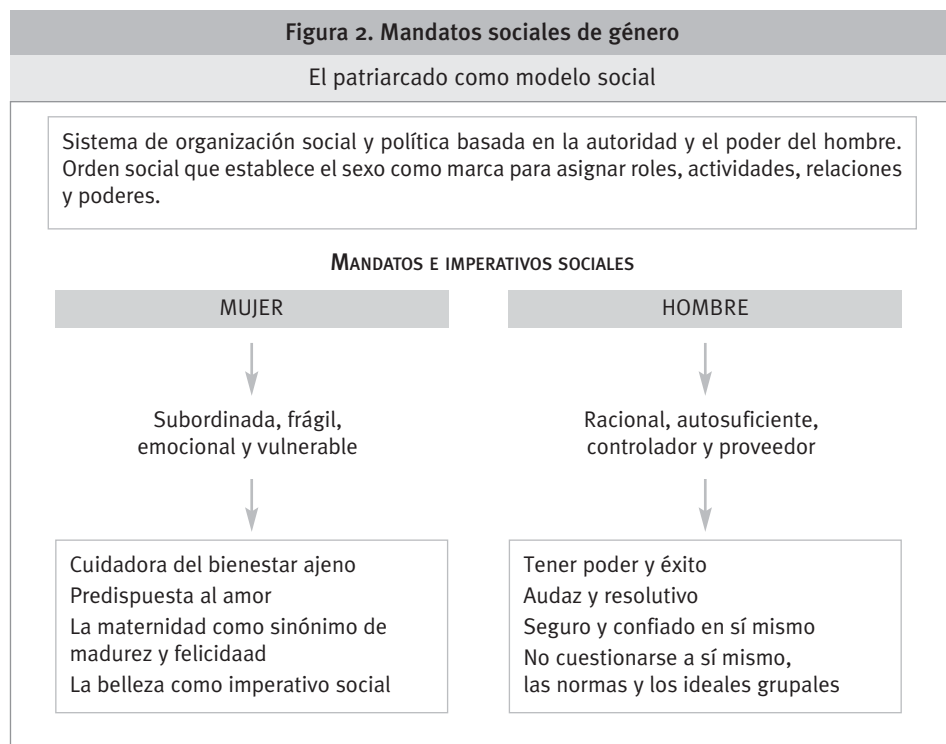
Un aspecto importante del sistema de género que atraviesa todos estos niveles es el poder como valor que define el modelo social y el sistema de relaciones. Esto significa que aunque el género es expresado de forma diferente en distintas culturas y el grado de subordinación de las mujeres varía a lo largo del tiempo y el espacio, no hay ninguna cultura conocida donde las mujeres tengan más ventajas sociales y políticas que los hombres. Un ejemplo de este desequilibrio de poder se hace evidente en altos índices de violencia contra chicas y mujeres (abuso sexual, secuestros y violaciones, maltrato y violencia de género, acoso sexual, etc.).

2.2. ¿Qué es el patriarcado y qué implicaciones tiene para hombres y mujeres? Los mandatos sociales

El patriarcado designa un orden social que establece el sexo como marca para asignar a cada persona actividades, funciones, relaciones y poderes específicos. Esta red estructurada de poderes, jerarquías y valores propone unos modelos de masculinidad y feminidad como universales, dicotómicos y opuestos entre sí. Las mujeres se consideran naturalmente capacitadas para la vida privada, la maternidad y el cuidado de la familia, mientras que los hombres están naturalmente dotados para el mando, el gobierno y la ambición. Bosch, Ferrer y Alzadora (2006) sostienen que el patriarcado no es sólo un sistema de organización social que otorga mayor poder y privilegios a los hombres sino también una ideología o conjunto de creencias que legitima y mantiene esta situación de poder. Esta ideología se sustenta en dos creencias básicas: a) la creencia que legitima el poder y autoridad de los hombres sobre las mujeres en todos los órdenes de la vida, incluida la

privada (matrimonio o pareja) y, b) la creencia o actitud que justifica la violencia contra aquellas mujeres que infringen estos ideales o creencias, atentando contra este modelo de organización social.

Estos modelos normativos de lo que es ser hombre masculino y mujer femenina actúan como marcos de referencia socialmente compartidos y se aprenden durante el proceso de socialización. Desmontar estas creencias que actúan como mandatos sociales sobre el hombre y la mujer es uno de los objetivos prioritarios del feminismo. Pero cuáles son estos mandatos y cómo afectan a la construcción de identidades y experiencias de hombres y mujeres (ver figura 2).



Fuente: Elaboración propia.

El ideal patriarcal de mujer se basa en su capacidad de entrega y cuidado de los otros. Lagarde (2000) afirma que las mujeres, conformadas como *seres-para-otros*, depositamos la autoestima en *los otros* y, en menor medida, en nuestras propias capacidades como consecuencia de la interiorización de estos mandatos. Esto implica que este ideal femenino actúa como criterio de valoración personal, configurando expectativas y deseos, reconocimiento y aceptación social. Algunas de las principales *creencias y mandatos imperativos* de la femineidad que se derivan de esta concepción de la mujer como ser incompleto son:

- La mujer es cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Su valía está en su capacidad de entrega y servicio a los demás. El cuidado de otras personas y la responsabilidad hacia ellas ocupa el centro de su vida.
- Predisposición natural al amor. Se fundamenta en la idea de que las mujeres sólo son seres completos cuando pertenecen a alguien.
- La maternidad como imperativo de la identidad. La consideración de la mujer como ser adulto y maduro se asocia a la maternidad. La mujer es feliz y está satisfecha de sí cuando es madre.
- La mujer ha de ser bella y deseable. La belleza nos hace visibles y aceptadas socialmente, convirtiéndonos en objeto bajo la mirada y valoración del otro.

Estas expectativas y presiones sociales sobre lo que es deseable en una mujer a menudo se traduce en la permanente presencia de los demás (padres, hijos, maridos, etc.) como centro de su vida, dejando sus propios deseos y realización personal en un segundo término. En este sentido, el feminismo ha venido a afirmar que el primer no de la mujer a los otros es el primer sí a sí mismas (Lagarde, 2000; Freixas, 2001). La búsqueda de la soledad como espacio privado para pensar, dudar, descansar, etc., en definitiva, para mirarse y cuidarse a sí misma es clave para cambiar estos patrones. La búsqueda de una habitación propia, es decir, de un espacio propio para ser (aficiones, gustos, etc.) también se convierte en un modo de resistencia a estos mandatos y, de acuerdo con este pensamiento, una línea estratégica de actuación del feminismo es promover la autonomía femenina.

Por su parte, la subjetividad masculina del patriarcado se basa en el ideal del hombre como ser racional, autosuficiente, controlador y proveedor, lo que se observa en un conjunto de creencias sobre la masculinidad que actúan como mandatos imperativos:

- Ser varón supone no tener ninguna de las características que la cultura atribuye a las mujeres, que se viven como inferiores (ser para otros, vulnerabilidad, emocionalidad, cuidado hacia los otros...).
- Ser varón se sostiene en el poder y la potencia, y se mide por el éxito, la superioridad sobre las demás personas, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás.
- La hombría depende de la agresividad y la audacia y se expresa a través de la fuerza, el coraje, el enfrentarse a riesgos, la habilidad para protegerse y utilizar la violencia como modo de resolver conflictos.
- La masculinidad se sostiene en la capacidad de sentirse calmo e impasible, autoconfiado y autosuficiente ocultando(se) sus emociones, y estar dispuesto a soportar a otros. La masculinidad supone, además de fortaleza, una gran seguridad y confianza en sí mismo. El hombre no puede permitirse sentir miedo y, si lo tiene, tendrá que disimularlo.
- La masculinidad se sostiene en el no cuestionamiento de sí, de las normas y de los ideales grupales.

El mandato de autoridad/superioridad sobre las mujeres obliga al hombre a “*estar a la altura*” o “*dar la talla*” en todo lugar y momento, viviéndose su cumplimiento como una continua amenaza, ya que su hombría no depende sólo de lo que el hombre hace, sino sobre todo de la aceptación de la propia mujer de su estatus como ser inferior. Esto genera un estado de constante control hacia ellas para que ocupen su posición y sigan sosteniendo su imagen de sí como superior. La autonomía de la mujer y su empoderamiento se vive como momento de riesgo o atentado a su identidad masculina, en el que su autoestima puede quedar dañada. Como diversos autores han planteado la interiorización de estos mandatos (autosuficiencia e impasibilidad) conduce al hombre a esconder las emociones y mantener su dolor “*detrás de la máscara*” y además no sólo produce ceguera y sordera ante los propios sentimientos, sino también incapacidad para el diálogo y déficit de empatía (Linch y Kilmarin, 1999; Bonino, 2000; 2003).

Estos mandatos sociales respecto a la masculinidad colocan en primer plano de la educación masculina para la igualdad y, por tanto en el proyecto feminista, dos aspectos cruciales: la educación de los afectos y la corresponsabilidad. Ser hombre no es incompatible con la expresión y reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos ni tampoco responsabilizarse, empatizar y atender las necesidades ajenas, pero suele estar ausente en los procesos de socialización primaria de los hombres. La incorporación de estos contenidos en su educación formal se vuelve una estrategia clave para la transformación social.

2.3. ¿Cómo aprendemos a ser hombres y mujeres?

La interiorización de los mandatos

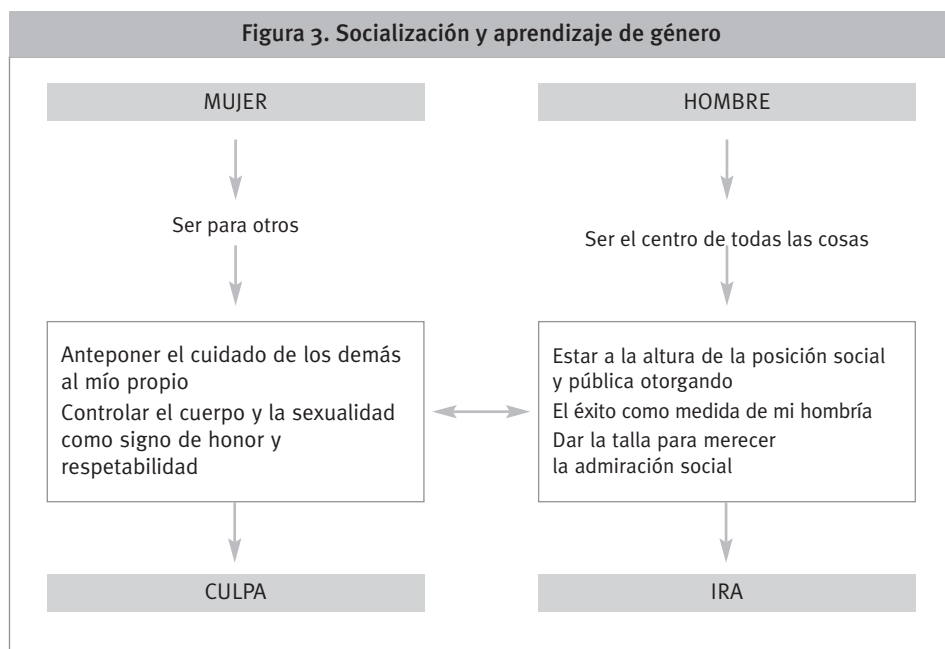
Como hemos comentado con anterioridad estas creencias configuran el modelo de organización social impregnando tradiciones, costumbres y relaciones de pueblos y personas. Por eso es tan difícil desmontar estos mandatos y precisa de una labor minuciosa, sistemática y reflexiva de construcción de un nuevo bagaje cultural socialmente compartido.

Las leyes son potentes herramientas que ayudan a crear nuevos escenarios y oportunidades para la convivencia, pero sabemos que la realidad social no cambia exclusivamente por la acción de una ley. Otros agentes sociales como la familia, religión, los medios de comunicación, la ciencia, etc. son potentes transmisores de valores, costumbres y tradiciones culturales propios de una sociedad y de una época. Estos contribuyen a la creación y propagación de significados y valores socialmente compartidos y aceptados. La persistencia de ciertas tradiciones a pesar de la existencia de leyes nos indica la presión de estos otros agentes para perpetuar el sistema social.

Hombres y mujeres convivimos con estos modelos normativos de género desde la infancia, ya que atraviesan toda la actividad humana proponiendo un conjunto de significados y valoraciones en función del sexo. La influencia de estos patrones sociales normativos no es igual para todas las personas. Depende de los contextos y experiencias de socialización y de su condición social en función del género, etnia, etc.

La socialización es el proceso a través del cual las personas en interacción con otras aprenden e interiorizan los valores, actitudes, expectativas y comportamientos característicos de la sociedad en la que han nacido y que le permiten desenvolverse en ella (Giddens, 2001

citado en Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006, p. 51). Las claves de la socialización de hombres y mujeres es la asignación diferencial de actividades y roles, segmentando claramente lo que es propio de los niños y lo que es propio de las niñas. Así de este modo, a los niños se les educa para dominar y progresar en lo público y mostrar sus logros, talentos y ambiciones como muestra de su valía personal, reprimiéndoles los afectos como signo de debilidad y de poca hombría (los niños no lloran o no llores que eres un hombre es su máxima expresión). A las niñas se les socializa para la reproducción y para permanecer en el ámbito privado y se las educa para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal. Quién te va a querer con lo rebelde que eres o calladita estás más guapa son expresiones populares de esta socialización. Esta diferente manera de educar a hombres y mujeres deriva en que se comporten de manera diferente y se desarrollen en ámbitos de actividad diferentes, lo que perpetúa la creencia de que son diferentes y se comportan de forma diferente (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006). El éxito y la visibilidad social de una mujer cuando es madre supone una recompensa extraordinaria ampliamente sostenida por los diferentes agentes de socialización e infinidad de tradiciones giran en torno a este mandato (fiestas familiares, tradiciones culturales, etc.). El cuerpo y la vida de una mujer pertenecen a la comunidad y, más allá, al hombre, y por ello, ella no puede disponer libremente de su cuerpo y de su vida, ya que todo el edificio patriarcal se pulveriza si ella no lo asume.



Fuente: Elaboración propia.

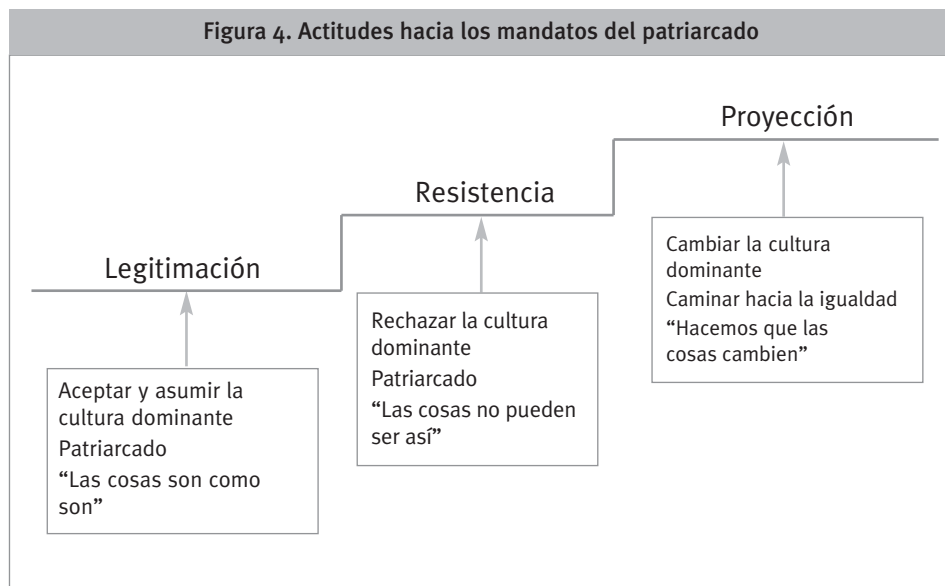
Estos mandatos tienen implicaciones emocionales diferenciales según el género. Como hemos visto, el patriarcado encierra a la mujer en lo doméstico y lo privado y, además la

hace responsable de su buen funcionamiento, mientras que al hombre lo impulsa al mundo social y laboral definiendo su valía en función de su capacidad para triunfar y gobernar su vida y la de los demás. Esto afecta a patrones emocionales diferenciales en hombres y mujeres, cuyo lado más perverso se muestra en las relaciones de maltrato y la violencia de género. Este edificio parece tener fisuras.

La culpa es un sentimiento legitimado y fomentado socialmente en las mujeres. Este aparece cuando la persona siente que ha transgredido un código moral que ha sido aceptado como parte del propio juego de valores, cumpliendo una función de control social. El dilema entre cuidarme a mí o cuidar de los demás está en la base de la culpa, de tal forma que el malestar ajeno es mi responsabilidad, es decir, no lo cuidé lo suficiente o no lo hice suficientemente bien. Como hemos descubierto recientemente, esto lleva a las mujeres durante las relaciones de maltrato a utilizar diferentes estrategias de solución del problema, pasando de un primer momento de adherencia al maltratador y a las creencias que le mantienen vinculada a él (el amor, la responsabilidad, etc.) a la ruptura y desprendimiento (Cala, Godoy y Rebollo, 2009). A menudo en las primeras fases de los procesos de recuperación se suele confundir estas estrategias de adherencia con una actitud de pasividad y dependencia, responsabilizando a la víctima. Como expresan diversas mujeres que se han recuperado de una relación de maltrato, lo más difícil y lo que más cuesta es desprenderse de las creencias que las vinculan al maltratador, a aceptar que el malestar de él no depende de lo que ellas hagan o dejen de hacer.

Por su parte, la ira es una emoción que se apoya en la percepción de una amenaza o peligro directamente relacionada con lo que somos, con nuestra identidad. Si, además, la violencia es un recurso de los hombres para afrontar los conflictos y está justificada y legitimada socialmente, el maltrato de género está servido. Bonino (2000) ha diferenciado entre malestares y molestares en relación con la masculinidad, señalando que los malestares aluden a problemas que producen sufrimiento y/o daño a uno mismo, que derivan en conductas y comportamientos dañinos y molestos para uno mismo, mientras que los molestares indican problemas que convierten el sufrimiento propio en conductas y comportamientos dañinos para otros (abuso de poder, temeridad excesiva, etc.). Según esta organización patriarcal, los molestares parecen estar más presentes en la masculinidad que en la feminidad.

La educación es fundamental para crear nuevos ideales y favorecer nuevas prácticas. En definitiva, la educación es clave para transformar el pensamiento (ideologías de género) y la acción (prácticas coeducativas y de equidad). Para ello, es preciso aprender a ver y reconocer los indicadores de la discriminación y la desigualdad que producen las creencias y mandatos del patriarcado. Las costumbres, tradiciones y prácticas culturales están cargadas del contenido simbólico que históricamente han adoptado, es decir, en gran medida, están cargadas de sexismo. ¿Qué posicionamiento adoptamos respecto a estas prácticas y costumbres y lo que ellas significan? La reflexión de Castells (1998) sobre la identidad cultural y su proceso de construcción resulta muy útil y aplicable para reconocer modos de relación con la cultura y valoración de la misma por parte de las personas.



Fuente: Elaboración propia.

Castells (1998) propone tres modalidades de identidad en función de la actitud o valoración que las personas hacen de los contextos sociales y de los recursos que éstos les proporcionan (valores, creencias, discursos, lenguajes sociales, etc.): legitimación, resistencia y proyección.

La *identidad legitimadora* supone asumir a título individual la identidad colectiva diseñada por las instituciones sociales en una cultura, es decir, supone aceptar y asumir la cultura dominante como base de la propia identidad personal. Bordieu (2000) afirma que una de las formas de violencia más feroz es la violencia simbólica, es decir, la que se ejerce a través de los caminos de la comunicación y del conocimiento, y que es invisible para las propias víctimas. La expresión “las cosas son como son” muestra esta perversa lógica social.

La *identidad de resistencia*, por su parte, supone apoyar la individualidad como rechazo a la lógica dominante, propugnando principios opuestos a los que defienden las instituciones de la sociedad. El feminismo se configura inicialmente como un movimiento de resistencia a la opresión y dominación de la mujer.

Por último, la *identidad de proyecto* conlleva una redefinición por parte del individuo de su posición en la cultura dominante a partir de la elaboración de nuevas propuestas que supongan una transformación del contexto.

Esta diferenciación de formas de relación con la cultura sirve para reconocer y distinguir discursos sociales como indicadores de igualdad o desigualdad entre hombres y mujeres.

La educación tiene el propósito de que las personas aprendan a utilizar conscientemente su experiencia previa de conocimiento con la cultura propia. Es decir, la identidad se construye en contacto con los recursos que proporciona una cultura (la historia, la geografía, la biología, etc.), pero el uso y interiorización de estos recursos depende de los significados sociales que adopten y sean compartidos con otras personas en función del género, la clase social, etc. Cuando compartimos nuestras historias personales con otros, imaginamos escenarios futuros y nos identificamos o tomamos parte en las historias de otros, constituimos y reconstituimos nuestras identidades dentro de sus contextos físicos, culturales e históricos. La educación ofrece la oportunidad de vivir y experimentar la cultura desde otras miradas y desde otros códigos, favoreciendo el cambio personal y social.

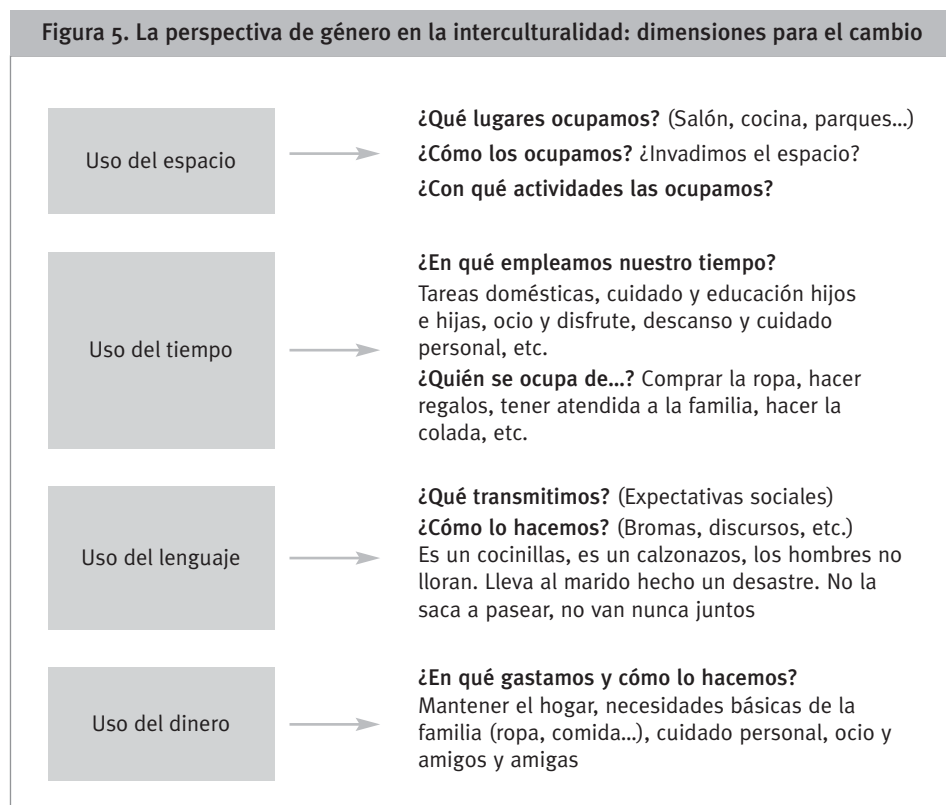
2.4. ¿Cómo articular la perspectiva de género en la interculturalidad?

Como hemos señalado anteriormente, la perspectiva de género incorpora unos criterios y unas lógicas para analizar, comprender y participar en la construcción social de una cultura y en las relaciones entre culturas. La perspectiva de género implica considerar y tener presente que los cambios sociales y culturales hacia la inclusión, la participación y la democracia requieren contemplar e incorporar cómo esos cambios y transformaciones afectan a la vida de las mujeres. Esto requiere hacer un seguimiento y evaluación de las transformaciones sociales auspiciadas por políticas y proyectos desde esta óptica en las diferentes regiones y contextos.

La interculturalidad pretende poner en valor y hacer consciente el hecho de que la sociedad es dinámica y cambiante debido a las interacciones continuas entre diferentes grupos humanos así como que la mayoría de las sociedades modernas son fruto del mestizaje cultural que durante siglos ha vivido y experimentado. La interculturalidad pone el acento en el análisis del etnocentrismo como mecanismo de exclusión social y como un modelo de relación entre culturas basado en la superioridad y la dominación. La perspectiva de género fomenta la visión dinámica de la cultura e incorpora al análisis etnocéntrico de la misma el estudio del androcentrismo, cuestionando la función normativa y epistémica del hombre como medida y centro de todas las cosas. Esta visión conduce a revisar el carácter inmutable y estructurante de las tradiciones culturales y analizar los impactos desagregados por sexo (roles, funciones, tareas, beneficios, etc.). Esta perspectiva implica asumir el carácter heterogéneo, contradictorio y versátil de las identidades culturales (género, raza, clase, etc.), el carácter relacional de la cultura y de los géneros y la variabilidad de géneros en función de culturas y contextos. Incorporar esta perspectiva supone no sólo apreciar unos principios y valores sociales de equidad y justicia social sino que conlleva un proceso de toma de conciencia y compromiso social para actuar e intervenir en la realidad para transformarla favoreciendo el empoderamiento e inclusión de grupos sociales y personas. En este sentido, la Educación para el Desarrollo pretende ser transformadora y emancipadora, ya que muestra caminos y estrategias para hacernos dueños de nuestra propia historia y poder intervenir activa y responsablemente en ella.

La Educación para el Desarrollo como proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial pretende facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad (Grupo de ED de

la CONGDE, 2004; Cabello, 2009). La perspectiva de género incorpora una visión analítica y política sobre cómo la diferenciación anatómica entre los sexos ha derivado históricamente en desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales, favoreciendo procesos de reconocimiento, participación y transformación social encaminados a la justicia y equidad. No es posible considerar estos principios sociales sin integrar e incluir la perspectiva de género en las actuaciones. Esta perspectiva pretende la visualización de las desigualdades en función del sexo con el fin de corregir desequilibrios y desajustes en el acceso y control de los recursos, bienes y servicios de una comunidad. La figura 5 muestra los contenidos que introduce la perspectiva de género en el análisis de las relaciones entre culturas, poniendo el acento en dimensiones básicas que organizan y regulan las relaciones entre hombres y mujeres.

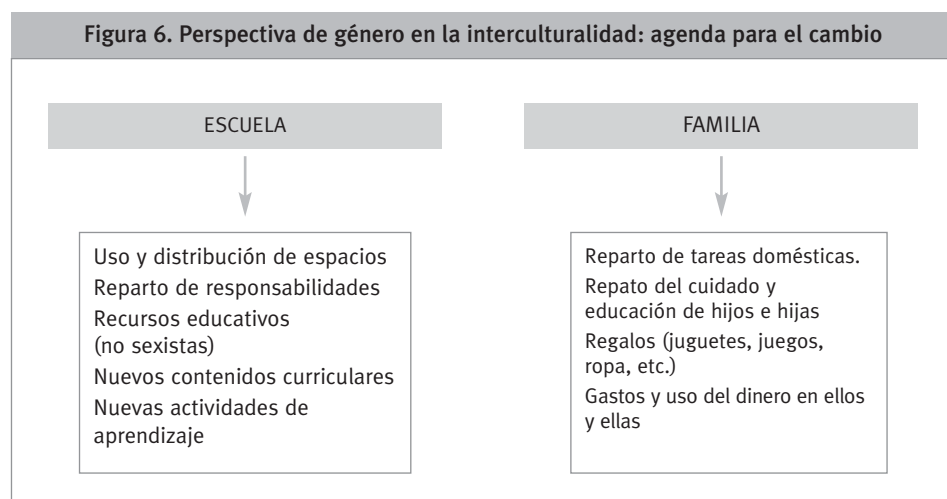


Fuente: Elaboración propia.

Los cambios en la vida de las mujeres están imbricados en el propio entramado económico, político y social, por lo que mejorar sus condiciones de vida implica transformaciones a muy distinto nivel. Los procesos de empoderamiento contemplan analizar y transformar diversos aspectos: división sexual del trabajo (público, privado), acceso, uso y control de los recursos, servicios y beneficios, relaciones con el poder (espacios

y tipos de poder), condiciones para la toma de decisiones y el ejercicio del poder, etc. Para ello, la escolarización de niñas y mujeres (la alfabetización) es uno de los ejes de actuación en una Educación para el Desarrollo. La autonomía intelectual para pensar y reflexionar sobre la propia vida y para tomar el control de ella es clave. Otro aspecto clave es la autonomía económica de las mujeres. Disponer de un trabajo remunerado forma parte de su empoderamiento. El reconocimiento público de la contribución de las mujeres al desarrollo económico de una sociedad ha de transformarse en autonomía económica para ellas, es decir, en la capacidad para disponer de dinero que le permita controlar y mejorar sus condiciones de vida.

La perspectiva de género ha introducido en la interculturalidad una agenda educativa para el cambio, señalando algunas facetas clave que afectan a la escuela y la familia (ver figura 6).



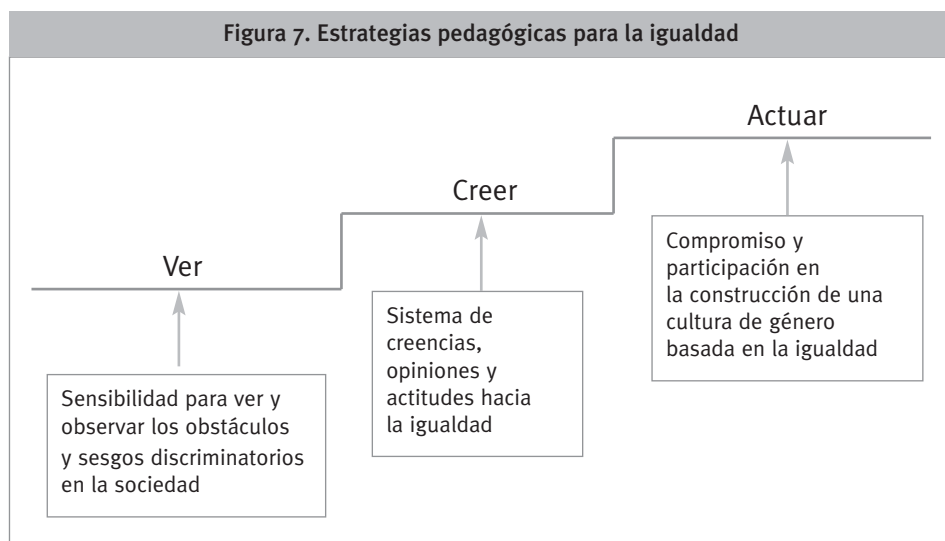
Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva de género incorpora una visión crítica sobre el entramado de la organización social y de las relaciones entre las personas y los grupos, proponiendo cambios a nivel sociocultural, organizativo y contextual (uso y distribución de espacios, reparto de tareas y responsabilidades, etc.), a nivel relacional (uso del lenguaje, discursos, relaciones, etc.) y a nivel personal (uso del tiempo y del dinero, gustos y aficiones, etc.). Todos estos planos configuran y definen las relaciones sociales de las personas dentro de una misma cultura y entre culturas y todos están imbricados con el género. En un plano micro-social, la perspectiva de género ofrece recursos y estrategias para entrenar y desarrollar capacidades y competencias comunicativas dirigidas al entendimiento entre personas, al constituir el género un potente factor de estructuración social transcultural e intracultural que organiza las posiciones y roles de las personas y grupos que comparten un mismo espacio social.

3. Líneas estratégicas de actuación

El feminismo a lo largo de su historia ha desarrollado y puesto en práctica una variedad de estrategias en su proyecto de transformación social hacia un modelo basado en la igualdad entre hombres y mujeres. En este texto rescataré algunas de las estrategias que más pueden servirnos en la Educación para el Desarrollo.

Como es sabido, incluso cuando se producen cambios políticos que promueven nuevas condiciones de vida para las mujeres y nuevas relaciones de género, éstos no toman forma en la organización social de forma inmediata ni automática. Otros factores y agentes intervienen en el proceso de transformación, siendo el más importante la mentalidad, creencias, expectativas, actitudes, prejuicios, etc. de las personas y el propio entramado social que sirve para la transmisión y perpetuación de la desigualdad (tradiciones, costumbres, etc.). Las líneas estratégicas de actuación que presento se vinculan al propósito de transformación social mediante la inclusión y participación de la mujer en igualdad de condiciones con el hombre (ver figura 7).



Fuente: Elaboración propia.

La *visualización* hace referencia a acciones encaminadas a hacer visible las desigualdades y la discriminación. El objetivo de estas acciones es promover la capacidad para ver, para reconocer las desigualdades y la discriminación de género. Con frecuencia se ha utilizado el término “ceguera de género” para definir la incapacidad para percibir la desigualdad y las prácticas de discriminación. La naturalización de la desigualdad es uno de los efectos perversos de la socialización patriarcal. Las estrategias de visualización se han centrado en la elaboración de indicadores, estadísticas, datos, informes desagregados por sexo, etc. que ponen al descubierto la organización desigual y discriminatoria de la sociedad. De ahí, que gran parte del proyecto feminista haya sido desarrollar un cuerpo de conocimientos que pueda servir de base para la acción política y civil para el cambio. Aportar

pruebas y evidencias de la existencia de la desigualdad es una estrategia clave para la transformación. Para ello, las fotografías tienen un valor pedagógico enorme y recomiendo su utilización para revelar lo invisible, para hacer visible lo que está oculto. Esto es, para mostrar cómo la diferencia entre grupos, personas y pueblos es la excusa, la coartada para mantener y sostener una estructura social de desigualdad, discriminación y exclusión. Aprender a ver, a mirar y a detectar la desigualdad es uno de los objetivos básicos del feminismo como movimiento social.

La *sensibilización* es una línea estratégica de actuación que incluye acciones encaminadas a la toma de conciencia respecto a la igualdad. Son acciones orientadas a promover y generar un estado de opinión sobre la igualdad entre hombres y mujeres y, por ello se dirige a colectivos específicos (profesorado, familia, etc.). La capacidad para penetrar en el tejido social depende de la influencia sobre agentes de socialización que representan la base de la organización social. El objeto de esta sensibilización es evidenciar la socialización diferencial de chicos y chicas, promoviendo juegos de cambio de rol, actividades conjuntas de chicos y chicas, etc. Las actividades de debate en base a dilemas y casos son de especial valor para movilizar conciencias. Aprender a creer en la igualdad es el propósito de esta línea de actuación.

El *empoderamiento* alude a acciones encaminadas a ganar poder, ganar capacidad de acción y decisión en la vida común. Las estrategias de empoderamiento están orientadas al protagonismo y a la participación social. Algunas acciones promovidas por el feminismo como las medidas de acción positiva han ido encaminadas a garantizar la inclusión y participación de la mujer en la vida pública, pero esto no basta. En la actualidad, se apuesta por dar valor social a lo que se ha asociado tradicionalmente a la feminidad. Esto implica dar valor social a sus actividades y tareas (cuidado y educación de los hijos, tareas domésticas, educar las emociones, etc.), lo que se traduce en la introducción de estos contenidos y saberes en el currículum escolar como enseñanza para todos, niños y niñas. La creación o revalorización de espacios de reunión y encuentro entre mujeres para fomentar su autoestima a través de gustos y aficiones también supone una fuente de empoderamiento muy importante.

Marcela Lagarde (2009) reflexiona sobre el proceso de empoderamiento y las estrategias que conlleva, las cuales se concretan en acciones de duda, resistencia, subversión y trastoque:

- Dudar de las costumbres, de los usos, etc. representa una ruptura con aquello en lo que fuimos educadas, con lo que la mayoría piensa. Dejar de creer es empezar a crear. Dudar es empezar a mirar las cosas de otro modo, es dudar de la legitimidad de lo establecido, de lo heredado e implica desmontar los mitos patriarcales que condicionan tu vida y te ata a un porvenir predeterminado.
- La resistencia es, a veces, lo único que puede hacer alguien que no tiene poderes, pero implica una actitud y una acción; es la única forma de avanzar en una situación social en la que ni el estado te respalda y protege. La resistencia es una forma de posicionarse ante el acto de dominación, pero sólo se convierte en parte de un proceso de empoderamiento cuando el acto de resistencia es compartido con otros semejantes; es decir, no se queda en un acto aislado sino en un movimiento.

- La subversión implica hacer acciones para romper el orden social establecido, para enfrentar y suprimir las prohibiciones que se toman en contra de la voluntad de las mujeres. En última instancia, quien subvierte está haciendo algo dentro del orden, tocando un aspecto dentro de ese orden.
- Por último, trastocar quiere decir plantearse otro orden del mundo, una nueva visión del mundo y de la vida, es decir, hacer lo necesario para conseguir lo que nos proponemos, es un bagaje cultural innovador.

Estas estrategias adoptan diversas formas en el proyecto feminista de educar para la igualdad. Veamos algunas prácticas e iniciativas que podemos realizar para contribuir desde la educación a un modelo de organización social más equitativo, justo y sostenible (ver tabla 1).

Tabla 1. Estrategias feministas para la educación formal, informal y no formal			
Estrategias	Educación no formal	Educación informal	Educación formal
Visualización	Realizar exposiciones fotográficas sobre tradiciones y costumbres sociales, que muestren la discriminación.	Divulgar las condiciones diferenciales de hombres y mujeres ante la ley. Denunciar hechos y situaciones de discriminación social. Crear observatorios para el análisis de la discriminación en la sociedad civil.	Recuperar y hacer visible la contribución de las mujeres. Observar y hacer visible el sexismo en la organización y la cultura.
Visualización	Elaborar guías y recursos para padres y madres sobre juegos, cuentos, actividades. Aprovechar espacios familiares y de ocio para conversar sobre cuestiones que afectan a la calidad de vida de las mujeres (salud, educación, etc.).	Realizar campañas de sensibilización sobre prácticas y costumbres discriminatorias. Programas informativos sobre derechos y oportunidades para la mujer.	Leer y debatir sobre el papel de la mujer en la sociedad. Proponer pautas y reglas que subviertan la lógica de una actividad de socialización diferencial (deportes, juegos, disfraces, etc.). Realizar obras de teatro sobre la discriminación social de la mujer.
Empoderamiento	Fomentar y aprovechar las redes de apoyo entre mujeres. Estimular el movimiento asociativo).	Difundir y dar a conocer modelos positivos de mujeres. Reivindicar el papel activo de la mujer en tradiciones y costumbres populares.	Incluir lo femenino en el currículum (los afectos, las tareas domésticas, el cuidado de los hijos, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

Por su valor social queremos destacar el movimiento asociativo y las redes de apoyo entre mujeres. Estas actividades y grupos cumplen diversas funciones. Por un lado, tienen la virtud de hacerlas visibles como grupo con voz y derechos. Por otro, genera un espacio propio para expresarse, comunicarse y pensar en las propias necesidades, intereses, etc. A esta hermandad y complicidad entre mujeres se le ha llamado sororidad y define la amistad entre mujeres que por el hecho de serlo han experimentado de un modo u otro la discriminación y la opresión. A través de este hermanamiento, las mujeres aprenden a reconocerse “a través de la mirada y la escucha, de la crítica y el afecto, de la creación, de la experiencia” de otras mujeres.

4. Guía de recursos

Este apartado recoge algunos recursos útiles para ver y pensar la realidad social con perspectiva de género. Sin ánimo de ser exhaustiva, presento algunos recursos que pueden ayudar a ver, pensar y actuar a favor de la igualdad entre hombres y mujeres tanto dentro de una cultura como a través de las distintas culturas. Esta relación de recursos sirve para abrir los ojos y la mente a esta realidad, facilitando la toma de conciencia sobre el tema. El cine, la prensa, la música, las fotografías, etc. son recursos ideales para hacer visible la desigualdad y provocar el extrañamiento, la duda.

Algunas películas de gran valor pedagógico que han tratado estas cuestiones son:

- *Agua* de Deepa Mehta, cuenta la historia de una niña de 8 años a la que casan con un moribundo que fallece esa misma noche. La película presenta un análisis de mecanismos sociales de reproducción de la tradición hindú del *satí* y una visión crítica sobre el entramado social de la discriminación. La película presenta el contraste entre el movimiento de emancipación liderado por Mahatma Gandhi en 1938 y la persistencia de tradiciones que mantienen un sistema de discriminación y exclusión social para la mujer. Los temas que trata son el modelo social de género y los derechos de la mujer.
- *Las mujeres de verdad tienen curvas* de Patricia Cardoso cuenta la historia de Ana, una joven de 18 años con un futuro brillante. Ana es la primera de su familia que puede atreverse a soñar con ir a la Universidad, pero su educación modesta de un barrio del Este de Los Angeles, y la lealtad que siente por su familia la retienen. Carmen, su madre, ha tenido una vida muy dura y pone todas sus esperanzas en Ana para que le de los nietos que ella cree merecer. Carmen tiene buenas intenciones, pero subestima el carácter de Ana y sus ganas de cambiar de vida. Esta película permite trabajar a fondo las creencias e ideología que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres, el mito de la belleza, de la maternidad y del matrimonio. También sirve para reflexionar sobre la inmigración y la cultura de origen, los sentimientos de lealtad y traición.
- *Persépolis*, de Marjane Satrapi y Vincent Paronnaud, cuenta la historia de Marjane, una niña que nace en una familia occidentalizada de Irán en 1970. Esta historia es el viaje de Marjane para encontrar su identidad a caballo entre oriente y occidente. Es

una preciosa historia que narra su experiencia de “estar fuera de lugar” tanto en su país de origen como en el de acogida. Es una película adecuada para tratar la diversidad cultural y cómo los prejuicios y el fundamentalismo no son patrimonio de una cultura o un pueblo sino que existe en diferentes formas y expresiones en todas las culturas como expresión del miedo y la amenaza que supone lo desconocido y lo diferente.

- *Mi vida en rosa* de Alain Berliner cuenta la historia de Ludovic, el hijo menor de una acomodada familia de clase media que sueña como todos los niños en convertir sus sueños en realidad. Pero su sueño deja perplejos a familiares, amigos, vecinos y compañeros de la escuela, porque Ludovic sólo quiere una cosa, convertirse en niña. No entiende la sorpresa que este deseo y el hecho de vestirse de niña, provoca en los demás. Ludovic se convierte en un problema para la familia y sus padres se sienten desconcertados ante la tenacidad de su hijo y acorralados por el rechazo de los vecinos. Una historia realista que narra la vergüenza que a veces uno siente cuando es diferente. Esta película permite visualizar cómo toda nuestra vida y organización social está estructurada por prácticas sociales que excluyen y estigmatizan a grupos y personas en función de la identidad sexual y de género. Es ideal para analizar el viaje interior que todas las personas debemos hacer para reconocer, valorar, asumir y querer la diferencia y los cambios vitales personales y en el entorno que implica hacer.
- *Flores de otro mundo* de Iciar Bollain narra la vida de seis personajes, tres mujeres y tres hombres, que luchan de maneras diferentes contra la amenaza de la soledad. Ambientada en Santa Eulalia, nombre ficticio del pueblo de Cantalojas, situado entre las provincias de Soria y Guadalajara, la historia se abre con la llegada al pueblo de una caravana de mujeres que han sido invitadas por los hombres solteros de la localidad. La historia cuenta cómo la desconfianza y los prejuicios hacia lo que viene de fuera, lo ajeno, lo diferente genera rechazo y la exclusión social. Esta película permite comprender cómo las relaciones de género están definidas por relaciones de poder y también permite profundizar en la realidad de la mujer inmigrante.
- *Frágil*, de Juanma Bajo Ulloa, cuenta la historia de Venus, una joven de 25 años dulce, romántica y no muy atractiva, que vive con su estoico padre en un aislado valle del Norte. Ambos trabajan en tareas del campo y fabrican miel de flores, pero su relación cordial ha estado absolutamente carente de muestras de cariño. De modo que cuando un niño da a Venus su primer y único beso a los 9 años antes de marcharse del pueblo, ella queda fascinada esperando su regreso. Al morir su padre, Venus abandona su hogar y sale en busca del amor perdido, pero pronto descubrirá que el mundo real no es exactamente igual que los cuentos que ella leía de niña... Esta película es ideal para trabajar el ideal de amor romántico, los estereotipos sexistas y la educación afectivo-sexual.

Como he descrito con anterioridad, desarrollar algunas prácticas coeducativas tanto formales como informales forma parte del proyecto feminista de transformación social, ya que posibilita a niños y niñas nuevas experiencias de socialización y la opor-

tunidad para construir su identidad desde otros códigos y referencias culturales. Algunas lecturas facilitan este objetivo, ayudando a reconocer y tomar conciencia sobre la discriminación y la desigualdad, pero sobre todo, potenciando y reforzando la acción social positiva en este campo.

- *El Club de la Calceta*, de María Reimondez editado por Algaida, cuenta la historia de seis mujeres muy diferentes entre sí que asisten a clases de calceta, un lugar donde convergen sus frustraciones pero donde, al mismo tiempo, toman conciencia de su situación y de la necesidad de superarla. A través de este espacio tan tradicionalmente femenino como la calceta, estas mujeres, desde sus diferencias, consiguen encontrar en la unión la fuerza necesaria para sobreponerse a un presente que las niega o menosprecia. Esta novela plantea una profunda reflexión y revisión sobre la condición femenina desde un multiperspectivismo que deshace los hilos de una sociedad machista. Es ideal para trabajar la sororidad entre las mujeres y los espacios propios. También permite visualizar cómo los estereotipos sociales encarcelan a las mujeres y no las dejan ser y vivir su propia identidad de forma autónoma y libre.
- *Las mujeres que leen son peligrosas* de Stefan Bollman. Editorial Maeva. Es un libro que recupera la historia de la mujer con la lectura. Relegada tradicionalmente a un papel secundario y a menudo pasivo, la lectura es un recurso que la mujer ha utilizado para romper las estrecheces de su mundo. Esta puerta abierta al conocimiento y la imaginación es la puerta a la libertad y la independencia. Su continuación *Las mujeres que escriben también son peligrosas* es casi mejor ya que recupera la trayectoria de escritoras y repasa cómo superaron los prejuicios sociales y vivieron en el límite entre lo convencional y lo subversivo. Ideal para iniciar actividades del tipo ¿sabías que hubo una mujer que...? Y a partir de ahí animar a investigar sobre mujeres de su cultura, que destaquen en alguna actividad...
- *Atrapada en el espejo* de Gemma Lienas y publicada por el Aleph Editores narra la historia de Laura Bellido, una joven arquitecta con estudio propio, un marido atractivo y simpático y un hijo de seis años, que lleva una vida aparentemente feliz. Pero un día Laura aparece muerta, ha tenido un accidente. Gina, su amiga íntima que vive en el extranjero tiene el presentimiento de que algo se le escapa y decide instalarse en Barcelona para profundizar en la vida, aparentemente estable de su amiga. La novela cuenta de manera extraordinariamente certera la violencia psicológica en el seno de una pareja en apariencia normal. Esta novela nos permite adentrarnos en la problemática de la violencia de género y los mecanismos que la sustentan, las ideologías de género.
- *Mujeres de ojos grandes*, de Ángeles Mastretta de la Editorial Booket, relata la vida de una serie de mujeres educadas para el matrimonio y sus servidumbres tradicionales (marido, hijos y casa). Su vida se reduce a la familia, y al marco estricto de dicha institución. Sin embargo, la anécdota misma de tales vidas no resulta dramática, sino que revela personalidades femeninas particularmente vigorosas, que a menudo eclipsan a los hombres.

- *Algún amor que no mate* de Dulce Chacón. Editorial Planeta. Esta novela narra la historia de Prudencia, una mujer que luchó contra el desamor y salió derrotada. La suya no fue una vida feliz, pero durante mucho tiempo consiguió sobrevivir en un matrimonio desdichado donde sólo encontraba una soledad inconsolable. Hasta que un día se hartó y decidió acabar con todo... Esta novela nos presenta un retrato del desmoronamiento personal de alguien que lo había cifrado todo en el amor y se quedó sin él, adentrándonos en el cuestionamiento del ideal de amor romántico y las creencias patriarcales de que la entrega y la renuncia hace a la mujer feliz y completa.
- *Diario violeta de Carlota* de Gemma Lienas. Editorial el Aleph. Es una guía subversiva que invita a reflexionar sobre la situación de la mujer en el mundo actual. Carlota, animada por el juego que le propone su abuela, observa el mundo con las “gafas violeta” y comprueba cómo situaciones que parecían incuestionables resultan injustas y discriminatorias. Este libro pertenece a la colección para adolescentes realizada por la autora inspirada en las peripecias de Carlota. Esta entrega es ideal para trabajar la “ceguera de género”.
- *Está bien ser diferente* de Todd Parr. Editorial RBA Libros. Este libro dedicado a los más peques muestra de manera divertida que está bien tener orejas grandes, que está bien llegar el último a la meta, que está bien tener ruedas, que está bien tener varias mamás, que está bien tener varios papás, que está bien ser adoptado, que está bien bailar solo, que está bien necesitar ayuda, que está bien tener un gusano como mascota, que está bien ser diferente.
- *La mujer habitada* de Gioconda Belli. Editorial Vanguardia. Cuenta el viaje interior que hace Lavinia para encontrar su propio camino y escribir su propia historia. Desde un mundo mágico y vital, el libro cuenta la historia de la rebelión femenina como un proceso de desprendimiento con la tradición y lo conocido para aventurarse a caminar sendas no exploradas, para atreverse a imaginar otro destino. Este libro sirve para pensar y reflexionar sobre las creencias, tradiciones y costumbres que no nos permiten crecer y el proceso personal y subjetivo de deshacernos de ellas.
- *Mujeres abriendo caminos* (AA.VV.). Editorial Lunweg S.L. es un libro de fotografías que descubre y revela las múltiples expresiones de la existencia femenina hoy, desde la diversidad cultural, étnica, social hasta la variedad de actividades y tareas que realizan, pasando por la belleza y diversidad del cuerpo femenino. Este libro contiene recursos fantásticos para analizar lo común y lo diferente de la experiencia femenina dentro y entre culturas.
- *La colección en favor de todas las familias*, de A Fortiori Editorial es una línea de cuentos cuyo propósito es promover y divulgar la diversidad familiar en su estructura, características, composición, etc. destacando que lo que las hace iguales a todas ellas es únicamente el amor que nos tenemos quienes la constituimos, independientemente del número de personas que la integramos, del sexo al que pertenecemos, de nuestra raza, del tipo de pareja que formamos, o de si somos hijos biológicos o nos han adoptado. Destacamos especialmente cuentos como:

- *El color de mi familia* de Bernardo Erlich. A Fortiori Editorial. «Papá es oscuro, -dice Tincho- oscuro como mi gato Sanjuán, que cuando sale al patio de noche no hay quien lo encuentre si cierra los ojos. Mamá en cambio, -dice Cuca- es clarita como la leche, el yogur y las natillas. Y cuando cuelga las sábanas en un día brillante, jugamos al escondite y siempre me gana».
- *Piratas y quesitos* de Carmen Herrera. A Fortiori Editorial. «Esta noche no puedo dormir porque mañana salgo de vacaciones con mis tíos. Mi tío se llama Miguel, como yo, y quiere casarse y tener un niño. Mi tío no tiene que buscarse novia porque ya es novio del tío Fernando, lo que pasa es que la abuela está un poco despistada y no se ha enterado, eso creo yo».
- *Mi amigo Grvs, el de las verdes colinas*, de Bernardo Erlich. Mi amigo GRVS ha llegado desde muy lejos, donde tienen una forma rara de comer, juegan a juegos distintos que aquí y hablan un idioma difícil de entender. Nos hemos hecho muy amigos.

Estos recursos son especialmente útiles para trabajar la diversidad cultural y sirven para hacer visible la diversidad, reconocerla y apreciarla. Son un medio excelente para fomentar la participación social de grupos y personas invisibilizados o desvalorizados socialmente, favoreciendo su visibilización y reconocimiento público. También ayudan a promover la reflexión y el posicionamiento personal respecto a los mecanismos sociales que perpetúan la discriminación y la desigualdad.

5. Bibliografía

- Bonino, L. (2000). *Varones, género y salud mental: deconstruyendo la "normalidad" masculina*. En M. Segarra y A. Carabí (Eds): *Nuevas masculinidades (41-64)*. Icaria. Barcelona.
- Bonino, L. (2003). *Los hombres y la igualdad con las mujeres*. En C. Lomas (Comp.). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales (105-142)*. Barcelona: Paidós.
- Bosch, E. Ferrer, V. A. y Alzadora, A. (2006). *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cabello, I. (2009). *Género en la Educación para el desarrollo*. En Del Río, A. y Lleó, R. (Coord.). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias Políticas y Metodológicas (11-25)*. Bilbao: HEGOA-ACSUR.
- Cala, M. J. y De la Mata, M. (2006). *Escenarios de actividad e identificación de género*. En M.A. Rebollo (Coord.). *Género e Interculturalidad: educar para la igualdad (245-266)*. Madrid: La Muralla.
- Cala, M. J. Godoy, M. S. y Rebollo, M. A. (2009). *Mujeres que recuperan el control de sus vidas: estrategias y recursos que utilizan para superar una relación de maltrato*. En Vázquez, I. (Coord.). *Investigación y Género*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.

- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Libros de la Catarata/MEC.
- Colás, P. (2006). *Género y contextos sociales multiculturales: Educación para el Desarrollo comunitario*. En E. Soriano (Coord). *Mujer en la perspectiva intercultural* (21-42). Madrid: La Muralla.
- CONGDE (2005). *Educación para el desarrollo: una estrategia de cooperación imprescindible*. Disponible en: autonomicas.congde.org/documentos/54_1.pdf
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Crawford, M. y Chaffin, R. (1997). *The meanings of difference: cognition in social and cultural context*. En P.J. Caplan, M. et al. (Eds.). *Gender differences in human cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ebadí, S. (2009). *La voz de los derechos humanos en Irán*. Conferencia impartida en la Universidad de Sevilla, en prensa.
- Freixas, A. (2001). *Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género*. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (23-31). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2009). *Empoderamiento y liderazgo femenino*. Sevilla: Diputación provincial de Sevilla, en prensa.
- Linch, J. y Kilmarin, CH. (1999). *The pain behind the mask*. Nueva York. Haworth Press.
- Rebollo, M. A. (2001). *Género y educación: La construcción de identidades culturales*. En T. Pozo, R. López, B. García y E. M. Olmedo (2001) (Coords.), *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela* (61-71) Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rebollo, M. A. (2006). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.
- Rebollo, M. A. (2008). *Educar para una ciudadanía paritaria*. En E. Soriano (Coord). *Educación para una ciudadanía intercultural y democrática* (311-334). Madrid: La Muralla.
- West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). *Doing Gender*. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

Equidad de género y pueblos indígenas desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo

Jesús González Pazos, María Viadero Acha

1. Introducción

Sin duda abordar un tema como la equidad de género y los pueblos indígenas desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo supone un reto importante. Este es un campo en el cual podríamos decir que todavía se ha trabajado, y avanzado, de forma muy puntual y escasa. Tanto en la llamada cooperación al desarrollo, como en las disciplinas académicas y en las diferentes áreas políticas y sociales, las temáticas que ahora pretendemos tratar han caminado de forma separada. Incluso se ha reconocido abiertamente la complejidad de este abordaje por el desconocimiento y estereotipos que se tienen de uno y otro desde cada uno de los propios actores que, históricamente, los protagonizan: el movimiento indígena y el movimiento de mujeres y/o feminista.

Debe entenderse, entonces, este texto como un intento de aproximación, consciente de la necesidad de trabajar con mayor coherencia en procesos educativos dirigidos a generar conciencias críticas sobre la realidad, facilitando herramientas para la transformación social y política en claves de justicia y solidaridad. De ahí la importancia de analizar cómo se puede trabajar en la Educación para el Desarrollo desde la perspectiva de dos temáticas claves, como la equidad de género y los pueblos indígenas.

1.1. Los Pueblos indígenas

Aunque en las últimas décadas han sido muy variadas las definiciones que se han ido proponiendo para la identificación de “pueblos indígenas”, nos guiaremos en este documento por la que se propone en el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, o Convenio 169, de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), aprobado en 1989 y, ratificado, entre otros, por el estado español.

Según la misma, se establece que un pueblo es considerado indígena o bien, porque sus miembros son descendientes de aquellos que vivían en el área antes de la conquista, la colonización o el establecimiento de las actuales fronteras estatales o, porque cualquiera que sea

su situación jurídica han mantenido sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas, distinguiéndolos de otros sectores de la colectividad estatal. Dos elementos destacables más son el ser cultural y lingüísticamente distintos del resto de la población de un país y, en gran medida, tener una relación muy estrecha con la naturaleza y la tierra, lo que se refleja en su economía, formas de vida y consumo. Por último, y en consonancia con los propios planteamientos indígenas, la propia autoidentificación es crucial para esta definición, es decir, la conciencia de su identidad indígena deberá considerarse un criterio fundamental para determinar a estos grupos humanos.

Sobre la base de la anterior tesis, se considera que actualmente los pueblos indígenas, presentes en la totalidad de hábitats y ecosistemas existentes en el planeta (7% de la superficie terrestre), son unos 370 millones de personas, representando aproximadamente el 5% de la población mundial. Suponen el 95% de las casi 5.000 culturas que sobreviven en el mundo y sus escasos territorios conservan aproximadamente el 70% de la biodiversidad de flora, fauna y otros recursos naturales.

Presentes a su vez en los cinco continentes, su mayor porcentaje se encuentra en Asia (China y la India), contabilizándose en el continente americano unos 40 millones de indígenas, suponiendo en alguno de los países de esta región mayorías demográficas, como es el caso de Guatemala y Bolivia, o muy altos porcentajes como en Ecuador, México o Perú.

Lo señalado nos coloca en la necesidad de clarificar, aunque sea de forma breve, algunos conceptos que en muchos casos son usados de forma equivocada y que aportan, en gran medida, muchos de los estereotipos que se tienen sobre los pueblos indígenas. Conceptos tales como “etnia”, “raza”, “pueblo” o “cultura” que, indistintamente solemos usar y esto, sin entrar en otros que tienen un carácter minimizador de derechos e incluso peyorativo como comunidades o tribus.

De forma sucinta, podría decirse que los miembros de un **grupo étnico** determinado tienen en común una serie de características culturales básicas, principalmente en el orden lingüístico, socio-político y territorial. Son considerados por otros, o por sí mismos, como una comunidad particular y diferenciada. El grupo étnico conserva su diferencia cultural, generación tras generación. Por lo tanto, el elemento definidor de un grupo étnico es el hecho diferencial cultural.

Pueblo. Es un concepto discutido, pero se puede acordar que un pueblo es un grupo étnico que exige un reconocimiento político de sus derechos culturales, sociales e históricos especiales.

Raza. Afortunadamente es un concepto en desuso que ha dado lugar a corrientes políticas totalmente censurables. Pretende la clasificación de la especie humana sobre la base de criterios biológicos desde una visión pretendidamente científica y con evidente arbitrariedad, de donde se deriva una escala de superioridad, o inferioridad, de los diferentes grupos humanos.

Como se puede apreciar, aparece en diferentes definiciones el término de **cultura** como un elemento relevante. Desde la antropología, cultura es la totalidad de creencias y bienes

materiales e inmateriales que dan constitución e identidad a un grupo humano, a un pueblo. Esta definición integraría la totalidad de aspectos de la vida humana, desde la forma de entender el mundo hasta el sistema de relaciones que establecemos entre las personas, pasando por nuestras creencias y nuestros bienes materiales. Así, por cada cultura que desaparece se cierra una puerta más al conocimiento, una forma distinta de ver, entender y explicarse el mundo en el que vivimos. Elemento clave también es entender que las culturas no son estáticas, sino que están en continua evolución y desarrollo.

Este sería el marco teórico en el que se mueven los diferentes pueblos indígenas y en el que, a lo largo de los últimos siglos han ido planteando su derecho a la existencia.

El movimiento político de estos pueblos ha surgido con fuerza en las más recientes décadas, aunque nunca desapareció en su resistencia a ser aniquilados. Entendido, en muchas ocasiones, como sectorial, sin embargo ha aportado nuevos parámetros para la construcción de sociedades más justas y equitativas. Además, reivindica toda una serie de derechos históricamente invisibilizados y no atendidos, incluso desde el mundo de la cooperación para el desarrollo. Han planteado sus derechos como pueblos, su derecho a ser diferentes y a ser reconocidos como tales, así como a poder implementar la totalidad de sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales.

Su persistencia les ha llevado de la resistencia a la implementación de sus alternativas al modelo dominante y han obligado a la comunidad internacional a tener que revisar fundamentos básicos del sistema establecido. De esta forma, entre otros, han introducido a la discusión la existencia y ejercicio necesario de los derechos colectivos, o han planteado abiertamente el debate sobre la necesidad de nuevas articulaciones de los estados-nación hacia estados plurinacionales.

Situaciones persistentes de discriminación son las que han empujado a los pueblos indígenas a una defensa férrea de sus derechos individuales y colectivos. De esta forma, su presencia y acción es evidente, no únicamente en los niveles locales o estatales, sino también en los internacionales, con importantes logros como el ya citado Convenio 169 de la OIT y, la más reciente, Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas (septiembre 2007), así como destacados avances en nuevas o modificadas constituciones nacionales en diferentes países.

Por último, un elemento más a tener en cuenta, especialmente, desde el trabajo de la cooperación y Educación para el Desarrollo es el hecho de que en la concepción cultural indígena, tanto en el campo de las demandas políticas como en otras de tipo cultural, social o económico, las diferentes reivindicaciones están directamente **interrelacionadas**. Es decir, y como ejemplo, no se puede entender un proceso educativo propio al margen del territorio, ni éste último separado del sistema de creencias, el cual incidirá en el modelo de autodesarrollo que defienden para su existencia como pueblo.

Así mismo, y teniendo en cuenta el tema central de este documento, tampoco se puede hacer una defensa y protección del conocimiento tradicional sin hacer un análisis de género de por qué las mujeres son, en parte, las encargadas, de aspectos relevantes del mismo; ni se puede defender plenamente el derecho a la identidad cultural sin apoyar las nuevas

reflexiones que sobre esta cuestión se están haciendo sobre el mal uso de la cultura como justificación del mantenimiento de las desigualdades de género en algunos pueblos.

1.2. Las desigualdades de género en los pueblos indígenas

Es importante señalar, como ya se ha indicado, que la situación de los pueblos indígenas marca claras y evidentes diferencias con otros pueblos, en cuanto a su realidad y trabajo en pos de sus derechos individuales y colectivos. Sin embargo, y aunque posteriormente profundizaremos en los conceptos básicos y los debates centrales en torno a la equidad de género y los pueblos indígenas, constatamos ahora que las brechas de la desigualdad de género en los pueblos indígenas se comparten en gran medida con el resto de sociedades, pero tienen también sus propias especificidades.

Para iniciar este punto nos gustaría plantear una serie de aspectos relativos a las **relaciones de género** que se dan de forma universal¹:

1. Todas las sociedades están formadas por mujeres y hombres.
2. En todas las sociedades existe una construcción cultural de lo femenino y masculino (que se puede observar tanto en los roles como en las subjetividades).
3. Cada sociedad tiene un conjunto de normas, tradiciones y valores que hacen *más o menos flexible* la asignación de lo femenino a las mujeres y lo masculino a los hombres.
4. En todas las sociedades hay una división del trabajo que, entre otros elementos, toma en cuenta el sexo.
5. En todas las sociedades se construyen determinadas relaciones de género.
6. Cada cultura teje una serie de ideologías, tradiciones y rituales que tienden a presentar las identidades y relaciones de género como algo “natural”, estable y necesario más que como una construcción histórica que responde a necesidades de las personas y su entorno.
7. En la mayoría de las sociedades y en la mayoría de los aspectos, lo masculino tiende a valorarse más que lo femenino.
8. En la mayoría de las sociedades las mujeres están en desventaja con respecto a los hombres.

Estos aspectos mantienen y reproducen las **desigualdades de género** a nivel global, generando situaciones que ya conocemos como la mínima participación de las mujeres en espacios de decisión política y económica, los feminicidios, los mayores índices de analfabetismo en las mujeres, el menor acceso a servicios de salud, crédito, titularidad de tierras y la feminización de la pobreza, entre otros. En la actualidad no hay ninguna región del mundo en la que mujeres y hombres tengan los mismos derechos sociales económicos y jurídicos, como visibiliza el informe de Social Watch de 2008².

¹ VÁZQUEZ, Norma (2003, p. 12).

² SOCIAL WATCH (2008).

Centrándonos en los pueblos indígenas y entendiendo que no son ajenos a las desigualdades de género que hoy en día se dan a nivel mundial, interesa identificar ahora algunas de las especificidades que les atañen. Remarcar que definir las es complejo ya que, como hemos indicado, dentro de los pueblos indígenas las realidades también son muy diversas y no pueden analizarse como un colectivo uniforme, por ello se deberán entender estas situaciones en su contexto y según cada pueblo.

Una enumeración exhaustiva de las brechas de desigualdad supondría un listado demasiado amplio y complejo, así que se plantean cinco planos donde se producen desigualdades más específicas de la realidad de los pueblos indígenas:

- a. El cultural y humano, donde se ubican, entre otros, aspectos como la adscripción de las mujeres a la defensa de la cultura propia, altamente valorada por los pueblos indígenas, con la contradicción de que muchos hombres adoptan claramente elementos ajenos a la misma y que son las mujeres las que no accediendo a ellos (idioma, nuevas tecnologías, formación...) ven limitadas sus oportunidades políticas, sociales y personales. Otra contradicción es la supuesta alta valoración que los roles femeninos tienen en los pueblos indígenas unida a la poca incidencia real de las mujeres, baja autoestima y sentimientos de inferioridad. En este plano se plantea cómo en la vinculación de las mujeres al ámbito reproductivo en la mayoría de los pueblos indígenas se da una asociación directa de las mujeres a la maternidad, al matrimonio y a la heterosexualidad, no incluyéndose en su agenda política aspectos como el lesbianismo, la no maternidad u otros temas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos.
- b. La participación social y la toma de decisiones, que se visualiza en situaciones como la marginalidad social y organizativa las mujeres, en la no consideración de sus aportes posibles, la falta de acceso a espacios de decisión o poder, la obstrucción a la participación en las organizaciones tanto en ámbitos locales como, más aún, en nacionales o internacionales o a la constitución de organizaciones propias. En este punto mencionar como en muchos pueblos indígenas se plantea la participación política en pareja heterosexual, pudiéndose observar en muchas situaciones a mujeres en espacios de participación política, pero un análisis más en profundidad demuestra que no se da una participación política real ni equitativa.
- c. Lo productivo-económico, la promoción casi exclusiva del rol doméstico-reproductivo para las mujeres y su sumisión a los hombres, aunque en algunos casos se de una mayor flexibilidad y las mujeres participen en roles más productivos, sigue incidiendo en una menor valoración del trabajo femenino. La exclusión y marginación en los programas de desarrollo y su acceso mayoritario a roles y ámbitos que se entienden como extensivos de lo doméstico, como la salud y la educación, así como otros orientados a la producción de artesanías o alimentos básicos. Por último, el desigual acceso a la propiedad individual y/o colectiva de las tierras y su no consideración en la distribución de los recursos económicos.
- d. El acceso a bienes y servicios, que no responden a las necesidades prácticas y menos a los intereses estratégicos de las mujeres, ni consideran específicamente

sus condiciones sociales, económicas o geográficas; la falta de reconocimiento y valoración de la medicina tradicional que, en muchas ocasiones, ellas dominan y mantienen; la ausencia de información sobre métodos anticonceptivos, el aborto o su derecho a la planificación familiar; el acceso a programas estatales casi siempre queda alejado de las mujeres y es copado por los hombres; el escaso acceso a recursos dada la precariedad de los mismos.

- e. El acceso a la formación, comunicación e información, se plasma, entre otras, en la limitación de las mujeres a la escuela y a otros espacios formativos y, cuando se da el acceso no se tiene en cuenta sus condiciones y/o limitaciones por otras cargas; además esos espacios de formación suelen serlo en áreas de liderazgo, gestión o política; se desvalorizan sus culturas de las cuales ellas son portadoras y se las imponen otros modelos; se da un irregular acceso a la información, comunicación y nuevas tecnologías por su escasa educación.

Como un sumatorio a todas estas brechas de desigualdad en los diferentes planos citados, desde distintas organizaciones de mujeres indígenas se incide en la necesidad de remarcar permanentemente la existencia de diversos escenarios que aumentan las desigualdades de género al interior de estos pueblos.

Así, esos **escenarios** que acrecientan esa desigualdad serían:

- El mal entendimiento de la cultura como hecho estático e inamovible, y donde se reproducen valores que conceden al hombre mayor poder en la toma de decisiones y que, en muchos casos, relegan a las mujeres al ámbito privado casi exclusivamente.
- Otro escenario es el político, económico y social en el que la pobreza constituirá una fuerte razón para la reproducción (que no origen) de las formas de desigualdad al disminuir las oportunidades, derechos y poder tanto en los hombres como en las mujeres, pero acentuando los roles diferenciados establecidos.
- Un tercer escenario, generalmente olvidado, es el correspondiente a la discriminación étnica, que agravará la situación tanto de hombres como mujeres, pero con una especial incidencia en éstas últimas.
- Por último, destacar que hay una especial dificultad para conseguir análisis específicos relacionados con las desigualdades de género en los pueblos indígenas. Este punto se relaciona con la demanda de las últimas décadas de la recogida y análisis de datos diferenciados por sexo. Estos procesos están cambiando pero aún sigue siendo complejo obtener datos desagregados por sexo en general y especialmente en los pueblos indígenas.

1.3. El movimiento de mujeres indígenas

Ante las situaciones y brechas de desigualdad, anteriormente descritas, en los últimos años el movimiento de mujeres indígenas ha conseguido definirse, teorizar y visibilizarse no sólo a nivel internacional, sino también en el movimiento de mujeres y/o feminista y en sus propias organizaciones indígenas, que en algunos casos puede ser incluso más complejo.

El movimiento de mujeres indígenas ha ido creciendo a la par que el correspondiente a sus pueblos en la lucha, tanto en el ámbito interno como externo, por sus derechos individuales y colectivos. Así, se puede afirmar que en las dos últimas décadas, se ha ido conformando, a través de foros, encuentros, redes y cumbres de mujeres indígenas, un amplio movimiento que, además de poner sobre la mesa la problemática en torno a las desigualdades de género en la escena de los estados-nación, también lo ha hecho al interior de las organizaciones y pueblos indígenas. Esto, junto a la producción, cada vez más amplia, de pensamiento político por parte de diferentes lideresas e intelectuales indígenas, permite abordar esta situación desde el triple rol de discriminación: mujer, pobre e indígena.

Además de la participación de las mujeres indígenas en espacios colectivos para la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, también se han creado espacios específicos, como la I Conferencia de Mujeres Indígenas Africanas (FAIWC) (Agadir-Marruecos, 1998), la I Cumbre de las Mujeres Indígenas de las Américas (Oaxaca, 2002) o la I Cumbre Continental de las Mujeres Indígenas de Abya Yala (Puno, 2009). Estas reuniones internacionales pretenden avanzar en la promoción y garantía de la participación activa de las mujeres indígenas en todos aquellos foros relevantes para su situación, a través de la definición de agendas comunes, estrategias de actuación y coordinación, así como por su constitución en espacios de formación, reflexión y capacitación para una mayor visibilización de las mujeres y su estructuración y fortalecimiento organizativo.

Por otra parte, este proceso ha supuesto que las demandas y realidades de las mujeres indígenas, así como la necesidad de abordarlas, se hayan constituido en tema de análisis y debate en el movimiento feminista. Tomando como ejemplo los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe se percibe en los mismos una reflexión y evolución del movimiento frente a la diversidad y específicamente frente a la realidad de las mujeres indígenas. Al igual que cuando hablábamos de la cultura, estos procesos son también realidades cambiantes y en continua evolución, constatándose, por ejemplo, en el último encuentro feminista celebrado en México, en marzo de 2009, dónde en uno de los talleres específicos sobre el movimiento de mujeres indígenas³ se continuaba la reflexión, se apuntaban nuevos retos para el movimiento y se visibilizaba la necesidad de definir puntos de convergencia entre las agendas de las mujeres indígenas y no indígenas.

Teniendo en cuenta los debates, la asimilación gradual de la diversidad y complejidad de las realidades de las mujeres indígenas, debemos afirmar que se ha dado un desarrollo en el movimiento de mujeres indígenas con lo que ello implica para el avance en el cumplimiento de sus derechos individuales y colectivos. También ha implicado un cambio y una toma de conciencia sobre ellas mismas y sobre sus relaciones dentro de la comunidad, organización y movimiento.

Es clave que este proceso continúe para la reducción de las desigualdades de género y en este sentido es importante el fortalecimiento del movimiento, así como visibilizar no sólo

³ Se habla de la mesa de trabajo: *Feminismo y Mujeres indígenas: del racismo, exclusiones y desencuentros a la construcción de las articulaciones ante los nuevos discursos y realidades.*

los derechos de las mujeres indígenas como mujeres, sino también los derechos que les corresponden, ya reconocidos a sus pueblos, es decir, los derechos colectivos, culturales y sociales relativos a su identidad étnica, entre ellos: derecho a la cultura propia, a la tierra y territorio, a la autodeterminación, al desarrollo propio y a ser reconocidas como sujetas de derechos.

Para ello se deberá seguir reflexionando y discutiendo sobre cómo compaginar estos derechos colectivos con el derecho a la igualdad en la diversidad y a la libertad para la toma de decisiones (fundamentales, por ejemplo, para el cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos).

Estos temas los desarrollaremos más a fondo en los debates relacionados con el feminismo y el movimiento de mujeres indígenas.

Como ejemplo del movimiento de mujeres indígenas rescatamos las palabras de la Comandanta Ramona en el Primer Encuentro Nacional de Mujeres Indígenas (Oaxaca, 1997): *“Muchas resistencias hemos tenido que vencer para llegar hasta aquí: la de los dueños del poder, que nos quieren tener separadas y calladas; la de los ricos de México, que nos quieren tener como animales para explotar; la de los extranjeros, que se quedan con nuestras mejores tierras y nos quieren como esclavas; la de los militares que cercan nuestras comunidades, nos violan, amenazan a nuestros hijos, meten las drogas y el alcohol, la prostitución y la violencia; la de los que quieren actuar y pensar en nuestro nombre, no les gusta que los indios y las indias digamos nuestra palabra y les da miedo nuestra rebeldía... hemos llegado hasta aquí venciendo también la resistencia de algunos de nuestros compañeros que no entienden la importancia de que las mujeres estemos participando de la misma manera que los hombres. A todos ellos y a nosotras queremos preguntar: ¿Sería posible que el zapatismo fuera lo que es sin sus mujeres?, ¿la sociedad civil, indígena y no indígena, que tanto nos ha apoyado, sería lo mismo sin sus mujeres? ¿Se puede pensar en el México rebelde y nuevo que queremos construir, sin sus mujeres rebeldes y nuevas?”.*

2. Conceptos básicos

2.1. Identidad

Lo primero que hay que señalar, en el nivel colectivo, es que el concepto de identidad es la piedra angular de su existencia para los pueblos indígenas. Es la totalidad cultural (creencias y bienes materiales e inmateriales) la que hace posible la identidad como pueblo y su reconocimiento por otros y ésta solo se puede hacer viable en el territorio propio donde esa totalidad ha nacido y se desarrolla. Por otra parte, la identidad también es uno de los conceptos clave en la definición de la identidad individual de género y la consiguiente toma de conciencia como parte de un colectivo.

Tanto en el ámbito individual como colectivo, la identidad es resultado de un proceso permanente de construcción de elementos que nos definen en nuestra pertenencia a un género, a un grupo. Así, siempre se manifestará en una doble dirección: por un lado, en

la pertenencia, encuentro y reconocimiento de uno o una en sí misma (mi cuerpo, mi edad...); y por otro, en la pertenencia, encuentro y reconocimiento de uno o una con los y las demás (nuestra clase, nuestro género...).

Entonces, tanto en el plano individual como colectivo, la identidad se define con relación a otras personas, afirmando lo propio en la diferencia con los y las demás. De esta forma, la imposición o despojo de la identidad implica una violación de derechos y, por tanto, una degradación de la persona y/o del colectivo. Por el contrario, la libertad para desarrollar de forma autónoma la identidad supone un proceso de autoconstrucción que enriquece la diversidad.

2.2. Relativismo cultural y racionalismo

En el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, existen dos puntos de vista para interpretar su extensión, explicación y consecuencias.

Desde el racionalismo se presupone la existencia universal de algunos procesos lógicos de inferencia y de algunos elementos de percepción, desde los cuales es posible identificar los enunciados de una cultura diferente a la propia y, por lo tanto, tratar el asunto evidente de la diversidad.

Desde el relativismo cultural, la postura es contraria a esa universalidad y parte del supuesto de que toda creencia, toda expresión sólo tiene significado y validez dentro de su contexto. Por lo tanto, analizarla y extraer conclusiones no es posible desde el exterior.

Otro concepto importante es el de “etnocentrismo”, que vendría a designar una actitud colectiva que consiste en rechazar las formas culturales (morales, sociales, religiosas, estéticas...) diferentes a las propias de una sociedad dada. Este posicionamiento supone una repulsa al hecho de la diversidad cultural. Una forma sutil de etnocentrismo ha consistido en el reconocimiento de la diversidad cultural siempre que se entienda a ésta como jerarquizada. Una variante que nos atañe directamente en este escenario es el denominado “eurocentrismo” que viene a posicionar a la cultura occidental en ese nivel de rechazo a las demás o en una situación jerárquica superior; desde aquí se analizará la existencia y situación, incluyendo el nivel de desarrollo, e incluso los derechos correspondientes al resto de culturas. Hay que llamar la atención en este documento, que el eurocentrismo, de formas muy sutiles e interiorizadas, ha primado en muchas visiones de la teoría y la práctica de la cooperación para el desarrollo y, por lo tanto, la Educación para el Desarrollo tiene un amplio campo de actuación para revertir esas visiones y actuaciones.

2.3. Cosmovisión

La cosmovisión, aunque generalmente aplicada cuando se hace referencia a los pueblos indígenas, es propia de toda sociedad, ya que todos los grupos humanos poseen un conjunto de representaciones sobre la forma, el contenido y la dinámica del universo: sus propiedades espaciales y temporales, el tipo de seres que se encuentran en él, los principios o potencias que explican su origen y su devenir.

Evidentemente, en ese orden del universo que supone la cosmovisión, también se ubica la relación que el ser humano establece con esa representación y ésta rige en gran medida las propias relaciones entre los miembros del grupo.

Como señala la organización guatemalteca de mujeres mayas *Kaqla*, la cosmovisión “sirve para vivir todos los días, para guiar nuestra conducta diaria, la cual debe ser coherente con esa visión. La cosmovisión es algo real, concreto, posible, que podemos vivir y disfrutar ahora, no es algo imaginario”⁴.

2.4. Dualidad-Complementariedad

La idea de **dualidad** no aparece sólo en los pueblos indígenas, así esta dicotomía entre mujer y hombre ha sido utilizada por el pensamiento feminista para explicar las desigualdades que se han generado a partir de ella. Pero, como plantea Norma Vázquez, “La idea de dualidad, sin embargo, entra en conflicto con el concepto de persona propio de la Ilustración y base importante del pensamiento moderno. Persona que, por encima de sus diferencias anatómico-fisiológicas, se constituye en ciudadano (el uso del masculino no es casual) con derechos iguales. El concepto de persona también ha nutrido al feminismo de la igualdad para denunciar la exclusión de las mujeres del pacto social que da origen a las sociedades modernas y para exigir igualdad de derechos y reconocimiento de su condición de ciudadanas”⁵.

Pero este concepto junto con el de **complementariedad**, además de la visión de la mujer como reproductora (y guardiana) continúa de la cultura, posiblemente son algunos de los valores más exaltados en el resurgimiento de las luchas de los pueblos indígenas, en relación directa con las relaciones entre hombres y mujeres.

Así, para los pueblos indígenas y especialmente en el contexto americano, la dualidad y complementariedad son conceptos que se convierten en principio ideal, traducido como armonía, equilibrio y respeto. Su importancia radica en que permite que, mujeres y hombres, se vean como parte integral del universo, como seres interdependientes entre sí y con éste⁶. Esta visión, hoy en gran medida política, hunde sus raíces en las distintas filosofías indígenas que, mayormente, coinciden en asignar al periodo pre-colonial como el momento más floreciente de la paridad y complementariedad entre hombres y mujeres, cargando sobre los procesos posteriores de dominación occidental la causa del desequilibrio y desigualdad creciente entre mujeres y hombres.

Sin embargo, si bien es cierto ese acrecentamiento de la desigualdad por los procesos coloniales, también lo es el hecho de que la complementariedad en los periodos anteriores se constituía como unidad de desiguales. El complemento no derivaba de un aporte y

⁴ CHACACH, Rolando: “Encuentros y desencuentros entre el mayanismo, feminismo e identidades masculinas”, en CUMES, Aura E. y MONZÓN, Ana S. (2006, p. 84).

⁵ VAZQUEZ, Norma: Op. Cit., p. 16.

⁶ PALENCIA PRADO, Tania (1999, pp. 57).

reconocimiento mutuamente equitativo, ya que, también entonces, hombres y mujeres tenían asignados trabajos desigualmente valorados⁷.

Presentamos aquí un ejemplo de Bolivia sobre este tema: *“Esta dualidad, aplicado al género humano, en el mundo Aymara lo llamamos chacha-warmi (hombre-mujer). La verdadera unión de la pareja chacha-warmi se manifiesta en el concepto del acto matrimonial, el jaqichasiña, que literalmente se traduce como el “graduarse como GENTE, o hacerse GENTE”. El jaqichasiña implica también el respeto entre el hombre y la mujer, por eso, cualquier decisión importante siempre debe ser tomada en acuerdo entre ambos. Las responsabilidades de decisión política, social, etc., no pueden ser asumidas individualmente, sino por la pareja, es decir el jaqi, el matrimonio. En el sistema occidental esto no tiene importancia, nosotros a este tipo de ejercicio político, social y aún espiritual, le llamamos peyorativamente ch’ulla, impar, incompleto, mitad-gente*⁸.

Este ejemplo es interesante ya que se incluye la participación de las mujeres en la política, aspecto conseguido con posterioridad en otros pueblos, pero que llevada a la práctica en la mayoría de las ocasiones implica una falta de calidad y oportunidad real en esa participación política.

Hoy, aún domina en muchas mujeres y hombres indígenas la idea de que la función principal de éstas es la de creadora, formadora, cuidadora y sustentadora de la vida y cultura indígena. Pero esta idealización se traduce, en la cotidianidad, en una pesada carga que limita la participación de las mujeres a las tareas domésticas o al exclusivo ámbito de la maternidad y el cuidado de la familia⁹.

Las mujeres indígenas cuentan con diferentes posicionamientos ante el concepto (teórico y práctico) de la complementariedad: desde aquellas que niegan tajantemente el valor de la misma; pasando por aquellas otras que proponen una resignificación del concepto para que las relaciones de género se transformen hacia la verdadera complementariedad; u otras que, aceptando el valor estratégico del discurso, demandan su coherencia, valorando su contribución en la redefinición concreta de las relaciones de poder entre los géneros.

Desde la visión externa, haría falta un acercamiento y conocimiento más profundo a estos conceptos, rompiendo estereotipos y descalificaciones fáciles, para ver su verdadero valor y, como muchas mujeres indígenas apuntan, desde una dimensión crítica reconocer la complementariedad como un recurso vital que puede ayudar a reconstituir relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

Es interesante retomar este concepto ya que pertenece a la cultura propia de los pueblos indígenas y a partir de él profundizar en el análisis del mismo y ver sus coincidencias

⁷ PALENCIA PRADO, Tania: *Op. Cit.*, p. 60.

⁸ CONSEJO ANDINO DE NACIONES ORIGINARIAS. *Sagrada dualidad*. www.pusinsuyu.com/html/sagrada_dualidad.html

⁹ PALENCIA PRADO, Tania: *Op. Cit.*, p. 62.

y diferencias con la equidad de género. En esta reflexión visibilizar también que no son conceptos coincidentes, sinónimos, ya que en algunas situaciones se habla del trabajo por la complementariedad como sustituto al trabajo por la equidad de género y de no utilizarse de forma adecuada podría incluso reforzar las desigualdades de género existentes.

2.5. Racismo

Una deriva de la aplicación y aceptación de la clasificación de los grupos humanos en base a criterios biológicos, se concreta en la idea que sostiene la inferioridad natural, biológica y/o cultural de ciertos individuos o grupos humanos frente a la superioridad igualmente natural de otros. Argumentos que son aprovechados para poner a la persona más débil al servicio de la más fuerte. Su concreción política e ideológica es el racismo, como un *“fenómeno dinámico, que se transforma y adapta de acuerdo a los cambios surgidos en la sociedad en que se refleja. Puede tener manifestaciones explícitas o sutiles. En muchos casos, cuando las manifestaciones explícitas del racismo desaparecen tiende a negarse su existencia. Sin embargo, si las sociedades están construidas sobre bases racistas, este fenómeno está presente en las estructuras institucionales y continúa reproduciéndose (Heckt: 2004). El racismo convertido en ideología, busca presentar como natural un orden social desigual (Stolcke: 2000: 47)”*¹⁰.

Por tanto, el racismo, entendido como una opresión y discriminación, se refiere al conjunto de relaciones, estructuras e instituciones sociales que histórica y actualmente subordinan racialmente a los miembros de un grupo humano determinado. El racismo no es sólo ideología, como lo son los prejuicios que surgen y se reproducen básicamente en el marco de las ideas. Tampoco es un comportamiento individual o aislado, como lo podrían ser hechos específicos de discriminación. Por el contrario, el racismo es una opresión colectiva y social continuada.

Los pueblos indígenas han sufrido históricamente el racismo y, aún hoy, lo padecen en la inmensa mayoría de las sociedades nacionales en las que se encuentran. De forma explícita o más sutil, es una constante todavía en la actualidad.

2.6. Machismo

Expresión del dominio patriarcal, que se manifiesta en la profunda desvalorización de las mujeres (y de lo femenino), en su utilización como objeto sexual y en el uso de la violencia para reafirmarse sobre ellas, por parte de los hombres. El término “macho”, del cual se deriva el “machismo” tiene una acepción biológica basada en el arquetipo viril (Gil, 2003: 1), que se supone, se lleva en los genes. De ahí que (el machismo) utiliza argumentos biológicos en la construcción del género (Pop, 2000: 1), defendiendo la creencia de que por naturaleza, las mujeres son débiles, física e intelectualmente y, por lo tanto, necesitan de la tutela permanente de los hombres. En suma, y de forma

¹⁰ CUMES, Aura E.: *Machismo y Racismo: dos formas de naturalizar las opresiones y desigualdades*, en CUMES, Aura E. y MONZÓN, Ana S. (2006, p. 99).

breve, lo que aquí debe de negarse es esa supuesta “superioridad” del hombre sobre la mujer, para la real construcción de la equidad de género¹¹.

Es necesario remarcar que tanto el racismo como el machismo se constituyen en elementos centrales para la consolidación del sistema de dominación sobre las mujeres indígenas, conformándose como formas de opresión plenamente insertas en las estructuras políticas, sociales y económicas actuales.

2.7. Perspectiva de género y equidad de género

El **género** es un concepto cultural y un principio de ordenamiento social, basado en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres que evidencia las relaciones de poder y desigualdad estructural entre los sexos, cuyas manifestaciones alcanzan todas las esferas de la vida social y privada.

*Tanto el género como la **identidad genérica**, no son categorías estables o permanentes, sino que sufren transformaciones y procesos de negociación, que son procesos sociales de poder, pero también lo son de intercambio y de cooperación. Los hombres y las mujeres contribuyen con sus acciones y actuaciones a la transformación de las identidades de género históricamente construidas: “El género (...) no es algo que “tenemos” o “somos”, sino algo que hacemos”. El concepto de género es tan universal como el de clase, de generación, de edad, de identidad, etc.*¹².

Más allá del concepto género “la **perspectiva de género** alude no sólo al potencial analítico de esta categoría sino también a su potencial político, transformador de la realidad. Desde este ángulo, el género no es sólo una herramienta para el análisis de cómo están las mujeres en el mundo; también es una propuesta política en tanto que exige un compromiso a favor de la construcción de relaciones de género equitativas y justas”¹³.

En los últimos años en la cooperación para el desarrollo venimos utilizando el concepto de **equidad de género** haciendo hincapié en las *diferencias existentes entre las personas y sus diferentes posiciones en nuestras sociedades y teniéndolas en cuenta a la hora de abordar las estrategias para alcanzar una igualdad de oportunidades. Así, la verdadera equidad entre mujeres y hombres significa alcanzar la igualdad manteniendo el reconocimiento de la diferencia. Eso significa que no siempre se debería tratar de manera igual a todas las personas, porque el trato igualitario a personas desiguales a menudo reproduce la desigualdad. Equidad significa justicia, es decir, dar a cada cual lo que le pertenece, es el reconocimiento de la diversidad, sin que ésta sea la causa de ninguna discriminación*¹⁴.

¹¹ CUMES, Aura E., *Op. Cit.* p. 99.

¹² MEENTZEN, Angela. (2001. p.10).

¹³ MURGUIALDAY, Clara: Término Género en PEREZ DE ARMIÑO K., 2000, en. <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/108>

¹⁴ MUGARIK GABE: Glosario Género y Desarrollo. www.mugarikgabe.org/Glosario/E1.htm

3. Debates centrales

En este punto se plantean algunos de los principales debates relacionados con esta temática, sus avances y los retos o interrogantes que aún mantenemos y debemos seguir profundizando. Señalar que la numeración sugerida no atiende a ningún orden de prioridad y que la mayoría de ellos están íntimamente relacionados.

3.1. Identidad, etnia y género

“No podemos decir que existe sólo una identidad ni que la identidad sea pura o ajena a las influencias o determinaciones externas. Lo que sí podemos decir es que, en esa interacción, es propia y es diferente; es viva y cambiante”¹⁵.

Estos son tres elementos que aparecen de forma central y determinante al momento de abordar la equidad de género y los pueblos indígenas. Su interrelación continua imposibilita su tratamiento individual y se debe tener permanentemente en cuenta su incidencia mutua en el trabajo desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo.

Se ha planteado, tanto en la parte de conceptos básicos, como en otros muchos documentos previos, las definiciones posibles y las incidencias reales de la identidad, la etnia y el género, por lo que ahora solamente queremos recordar, la importancia de estos conceptos en sus dimensiones no sólo culturales, sino también políticas, sociales e incluso económicas. Así deberán estar presentes en el análisis, porque la conciencia de su condición de identidades oprimidas la han adquirido especialmente las mujeres y los pueblos indígenas.

Además, se debe entender, cuando hablamos de equidad de género en los pueblos indígenas que la misma entre los seres humanos *“no significa anulación de la diferencia, sino el reconocimiento de la equivalencia del valor humano que existe entre uno y otro”¹⁶*, y en esto, ideas como la identidad y la etnia atraviesan de forma continua el análisis y debate. Inferimos que la identidad no es un elemento negativo en el marco de la lucha por la equidad de género, sino que puede y debe incidir positivamente en la consecución de avances significativos en ese espacio. De esta forma, constatamos que la mayoría del movimiento de mujeres organizadas ha coincidido, con el movimiento indígena en la demanda de ser sujetos con plenos derechos y en promover cambios en el ejercicio del poder público y privado. *“Por lo tanto, las propuestas de los y las líderes mujeres e indígenas contribuyen a refuncionalizar las identidades y no a destruirlas”¹⁷.*

Una propuesta que puede incidir positivamente en el tratamiento de la equidad de género, teniendo en cuenta conceptos como la identidad étnica, es el de la **interseccionalidad**. Sucintamente decir que ésta se constituye como una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y

¹⁵ PALENCIA PRADO, Tania: *Op. Cit.*, p. 29.

¹⁶ PALENCIA PRADO, Tania: *Op. Cit.*, p. 29.

¹⁷ PALENCIA PRADO, Tania: *Op. Cit.*, p. 36.

cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. Se trataría, de una metodología indispensable para el trabajo en los campos del desarrollo y los derechos humanos al plantear que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga, sino como una que produce *experiencias sustantivamente diferentes*¹⁸.

Por último, mantenemos aquí que género y etnia no deben responder a una clasificación según orden de importancia. Son categorías socioculturales y políticas en interacción continua y debe ser superada la tendencia a priorizar una lucha sobre otra, ya que en el contexto de los pueblos indígenas (también en otras realidades) no pueden, ni deben, ser separadas.

3.2. De feminismo a feminismos: visibilizando la diversidad

“Implica que vas contra el sistema, implica que vas contra corriente, implica que tendrás muchos obstáculos, implica que no serás bien vista porque el patriarcado no te dará la oportunidad de ser bien vista. Entonces ser feminista implica crear conflicto”.

Maria Estela Jocón, Guatemala¹⁹.

Una crítica central que desde otros pueblos, no occidentales, se ha realizado históricamente al feminismo, tiene su eje central en la no consideración de la diversidad como categoría de análisis, lo que hizo derivar a este movimiento político en visiones y planteamientos etnocéntricos que partían de la tradición liberal anglosajona del feminismo. A través de ellos se desconocían realidades políticas, sociales y culturales específicas de las mujeres en otros territorios, ya fuera África, Asia o el continente americano.

Un ejemplo ilustrativo de esta visión es el siguiente. *“Las mujeres negras en Estados Unidos no se veían reflejadas en los reclamos de las mujeres blancas. Mientras las segundas pedían no ser utilizadas como objeto de belleza y de fragilidad, y denunciaban sentirse en jaulas de oro en sus hogares, las primeras generalmente no tenían hogares, ni eran objeto de belleza, y mucho menos les era concedido un tratamiento de fragilidad; todo lo contrario, eran vistas como rústicas, destinadas al trabajo doméstico y a la explotación sexual bajo el imaginario de su supuesta inhumanidad”*²⁰.

En el caso de las mujeres indígenas, además de lo expresado anteriormente (falta de entendimiento hacia sus contextos y desigualdades propias), también éstas han recibido críticas desde algunas organizaciones feministas por entender que priorizaban sus luchas como pueblos a la reivindicación de sus derechos como mujeres.

¹⁸ Este análisis de las exclusiones desde las intersecciones de distintas desigualdades: de género, edad, etnia, orientación sexual... comenzó en los años 80 con autoras americanas como Bell Hooks o Patricia Hill Collins y se continúan desarrollando por otras en este caso europeas como Mieke Verloo en su aplicación en políticas públicas que sean más inclusivas.

¹⁹ Centro de Estudios de Información de la Mujer Multiétnica, URACCAN.
www.exclusion.net/images/pdf/540_poqod_documento_referencial.pdf

²⁰ CUMES, Aura E. (2009).

Los escenarios de desigualdad que describimos previamente (respecto al mal entendimiento de la cultura, la pobreza como reproductora de discriminación, y la discriminación étnica como agravante) han dado lugar a permanentes estereotipos, que generaron en determinados momentos, desencuentros entre los movimientos feministas y aquellos que luchan por los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. Desencuentros que incluso se trasladaron a un cierto no entendimiento entre mujeres indígenas y no indígenas en la lucha por los derechos comunes.

Así, las posturas en muchos momentos han sido encontradas entre las propias mujeres indígenas: desde quienes ven el feminismo como una corriente ideológica impuesta por occidente (y en gran medida por la propia cooperación para el desarrollo), quienes lo entienden como una actitud radical confundiéndolo con el hembrismo, a quienes lo ven como una nueva opción política a unir a sus reivindicaciones como pueblos.

En la siguiente cita aparecen estas posturas sobre el feminismo: “como *un estereotipo radical que busca confrontarse al machismo, que también es un estereotipo radical, y con dos estereotipos que sean radicales ambos no se logra el equilibrio que los pueblos buscamos y por el cual nosotros perdimos nuestros derechos*”; hasta quienes hablan de éste como “*una nueva opción, de cosmovisión de un mundo donde las mujeres podamos ser respetadas. Se dice que es una ideología, sin embargo yo creo que es una forma de ver la vida desde mis ojos de mujer; es respetar las opciones de cada una. Ahora, el feminismo yo creo que va en la línea de la búsqueda del respeto hacia las mujeres, en su ser de mujer*”²¹.

A partir de los años 70 éstas y otras críticas planteadas supusieron una revisión profunda, por parte del movimiento feminista, en sus planteamientos políticos con respecto a la diversidad, partiendo de la denuncia efectuada por mujeres indígenas y/o pertenecientes a otros colectivos también discriminados (por motivos de etnia, cultura, opción sexual, clase...). A partir de esos momentos se avanza en la conciencia de las diferencias, de la diversidad y de las desigualdades que existen entre las mujeres, trabajando por visibilizar esta diversidad y romper con las desigualdades, hablando así de movimientos feministas. Destacar también que esta reflexión y revisión crítica a lo interno del movimiento se realiza más rápidamente que este mismo proceso de reconocimiento de las desigualdades al interior de otros movimientos sociales y políticos.

Como señala Teresa Maldonado en el documento “El debate entre feminismo y multiculturalismo”: “*La crítica/denuncia que estos grupos de mujeres (feministas) hacían al feminismo predominante consistía en efectuar la misma operación de sospecha que el feminismo lleva a cabo con la sociedad patriarcal: igual que el feminismo denuncia que lo supuestamente neutro, en un contexto sexista, no es tal, sino que suele tener un sesgo sospechosamente masculino, mutatis mutandis ¿no cabe decir algo similar de lo supuestamente neutro en una sociedad racista, clasista, homófoba, etc.? Y de ser ello cierto ¿qué implicaciones tendría esta constatación en el discurso feminista enunciado*

²¹ Centro de Estudios de Información de la Mujer Multiétnica, URACCAN, URACCAN: Op. Cit. P. 27.

desde un movimiento (unas organizaciones, etc.) conformado mayoritariamente por mujeres blancas, profesionales, heterosexuales? Habría que diferenciar, en todo caso, estas críticas que se hicieron a la corriente principal del feminismo desde dentro del propio feminismo, pretendiendo hacerlo más coherente con sus propios postulados, de aquellas otras que de forma oportunista se lanzan desde fuera con el objeto de deslegitimarlo en conjunto”²².

En este sentido destacar este apunte que Maldonado hace a la utilización que se forja de este argumento para deslegitimar al movimiento feminista en su conjunto, sin reconocer los avances en este sentido, para mantener los estereotipos negativos sobre los propios feminismos, para el debilitamiento del movimiento y la inmovilización de las mujeres de algunos pueblos generando en ellas culpa, frustración y confusión.

Afortunadamente, el desarrollo del pensamiento político de las mujeres indígenas en las últimas décadas, la visibilización de la diversidad de parte de otros colectivos (afrodescendientes, lesbianas, negras...) y la revisión de nuevos conceptos como la interseccionalidad en las distintas corrientes y organizaciones feministas, han abierto nuevos caminos a un entendimiento mutuo desde el respeto a la diversidad.

3.3. Movimiento de mujeres y/o movimiento feminista

Como punto de conexión entre el debate de identidad y el de feminismo, retomamos las distintas formas en que las mujeres indígenas vienen definiendo sus luchas, visibilizando la importancia de cómo nos nombramos y de las distintas connotaciones que tiene cómo lo hagamos.

Existe una diferencia entre el movimiento de mujeres y feminista, entendiendo el de mujeres como movimiento social cuya característica es estar compuesto por mujeres pero que no necesariamente lucha por las reivindicaciones feministas; y el movimiento feminista, utilizando la definición de Victoria Sau como *“movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII -aunque sin adoptar todavía esta denominación- y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo o colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera”²³.*

En ocasiones, la diferenciación entre uno y otro es parte de un proceso de conocimiento y acercamiento al movimiento feminista en sus distintas formas. El proceso abarca distintos aspectos: la necesidad y oportunidad de reflexión desde el ámbito individual, desde el ámbito colectivo y posteriormente la acción en el movimiento de mujeres o en

²² MALDONADO BARAHONA, Teresa: *El debate entre Feminismo y Multiculturalismo y algunas de sus repercusiones en el caso del hijab*, Trabajo para Curso de Doctorado: Feminismo, Globalización y Multiculturalismo. No publicado. p. 5.

²³ SAU, Victoria (1.981. p. 121).

otras organizaciones. Temas relacionados directamente con las dimensiones personal, relacional y colectiva planteadas por Jo Rowlands²⁴. En el caso del movimiento de mujeres indígenas podemos observar cómo en muchas ocasiones el proceso que se da en otras culturas cambia, dándose primero actuaciones más colectivas que posibilitan la reflexión individual o la generación de nuevos espacios colectivos.

Actualmente en la mayoría de cumbres de mujeres indígenas antes descritas se habla más del movimiento de mujeres indígenas, aunque las demandas valoradas externamente podrían definirse más como feministas. Es importante partir de la soberanía de cada colectivo a la hora de autodefinirse y, más aún, de contar con objetivos comunes, en este caso la lucha por los derechos de las mujeres y por la generación de relaciones más justas entre mujeres y hombres, pero no se puede perder de vista la importancia de cómo nos nombramos y sus implicaciones en la construcción de identidad e historia, en las posibilidades de organización colectiva... Algunas de las hipótesis de la no definición en algunos casos del movimiento de mujeres indígenas como feminista podría tener que ver con:

1. **No serlo:** una apuesta clara por las luchas de los pueblos indígenas sin centrarse específicamente en reivindicaciones feministas.
2. **Resistencias a los movimientos feministas:** principalmente por no retomar en sus agendas suficientemente la diversidad de necesidades e intereses de las mujeres indígenas. Como se planteaba en el punto anterior este tema se ha trabajado y sigue haciéndose desde las propias mujeres indígenas y otros colectivos feministas. Seguiría pendiente la generación de espacios de reflexión y organización, tanto individual como colectiva, para un mayor conocimiento de los feminismos y sus implicaciones para romper con estas resistencias aún vigentes en la mayoría de las sociedades.
3. **Inmovilización:** El mantenimiento de estereotipos sobre los feminismos (como divisionista, occidental, urbano, hembrista...) de algunos hombres, mujeres y organizaciones indígenas y de otros tipos como estrategia para la no participación de las mujeres en el mismo.

En relación con este punto plantear cómo en los últimos años esta situación no se da de la misma manera con el concepto de género. Así se visibiliza una contradicción ya que desde muchas organizaciones e instituciones se plantea una “buena predisposición” a incorporar la perspectiva de género a sus estrategias y acciones, no así con las propuestas feministas. Esto sucede también en el caso de muchas mujeres y organiza-

²⁴ El empoderamiento puede ser visto en tres dimensiones: la personal, donde el empoderamiento consiste en desarrollar el sentido de ser y la confianza y la capacidad individual, la de las relaciones cercanas, donde el empoderamiento consiste en desarrollar la habilidad para negociar e influenciar la naturaleza de la relación y de las decisiones tomadas al interior de dicha relación; y la colectiva, donde los individuos trabajan conjuntamente para lograr un mayor impacto del que podrían ejercer individualmente. Jo Rowlands, “Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo” en LEÓN, Magdalena Comp.; Poder y empoderamiento de las mujeres, 1997; Bogotá: TM Editores-UN Facultad de Ciencias Humanas.

ciones indígenas que no reivindican el concepto de feminismo en su práctica política, pero sí se plantean el trabajo de género.

En este punto pudiera ser que la Equidad de Género se plantee como una forma más estratégica o “amable” de abordar las desigualdades de género, el peligro es que se esté dando un proceso de **despolitización del concepto de género** no aplicándose en su profundidad ni con sus implicaciones transformadoras. Tampoco se debe olvidar que una inadecuada transversalización de la perspectiva de género puede conllevar una evaporación de las políticas de género²⁵ no logrando los resultados y los impactos deseados en el cambio de las desigualdades entre mujeres y hombres.

Otro tema a tener en cuenta es cómo en muchos casos, y respondiendo a su realidad, la **agenda** de la diversidad de colectivos feministas no indígena está marcada por cuestiones que tienen que ver con el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, la maternidad voluntaria, la lucha contra la violencia de género, o el derecho a la libre orientación sexual. Sin embargo, las agendas de las mujeres indígenas aún compartiendo mayormente estas demandas, especialmente respecto a los derechos reproductivos y la lucha contra la violencia hacia las mujeres, se complementan directamente con otras de tipo económico y, especialmente, político-cultural, consecuencia de sus propias experiencias de racismo y explotación, las cuales han configurado sus identidades como pueblos y como mujeres. En este sentido visibilizar la necesidad de buscar puntos de encuentro y definir un marco político que sirva para defender los intereses de las mujeres en su diversidad es un elemento clave del análisis y debate necesario.

En los últimos años se ha ido visibilizando, como se plantea en la introducción, la organización del movimiento de mujeres indígenas, sus aportes a la construcción de pensamiento (en el ecofeminismo especialmente) y a la capacidad movilizadora. Así comienza a hablarse de feminismo indígena por el afianzamiento del proceso y la profundización de las reflexiones en el movimiento de mujeres indígenas.

Para terminar este apartado resaltamos este testimonio de Alma López, concejala quiché²⁶. *“Como feminista indígena me propongo recuperar los principios filosóficos de mi cultura y hacerlos aterrizar en la realidad del siglo XXI, es decir, criticar lo que no me parece de mi cultura aceptando orgullosamente que a ella pertenezco. El feminismo indígena, para mí, parte de un principio, las mujeres somos, desarrollamos, revolucionamos con el objetivo de construirnos como una persona independiente que se forma en comunidad, que puede dar a los otros sin olvidarse de sí misma. Los principios filosóficos que yo recuperaría de mi cultura son la equidad, la complementariedad entre hombres y mujeres, entre mujeres y mujeres, y entre hombres y hombres”*.

²⁵ LONGWE, S. H. (1997).

²⁶ VAZQUEZ, Norma: Op. Cit. p. 18.

3.4. Etnocentrismo feminista vs universalismo legítimo

“No es posible transformar el mundo en algo mejor, sin molestar a nadie”

Celia Aguilar, México²⁷.

Una de las características que con ánimo más destructivo se esgrime contra el feminismo es el de ser “occidental”, producto de una determinada realidad histórica y, por lo tanto, solo aplicable a ese espacio cultural como expresión política de la lucha por los derechos de las mujeres. Sin duda, esta acusación roza la visión más radical del relativismo cultural, arguyendo una acusación de etnocentrismo, también radical. Así se negaría cualquier posibilidad de análisis, por parte de terceras personas de la realidad de las mujeres en otros contextos culturales y la legitimidad de la denuncia de aquellas desigualdades que son denunciadas. Igualmente, se limitaría seriamente cualquier posible transformación y eliminación de esas inequidades. Señalar que esta visión también podría llevar a negar la existencia de las mismas desigualdades, al partir de la negación en la aplicabilidad de parámetros universales.

Es manifiesto el hecho del surgimiento del feminismo en las sociedades occidentales, centrándonos en el de tipo liberal anglosajón, producto, como ya se ha indicado, de una determinada realidad cultural e histórica. Pero, esto no niega la posibilidad real de que los análisis feministas, como otros también políticos y sociales, puedan enriquecerse desde la comprensión de la diversidad y sus diferentes realidades, alcanzando nuevas categorías y planteamientos, a través de la utilización de experiencias políticas, sociales y culturales de otros pueblos para el debate y aprendizaje colectivo, y viceversa. A su vez, desde ese enriquecimiento y respeto de la diversidad, el feminismo también puede entenderse como parámetro de análisis válido para la demanda de derechos, en este caso de las mujeres, en otros lugares del mundo.

En el ámbito de la cooperación y la Educación para el Desarrollo se plantea continuamente la importancia de sistematizar procesos e intercambiar con otros grupos y redes nuestras experiencias para el logro de objetivos comunes o propios. Esto puede ser fructífero siempre desde la no imposición y desde la oportunidad de conocer también otras experiencias. Y, por lo tanto, esto mismo es aplicable al caso que nos ocupa. No todo el mundo tiene que inventar su propia rueda, aunque luego pueda hacer variaciones y pintarla de distintos colores.

Sin embargo, como plantea Maldonado la historia vivida por los pueblos del sur se convierte en muchas ocasiones en evidente losa que estructura visiones y estereotipos. Así, como consecuencia de la historia colonial y dominante de occidente se reconoce el desarrollo de una visión que pretende considerar toda pretensión de universalidad como intrínsecamente etnocéntrica. Se pasa entonces de una justa denuncia de la universalidad falsa, aplicada por el poder dominante y mediante la cual discursos particulares y específicos se pretendían universales, a la condena sobre la existencia

²⁷ En clase presencial en el desarrollo del Curso Internacional sobre Mujeres y Derechos de Pueblos Indígenas en el Sistema Interamericano, CEIMM-URACCAN, Bilwi, Nicaragua, Agosto 2002.

de cualquier principio universal, que no sería sino la búsqueda de cualquier común denominador, por mínimo que pueda ser, de todas las personas al margen de la cultura a la que pertenezcan. Como señalan diversas pensadoras, que algunos valores se desarrollen en un determinado lugar no significa necesariamente que deban ser propiedad únicamente de ese lugar²⁸.

En este sentido, nos surgen diferentes preguntas de acuerdo con la temática que tratamos: ¿podríamos hablar de valores feministas universales?, ¿a qué derechos nos referimos cuando hablamos del no cumplimiento de los derechos de las mujeres? y ¿cuáles podrían ser valores de consenso en el movimiento: los definidos en conferencias internacionales como Beijing (1995), los declarados en espacios como los encuentros feministas latinoamericanos...?

Mantenemos, de acuerdo con las organizaciones feministas y con muchas organizaciones de mujeres, indígenas y no indígenas, que se puede (y es deseable) alcanzar un consenso universal, para una agenda política consensuada en la que incluir aspectos clave para el logro de la equidad de género para todas las mujeres.

La definición de este consenso se ha logrado, en parte, a través de las conferencias internacionales sobre derechos humanos. Primero con la visibilización de los derechos de las mujeres y de la igualdad (reconociendo la desigualdad existente) y después con la definición de temáticas específicas como la violencia contra las mujeres y los derechos sexuales y reproductivos. Entre las distintas conferencias cabe destacar las siguientes:

- La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979.
- La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer de 1993.
- La Conferencia de El Cairo sobre Población y Desarrollo de 1994.
- Las Conferencias Mundiales sobre las Mujeres, destacando la IV Conferencia de Beijing y sus revisiones (+5, +10 y en 2010 +15).

En este punto no queremos reconocer únicamente los espacios institucionales, no siempre tan accesibles a la participación social (aunque el movimiento de mujeres y feminista ha tenido un papel clave en las conferencias citadas y los foros paralelos desarrollados) y visibilizar también el papel de las declaraciones de otros espacios como los encuentros feministas, de mujeres indígenas, etc. como lugares para la definición de agendas, estrategias y debates.

Añadir que, el avance importante que se ha ido operando, a partir de la asunción por las organizaciones feministas, de la necesidad de profundizar los análisis desde la diversidad y, especialmente, en relación con los planteamientos de las mujeres indígenas, permiten

²⁸ MALDONADO BARAHONA, Teresa: *Op. Cit.* p. 8.

visualizar nuevos postulados y una amplia capacidad y posibilidad de entendimiento mutuo. Algunos de estos nuevos retos serían:

- La necesidad de romper con la imagen victimista de las mujeres, para entender su situación de colectivo vulnerabilizado y activo.
- La oportunidad de fortalecer el reconocimiento e incluir el respeto y reconocimiento de la diferencia étnica-cultural dentro de los movimientos feministas.
- El fortalecimiento del feminismo indígena desde su soberanía como tal movimiento, para su autodefinición y entendimiento como herramienta para la transformación y la generación de alianzas.
- Necesidad de reformular el feminismo desde cada cultura y cada contexto.
- Ocasión de definir una estrategia de sororidad y alianzas entre los movimientos feministas frente a la rivalidad y desconfianza.
- La doble visión y participación; ambos movimientos se ven beneficiados por esta doble militancia: las feministas al verse estimuladas a incorporar la diversidad cultural a sus análisis de las desigualdades de género y el movimiento indígena al incluir las propuestas de género a su perspectiva sobre la desigualdad étnica y clasista que viven.

Posiblemente este último reto, más que como tal, se puede entender como una de las claves, o conclusiones necesarias, de este debate abierto. Para ello, el punto de acuerdo se establecería en la comprensión de que el género y lo étnico no se superponen en cuanto a su importancia. Al contrario, deben interpretarse como categorías socioculturales y políticas en interacción junto con la edad, la clase, la opción sexual, etc. Así, es condición sine qua non la superación de la priorización que se ha establecido en muchas ocasiones, y desde muchas organizaciones, de la lucha contra una opresión sobre otra retomando la interseccionalidad antes explicada. Por lo tanto, la lucha contra la opresión de género no puede separarse de ninguna otra lucha y, en este caso, de la lucha contra la discriminación étnica y viceversa.

3.5. Principales resistencias frente a la equidad de género

Es evidente, que desde el movimiento y organizaciones indígenas se ha planteado en muchas ocasiones diferentes argumentos que cuestionan al movimiento feminista y al propio trabajo que las mismas mujeres indígenas realizan por la equidad de género.

Es importante señalar, que muchas de estas críticas han sido articuladas principalmente por hombres indígenas. Como señala Aura Cumes, maya-kaqchikel de Guatemala²⁹, estas resistencias se pueden agrupar en cuatro grandes reclamos: el género y el feminismo son categorías occidentales; como tales, su uso puede dañar el tejido social comunitario; es

²⁹ CUMES, Aura E. (2009).

imposición de la cooperación y, por lo tanto, atenta contra la autonomía de las organizaciones; y, finalmente, es una nueva forma de colonialismo.

Nos permitimos aquí seguir los argumentos planteados por Cumes respecto a estos postulados que operan, consciente o inconscientemente, para frenar el desarrollo del trabajo por la equidad de género en los pueblos indígenas.

Respecto al **género y feminismos como categorías occidentales**, consideramos que ya se ha tratado ampliamente en este documento esa realidad. Sin embargo, en este planteamiento y como alternativa a esos conceptos se arguyen los principios de complementariedad y dualidad como culturalmente indígenas. Sin negar esa adscripción, se considera que, en muchas ocasiones, éstos limitan un análisis de la realidad en tanto pesa más el discurso político que lo sostiene que una mirada crítica de la forma en que viven y se relacionan mujeres y hombres indígenas. Por lo tanto, sería necesario reivindicar estos conceptos, pero comprendiendo cómo funcionan en un diálogo permanente con la realidad y con proposiciones políticas que no olviden el cuestionamiento de las relaciones de opresión existentes.

Sobre el peligro de **daño al tejido social comunitario** llama poderosamente la atención por como esta preocupación aparece con énfasis cuando hablamos de la cuestión de género, cuando debiera ser una constante, puesto que todo lo que busca transformaciones sociales altera las condiciones sociales que generan esas situaciones que se pretenden modificar. Por lo tanto, este argumento daría por sentado que el tejido social es perfecto o que se ha construido al margen de las condiciones de la sociedad en general.

Respecto a la **autonomía de las organizaciones**, habría algunas preguntas imprescindibles a hacerse, por ejemplo: ¿quién construye la autonomía de las organizaciones?, ¿quién vigila respecto de si esa autonomía es plural y democrática, en cuanto a la participación de las mujeres y de otros grupos subordinados? Reconociendo la alta importancia de responder a la demanda de respeto a la soberanía de las organizaciones, debe cuidarse que, en este caso, la misma no se plantee únicamente para ocultar y evadir la responsabilidad con el trabajo por la equidad de género.

Por último, sobre el argumento que entiende la lucha de las mujeres indígenas contra las desigualdades como un **nuevo colonialismo**, su importancia solo es tal si parte de un análisis serio del porqué esto puede ser así y no otras cuestiones políticas, sociales o económicas. Evidentemente, ese razonamiento también pierde fuerza ética si se plantea como una excusa para alejarse de estos conceptos que nos ocupan.

En suma, negar, invisibilizar o minimizar la importancia de las opresiones y, por tanto, la lucha necesaria contra las mismas, es en sí una muestra de desvalorización de las mismas, que actúa para su mantenimiento.

3.6. El esencialismo étnico

“Declaramos: Que en su nombre y con su palabra, palabra verdadera, sembrada desde antiguo en el fondo de nuestro moreno corazón, con dignidad y respeto decimos que

Pueblo somos. Que cuando Pueblos decimos que somos, es porque llevamos en nuestra sangre, en nuestra carne y en nuestra piel toda la historia, toda la esperanza y toda la sabiduría, la cultura, la lengua y la identidad, toda la raíz, la savia, la rama, la flor y la semilla que nuestros padres y madres nos encomendaron, y en nuestras mentes y corazones quisieron sembrar para que nunca más se olvidara o se perdiera”

Aida Hernandez Castillo, México³⁰.

Aunque toda declaración es necesaria entenderla en su contexto y realidad, este discurso, por más poético que resulte, está lleno de metáforas biológicas que vinculan la cultura a la sangre, la carne y la descendencia, lo cual niega las posibilidades de tener identidades múltiples o de reconocer la hibridez cultural que enriquece los procesos civilizatorios. Entre los peligros que encierra esta estrategia política está que el movimiento mismo se crea su discurso, en términos esencialistas, y no enfrente los problemas reales de antidemocracia, depredación, o violencia que marcan la vida cotidiana de muchos pueblos indígenas. Si se niega la existencia de problemas internos, no hay necesidad de enfrentarlos y buscar soluciones políticas a los mismos.

Ya hemos señalado que las resistencias indígenas al movimiento por los derechos de las mujeres están, en muchos casos, protagonizadas y argumentadas por los hombres indígenas bajo la base de que este movimiento impulsa un cuerpo de ideas ajenas que se sitúan por encima de la comunidad, de la lucha por la defensa de los derechos de los pueblos y por encima de las maneras culturalmente propias de percibirse como mujeres y hombres. Se plantea como un serio obstáculo que distrae de la lucha por construir los espacios para ejercer plenamente la identidad cultural y política que como pueblos indígenas les corresponde. Esta visión parte, en gran medida, de una evidente idealización de la cultura que la concibe como inmutable y estática, escondiendo esta problemática y, en cierta forma, justificando la inequidad.

Ante ello, una vez más señalar que las culturas no son estáticas sino dinámicas y, por lo tanto, en permanente evolución en un proceso de readaptación a la realidad que las circunda. Igualmente, romper con un estereotipo, que establece que las desigualdades son consecuencia directa de los procesos de conquista y colonización. Diversos estudios e investigaciones realizadas en muchos casos por mujeres indígenas prueban la existencia de desigualdades de género ya en tiempos anteriores, aunque hay un reconocimiento a que el colonialismo y la imposición de nuevos parámetros culturales reorientó y agudizó dichas desigualdades. Por tanto, se hace obligatoria una relectura del pasado y presente cultural, permeada además por la opresión de siglos, para identificar prácticas que asignan roles de desigualdad desde las mismas culturas. En esta misma línea recuperar valores de verdadera complementariedad y dualidad, más allá del mero discurso y con una dimensión crítica, pueden ayudar a construir nuevas relaciones equitativas, desde la realidad étnica y entendiendo que la diversidad al interior no significa necesariamente división del movimiento, sino que, bien al contrario, su reconocimiento lo fortalece.

³⁰ HERNANDEZ CASTILLO, R. Aida. (2001, pp. 206-230).

De otra forma, las mujeres indígenas se verán permanente constreñidas entre el etnocentrismo de algunos feminismos y el esencialismo étnico de algunas organizaciones de los pueblos indígenas, al reforzarse el imaginario de que únicamente hay dos opciones: permanecer mediante la tradición o desaparecer a través de la modernidad, de lo ajeno. Y esto traerá consigo, por activa o por pasiva, un reforzamiento de las desigualdades.

En este contexto rescatamos esta cita de Aida Hernández: *Las mujeres indígenas han señalado en diversos espacios estos peligros y han optado por reivindicar el carácter histórico y cambiante de sus culturas, a la vez que rechazan aquellos “usos y costumbres” que consideran que atentan contra su dignidad. Se trata de una doble lucha en la que reivindican frente al estado el derecho a la diferencia cultural y al interior de sus comunidades propugnar por cambiar las tradiciones que consideran contrarias a sus derechos. Su lucha es una lucha no por el reconocimiento de una cultura esencialista, sino por el derecho de reconstruir, confrontar o reproducir esa cultura, no en los términos establecidos por el estado, sino en los delimitados por los propios pueblos indígenas en el marco de sus propios pluralismos internos*³¹.

Todo lo anterior permitirá romper con ciertos aislamientos de las luchas, reforzando alianzas y fortaleciendo la coherencia de las demandas políticas, culturales, sociales y económicas de los pueblos indígenas.

3.7. Racismo y pobreza

“El racismo y el machismo beben en las mismas fuentes y escupen palabras parecidas”

Eduardo Galeano, Uruguay³².

Hasta este punto hemos desarrollado los diferentes escenarios de desigualdad: cultural, social y política. Éstas generan estructuras de opresión interna y externa que limitan y/o violan los derechos de los pueblos indígenas y que afectan de forma específica a las mujeres indígenas. En unos y otros escenarios, hay elementos de desigualdad que son compartidos con el resto de colectivos sociales, incluidas las mujeres no indígenas.

Sin embargo, hemos apuntado en algún momento que desde los pueblos indígenas se ha planteado un escenario más que les afecta de forma especial en su posición de permanente discriminación y violación de derechos. Éste es el correspondiente al racismo, ligado directamente a la generación de pobreza y que atraviesa, agravando sus efectos negativos, los escenarios anteriormente citados.

Así mismo, en su relación con las inequidades de género, cuando hablamos de las mujeres indígenas, se ha explicitado la triple opresión que sufren: por ser mujer, por ser indígena y por ser pobre. La pobreza favorece especialmente la reproducción de las formas de desigualdad, aunque no se debe caer en la confusión de entender ésta como una de las causas que originan dichas desigualdades. Dichas causas residen en las

³¹ HERNANDEZ CASTILLO, R. Aida (2001).

³² GALEANO, Eduardo. (1998. p.70).

injustas estructuras sociales, políticas y económicas que les afectan y todas ellas tienen como elemento base la consideración de los pueblos indígenas desde el racismo.

Pero la pobreza no sólo reproduce la discriminación entre mujeres y hombres, sino que la agrava porque deteriora los espacios de complementariedad donde unos y otras se ofrecen ayuda mutua. La pobreza, por ejemplo, refuerza el mantenimiento de los roles tradicionalmente femeninos y masculinos que se reproducen en toda sociedad, ya que reducen oportunidades, derechos y poder a la mayoría de mujeres y hombres, siendo las mujeres las que cuentan con un menor acceso y control.

Así, tanto la pobreza como otras consecuencias del racismo, alimentan continuamente el machismo ya que además de la reproducción de roles ya señalada y la consideración de subordinación y opresión de las mujeres, en el caso de muchos hombres indígenas, el machismo justifica la descarga de las consecuentes frustraciones en las mujeres. Podemos visualizar claramente un hilo conductor entre racismo y machismo por el que ambos sistemas de dominación se retroalimentan y se insertan plenamente en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales.

Un riesgo que puede darse en la consideración de la pobreza y el racismo es la aparición de la “competición” entre colectivos oprimidos respecto a la importancia mayor o menor de orientar la lucha hacia uno u otro y en consecuencia el logro de un mayor apoyo o atención. Sin embargo, debe darse un análisis de la posibilidad de **reconocerse en la opresión**, generando una mayor comprensión y fortalecimiento de los colectivos oprimidos.

4. Líneas estratégicas de actuación³³

“... con estos espacios queremos que se respete la condición y la dignidad de las compañeras, los derechos de las mujeres, para que esa desigualdad entre hombres y mujeres llegue a un nivel donde nosotros podamos hablar de igualdad, donde posibilitemos la construcción del gobierno indígena, del proyecto político de los pueblos indígenas, de los planes de vida, con los aportes y la participación decisiva de las compañeras. En esto andamos, es una tarea conjunta... es una construcción entre hombres y mujeres, de esto trata el tema de género”.

Guillermo Tascón, Colombia³⁴.

Abordar unas líneas estratégicas de actuación para la equidad de género y los pueblos indígenas desde la Educación para el Desarrollo, pasa primero por la necesidad de profundizar **permanentemente en los análisis de las realidades**, remarcando el plural. Hemos tratado de explicitar unos conceptos base y de plantear algunos de los debates centrales que se están dando en esta problemática pero queda mucho por hacer. Es esencial tener presente que, reconociendo ciertas universalidades en cuanto a conceptos y

³³ Agradecer en este apartado especialmente a las personas que participaron en los talleres, por los debates, las ideas y por participar en espacios colectivos para la construcción de pensamiento y alternativas.

³⁴ TASCÓN, Guillermo. (2004).

problemáticas, la realidad es compleja y ésta se da de muy diferentes formas de acuerdo con las situaciones específicas que atraviesa cada pueblo indígena y que afectará también de forma particular al abordaje que de la situación de las mujeres indígenas hagan éstas y sus organizaciones.

Señalamos ahora un segundo elemento que hemos reiterado a lo largo de este documento: **la diversidad y el respeto a la misma**, entendiéndola como una defensa político-democrática de lo diverso. En este caso, la diferencia de sexo, opción sexual, edad, etc. no justifica la desigualdad de estatus social, cultural, económico o político, de la misma manera que las diferencias de creencias, valores o formas de vida tampoco justifican un trato desigual o discriminatorio; esto deja de manifiesto que la lucha es contra las desigualdades, no contra las diferencias. Como plantea Aura Cumes *“En situaciones de dominación la diferencia generalmente se ha constituido como un mecanismo de prácticas excluyentes y discriminatorias, pero en las luchas por la justicia, la diferencia se construye como una afirmación de la diversidad”*³⁵.

Partiendo de estos elementos nuestras estrategias deben incluir imprescindiblemente la obligación y responsabilidad en el **posicionamiento, la denuncia y defensa** de los derechos de las mujeres y el abogar por la equidad de género, visibilizando la imposibilidad de la creación de sociedades más justas sin trabajar por la equidad de género.

Esta responsabilidad debe contar con acciones concretas tanto sobre nuestra realidad más cercana como sobre las realidades de los países con los que trabajamos. En este punto no debemos olvidar la obligación en la asunción de compromisos organizativos ya que en la mayoría de los casos las ONGD y otros movimientos sociales reproducimos las desigualdades de género que se dan en nuestras sociedades. De ahí que el proceso de revisión y definición de medidas concretas debe ser un continuo para la coherencia organizativa.

Todo lo anterior tiene que ver con la **injerencia vs la incidencia**. Históricamente, occidente, y en ello incluimos la cooperación para el desarrollo, ha desarrollado continuas formas de injerencia desde las diferentes opciones políticas, sociales, económicas y culturales. Consideramos necesario, en el contexto que nos ocupa, distinguir injerencia e incidencia, entendiendo la primera como una intromisión o intervención de un grupo o persona en asuntos internos de otra, reflejando un evidente irrespeto a la diferencia ya que generalmente parte de una visión, explícita o implícita, de subordinación o inferioridad sea en el plano que sea del otro u otra. Sin embargo, la incidencia parte del respeto a la diferencia, a la diversidad, a la soberanía personal o colectiva y, desde un plano de horizontalidad, se procuran efectos mutuos. Desde la cooperación para el desarrollo, también es necesario revisar la modalidad en la que normalmente se establecen las relaciones con las organizaciones y movimientos del sur con quienes habitualmente se trabaja; éstas pueden ser de igualdad o no, de alianza, de subordinación, de intereses diversos, con un evidente dominio de la injerencia o, por el contrario, tendiendo hacia la incidencia. Y en esta revisión la Educación para el Desarrollo tiene un trabajo insustituible para

³⁵ CUMES, Aura E.: *Multiculturalismo...* pp. 9-10

la generación de relaciones de respeto mutuo, alianza y horizontalidad, planteando también la responsabilidad, incluso obligación, de las ONGD de contar con un posicionamiento político propio ante los temas que trabajamos y romper con las posturas paternalistas que no permiten el intercambio, en este caso con las organizaciones con las que trabajamos.

Una línea de actuación más, situada en la base de los valores con los que se trabaja, tiene que ver con la **creación de discursos colectivos** de respeto a la diversidad pero no justificando con ello la desigualdad, sino desde ella actuar para la equidad. Así mismo, la investigación, el conocimiento, el intercambio y la reflexión son más aspectos a cultivar desde la Educación para el Desarrollo como elementos de partida.

Respecto a las actuaciones directas de la Educación para el Desarrollo tanto en el norte como en el sur es necesario explicitar algunas de las **carencias** que muy a menudo se encuentran en proyectos con “componente de género” ejecutados por ONGD³⁶:

- Desconocen la teoría de género y funcionan con una estructura institucional interna que no ofrece igualdad de oportunidades de trabajo a mujeres y hombres.
- Desconocen la cultura indígena y los aportes que ésta puede ofrecer para fortalecer relaciones de equidad entre hombres y mujeres.
- Promueven procesos educativos que no toman en cuenta las esferas de complementariedad que existen entre mujeres y hombres indígenas e ideologizan el concepto de género asumiendo que todas las manifestaciones de la relación entre hombres y mujeres indígenas son relaciones desiguales.
- Separan a los actores en el reconocimiento de sus identidades de género. Se tiende a trabajar sólo con mujeres ofreciéndoles especialmente talleres educativos en los cuales se refuerza la desigualdad sin entrar a considerar añadir a éstos alternativas de comunicación, negociación y relación donde se generen procesos de construcción conjunta de mujeres y hombres.
- Descuidan el análisis y la elaboración de propuestas para cambiar aquellos escenarios de desigualdad entre los géneros, que nacen de la opresión étnica y de la existencia de un sistema patriarcal que excluye a las mujeres en general y, en particular, a las mujeres indígenas.
- Descuidan las alianzas entre mujeres y hombres indígenas para ejercer plenamente su identidad cultural.
- Utilizan el trabajo y las posturas de las organizaciones con las que trabajan para no tener que realizar reflexión y posicionamiento propio. En este sentido, utilizan al movimiento de mujeres y/o feminista para afirmar que incorporan la perspectiva de género sin tener una apuesta clara.

³⁶ Ideas retomadas de reflexión del texto: PALENCIA PRADO, Tania. (1999, p. 107 -108).

- Cuentan con la presencia de mujeres indígenas sólo como “cupó” sin reconocer ni visibilizar sus aportes. Así mismo, refuerzan la idea de que las mujeres sólo pueden hablar de género y/o mujer, olvidando sus aportes en muchos otros ámbitos de participación política, social, económica, etc.
- No evalúan el impacto de las acciones de educación al desarrollo y cuando lo hacen no incorporan la perspectiva de género en los procesos de evaluación.

Evidentemente, todo lo anteriormente descrito exige una revisión sobre cómo se han institucionalizado las **políticas y acciones para la equidad de género en las ONGD** y la Educación para el Desarrollo debe enfrentar también este análisis, desde el desarrollo de procesos formativos que produzcan una verdadera reflexión crítica sobre dichas actuaciones y políticas, entre otros retos. Ello debe permitir avanzar hacia nuevos paradigmas de desarrollo, así como hacia el abordaje del trabajo por la equidad de género en los pueblos indígenas.

Otra constante estratégica será el análisis permanente de los **efectos** de las intervenciones sociales y políticas en la vida de las mujeres, sus organizaciones, así como en el movimiento indígena y movimiento de mujeres. Por lo tanto, el desarrollo de indicadores y sistemas de análisis, planificación, monitoreo y evaluación que permitan identificar los efectos e impactos en términos de cambios en la posición de las mujeres, en su relación con los hombres y en la situación de sus pueblos.

Si realizamos una reflexión crítica y respetuosa sobre la realidad de los pueblos indígenas y la equidad de género, ésta nos llevará a la definición de **compromisos** concretos que incorporen la perspectiva de género.

Las **claves** que proponemos parten de la necesidad de cambiar el enfoque que aún persiste en muchas ONGD y pensar en una Educación para el Desarrollo como la citada por Inma Cabello “*La Educación para el Desarrollo hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad. La Educación para el Desarrollo pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta*”³⁷. En el marco de este enfoque algunas claves apuntarían a:

- **Análisis y formación para la apuesta política.** Realizar análisis críticos y propuestas sobre nuestras prácticas y responsabilidades, desde lo individual, colectivo e institucional. Sensibilizar en nuestras propias organizaciones sobre la necesidad de comenzar analizando y dando respuesta a las desigualdades de género que reproducimos en nuestras vidas y colectivos. Comenzar por clarificar ideas y consensos sobre algunos aspectos básicos que queremos transmitir, y contar con una apuesta política clara con respecto a la equidad de género y su puesta en práctica.

³⁷ CABELLO, Inmaculada. (2009, p. 12).

³⁸ LONGWE, S. H. (1997).

- **Transversalización y acciones específicas.** Plantear la importancia de transversalizar la perspectiva de género en todas nuestras acciones, políticas y procedimientos sin olvidar definir acciones específicas que sean medibles y evaluables. En este sentido, recordar la “evaporación del género”³⁸ por la que corremos el riesgo de caer en lo políticamente correcto sin llegar a transformar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres.
- **Acción colectiva.** Posibilitar acciones colectivas en puntos de agenda política común. Favorecer el establecimiento de sinergias y estrategias de sororidad entre los grupos feministas y de mujeres organizadas, a través de redes aquí y en los países con los que trabajamos, así como redes regionales o intercontinentales. En este punto es clave la coordinación entre ONGD para la implicación del conjunto de los actores que intervienen en estos procesos.
- **Dar voz.** Traer a nuestros lugares de actuación la realidad de los pueblos indígenas visibilizando la realidad diferenciada de las mujeres y los hombres indígenas. En este sentido visibilizar la realidad y propuestas desde el movimiento feminista y de mujeres indígenas rompiendo con imágenes victimistas.
- **Fortalecer la Educación para el Desarrollo en nuestras organizaciones.** Si la Educación para el Desarrollo que impulsamos es realmente una herramienta de transformación política y social debemos apostar por ella dotándola de los recursos necesarios (humanos, económicos...) y del contenido estratégico que merece.
- **Difusión del pensamiento feminista** en su diversidad de corrientes según las temáticas que estamos trabajando: ecofeminismo, feminismo indígena, ciberfeminismo, etc. para romper con los estereotipos y retomar todos los aportes que el movimiento ha hecho a la lucha por los derechos de las mujeres. El informe Social Watch de 2008 que mencionábamos antes además de visibilizar la desigualdad existente entre mujeres y hombres a nivel mundial nos proporciona dos aspectos clave que desde la Educación para el Desarrollo deberíamos enfrentar. Por un lado, que la tendencia general es un progreso muy lento o nulo hacia la igualdad entre mujeres y hombres y que, por otro lado, un alto desarrollo económico no conduce necesariamente a la equidad de género.
- **El cómo es importante.** Siendo coherentes, debemos utilizar metodologías y formas de trabajo participativas que promuevan la equidad entre mujeres y hombres. Así mismo plantearnos el reto de definir “experimentos sociales”, inventar nuevas formas y generar buenas prácticas. Tampoco olvidar que desde el ámbito de la cooperación para el desarrollo se han generado muchas herramientas que pueden ser adaptadas para mejorar el trabajo de Educación para el Desarrollo con pueblos indígenas y con equidad de género.

En términos globales, debe ser imprescindible un modelo de análisis y actuación que prime el **enfoque de derechos humanos individuales y colectivos** por encima del enfoque de pobreza. Hablar de trabajar desde este enfoque de derechos significa situar a las per-

sonas y pueblos indígenas como sujetos plenos de los mismos. A su vez, esto debiera cambiar las prácticas de intervención de la cooperación internacional y las visiones que se transmiten desde la Educación para el Desarrollo, con el objetivo de plantear la participación e implicación política y social en procesos de transformación que permitan cambios estructurales y desarrollar las condiciones necesarias que requieran la implementación efectiva de los derechos humanos individuales y colectivos, con especial atención a los derechos de las mujeres y de los pueblos indígenas, de acuerdo con cada contexto político, económico, cultural y social.

En este marco la cooperación y Educación para el Desarrollo deben traspasar el hecho del proyecto necesario para llegar al **proceso** imprescindible, con nítidos compromisos políticos. Específicamente la educación al desarrollo como constructora de conciencias críticas tiene un papel de facilitadora y animadora del debate, de respaldo a la generación de **nuevos paradigmas y nuevas actuaciones**, pero teniendo en cuenta no sólo la defensa de la diversidad y la equidad de género como hechos positivos y necesarios, sino también el respeto a las mujeres y hombres indígenas quienes deben ser protagonistas de las transformaciones que se requieren para la construcción de un mundo más justo y libre de desigualdades de género.

5. Guía de recursos

Materiales Específicos sobre equidad de género y pueblos indígenas

- Mugarik Gabe: *Género y Pueblos Indígenas. Perspectiva de género en el trabajo de cooperación al desarrollo con los Pueblos Indígenas*. Mugarik Gabe, Bilbao, 2004: Es un CD y cuaderno práctico en castellano y euskera que incluye la investigación citada en la bibliografía realizada por Norma Vázquez, una lista de comprobación de la incorporación de la perspectiva de género en el ciclo del proyecto como herramienta y un video sobre el IV Encuentro Continental de Mujeres Indígenas.
- Mugarik Gabe; Acsud-Las Segovias País Valenciá; Almáciga; alterNativa: *Instrumentos internacionales para la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Diálogos con los Pueblos Indígenas*. Barcelona, 2009: Esta publicación contiene la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el C169 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo, en castellano, catalán y euskera, así como una valoración de los mismos.

Materiales sobre equidad de género

Entre la amplia oferta de materiales actuales sobre la incorporación de la perspectiva de género queremos recomendar los siguientes por abordar temas estratégicos de forma práctica:

- EQUIPO DE GÉNERO DE LA COORDINADORA DE ONGD DE EUSKADI, Kalidadea: *Sistema-evaluación del proceso para la incorporación de la perspectiva de género en las ONGD vascas*, Coordinadora de ONGD de Euskadi, Bilbao, 2008.
- VAZQUEZ, Norma; MURGUIALDAY, Clara; Equipo de Género de la Coordinadora de ONGD de Euskadi. *Guía para alfabetizarse en género y desarrollo*. Coordinadora de ONGD de Euskadi, Bilbao, 2001.
- MURGUIALDAY, Clara; VÁZQUEZ, Norma; GONZÁLEZ, Lara. *Un paso más: Evaluación del impacto de género*, Cooperació, Barcelona, 2008.
- RODRIGUEZ, Alicia (comp.). *Técnicas para el análisis de género*, Equipo Maíz. El Salvador, 2005.

Recursos en la red

Algunas declaraciones

- Declaración De Las Mujeres Indígenas del Mundo en el Foro de ONG. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing 1995.
www.indigenouswomensforum.org/indigwomendeclaration-sp.pdf
- Declaración de la I Cumbre de las Mujeres Indígenas de las Américas, Oaxaca 2002.
www.fire.or.cr/dico2/articulos/cumbreindigena2.htm
- Declaración del IV Encuentro Continental de Mujeres Indígenas de las Américas, Peru 2004.
www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=456
- Mandato de la I Cumbre Continental de las Mujeres Indígenas de Abya Yala, Puno 2009.
www.ivcumbrecontinentalindigena.org/?p=241

Algunas organizaciones y redes de Mujeres Indígenas

- **Foro Internacional de Mujeres Indígenas.** Es una red de Mujeres Indígenas líderes, articuladas a redes de organizaciones locales, nacionales y regionales de Asia, África y América para organizar sus agendas, fortalecer la unidad, desarrollar capacidades de liderazgo y defensa, incrementar su participación en los procesos de toma de decisión a nivel internacional y avanzar en los derechos humanos de las mujeres.
www.indigenouswomensforum.org/index-sp.html
- **Asian Indigenous Women's Network-AIWN.** Red de Mujeres Indígenas de Asia creada después de la primera conferencia de mujeres indígenas de este continente para fortalecer a las mujeres y organizaciones de mujeres indígenas, el trabajo en red e incidir en espacios internacionales.
www.asianindigenouswomen.org

- **Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia “Bartolina Sisa”.** Organización que desde 1980 trabaja por el reconocimiento de las mujeres y su participación en todos los espacios de decisión.

www.bartolinasisa.org

- **Programa de Mujer Indígena de la organización Chirapaq, Perú.** Es una organización indígena con especial compromiso con las mujeres indígenas. Esta organización Coordina el Enlace Sur del Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas que agrupa a las organizaciones de mujeres indígenas de Sudamérica.

www.chirapaq.org.pe/es/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=55

- **Mujer Indígena en el Foro Permanente de Naciones Unidas para cuestiones Indígenas** Incluye documentación y análisis específicos sobre posicionamientos de Naciones Unidas con respecto a esta temática.

www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/women.htm

- **Área de Mujeres de ALAI.** Desarrolla programas específicos en comunicación con las organizaciones de mujeres, en su objetivo más amplio de generar una propuesta alternativa de comunicación que apunte a la conformación de un nuevo tejido comunicacional, democrático, amplio, descentralizado y pluricultural, en sintonía con los procesos de transformación social.

www.alainet.org/mujeres/

Encuentros Feministas

- **XI Encuentro feminista Latinoamericano y de El Caribe.** Web oficial del XI encuentro que tuvo lugar en México en 2009 con amplia documentación sobre las distintas temáticas trabajadas.

www.11encuentrofeminista.org/

- **Jornadas Feministas Estatales.** Web de las Jornadas Feministas Estatales que han tenido lugar en Granada en 2009, con información y documentación sobre los campos de debate que se establecieron y otros temas relacionados.

www.feministas.org/spip.php?rubrique16

6. Bibliografía

Cabello, Inmaculada: “Genero en la Educación para el Desarrollo” en *Genero en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*, ACSUR Las Segovias y Hegoa, Bilbao, 2009.

Centro de Estudios de Información de la Mujer Multiétnica, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). *Documento de referencia*

sobre *Género desde la Perspectiva de las Mujeres Indígenas de la Primera Cumbre de Mujeres Indígenas de las Américas*.

www.exclusion.net/images/pdf/540_poqod_documento_referencial.pdf

Cumes, Aura E.: Multiculturalismo, Género y Feminismos: mujeres diversas, luchas complejas, en PEQUEÑO, Andrea (comp). *Participación y políticas de mujeres indígenas en América Latina*, FLACSO, Ecuador, 2009.

Cumes, Aura E. y MONZÓN, Ana S. (comp). *La encrucijada de las identidades. Mujeres, feminismos y mayanismos en diálogo*. Intervida Word Alliance-INWA, Guatemala, 2006.

Consejo Andino de Naciones Originarias: *Sagrada dualidad*.

www.pusinsuyu.com/html/sagrada_dualidad.html

FONGI (Foro de ONG Internacionales), Del CID VARGAS, P., ZAMBRANO AGUIRRE, A.: *¿Qué pieza te toca? Políticas de Cooperación Internacional con Guatemala para la incorporación de la perspectiva de género y el apoyo para enfrentar la violencia contra las mujeres*. FONGI, Guatemala 2008.

Galeano, Eduardo: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo XXI, Madrid, 1998. p.70.

Hernández Castillo, R. Aida: Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género, en *Debate Feminista* Año 12, Vol. 24, octubre 2001, pp. 206-230.

Longwe, S. H.: The Evaporation of Gender Policies in the Patriarchal Cooking Pot (La Evaporación de las Políticas de Género en la Cacerola Patriarcal), *Development in Practice / Desarrollo en la Práctica* Volumen 7, Número 2, 1997.

Maldonado Barahona, Teresa: *El debate entre Feminismo y Multiculturalismo y algunas de sus repercusiones en el caso del hijab*, Trabajo para Curso de Doctorado: Feminismo, Globalización y Multiculturalismo. No publicado.

Macleod, Morna; Cabrera Pérez Armiñán, M^a Luisa: *Identidad: Rostros sin máscara. Reflexiones sobre Cosmovisión, Género y Etnicidad*, Oxfam Australia, Guatemala, 2000.

Meentzen, Ángela: *Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas (versión preliminar)*, BID, Washington D. C., 2001.

Mugarik Gabe: *Glosario Género y Desarrollo*.

www.mugarikgabe.org/Glosario/E1.htm

Murguialday, Clara: Término Género, en Pérez de Armiño, K.: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa e Icaria, Barcelona, 2000.

<http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/108>

Palencia Prado, Tania: *Género y cosmovisión maya*. Prodesa, Saquil Tzij, Ciudad Guatemala, 1999.

Sau, Victoria: *Diccionario Ideológico Feminista*. Volumen I. Icaria, Barcelona, 1981.

Social Watch: *Índice de Equidad de Género*, 2008.

www.socialwatch.org/es/node/9301

Tascón, Guillermo: *“Pensamos juntos. Cartilla para el aporte a la construcción de la política de género en las comunidades indígenas de Antioquia”*. OIA, Medellín, Colombia, 2004.

Vázquez, Norma: *Perspectiva de Género e Identidad Cultural en el mundo indígena: documento de estrategia para el trabajo de Mugarik Gabe con Pueblos Indígenas*, Bilbao, 2003. No publicado.

Soberanía alimentaria con perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

Asociación Chipko

1. Introducción

Comenzaremos subrayando que la Educación para el Desarrollo (ED) constituye un área de trabajo donde se interrelacionan múltiples aspectos y favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes y capacidades para la actuación con conciencia colectiva. En este capítulo iremos descubriendo las relaciones existentes entre la soberanía alimentaria (SA) y los problemas derivados de las relaciones desiguales de género, con el objetivo de facilitar estrategias de actuación en el campo de la ED.

En la actualidad existe un creciente interés en incluir la soberanía alimentaria en las temáticas que se trabajan desde la ED. Con esto se pretende alcanzar una mayor sensibilización e implicación social en los procesos de incidencia política, que obtengan como resultado el reconocimiento de la autonomía de los pueblos a decidir sobre su propio desarrollo. Así mismo, la perspectiva de género debe ser integrada en cualquiera de las acciones que se realicen, ya que para lograr un auténtico Desarrollo Humano Sostenible las mujeres deben ser reconocidas y valoradas en todos los estamentos de poder, producción y cuidado. Además, de este modo, se podrá abordar de lleno la lucha contra la exclusión y la pobreza.

No obstante, para incidir sobre determinados factores sociales debemos contextualizar primero ciertas problemáticas. Si hacemos “un zoom” sobre la realidad, comprobaremos que la situación de hambre de millones de personas en el mundo, mayoritariamente mujeres, es fruto de un sistema económico en el que los criterios de producción-consumo responden a intereses de acumulación, especulación y obtención de lucro, frente a la lógica del sostenimiento de la vida. Resulta agresivo afirmar que el hambre es una de las principales consecuencias de muerte en el mundo, cuando hoy en día la agricultura mundial podría alimentar a más del doble de la población del planeta. Existe, por tanto, una injusta distribución de la riqueza, que es la base del sistema

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Definición de Educación para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: www.unesco.org/es/esd

económico internacional. Es sobre esta perspectiva de desigualdad e injusticia social, donde la soberanía alimentaria con perspectiva de género puede ser un modelo alternativo de actuación, ya que la equidad de género y la autonomía de los pueblos a decidir sobre la producción, distribución y consumo de alimentos tienen como fin último la desaparición de dichas desigualdades poblacionales.

Se estima que el 75% de la población en situación de pobreza vive en zonas rurales y 600 millones de estas personas crían ganado. (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, FIDA).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), en 2007 vivían en el mundo 923 millones de personas hambrientas, cifra que aumentó en 2008 hasta alcanzar los 963 millones por ser éste el año en el que se produjo el mayor incremento de los precios de los alimentos.

El informe del PNUD 2008 estima que el 70% de los mil millones de personas más pobres son mujeres.

En dicho contexto de distribución desigual de la riqueza, para poder vivir de manera digna, los países del Sur han llevado a cabo prácticas de autogestión local ligadas a actividades de subsistencia, donde las mujeres han desempeñado el papel de gestoras y mantenedoras de los hogares, adquiriendo determinadas habilidades y conocimientos para desarrollar estrategias agroecológicas ligadas a la soberanía alimentaria. Como responsables de la nutrición del núcleo familiar, del consumo comunitario y de la gestión de la salud, han seleccionado e hibridado semillas y preservado variedades, generando así uno de los aspectos más importantes de cada una de las culturas y sociedades creadas: la alimentación y la supervivencia del ser humano².

Estas prácticas, que se han llevado a cabo durante cientos de años, en la actualidad están en peligro y son reconvertidas al modo de producción del mercado globalizado, donde los modelos agroalimentarios de exportación y monocultivo priman la producción intensiva para el consumo del Norte, quedando los países empobrecidos a expensas de entrar en las reglas del juego capitalista para poder participar de la economía global³. Estos mismos mercados agroalimentarios, basados en el sistema neoliberal y situados en un contexto patriarcal, utilizan mecanismos que llevan a sobrevalorar el ámbito público sobre el privado o doméstico, haciendo con esto que las mujeres sean agredidas, invisibilizadas y no reconocidas, posicionándolas en los estamentos de mayor vulnerabilidad.

² León, Irene (2007). *Mujeres agricultoras de soberanía alimentaria*. (2007). ALAI. Disponible en: <http://alainet.org/active/16018>.

³ López García, Daniel y López López, J. Ángel (2003). *Con la comida no se juega. Alternativas autogestionarias a la globalización capitalista desde la agroecología y el consumo*. Ed. Traficantes de sueños.

Las relaciones desiguales de poder sobre algunos hombres, sobre las mujeres y sobre la naturaleza generan todo un sistema de tensiones y distensiones, en los que la subordinación de la naturaleza y las mujeres queda expuesta⁴. El modelo agroalimentario predominante fomenta dicha desigualdad, dejando de lado diversos factores relacionados con el conocimiento y la gestión de los recursos naturales, y destruyendo los conocimientos y las prácticas de la gestión sostenible de los bienes naturales que han venido desarrollando las mujeres en su rol como agricultoras. De esta forma, podemos decir que cualquier hecho que afecte a las mujeres como agricultoras puede afectar también a la supervivencia de la agricultura en general y viceversa⁵.

Vandana Shiva, en su libro *Cosecha Robada*, hace referencia a este hecho. En la medida en la que las pequeñas explotaciones agrícolas y pequeños/as agricultores/as están siendo forzadas a extinguirse, los monocultivos sustituyen a los cultivos tradicionales diversos, la agricultura y la ganadería están siendo transformadas, y la producción de alimentos pasa a ser tratada con herbicidas, pesticidas y organismos modificados genéticamente⁶. Esta situación afecta especialmente a las mujeres al ser ellas las responsables principales del cuidado de los cultivos y de la gestión de determinados recursos fundamentales como son las semillas.

En las líneas anteriores se han esbozado algunas características sobre el modelo agroalimentario mundial, en el que se pone de manifiesto cómo está generando mayores desigualdades a nivel global, y para el que la soberanía alimentaria está siendo una alternativa. La Educación para el Desarrollo, por tanto, puede y debe estar orientada a procesos educativos en la lucha por la soberanía alimentaria y contra las desigualdades, y que integren los análisis y las propuestas feministas en esa alternativa. En este sentido consideramos que la Educación para el Desarrollo y la soberanía alimentaria son aliadas necesarias.

La llamada Educación para el Desarrollo de quinta generación está integrada por una serie de principios que la dotan de:

- un concepto esencial de ciudadanía global, que debe ser una sociedad civil activa, competente, preocupada por los temas colectivos y que reclame su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos;
- una crítica sistemática al modelo dominante (eurocéntrico, capitalista y patriarcal), con análisis de los factores y agentes que cuentan en la reproducción del modelo;
- una dimensión global en el análisis de la realidad que establezca conexiones entre lo que es local y lo que es global;
- una orientación estratégica por la transformación social, en la que se reconozca que la Educación no es neutral;

⁴ Mies, María (1988). *Women: The Last Colony*.

⁵ REDES-AT, GRAIN, Campaña Mundial de la Semilla de Vía Campesina, Acción Ecológica, la Red de Coordinación en Biodiversidad, Acción por la Biodiversidad, el Grupo Semillas y el Grupo ETC. (2003 y 2006). Revista Biodiversidad. Sustento y culturas. Nº 38 y Nº 47. Disponible en: [www.biodiversidadla.org/content/view/full/3092/\(offset\)/15](http://www.biodiversidadla.org/content/view/full/3092/(offset)/15)

⁶ Shiva, Vandana (2003). *Cosecha Robada: El secuestro Mundial de Alimentos*. Ed. Paidós.

- un enfoque basado en los derechos, más que en las necesidades, y que reconozca, reivindique y trabaje por la ampliación de los derechos para toda la ciudadanía global;
- unos procesos educativos participativos, activos, no autoritarios, que huyan del adoctrinamiento, que favorezcan la autonomía y que faciliten la participación y el compromiso;
- una educación capaz de generar en la ciudadanía actitudes conscientes de corresponsabilidad y la mentalidad de que cuando una sociedad actúa excluyendo grupos y personas, está perdiendo oportunidades como conjunto.

Aunque conviene explicitarlos, todos estos principios en su definición incorporan una obligada perspectiva de género, en cuanto que como categoría presenta mecanismos que sitúan de manera diferenciada a mujeres y hombres en la desigualdad social global y también posiciona en peores condiciones a las mujeres en el ejercicio del poder en la lucha por la equidad.

Bajo estos principios la Educación para el Desarrollo debe ofrecer y transmitir conocimientos sobre todos aquellos aspectos relacionados con el Desarrollo. Como es obvio, el desarrollo es un concepto complejo y multidimensional, que aborda numerosas disciplinas y que toca cuestiones relacionadas con lo económico, lo social, lo político y lo cultural. El acercamiento al concepto debe hacerse desde una manera integral, que intente vincular todos los planos, que muestre las líneas de interdependencia entre éstos, y también entre el Norte y el Sur, entre lo cotidiano-local y lo global, que desde una manera crítica identifique actores, y también causas y consecuencias de las desigualdades internacionales.

También, desde el punto de vista de los contenidos conceptuales, deben abordarse las acciones y alternativas que existen, las iniciativas en favor del desarrollo puestas en marcha en el nivel global.

Y en toda esta caracterización de la Educación para el Desarrollo la soberanía alimentaria se presenta como un concepto aliado en sus objetivos. La soberanía alimentaria como propuesta política establece toda una serie de orientaciones y estrategias que van de la mano con el concepto de Educación para el Desarrollo en cuanto a:

- su perspectiva global;
- las claras relaciones establecidas entre lo local y lo global en materia de producción alimentaria, mercado y consumo;
- fijarse en un marco de derechos, y concretamente en el derecho a la soberanía alimentaria de los pueblos;
- el ofrecer un análisis crítico del modelo de producción-mercantilización-consumo agrícola capitalista intensivo y desigual, al que contraponen alternativas reales;
- sitúa la participación como valor central del modelo soberanista, y por tanto, a la educación como elemento emancipador;

- la propuesta política de la soberanía alimentaria pasa por el imperativo de que sin equidad de género no es posible la misma.

Desde la ED debemos tener en cuenta las múltiples implicaciones en las relaciones de género que conlleva hablar de soberanía alimentaria y la dificultad de abarcar todas ellas. Por esto, a continuación, centraremos nuestra atención en tres aspectos básicos del binomio mujeres- soberanía alimentaria: Salud, Semillas y Agua; abordándolos desde una perspectiva local y teniendo en cuenta la cultura y contexto en el que se enmarquen.

Empecemos haciendo referencia a la salud; ésta se encuentra estrechamente ligada a los efectos que producen los agrotóxicos sobre las personas que los manipulan. Rachel Carson en su libro *La Primavera Silenciosa* (1962), aventajándose a su tiempo, dio un claro aviso de los peligros que entrañan estas sustancias químicas en las poblaciones. Y lo hizo mostrando las interrelaciones existentes entre los pesticidas, los ecosistemas y la salud de las personas, siendo las mujeres uno de los grupos más vulnerables a estas sustancias. Los textos de Rachel Carson han sido utilizados en innumerables ocasiones para charlas de sensibilización y actividades de educación que se desarrollan en torno a la salud ambiental, constatándose como una herramienta de alta eficacia para visibilizar este problema.

No solamente algunos textos citan la problemática inherente al uso de los plaguicidas, la Organización Mundial de la Salud (OMS) estima que en la primera mitad de la década de los 90 se produjeron de 2 a 5 millones de casos de envenenamiento por plaguicidas, de los cuales 40.000 fueron mortales⁷. En el caso de las mujeres los efectos nocivos se ven intensificados por su relación directa con los productos generados para consumo humano en el sistema agrario. Ejemplo del efecto nocivo de los agrotóxicos sobre la salud de las mujeres son los trastornos provocados por la exposición a xenoestrógenos (sustancias químicamente similares a las hormonas femeninas), tales como pesticidas organoclorados, dioxinas, resinas sintéticas y otras sustancias que pueden producir varios tipos de cáncer, malformaciones congénitas en los fetos, abortos y esterilidad. Observamos cómo la salud reproductiva de las mujeres se ve gravemente alterada por los nuevos modelos de producción agrícola neoliberal. No obstante, los problemas respiratorios, dermatológicos, neurológicos, etc. son, también, consecuencias muy graves de la exposición continuada a los pesticidas y como tales deben ser considerados en cualquier circunstancia.

En el caso de las semillas, en la *Declaración de Río* (Cumbre de la Tierra, Río de Janeiro, 1992) se le da especial importancia al reconocimiento y fomento de los métodos tradicionales y a los conocimientos de las poblaciones autóctonas, haciendo especial hincapié en el rol de las mujeres para asegurar la preservación de la biodiversidad y la utilización sostenible de los recursos naturales⁸. El cuidado y mantenimiento de las semillas es algo que tradicionalmente han realizado las mujeres, con esto, han ido adquiriendo un amplio abanico

⁷ Organización Internacional del Trabajo (1996). *Los asalariados agrícolas: condiciones de empleo y de trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo, Programa de Actividades Sectoriales. TMAWW.

⁸ Parada, Soledad (2004). *Enfoque de Género en la Biotecnología para gestores de políticas*. Disponible en: www.fodepal.es/Bibvirtual/genero/pdf/bio.pdf

de conocimientos en torno al manejo de las mismas. Conocimientos que marcan la diferencia a la hora de hacer valoraciones en cuanto a la importancia de las funciones en el mundo agrícola, ya que la verdadera sostenibilidad parte, sobre todo, de la experiencia y esto es algo que las mujeres han preservado en todas las culturas y a lo largo de todas las civilizaciones.

Otro aspecto a tratar es el agua, factor fundamental para la supervivencia de cualquier ser humano, sin embargo, son en gran medida las mujeres y niñas quienes han desempeñado y desempeñan el suministro de este recurso para el núcleo familiar y las pequeñas explotaciones agrícolas. Por tanto, son ellas las que, en la mayoría de las ocasiones, se enfrentan a problemas como acceso deficitario, contaminación y sobreexplotación⁹. Y es por esto que toma especial relevancia el hecho de incluir a las mujeres en todos los estamentos de poder para la gestión de este recurso, ya sean comisiones de agua, comunidades de regantes u otros organismos relacionados con la elaboración y ejecución de marcos legales y políticas públicas agrarias.

Como hemos visto, las mujeres han sido sustentadoras de la vida dado que se han dedicado a la satisfacción de las necesidades más básicas del ser humano (hogar, salud, agua y alimento), pero a la hora de trascender en estas funciones, la visión que mujeres y hombres han ido construyendo de la agricultura no es la misma. De forma general, las mujeres han venido considerando la actividad agraria como fuente de alimentación, mientras que los hombres la han considerado más bien como una fuente de ingresos, implicándose especialmente en la distribución y comercialización de los productos derivados de las actividades agrícolas.

Todavía, de forma masiva, las mujeres campesinas producen alimentos para consumo propio. Aún cuando trabajan formando parte de una explotación dedicada a producir para empresas transformadoras, ellas siguen siendo las responsables del huerto familiar y de la cría de animales para la alimentación de la familia y la obtención de pequeños ingresos. También, la producción de alimentos para la venta directa en los mercados locales sigue estando de forma mayoritaria en manos de las mujeres¹⁰.

En este punto, para el trabajo en la ED, debemos considerar otro aspecto importante para entender los vínculos existentes entre la SA y las relaciones de género: la distribución de la propiedad y el manejo de la tierra a nivel global. Las mujeres sólo poseen el 1% de la propiedad de la tierra a nivel mundial, y sin embargo generan entre el 60 y el 80% de la producción agrícola del planeta¹¹. En los países del Sur la mayor parte de mano de obra en el campo sigue siendo femenina. En los países del Norte esta tendencia se ha ido invirtiendo, dándose una masculinización de lo agrario. Con la mecanización del campo se ha

⁹ Arellano Cruz, M. (1998). *Educación Ambiental y el cambio de actitud en la población ante la conservación del medio ambiente*.

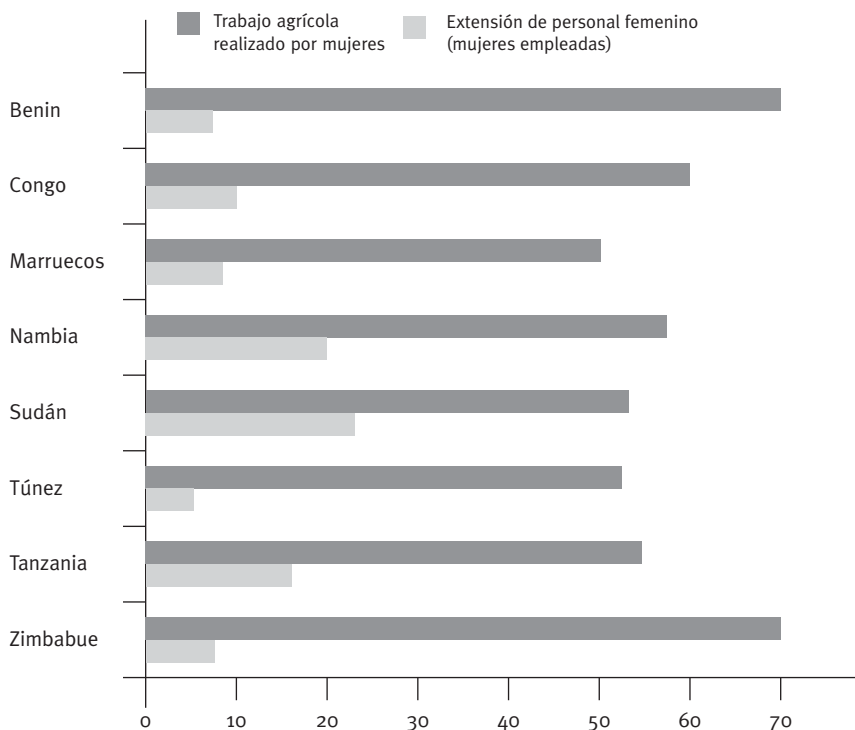
¹⁰ León, I. y Lidia Senra, L.: Aproximación a las situaciones de las campesinas y sus propuestas para conseguir la igualdad de derechos entre mujeres y hombres en el marco de la lucha por la Soberanía Alimentaria. Disponible en: www.pangea.org/epueblos/salimentaria/pairoses/documents/marco_teorico_cast.pdf

¹¹ FAO Focus: Mujer y Tenencia de la Tierra. Disponible en: www.fao.org/focus/s/women/tenure-s.htm

reducido la mano de obra en el trabajo agrícola, siendo las mujeres las mayores perjudicadas en esta reconversión y conservando los hombres, en su mayoría, el control de los medios técnicos de producción como una nueva forma de poder.

Los alimentos producidos en las explotaciones familiares son denostados por el mercado globalizado en el que vivimos, asociando producto campesino a mala calidad y falta de condiciones sanitarias. En base a esto se ha ido estableciendo normativa muy exigente que en los países del Norte ha apartado en gran medida a una parte importante de las campesinas y de sus productos de los mercados locales. Sumado a esto, y a pesar de los costes ambientales y sociales que conlleva no consumir productos locales, las grandes empresas han copado el mercado con sus productos gracias al próspero negocio de la distribución, afectando de manera significativa a las mujeres campesinas por ser las principales encargadas de la comercialización de productos en los mercados locales¹².

Porcentaje de trabajo agrícola llevado a cabo por mujeres comparado con el porcentaje de personal femenino empleado en países africanos concretos



Fuente: FAO. IAASTAD Ketill Berger, UNEP/GRID Arendal. 2008.

¹² León, I. y Lidia Senra, L.: *Aproximación a las situaciones de las campesinas y sus propuestas para conseguir la igualdad de derechos entre mujeres y hombres en el marco de la lucha por la Soberanía Alimentaria*. Disponible en: www.pangea.org/epueblos/salimentaria/pairoses/documents/marco_teorico_cast.pdf

En un intento por reducir las desigualdades de los países del Sur frente a los del Norte, en las últimas décadas se han fortalecido los movimientos de lucha campesina y popular y los movimientos de mujeres que se asocian a las estrategias de subsistencia agrícola. Estos movimientos defienden aquellos criterios incluidos en el concepto de soberanía alimentaria, convirtiéndose ésta en una vía de lucha por la que se reafirma un modelo de desarrollo real y alternativo al sistema económico hegemónico. En esta línea, podemos decir que el papel de las mujeres en estas realidades de transformación social ha sido y está siendo imprescindible.

Éste es el caso de la Confederación Nacional de Mujeres del Campo de República Dominicana (CONAMUCA). Es una organización que está luchando por una reforma agraria integral: trabajando arduamente para evitar la venta de tierras, los monocultivos, el uso de plaguicidas y luchando contra las grandes transnacionales. En los países del Norte, donde el modelo de desarrollo se centra en el crecimiento urbano y la despoblación rural, esta lucha toma forma a través de iniciativas y proyectos locales, que entroncan de manera directa con la lucha desde el Sur.

En la Cumbre de los Pueblos *Enlazando Alternativas 3* (Lima, mayo de 2008), Nalú Faria, de la Marcha Mundial de las Mujeres, indicó que la visión de las mujeres es confrontar los problemas que el mundo moderno genera y hacer cambios: *“Este modelo no reconoce la reproducción campesina, por eso queremos que se valore y reconozca el trabajo que hacen las mujeres, tanto sus labores domésticas como las productivas”*.

Fuente: Alorda, Rocío (2008). *Soberanía Alimentaria: Un derecho de los pueblos*. Minga Informativa/ANAMURI. Disponible en: <http://alainet.org/active/24135>

Para concluir, cuando utilizamos herramientas de ED para visibilizar situaciones de injusticia, debemos ser conscientes de que la soberanía alimentaria con perspectiva de género cuestiona el sistema capitalista y patriarcal en todas sus expresiones. Con este procedimiento se busca la transformación de la sociedad abogando por la justicia y la equidad social, y se plantea la necesidad de reforzar la lucha contra las políticas y estrategias neoliberales de producción, distribución y consumo, apostando por el derecho de los pueblos a definir de una forma sostenible sus políticas alimentarias y agrarias. De este modo se garantiza la satisfacción de la demanda interna de alimentos, con producción nacional, respetando la diversidad de modelos de producción, comercialización y gestión de espacios rurales, en los cuales las mujeres desempeñan un papel esencial.

2. Conceptos básicos

2.1. Desarrollo Humano Sostenible

El término internacionalmente conocido *desarrollo sostenible* se acuñó en el Informe Brundtland (1987) como resultado de los trabajos de la Comisión de Medio Ambiente y

Desarrollo de Naciones Unidas y posteriormente fue asumido en el Principio Nº 3 de la Declaración de Río (1992). Tal y como afirmaba la doctora Gro Harlem Brundtland, se define como *“Aquel desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro, para atender sus propias necesidades”*.

Dicho concepto, aunque procede de la preocupación por los recursos naturales, no siempre responde a temas relacionados con ellos, sino que trata de superar la visión en la que el medio ambiente se separa de la de la actividad humana. El desarrollo sostenible implica múltiples dimensiones: la ambiental, la económica, la cultural, la social, etc. Este aspecto social se introduce por la evidencia de que el deterioro ambiental está asociado tanto con los estilos de vida derrochadores de los países del Norte, como con las minorías ricas de los países del Sur, así como, con la pobreza y la lucha por la supervivencia de los y las marginadas¹³.

Según Sutcliffe una de las principales críticas a la sostenibilidad es la que se refiere a la posibilidad de limitar el crecimiento económico de los países empobrecidos abogando por fusionar el desarrollo humano y la sostenibilidad ambiental. En ambos casos, es necesario una redistribución de los recursos que parta de las minorías enriquecidas, causantes principales del deterioro ambiental y de la ausencia de desarrollo humano. Por tanto, se hace imprescindible el consumo moderado de las poblaciones enriquecidas de los países del Norte, para permitir un desarrollo humano sostenible a nivel planetario y asegurar la sostenibilidad ambiental para las generaciones futuras.

El concepto de *desarrollo humano sostenible* fue definido por el director del PNUD en 1994 como elemento base del trabajo del PNUD:

“Debemos unir el desarrollo sostenible y el desarrollo humano, y unirlos no sólo de palabra pero en los hechos, todos los días, en el terreno, en todo el mundo. El desarrollo humano sostenible es un desarrollo que no sólo genera crecimiento, sino que distribuye sus beneficios equitativamente; regenera el medio ambiente en vez de destruirlo; potencia a las personas en vez de marginarlas; amplía las opciones y oportunidades de las personas y les permite su participación en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano sostenible es un desarrollo que está a favor de los pobres, a favor de la naturaleza, a favor del empleo y a favor de la mujer. Enfatiza el crecimiento, pero un crecimiento con empleos, un crecimiento con protección del medio ambiente, un crecimiento que potencia a la persona, un crecimiento con equidad¹⁴.”

Es un concepto longitudinal y transversal en el tiempo, que implica conciencia de futuro y acciones presentes socialmente equitativas y justas para permitir que las generaciones venideras tengan la oportunidad de desarrollarse con libertad. Está incluido en la Carta de Naciones Unidas y respaldado por numerosos acuerdos internacionales. Además

¹³ Sen, A (2005). *Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*. Disponible en: www.sustainable-systems-international.org/dissertation.aspx

¹⁴ PNUD (1994). *Algunas preguntas y respuestas sobre el desarrollo humano sostenible*. Washington 17 de enero de 1994. pp. 7.

contiene los acuerdos asumidos en la Cumbre de Río de Janeiro en el año 1992 y en la Conferencia de El Cairo sobre Población y Desarrollo en el año 1994.

Como conclusión general, puede decirse que la preocupación por el medio ambiente y la conciencia sobre los límites del crecimiento han supuesto un paso adelante y han cambiado la concepción del desarrollo. Sin embargo, en muchos casos, no se han asumido los profundos cambios necesarios en los modelos económicos y sociales, las pautas de consumo, etc., por lo que se tiende a insistir más en otros tipos de soluciones, como las basadas exclusivamente en el control de la población. Autores como Weizsäcker et al.¹⁵ afirman que la preocupación por este aspecto debería impulsar el desarrollo de los países del Sur, dada la correlación entre el nivel de bienestar, el empoderamiento de las mujeres y la ralentización del crecimiento demográfico. Este punto de vista supone otra posible sinergia entre el desarrollo humano y la sostenibilidad.

2.2. “Dumping”

Es una práctica comercial por la que la venta de productos en el exterior se realiza a un precio menor al del valor que adquieren dichos productos en el país exportador. A través de esta práctica, las empresas fijan valores monetarios inferiores a los que se manejan en los mercados internos del país. Para que se dé esta condición, el mercado en el que se fijen los precios de los productos debe ser competencia imperfecta, es decir, las empresas pueden asignar valores libremente para sus productos. Además los mercados en los que se vendan dichos productos deben estar segmentados con el fin de que el acceso a los bienes por parte de la ciudadanía del mercado exportador sea complicado.

En la actualidad, las políticas agrarias y comerciales de Estados Unidos y la Unión Europea contemplan ayudas y subvenciones nacionales para practicar el dumping, pudiendo dar precios más bajos a los productos vendidos en los mercados internos que a los exportados a otras naciones, destruyendo la posibilidad de venta que puedan tener los productos foráneos en estos países.

2.3. Soberanía Alimentaria

Si soberanía es tener el derecho a tomar una decisión libremente, y alimento es cualquier sustancia natural o sintética con capacidad de proporcionar energía y, por tanto, sustentar la vida, es bastante sencillo llegar a la definición de soberanía alimentaria. Sin embargo, el porqué impulsar esta definición no es tan evidente. En 1996, en el marco de la Cumbre Mundial de la Alimentación, Vía Campesina y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas (CLOC) lanzaron dicho concepto en respuesta a las definiciones dadas por la FAO, proporcionando una alternativa paralela al modelo agrícola neoliberal. Posteriormente, en el Foro Mundial sobre la soberanía alimentaria en La Habana (Cuba, 2001), matizaron dicha definición quedando así:

¹⁵ Weizsäcker, E. U. von, A. B. Lovins y L. H. Lovins (1997). *Factor 4. Duplicar el bienestar con la mitad de recursos naturales*. Informe al Club de Roma, Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores, Barcelona.

“La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental”.

A raíz de esta definición se podría decir que la soberanía alimentaria incluye:

- La necesidad de priorizar el uso de la tierra para fines alimentarios.
- Asegurar el acceso del campesinado a la tierra, al agua de calidad y a un mercado en el que se preserven las semillas tradicionales, controlando, por tanto, el mercado de los organismos modificados genéticamente.
- El derecho de las/los campesinas/os a producir alimentos y el derecho de los/as consumidores/as a poder decidir lo que quieren consumir, cómo y quién lo produce.
- El derecho a la propiedad de la tierra por parte de las/los agricultoras/es que destinen su producción al consumo local de alimentos.
- El derecho de los países a crear sus propias políticas agrarias.
- El reconocimiento de los derechos de las campesinas que desempeñan un papel esencial en la producción agrícola y en la alimentación.
- La difusión de modelos agrícolas sostenibles.

2.4. Seguridad Alimentaria

Según la FAO, en la Cumbre Mundial de la Alimentación (CMA) de 1996:

“la seguridad alimentaria a nivel de individuo, hogar, nación y mundo, se consigue cuando todas las personas, en todo momento, tienen acceso físico y económico a suficiente alimento, seguro y nutritivo, para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias, con el objeto de llevar una vida activa y sana”.

El alimento es una necesidad inherente a la naturaleza humana, sin él las personas perecen, con lo cual cuando hablamos de seguridad alimentaria estamos hablando de un término que incluye la garantía del acceso a un derecho humano, por tanto, su cobertura debe partir tanto de lo individual como de lo colectivo, incluyéndose todas las perspectivas a la hora de desarrollar planes y reformas. Cualquier sistema, por defecto, debería asegurar que todas las personas accedieran a una vida digna con las necesidades básicas cubiertas.

La definición de este término incorpora conceptos de disponibilidad, acceso, uso y estabilidad en el suministro de alimentos. Sería entonces, el acceso material y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos para todos los individuos, de manera que puedan ser utilizados adecuadamente para satisfacer sus necesidades nutricionales y llevar una vida sana, sin correr riesgos indebidos de perder dicho acceso.

2.5. Diferencias entre soberanía alimentaria y seguridad alimentaria

Ambos conceptos tienen como objeto común lograr que toda la población de un país esté bien nutrida, para lo que debe poder acceder en todo momento a los alimentos necesarios. Sin embargo difieren en la profundidad de la propuesta para llegar a este fin.

La seguridad alimentaria posee una connotación más técnica que no implica, entre otras cosas, un apoyo a la producción doméstica de alimentos, pudiendo ser estos importados. Un país podría importar alimentos sin necesidad de producirlos, pero esto se seguiría enmarcando dentro del mercado internacional y de las leyes que lo rigen las cuales han puesto en una posición de subordinación a los países del Sur.

Sin embargo, mediante la soberanía alimentaria se defiende el derecho de todos los pueblos o estados a definir con autonomía sus políticas alimentarias y agrarias, la necesidad de asegurar la satisfacción de la demanda de alimentos interna con producción nacional, así como el papel protagónico de los y las campesinas en la producción de alimentos. Este término implica una concepción más política de qué, cómo y para quién se producen los productos agrícolas. Por eso este concepto encuentra resistencias dentro de las organizaciones intergubernamentales, las organizaciones financieras multilaterales, y la mayor parte de los gobiernos, por rechazar de pleno el sistema hegemónico en el que estos conservan su poder.

2.6. Feminización de la pobreza

Término que hace referencia a la mayor presencia de mujeres en situación de pobreza a lo largo de la historia como consecuencia de las situaciones de desigualdad contempladas entre hombres y mujeres.

“De la población del planeta, 1.700 millones de personas viven en situación de pobreza y el 70% de ellas son mujeres, lo que prueba irrefutablemente, tanto en los países empobrecidos como enriquecidos, que la pobreza tiene «rostro de mujer».” (PNUD, 1995).

Este hecho tiene su explicación en diversos factores, que sustentan el sistema neoliberal y patriarcal en el que vivimos. Los diferentes roles que ocupan las mujeres y los hombres en la sociedad han derivado en posiciones desiguales, donde las mujeres se hallan en situaciones de subordinación respecto a los hombres, lo que les niega o dificulta el logro y ejercicio de sus derechos, como la asignación de trabajos no valorados ni económica ni socialmente (en especial los relacionados con el cuidado) o el acceso y control de determinados bienes. Así, los obstáculos en el acceso al mercado laboral formal y remunerado y el desigual acceso respecto a los hombres a la alimentación, educación y atención sanitaria, son algunos de los factores que sitúan a las mujeres en una posición mucho más vulnerable frente a la pobreza.

La Plataforma de Acción aprobada en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (China, 1995) identificó la erradicación de la carga persistente y cada vez mayor de la pobreza que pesa sobre las mujeres como una de las doce esferas que requieren especial

atención y la adopción de medidas por parte de la comunidad internacional, los gobiernos y la sociedad civil.

Así mismo, la Comisión de la condición jurídica y social de la mujer de las Naciones Unidas debatió la cuestión relativa a las mujeres y la pobreza en su 40^o período de sesiones, celebrado en 1996, y propuso la adopción de nuevas medidas por parte de los estados miembros de las Naciones Unidas y la comunidad internacional, incluida la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y los programas orientados a la erradicación de la pobreza.

2.7. Empoderamiento

Es un proceso de autonomía a través del cual las personas ven fortalecidas sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como grupo social para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven¹⁶.

La posición desfavorable que ocupan las mujeres requiere ineludiblemente de procesos de empoderamiento para la mejora de su posición social. Favorecer estos procesos posibilita que las mujeres tomen conciencia de las opresiones y desigualdades que han venido soportando, y del carácter estructural de las mismas. La autonomía que se deriva del empoderamiento de las mujeres favorece su participación social y, por tanto, les lleva a no depender de las acciones y decisiones que se tomen en su lugar.

Este concepto, con mirada de género, apareció en la III Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi (Kenia, 1985), como una propuesta innovadora que reorientara el movimiento de mujeres y que integrara realmente a las mujeres en el desarrollo, como una estrategia política para desafiar las estructuras de poder excluyentes. Posteriormente, en la IV Conferencia sobre la Mujer en Beijing (China, 1995) se reafirmó la importancia y validez de la estrategia de empoderamiento, no sólo para ir cambiando las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, sino también como enfoque preciso para luchar contra la “feminización de la pobreza”. Es en esta conferencia donde se manifiesta el compromiso de la comunidad internacional por la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, identificando dos estrategias básicas para lograr la igualdad: el *mainstreaming* de género, proceso a través del cual se integra el enfoque de género en las políticas públicas, para lograrlo se debe trabajar en todos los procesos de toma de decisiones y en la ejecución de políticas, y la estrategia del empoderamiento de las mujeres, entendido como la autoafirmación de las capacidades de las mujeres para su participación, en condiciones de igualdad, en los procesos de toma de decisiones y en el acceso al poder¹⁷.

En resumen, en este contexto el empoderamiento significa un cambio en las opciones de participación de las mujeres en el ámbito individual y colectivo, pudiendo ser agentes

¹⁶ Karlos Pérez de Armiño (dir.) (2000). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* (Definición de Empoderamiento). Disponible en: www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/86

¹⁷ Información obtenida de: www.americalatina.genera.org/tematica/gender.php

activos en la toma de decisiones a nivel político y social, lograr crear nuevos espacios de toma de decisiones y redistribuir el poder en los espacios ya existentes.

3. Líneas estratégicas de actuación

Para introducir las líneas estratégicas de actuación vamos a puntualizar una serie de aspectos relacionados con el engranaje de la economía neoliberal, además visibilizaremos cómo ésta se sustenta en esferas no vinculadas a lo monetario, cómo por ejemplo el ámbito familiar.

Como expone la economista feminista Amaia Pérez Orozco:

“Se oculta una enorme parte de la actividad de las mujeres, el trabajo no remunerado en sus diversas formas... Esta invisibilización supone una infravaloración ya que lo valorado es lo económico y porque no se reconoce la importancia de la actividad no mercantil para explicar el funcionamiento de los sistemas económico-sociales. Por último, esta concepción de lo económico sitúa el centro de atención en el mercado y los procesos de acumulación capitalistas, desatendiendo los procesos de satisfacción de las necesidades humanas¹⁸.”

Sumado a ello, la economía capitalista concibe a la naturaleza como mera suministradora de recursos, entre ellos, tierras fértiles, agua, semillas, alimentos etc. (que son sustento de vida) y como receptora de residuos. Es decir, el sistema económico considera a la naturaleza como un sistema abierto, sin límites. Esta misma consideración recibe el trabajo no remunerado de cuidados, que de forma tradicional ha sido asignado a las mujeres y a pesar de la incorporación masiva de estas al mercado laboral, el mercado y los estados siguen ignorando las necesidades que hacen que la vida sea sostenible en términos de cobertura de cuidados. Esto ha hecho que se incrementen las migraciones femeninas internacionales para cubrir necesidades de cuidados en el ámbito de lo privado que, actualmente, se encuentran desatendidas. Se genera así una cadena global de cuidados¹⁹ que hunde sus raíces en el proceso de incorporación de las mujeres al mercado laboral, en la desatención hacia los mismos por parte de los poderes públicos y actores privados en los países enriquecidos, y sostenida en su base por mujeres de países empobrecidos.

Esta invisibilización del trabajo de las mujeres y de los bienes que suministra la naturaleza no sólo responde a una falsa autonomía del sistema económico capitalista, sino que además significa un desigual acceso y capacidad de decisión de las mujeres en la sociedad. Si el objeto de la economía y de la organización de la sociedad debería ser la sostenibilidad de la vida humana, en la que la alimentación es una parte esencial, la realidad es otra. Tanto el sistema patriarcal como el sistema neoliberal siguen partiendo de unos

¹⁸ Pérez Orozco, Amaia (2004) *¿Hacia una Economía Feminista de la sospecha?* Revista En Otras Palabras, nº 13-14. Disponible en: www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf/PerezAmaia1.pdf

¹⁹ Pérez Orozco, Amaia (2007). *Cadenas Globales de Cuidados. Documento de Trabajo*. INSTRAW UN. Disponible en: www.un-instraw.org/es/md/global-care-chains/latin-american-women-in-the-global-care-chains.html

límites que son irreales con relación a la sostenibilidad de la vida, ya que ésta sigue siendo mantenida gratuitamente por la naturaleza y por las mujeres²⁰.

Las campesinas tienen un papel fundamental en la producción de alimentos; según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), son mujeres quienes producen el 70% de la alimentación familiar en los países en desarrollo, y el 50% a nivel planetario. A pesar de esto, la pobreza, el hambre y la falta de reconocimiento profesional, afectan de una manera muy importante a las campesinas de todo el mundo en la consecución plena y real de la igualdad de oportunidades. (Congreso Mundial de las Mujeres de Vía Campesina. Santiago de Compostela, 2006).

Desde los movimientos de lucha de mujeres por la soberanía alimentaria, se defiende un modelo más equitativo donde haya una redefinición de roles y una redistribución de los tiempos empleados. Cada vez más, se consolidan las actuaciones de los movimientos de mujeres campesinas en temáticas como: la lucha por la soberanía alimentaria y por la tierra; el desarrollo del campo y de las comunidades en las que viven; la protección de las semillas autóctonas; el cuidado de los recursos; el fortalecimiento de redes y la resistencia frente a las políticas neoliberales, que destruyen las vidas, las culturas, y la agricultura, y que les obligan, además, a abandonar sus tierras, viéndose forzadas a emigrar a las ciudades y hacia otros países. Las mujeres campesinas luchan contra las grandes empresas multinacionales que intentan dejar al margen sus conocimientos y expropiar, una vez más, su espacio de creación, producción y reproducción del mundo campesino como forma de vida.

Cabe destacar que la definición de soberanía alimentaria establecida en el 1º Foro Mundial de Soberanía Alimentaria en el 2001 incluye el papel fundamental que realizan las mujeres, y que la definición de ED²¹ incluye ineludiblemente la teoría de género, ya que para ponerla en práctica se hace imprescindible hablar de la construcción de una ciudadanía global y solidaria y de un desarrollo humano justo que tenga todas estas cualidades y considere las necesidades y aportaciones de la mitad de la población mundial: las mujeres.

Por todo ello, a continuación se muestran propuestas y alternativas de actuación y cambio, obtenidas de la búsqueda y reflexión desde la Asociación Chipko. Estrategias que las entidades que trabajan en este ámbito podrían desarrollar con el objeto de defender los derechos de las mujeres, los hombres y los pueblos para definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para todas y todos. Se agrupan dichas propuestas en

²⁰ Bosch, Anna, Carrasco, Cristina y Grau, Elena (2003). *Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo*. Disponible en: www.ecologistasasalcalah.org/docs/ecofoz.pdf

²¹ ACSUR-Las Segovias y HEGO A (2009). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. (Definición de ED de 5ª generación), pág. 12. Disponible en: www.acsur.org/IMG/pdf/Manual_Genero_ED.pdf y en http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/595/Manual_castellano.pdf

cuatro líneas estratégicas y se exponen al final de este apartado una serie de iniciativas llevadas a cabo por actores de la Educación para el Desarrollo en relación a la inclusión de la perspectiva de género en la soberanía alimentaria.

- **Favorecer la incidencia política y la participación ciudadana de las mujeres en la agenda de la soberanía alimentaria**

La Educación para el Desarrollo promueve la participación social como herramienta de cambio y transformación. A su vez, la soberanía alimentaria fundamenta sus bases en el concepto de autonomía local como la capacidad de decidir cómo, qué y para quién se produce. El poder para la toma de decisiones y la inclusividad es común e inherente en las estrategias de ED relacionadas con la SA. Antes de poder hablar de participación equitativa hay que tener en cuenta que en los espacios de toma de decisiones, la representatividad sigue siendo todavía desigual, ya que mayoritariamente es ejercida por hombres. Esto es visible en los propios movimientos de luchas campesinas, en los que las mujeres llevan a cabo su propia lucha dentro de los mismos, para ser reconocidas y valoradas como tal en las organizaciones sindicales, espacios políticos, etc. Además, los títulos de propiedad de la tierra siguen estando mayoritariamente en manos de los hombres, lo que hace que en los procesos de participación y toma de decisiones, las mujeres sigan quedando relegadas a un segundo plano. La ED debe trabajar como línea estratégica el apoyo y el reconocimiento político y social de las mujeres en los procesos de desarrollo de sus comunidades, barrios, ciudades y estados.

Según el texto *Soberanía Alimentaria: Tierra, Semillas y Alimento* de la Marcha Mundial de las Mujeres:

“Luchar contra la opresión y la explotación de las mujeres es fundamental en las luchas campesinas por la soberanía alimentaria. Luchar por la soberanía alimentaria es fundamental en las luchas de las mujeres por su autonomía, por compartir responsabilidades y tareas y por la sustentabilidad de la vida humana.”

- **Reconstruir las relaciones campo-ciudad en base a los principios de igualdad social, equidad de género, participación y solidaridad**

Un eje principal para el trabajo en soberanía alimentaria es la reconstrucción de las relaciones campo-ciudad, en base a principios de equidad, participación y solidaridad. El modelo neoliberal ha fracturado las relaciones entre el mundo rural y el mundo urbano alejando cada vez más ambos contextos. El desarrollo socioeconómico de las últimas décadas ha defendido un modelo de “progreso” que ha implicado una serie de cambios socioculturales y económicos incrementando así la desigualdad entre lo “rural” y lo “urbano”, la agricultura y la industria, lo tradicional y lo moderno etc., dando un valor añadido a todo aquello que se asocia con progreso y desvalorizando todo lo rural. Este tipo de desarrollo ha afectado especialmente a las mujeres, al ser estas el grupo más numeroso de trabajo en el campo.

Francisco Rodríguez escribe en un artículo publicado en el boletín número 1 de Diciembre de 2008 de la organización de cooperación para el desarrollo Entrepueblos que:

“El mundo rural se ha reconstruido desde la globalización y el desarrollismo como un espacio de explotación ambiental y laboral al servicio de las demandas insaciables de la ciudad, que devuelve al campo estos servicios en forma de residuos o nuevas demandas que fortalecen los mecanismos de empobrecimiento y degradación ambiental rural. Manteniendo en las metrópolis los espacios de decisión sobre el presente y futuro del campo y sus moradores.”

Además, esta devaluación de lo rural y de la vida en el campo ha implicado un proceso sociodemográfico de envejecimiento de la población rural y de emigración de los y las jóvenes a las ciudades en busca de oportunidades. En el ámbito urbano o en el contexto de las migraciones internas o internacionales, las desigualdades de género se cruzan con otras desigualdades y opresiones como las de clase, étnicas, procedencia etc. En ocasiones, queda lejos la posibilidad de mejorar en estos contextos, aunque también cabe destacar que en otras ocasiones la experiencia puede ser positiva para muchas mujeres ya que detrás de estas migraciones femeninas no sólo están los factores económicos, sino también factores sociales como son desigualdades y opresiones de género en su entorno.

Sumado a lo anterior, el modelo desarrollista de “prosperidad” en el que vivimos se asocia a un modelo de consumo abusivo, al que el mercado responde a través de la explotación de los recursos naturales, dejando de un lado el nexo de unión que siempre ha existido entre ser humano y naturaleza.

Como línea estratégica de actuación es importante que se vuelva a interconectar campo-ciudad, a través de una revalorización de las prácticas agrícolas tradicionales en las cuales las mujeres tienen un papel fundamental.

- **Sensibilizar y fomentar un modelo de producción, consumo y comercialización de alimentos justo, equitativo y solidario**

El principio de la soberanía alimentaria fue propuesto por el movimiento internacional de Vía Campesina en el año 1996 como contraposición a las políticas neoliberales que protegen el interés de las grandes empresas. Este modelo basado en la agricultura y la producción sostenible con recursos endógenos, en equilibrio con la naturaleza, la cultura y las tradiciones locales, choca frontalmente con las políticas de libre comercio en las que la alimentación es parte del mercado, y no un derecho. La agricultura campesina de pequeños/as productores/as se enfrenta habitualmente al marco político existente que protege los intereses de la agricultura intensiva y de las grandes multinacionales agroalimentarias.

Dentro de la cadena alimentaria del modelo neoliberal se considera a las familias como unidades de consumo, invisibilizando el trabajo no remunerado de cuidados, que sostiene el sistema capitalista y que además es realizado, en su mayoría, por mujeres.

En este marco la soberanía alimentaria defiende un modelo de producción local que cubre el consumo familiar y la venta en los mercados locales y nacionales. Las actividades de producción, comúnmente realizadas por las mujeres rurales: el cuidado del huerto familiar, el

mantenimiento del ganado para consumo doméstico, la realización de la compra, la elaboración culinaria, la separación de residuos y la conservación del medio ambiente no son valorados en el sistema neoliberal, y en consecuencia no son remunerados, haciendo muy complicado que se den otras relaciones de producción y consumo más equitativas en términos de género y más respetuosas con el medio ambiente, excluyendo así el fundamento de la vida e impidiendo a su vez formas más sostenibles de convivencia.

En este ámbito, sólo transformaciones radicales podrán dar una solución real a los problemas derivados de las relaciones desiguales de género en materia agraria. La valoración del trabajo de cuidados, la lucha contra los monocultivos, los transgénicos, los agronegocios y latifundios, y la extranjerización de la tierra y los territorios son algunos de los puntos clave que podrían conducirnos a solucionar los desequilibrios existentes. Debido a que la economía actual está basada en la acumulación de capital y éste, a su vez, en el trabajo, nuestra propuesta parte de la reconceptualización del capital y del trabajo para que los sistemas de producción y distribución de alimentos cumplan con el fin último de la especie: la sostenibilidad de la vida, desmitificando la perfección de los mercados capitalistas y haciendo una clara diferencia entre la calidad de vida y la capacidad de consumo.

Como señala el manifiesto sobre soberanía alimentaria de la Marcha Mundial de las Mujeres:

“el camino es reconocer que la sustentabilidad de la vida humana, en la cual la alimentación es una parte fundamental, debe estar en el centro de la economía y de la organización de la sociedad”.

- **Promover la creación y fortalecimiento de redes a favor de la soberanía alimentaria con perspectiva de género**

Otra de las líneas estratégicas de actuación propuestas es la creación y apoyo a redes que contribuyan a la unión y fortalecimiento de colectivos que defiendan la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria mediante la reconstrucción del diálogo entre campo y ciudad, el fortalecimiento y divulgación de las luchas y acciones en torno a la protección de la naturaleza y el reconocimiento y visibilización de las mujeres como garantes de la soberanía alimentaria.

La unión entre personas que defienden la soberanía alimentaria, y más concretamente, entre campesinas que desean luchar por un modelo equitativo y justo, favorece que se reproduzcan iniciativas sostenibles y se multipliquen sus conocimientos, visiones, potencialidades y capacidades como gestoras de los recursos naturales, dándose procesos de empoderamiento tanto individuales como colectivos que les hacen ser agentes activos en sus regiones.

La creciente articulación de organizaciones de mujeres en redes regionales ha generado que esta lucha sea más fuerte, aunando esfuerzos en la consecución de un modelo de producción y consumo de alimentos más sostenible a nivel social, ambiental y económico y haciéndose más visibles como grupo de voz para la defensa de la SA con perspectiva de género.

3.1. Iniciativas puestas en marcha

A continuación se exponen algunas iniciativas de soberanía alimentaria con perspectiva de género puestas en marcha en el marco de la Educación para el Desarrollo en el Estado español y agrupadas en los ámbitos de actuación que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) señala: Sensibilización, Educación / Formación, Investigación e Incidencia Política / Movilización Social.

• Sensibilización

- Proyecto “Mujeres Rurales Andaluzas”.

Realizado por el Grupo Soberanía Alimentaria y Género de Sevilla (colectivo creado por CIC-Batá, Entrepueblos, Veterinarios sin Fronteras, La Ortiga, ProDerechos Humanos, Universidad Rural Sierra de Cádiz, Área de la Mujer del SOC y Ecologistas en Acción), 2008.

Material audiovisual y en formato papel en el que hacen visible el trabajo de las mujeres en el medio rural andaluz.

<http://soberaniaalimentariaygeneroav.blogspot.com/2008/10/mujeres-rurales-andaluzas.html>

- II Jornadas Internacionales “Las mujeres alimentan al mundo. No más invisibilidad, Derechos y Recursos y Soberanía Alimentaria”.

Realizado por la ONGD Entrepueblos en coordinación con otras asociaciones, 2009.

Jornadas hechas en diferentes ciudades del Estado español durante el mes de marzo con representantes de organizaciones y ponentes de diferentes partes del mundo. http://epueblos.pangea.org/index.php?option=com_content&task=view&id=785&Itemid=150

• Educación / Formación

- Jornadas Universitarias: “Soberanía Invisible: Las mujeres que alimentan al mundo”.

Realizado por la ONGD Veterinarios Sin Fronteras y la Cátedra de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Córdoba (UCO) en el año 2009.

Jornadas de 15 horas lectivas, correspondientes a un crédito de libre configuración para el alumnado de la UCO.

www.veterinariosinfronteras.org/events/2009/10/28/01

- Proyecto “Las mujeres como garantes de la soberanía alimentaria”.

Realizado por la ONGD Sodepaz en San Sebastián de los Reyes (Madrid) en el año 2009.

Proyecto que consta de dos acciones complementarias: un taller de 20 horas dirigido a miembros de entidades locales que actúan como agentes multiplicadores y una exposición formada por 12 paneles en papel fotográfico plastificado con el objeto de divulgar el papel que desempeñan las mujeres en el mantenimiento de la soberanía alimentaria en los países del Sur.

www.sodepaz.org/sodepaz.html?start=30

• Investigación

- Publicación Pan y Rosas.

Realizada por la ONGD Entrepueblos.

Estudio específico sobre soberanía alimentaria y relaciones de género desde la perspectiva de países del Sur y del Norte, con el objeto de profundizar en la soberanía alimentaria desde la perspectiva de género. Ha sido elaborado a partir de fuentes bibliográficas y documentos existentes de personas expertas en género y desarrollo procedentes del ámbito universitario y de las ONGD.

www.pangea.org/epueblos/salimentaria/pairoses/castella.htm

• Movilización social / Incidencia política

- La Garbancita Ecológica. Colectivo Feminista Las Garbancitas.

Sociedad Cooperativa de consumo responsable, autogestionado y popular, creada en 2007 como parte de los Grupos Autogestionados de Konsumo de Madrid (GAKs).

Este colectivo interviene en todos los ámbitos de actuación de la ED, destacando aquí por sus movilizaciones y apoyo a moratorias de transgénicos u otros colectivos nacionales o internacionales que luchan contra la contaminación transgénica.

www.nodo50.org/lagarbancitaecologica/garbancita/

- Campaña “No te comas el mundo”.

Creado por Entrepueblos, Observatori del Deute en la Globalització, la Xarxa de Consum Solidari y Veterinarios sin Fronteras.

Herramienta al servicio de redes y movimientos sociales que tiene entre sus funciones sistematizar y extender materiales sobre distintos temas que unan la soberanía alimentaria, la deuda externa y la perspectiva de género.

www.notecomaselmundo.org

4. Conclusiones

El modelo neoliberal y sistema patriarcal en el que la mayoría de las sociedades siguen viviendo hoy en día ha provocado y sigue provocando situaciones de inequidad de género en la gran mayoría de los ámbitos individuales y colectivos.

Si partimos de esta base, vislumbraremos cómo en el sistema agrícola las desigualdades de género existen y persisten. Realidad ante la cual se acuñó como respuesta el término soberanía alimentaria, en cuya definición y bases se defiende un modelo que promueve las relaciones equitativas de género.

Sin embargo, que los pueblos tengan libertad para poder decidir sobre el consumo, la producción y distribución de sus productos alimentarios, y con ello poder hacerlo de manera equitativa, se convierte en una cruzada casi épica debido a corrientes que se mueven en contra y a favor de este tipo de derechos.

Actuar para proporcionar difusión y apoyo a modelos sostenibles alternativos a los existentes es un ámbito de incidencia clave para la Educación para el Desarrollo. A través de las diversas líneas de actuación de la ED (sensibilización, educación / formación, investigación y movilización social) podemos abordar temáticas tan concretas como la salud, el agua y las semillas, pilares fundamentales para la comprensión de la relación existente entre soberanía alimentaria y género.

Resultado de la búsqueda realizada para llevar a cabo este capítulo hemos encontrado determinados puntos fuertes para la actuación en ED desde una perspectiva feminista. La protección de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, la denuncia social, el fomento de las tradiciones locales respetuosas con el medio ambiente y los derechos de las mujeres, la revalorización del trabajo de cuidados, el empoderamiento individual y colectivo de las mujeres son acciones que, si se abordan desde la ED, pueden tener como resultado la ampliación de la conciencia colectiva, la acción para la participación y la transformación social.

No obstante, para alcanzar cambios sociales basados en valores sustentadores de vida hay que empezar a accionar mecanismos comunitarios desde el entorno más local, y para ello el trabajo en red es una magnífica herramienta, a través de la cual evitaremos, entre otras cosas, duplicar esfuerzos. Además, podremos lograr mayor repercusión para la conformación de sociedades políticamente activas y con conciencia crítica.

5. Guía de recursos

Materiales específicos de Medio Ambiente y Género

Carson, Rachel (1962). *La Primavera Silenciosa*.

Shiva, Vandana (1995). *Abrazar la Vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Ed. Horas y Horas.

Abella, I., Román, P., Ferri, J., Menéndez-Morán, S., Priego, K., Fernández, MV., Carballo, M., Santos, I, Gómez B. y Equipo de la Fundación IPADE (2008). *Pobreza, mujeres y medio ambiente*. Fundación IPADE.

Materiales específicos de Soberanía Alimentaria y Género

Declaración de las Mujeres por la Soberanía Alimentaria. Foro Mundial por la Soberanía Alimentaria Nyéléni. Febrero 2007. Selingué, Mali. Disponible en: www.nyeleni.org/

Manifiesto Mujeres del campo en lucha por la soberanía alimentaria. CLOC - Vía Campesina de América Latina y el Caribe. 8 y 9 de Agosto de 2008, Ciudad de Rosario, Argentina. Disponible en: www.ecoport.com.ar/Contenido/Contenidos/Eco-Noticias/Mujeres_del_Campo_en_Lucha_por_la_Soberania_Alimentaria

Documento de actas del Congreso Mundial de las Mujeres de la Vía Campesina, en Santiago de Compostela, España. 2006. Disponible en: http://epueblos.pangea.org/salimentaria/pairoses/documents/congreso_mundial_mulleres.pdf

Fernández Duch, Fernando (coord.) (2007). *Soberanía alimentaria: objetivo político de la cooperación al desarrollo en zonas rurales*. (Capítulo Estrategias de género para la

soberanía alimentaria), escrito por Mugarik Gabe (págs. 253-320). Icaria Editorial-ACSUR-Las Segovias.

Recursos en la red

Agencia Latinoamericana de Información. <http://alainet.org/>

BAH (Bajo el Asfalto está la huerta). Cooperativa agroecológica de Madrid.
<http://bah.ourproject.org/>

Grupo Soberanía Alimentaria y Género (Sevilla).
<http://soberaniaalimentariaygenero.blogspot.com/>

HEGOA (2000). Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo.
<http://dicc.hegoa.efaber.net/>

FAO (Food and Agriculture Organization). www.fao.org/index_es.htm

FAO Focus. www.fao.org/focus/s/women/tenure-s.htm

La garbancita ecológica (Sociedad Cooperativa feminista de consumo responsable, auto-gestionado y popular). www.nodo50.org/lagarbancitaecologica/garbancita/

Minga Informativa de Movimientos Sociales coordinado por diferentes colectivos de América Latina y el Caribe. www.movimientos.org

Pan y Rosas. Publicación sobre soberanía alimentaria y relaciones de género.
www.pangea.org/epueblos/salimentaria/pairoses/castella.htm

Soberanía Alimentaria Latinoamerica. www.soberanialimentaria.com

UNFPA (United Nations Population Fund). www.unfpa.org./public/

UNESCO. Educación para el Desarrollo Sostenible. www.unesco.org/es/esd

Vía Ccampesina. Movimiento internacional en defensa de la soberanía alimentaria.
www.viacampesina.org/sp/

6. Bibliografía

Arellano Cruz, M. (1998). *Educación Ambiental y el cambio de actitud en la población ante la conservación del medio ambiente*.

López García, D. y Badal Pijuan, M. (coords.) (2006). *Los pies en la Tierra. Reflexiones y experiencias hacia un movimiento agroecológico*. (Capítulo La apasionante relación entre mujeres y hombres en nuestros proyectos: por una militancia mixta). Ed. Virus.

Bosch, A., Carrasco, C. y Grau, E. (2003). *Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecologismo*. Disponible en: www.ecologistasalcalah.org/docs/ecofo2.pdf

Del Río, S., Pérez Orozco, A. y Junco, C. (2006). Revista Libre pensamiento. *Hacia un Derecho Universal de Ciudadanía (Sí, de Ciudadanía)*, en revista Libre Pensamiento nº 51. págs. 44-49.

- Del Río, A. y Lleó R. (Coords.) (2009). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. ACSUR-Las Segovias y HEGOA.
- León, I. y Lidia Senra, L.: *Aproximación a las situaciones de las campesinas y sus propuestas para conseguir la igualdad de derechos entre mujeres y hombres en el marco de la lucha por la Soberanía Alimentaria*. Disponible en: www.pangea.org/epueblos/salimenteria/pairoses/documents/marco_teorico_cast.pdf
- López García, D. y López López, J. Á. (2003). *Con la comida no se juega. Alternativas auto-gestionarias a la globalización capitalista desde la agroecología y el consumo*. Ed. Traficantes de sueños.
- Mies, M. (1988). *Women: The Last Colony*.
- Organización Internacional del Trabajo (1996). *Los asalariados agrícolas: condiciones de empleo y de trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo, Programa de Actividades Sectoriales. TMAWW.
- Parada, S. (2004). *Enfoque de Género en la Biotecnología para gestores de políticas*. Disponible en: www.fodepal.es/Bibvirtual/genero/pdf/bio.pdf
- Pérez Orozco, A (2004). *¿Hacia una Economía Feminista de la sospecha?*, en revista En Otras Palabras, nº 13-14. Disponible en: www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf/PerezAmaia1.pdf
- Pérez Orozco, A. (2007). *Cadenas Globales de Cuidados. Documento de Trabajo*. INSTRAW UN. Disponible en: www.un-instraw.org/es/md/global-care-chains/latin-american-women-in-the-global-care-chains.html
- PNUD (1994). *Algunas preguntas y respuestas sobre el desarrollo humano sostenible*. Washington 17 de enero de 1994. pp. 7.
- REDES-AT, GRAIN, Campaña Mundial de la Semilla de Vía Campesina, Acción Ecológica, la Red de Coordinación en Biodiversidad, Acción por la Biodiversidad, el Grupo Semillas y el Grupo ETC. (2003 y 2006). *Revista Biodiversidad. Sustento y culturas*. Nº 38 y Nº 47. Disponible en: www.biodiversidadla.org/content/view/full/3092/offset/15
- Sen, A (2005). *Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*. Disponible en: www.sustainable-systems-international.org/dissertation.aspx
- Shiva, V. (2003). *Cosecha Robada: El secuestro Mundial de Alimentos*. Ed. Paidós
- Sutcliffe, B. (1995). *Desarrollo frente a ecología* en revista Ecología Política, nº 9, pp. 27-49.
- Weizsäcker, E. U. von, A. B. Lovins y L. H. Lovins (1997). *Factor 4. Duplicar el bienestar con la mitad de recursos naturales*. Informe al Club de Roma, Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores, Barcelona.

¡Siempre desobedientes!

Educar para la Paz desde el feminismo

Dominique Saillard

1. Introducción

Hoy en día, buena parte de los proyectos de cooperación para el desarrollo se piensan y se ejecutan en regiones y países que se encuentran en distintas fases de violencia armada: algunos están todavía en situación de conflicto abierto, otros se encuentran ya en situaciones de disminución de la violencia y en procesos, a veces interminables, de negociaciones de paz. Los demás abordan las fases de rehabilitación y reconstrucción posconflicto con toda la incertidumbre del mundo, sabiendo que las bases del entendimiento no son siempre tan firmes como deberían, que los intereses de la guerra son potentes y que las condiciones para un nuevo ciclo de violencia directa se pueden dar en cualquier momento.

Obviamente, en estas situaciones el impacto y legado de la violencia es tremendo y tiene repercusiones importantes a la hora de establecer pautas y proyectos de colaboración entre las organizaciones locales y las de otros países, del Sur o del Norte. Pero tampoco se libran los países con relativa tranquilidad socio-política de la necesidad de examinar las causas y los efectos de la cultura de la violencia que caracteriza nuestras sociedades.

En este marco general poco alentador, una primera evidencia es que la violencia adopta formas diversas y tiene un impacto diferenciado para mujeres y hombres. Es desde esta constatación desde donde se pueden establecer las bases de una Educación para la Paz que contribuya a abordar el dolor, construir el futuro sin ignorar el pasado y romper el ciclo de la violencia. La concepción positiva de la paz como proceso de construcción de la justicia permite que se relacione estrechamente con el concepto amplio de desarrollo. La Educación para la Paz y la Educación para el Desarrollo convergen en determinados contenidos.

Si nuestra experiencia y militancia está principalmente anclada en el movimiento pacifista, la tendencia será la de considerar la Educación para el Desarrollo como uno de los elementos constitutivos de una Educación para la Paz, entendiendo esta última como proceso de lucha contra las desigualdades estructurales. Si nos movemos sobre todo en el ámbito de la cooperación, la tendencia será la de considerar la Educación para la Paz

como parte de los contenidos de la Educación para el Desarrollo y la mirada se centrará sobre todo en el aprendizaje del tratamiento de los conflictos, a nivel macro y micro. Según Jares, el nexo de unión más importante probablemente sea la educación de la solidaridad, tanto desde el análisis y el cuestionamiento de los intereses que provocan la geografía del hambre, como desde el fomento de prácticas de solidaridad.

Sea cual sea el punto de partida, este artículo postula que cualquier tratamiento de la Educación para la Paz tiene que tomar en cuenta las aportaciones del movimiento feminista, tanto del Norte como del Sur. Parto del principio de que los contenidos y la metodología de una Educación para la Paz que se declare abiertamente feminista no se pueden disociar de lo que son los debates y la acción pacifista liderada por mujeres. En mi opinión, no se trata tanto de incorporar la perspectiva de género en la Educación para la Paz, como de dejar claro que su teoría y práctica beben ya directamente del feminismo (aunque no siempre aparezca explícitamente) y que no se puede abordar su práctica sin conocer y tomar en cuenta los principales temas de la reflexión feminista en torno a la construcción de la paz.

Los planteamientos que presento aquí surgen de mi experiencia profesional y militancia como feminista (occidental) dentro del movimiento pacifista, con las ventajas y las limitaciones que ello supone. Me dirijo sobre todo a un público que, entiendo, se mueve en el mundo de la cooperación para el desarrollo y, por su interés en esta publicación, tiene ya conocimientos sobre lo que supone la introducción de la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo. Ahí está el trabajo realizado desde HEGOA, ACSUR-Las Segovias y los grupos de género de diferentes coordinadoras de ONGD en el Estado español. Partiendo de esta base, espero que el cruce de la experiencia feminista y pacifista pueda aportarles pautas de trabajo válidas para la articulación de programas de Educación para la Paz y el Desarrollo en sus diversas facetas, de la educación formal, a la educación no formal o informal.

1.1. Los antecedentes y desarrollo legislativo de la Educación para la Paz

En los principales textos sobre Educación para la Paz en Europa, se suele explicar su nacimiento desde cuatro aportaciones principales: el movimiento de la Escuela Nueva, de inicio del siglo XX, el trabajo realizado desde organismos internacionales, y en particular por la UNESCO, el surgimiento de la investigación para la paz y, finalmente, el legado de la noviolencia¹. En nuestra opinión, falta en este listado otro legado importante, el legado de los movimientos feministas organizados entorno a la obtención del derecho de voto para las mujeres y las protestas contra la Primera y Segunda Guerra Mundial. Es un legado que recordaremos en el apartado siguiente, pero resulta útil examinar primero las cuatro raíces más mencionadas de la Educación para la Paz.

Los principales movimientos de renovación pedagógica surgen después de la I Guerra Mundial, y entre ellos el de la Escuela Nueva cobra especial relevancia. Nace como con-

¹ Sobre los orígenes de la Educación para la Paz, véase Xesus Jares (1996 y 2004); José Tuvilla Rayo (1990); Seminario de Educación para la Paz (1990) y Ian Harris, (2002).

testación de las prácticas pedagógicas tradicionales relativamente autoritarias, para proponer una revisión metodológica y un enfoque basado en las necesidades y el potencial de las niñas y niños. Se desarrolla en un momento de optimismo y grandes expectativas sobre el papel transformador de la educación. En este sentido, la obra de María Montessori, “Paz y Educación”, publicada en 1934, aboga por una concepción positiva de la Educación para la Paz, que no se limite a denunciar los horrores de la guerra, sino que busque estimular en el alumnado el espíritu de cooperación y la comprensión. Este enfoque predominantemente psicologista, se basa en una fe sólida en la capacidad del ser humano de transformarse.

Muchas de las propuestas metodológicas y las actividades sugeridas no han perdido actualidad: desde el análisis de los libros de texto para denunciar el enfoque militarista al fomento de los intercambios internacionales (mediante la correspondencia escolar, los campos e intercambios escolares entre varios países, el intercambio metodológico), pasando por los estudios comparativos de diferentes civilizaciones y el aprendizaje de un idioma universal, el esperanto, para superar las barreras lingüísticas y facilitar el contacto directo con otros pueblos (hoy, el inglés sirve, para bien y para mal, de vehículo principal de la comunicación internacional).

Una segunda fuente de la Educación para la Paz fue la creación del sistema de Naciones Unidas después de la II Guerra Mundial, y en particular el trabajo realizado por su organismo especializado, la UNESCO. Inicialmente, la institución promueve un modelo de Educación para la Paz que persigue los mismos objetivos que la educación para la comprensión internacional, con el énfasis en el reconocimiento de la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad. Poco a poco se van añadiendo otros elementos: Por una parte, se asienta la Educación para los Derechos Humanos, que difunde la Carta de las NNUU, la Declaración Universal de Derechos Humanos del 1948 y los tratados o protocolos posteriores. Y, más adelante, se promueve la Educación para el Desarme, que tiene su origen en el Decenio del mismo nombre, declarado por NNUU a finales de los años 1970. Uno de los instrumentos más destacados es la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, aprobada en 1974. Estos principios se ponen en práctica mediante diversos programas, entre ellos una Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO que funciona desde 1953².

Una tercera fuente de promoción de la Educación para la Paz surge de una nueva disciplina, la investigación para la paz, que nace preocupada por el impacto que las armas nucleares puedan tener en la política internacional. La disciplina se consolida entre los años 1950 y 1960 y es entonces cuando se desarrollan las principales revisiones conceptuales de las nociones de paz, conflicto y violencia, sobre las cuales se asientan todavía hoy en día la teoría y práctica educativa pacifista. Volveremos sobre ello un poco más adelante. Esta disciplina, a diferencia de otras ciencias sociales, no se obsesiona con la idea de objetividad, neutralidad y empirismo. Pretende “introducir la conciencia en la ciencia,

²Xesus Jares (1996), p. 250.

descubrir las causas de la guerra y de la violencia para minar su legitimidad como instrumento político y promover así condiciones de paz³”.

La cuarta raíz se nutre del abono de la no violencia, elaborando su recorrido a lo largo del siglo XX, con formulaciones diversas, pero que tienen su eje vertebrador en los principios educativos formulados por Gandhi. Jares los resume de la siguiente manera⁴:

1. La filosofía y la forma de actuar deben estar condicionados por los dos principios fundamentales de satyagraha (firmeza y verdad) y ahimsa (acción sin violencia), que son como las dos caras de una misma moneda, en palabras de Gandhi.
2. Énfasis en la autonomía personal y la capacidad de afirmación, como primer paso para conseguir la libertad.
3. Búsqueda de la autosuficiencia, tanto material como mental (idea de educación por el trabajo).
4. Importancia central de la teoría del conflicto y del aprendizaje de estrategias no violentas. Es legítimo recurrir a la desobediencia ante órdenes o situaciones injustas.
5. Vínculo a la cultura y lengua materna.
6. Plena concordancia de fines y medios.
7. Integración del proceso educativo en la comunidad. Para Gandhi, no se trata tanto de que la escuela esté abierta e integrada en su medio, sino que la educación no puede ser responsabilidad exclusiva de la escuela y toda la comunidad debe participar en ella.

Estos cuatro orígenes se combinan de distintos modos para dar pie a la introducción de la Educación para la Paz en el sistema educativo en Europa. En el Estado español, concretamente, el interés por la Educación para la Paz se manifiesta de forma algo tardía, a partir de finales de los años 1970. Junto con la presión de los grupos no violentos, del movimiento por la paz y la investigación para la paz, hay que tener en cuenta la relevancia alcanzada por los movimientos de renovación pedagógica, que plantean como objetivo esencial, a largo plazo, influir a través de la educación para lograr una nueva conciencia global y un compromiso para la acción⁵. Es así como se va afianzando la idea de que la forma tiene tanta importancia como el fondo, el método como los contenidos, idea que integra de forma natural la tradición de la no violencia con las enseñanzas de la Educación popular que se va desarrollando en América Latina desde los años 1970.

En los años 1990, además de las tradiciones citadas, se añaden dos matices significativos en el contexto que nos ocupa aquí. Por una parte, aumenta la incidencia de la Educación

³ Seminario de Educación para la Paz (1990), p. 26.

⁴ Xesus Jares (1996), p. 250-251.

⁵ A título de ejemplo de esta convergencia de la acción no violenta con la filosofía de los movimientos de renovación pedagógica se puede consultar una de las primeras publicaciones del MOC, *Los Objetores: Historia de una Acción*, que relata algunas de los primeros proyectos pedagógicos de Educación para la Paz con niñas y niños.

para el Desarrollo, coincidiendo con una mayor presencia social de las ONG, y se desarrolla también la Educación intercultural, en respuesta a las tensiones manifestadas ante el relativo aumento de la inmigración.

Por otra parte, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, coloca la educación en valores entre las finalidades y principios básicos de la educación. La Ley plantea “la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos” (artículo 1) como temas transversales, juntos con otros como son la educación moral y cívica, la educación para la igualdad de oportunidades y la educación sexual.

El Real Decreto 1007/1991, que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, reafirma el principio de la educación en valores, poniendo también de manifiesto su carácter transversal y la importancia de abordarla desde todo el ámbito educativo, no sólo desde el currículo oficial⁶. Otros documentos se elaboran más adelante y, en 2005, se adopta la Ley de fomento de la educación y la cultura de la paz. Entretanto Naciones Unidas ha denominado a la década 2001-2010 como el “Decenio Internacional de la promoción de una cultura de no violencia y de paz para los niños del mundo”, reconociendo “el papel decisivo que juega la educación como motor de evaluación de una sociedad” y buscando “sustituir la cultura de la violencia que ha definido el siglo XX por una cultura de paz que tiene que caracterizar el nuevo siglo”. La exposición de motivos sigue con el loable objetivo de implantar esta cultura de paz “a través de potenciar la Educación para la Paz, la no-violencia y los derechos humanos, a través de la promoción de la investigación para la paz, a través de la eliminación de la intolerancia, a través de la promoción del diálogo y de la no-violencia como práctica a generalizar en la gestión y transformación de los conflictos”⁷.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) representa la respuesta del Gobierno español a los compromisos internacionales adoptados para promover la Educación para la Ciudadanía. La verdadera batalla campal política que ha suscitado la introducción de esta asignatura ha restado importancia a su potencial como promotora de una ciudadanía global, que es directamente deudora de las temáticas transversales de la Educación para el Desarrollo y, quizás de forma más indirecta, la Educación para la Paz⁸.

También existen leyes o planes promovidos desde diferentes comunidades autónomas. Es el caso del País Vasco donde, sin embargo, el primer Plan de Educación para la Paz 2008-2001, adoptado por la anterior Ejecutiva, acaba de ser descartado por el nuevo Gobierno, rehén de la polémica política mantenida alrededor del papel de las víctimas y su representación en la formulación de proyectos educativos sobre la paz y el tratamiento de los conflictos.

⁶ Teresa Domínguez (1996), pp. 10-12.

⁷ Una promoción del diálogo, dicho sea de paso, que no vemos aplicada con mucho fervor a la práctica de la transformación del conflicto vasco, al cual no se le reconoce siempre, siquiera, el carácter de “conflicto” político y social, una condición sine qua non para cualquier intento de superación.

⁸ Para más información, véase la publicación que HEGOA ha dedicado recientemente al análisis de la Educación para la Ciudadanía desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo (Argibay et al, 2009).

1.2. El eslabón perdido: los orígenes feministas de la acción y Educación para la Paz

Terminado este primer repaso a los orígenes más mencionados de la Educación para la Paz, en Europa y el Estado español, tenemos que parar en el camino para plantearnos si están todos los y las que deberían estar. Y, como viene a ser habitual, nos damos cuenta de que falta mencionar a unas mujeres precursoras, cuyas aportaciones militantes y teóricas también han nutrido los inicios de la Educación para la Paz, sin que sus nombres y acciones hayan entrado en la corriente principal de nuestra memoria histórica. Sin embargo, la paz es una de las causas que más ha movilizado a las mujeres en el siglo XX y no faltan ejemplos de iniciativas con liderazgo femenino. Conviene mencionar aquí algunas, para por lo menos atisbar la curiosidad de quienes tengan interés en sacar a la luz las ausencias.

La investigadora feminista Birgit Brock-Utne ya contaba a principios de los años 1980 que cada vez que tenía ocasión, preguntaba a la gente que le escuchaba si conocían a Bertha von Suttner⁹. La respuesta era siempre negativa, y repetir la pregunta 30 años después sigue dando los mismos resultados. Sin embargo, esta mujer fue quien convenció al inventor de la dinamita, Alfred Nobel, para que dedicase parte de su fortuna a la creación de un premio internacional para la paz, que ella misma recibió en el año 1905. Nacida en una familia aristócrata de tradición militar venida a menos, Bertha tuvo que buscar un empleo de institutriz en una rica familia austriaca, donde conoció al hombre que sería su compañero de vida y de lucha pacifista. Decidió imitar a su marido y lanzarse a escribir contra la guerra, por convicción pacifista y para demostrar que una mujer podía hacer todo lo que se proponía. Sin embargo, tuvo que adoptar varios seudónimos masculinos para lograr que su obra fuera publicada. Dos de sus obras más exitosas, las novelas *La edad de las máquinas* y *¡Abajo las armas!*, publicadas en 1887 y 1889, recibieron comentarios ditirámicos de los críticos literarios de la época. Von Suttner recuerda en sus memorias que se decía entonces que la novela había tenido que ser escrita por “un hombre inteligente, con grandes conocimientos y habilidades”. En un restaurante, varios hombres le recomendaron incluso no leer una de estas obras, porque “este libro no era apto para las damas¹⁰”. *¡Abajo las armas!* queda como un intenso alegato contra la guerra y contra sus causas, que influyó profundamente a figuras de la época, como Alfred Nobel o Leo Tolstoy. Este último comparó la contribución de la novela al pacifismo con lo que había significado *La cabaña del Tío Tom* –redactado por otra mujer, Harriet Beecher Store– para la causa abolicionista en Estados Unidos. Von Suttner mantuvo una intensa actividad literaria y militante hasta su muerte, poco antes de la I Guerra Mundial.

Otra influencia feminista importante a finales del siglo XIX, principios del siglo XX fueron las sufragistas. En esa época era lugar común considerar que las mujeres tenían por naturaleza virtudes pacíficas de las cuales los hombres estaban desprovistos. Las sufragistas utilizaron esa creencia a favor de su causa, argumentado que, sólo cuando las

⁹ Véase Birgit Brock-Utne, *Educating for peace*, 1985, pp. 37-45; También Carmen Magallón, *Mujere en pie de paz*, 2006, pp. 178-183.

¹⁰ Ursula Jorfald (1962), Bertha von Suttner. Libro citado en Birgit Brock-Utne (1985).

mujeres hayan obtenido el derecho al voto, se conseguiría un mundo en paz: ellas no votarían nunca a favor de la guerra. Independientemente de su carácter ingenuo, esta postura traduce la preocupación real de la mayor parte del movimiento sufragista por denunciar la cultura belicista y evitar el estallido de la I Guerra Mundial. En Gran Bretaña, las sufragistas moderadas fueron quienes mantuvieron la postura más coherentemente pacifista, recurriendo a peticiones, mítines y manifestaciones para propagar su punto de vista. Sin embargo, una vez declarada la guerra, las sufragistas más radicales (conocidas como las “suffragettes”, lideradas por Emmeline Pankhurst) cambiaron sus posturas pacifistas iniciales por el apoyo a su país, considerando que el patriotismo y la participación en la lucha bélica era la vía política más expeditiva para lograr el sufragio femenino en la posguerra, una estrategia que seguiría vigente muchas décadas después en otros contextos socio-políticos, como las luchas revolucionarias de liberación, en América Latina y otros continentes.

Aún así, las mujeres organizadas de principios del siglo XX mantuvieron mayoritariamente una postura a favor de la paz y en 1915, en EEUU, 3.000 sufragistas de distintas organizaciones fundaron el Partido de la Mujer por la Paz, cuya presidenta, Jane Adams, obtuvo más tarde el Premio Nobel de la Paz. Ese año se celebró además en Europa el I Congreso Internacional de Mujeres por la Paz, en la Haya, un hito simbólico, que sentó las bases de un movimiento pacifista liderado por mujeres. Más de 1.140 representantes de 150 organizaciones, provenientes de 12 países, beligerantes y neutrales, participaron en el evento, superando numerosas dificultades para lograr los permisos de viaje necesarios y cruzar países en guerra. Unas cuantas no consiguieron llegar. El encuentro fue fructífero, con la adopción de 20 resoluciones agrupadas bajo seis capítulos, incluido uno sobre la “educación de los niños”¹¹.

En 1919, se celebró en Zurich un II Congreso Internacional que denunció el recién firmado Tratado de paz de Versalles. Estas militantes pacifistas lo vieron como un acuerdo insostenible y humillante para los vencidos y pidieron que se levantara el bloqueo a los países perdedores¹². De ese Congreso surgió la creación de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad, una organización que pretendía unir dos movimientos que las participantes percibían como estrechamente y necesariamente vinculados, el movimiento feminista y el movimiento pacifista. La Liga sigue existiendo como organización, siendo una de las redes pacifistas más antiguas¹³.

¹¹ El texto completo de la resolución está disponible en la página web de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad: www.wilpf.int.ch/resolutions/1915.html. Recomendando su lectura por la vigencia de buena parte de las reivindicaciones presentadas. Algunas de ellas nos recuerdan incluso las demandas formuladas por el lobby internacional feminista que llevó a la adopción, en el año 2000, de la Resolución 1325 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas sobre el papel de las mujeres en la construcción de la paz. Las soluciones propuestas denotan un análisis en profundidad de los factores que llevan a la guerra.

¹² La historia les dio la razón, ya que Hitler utilizó el sentimiento de humillación de la población alemana para auparse en el poder a principios de los años 1930. Tomar la revancha sobre los países que les habían impuesto el Tratado fue una idea fija del dictador, que, en 1940, hizo firmar la rendición incondicional de la Francia invadida en el mismo vagón de tren que se había utilizado treinta años antes en Versalles.

¹³ Véase la página web de la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad: www.wilpf.int.ch; Otras redes pacifistas casi centenarias son la Oficina Internacional por la Paz: www.ipb.org, la Internacional de Resistentes a la Guerra www.wri-irg.org, y el Movimiento Internacional por la Reconciliación www.ifor.org.

La lectura de sus propuestas denotan que “su visión del feminismo no excluía ningún asunto en la búsqueda de la participación política plena para las mujeres¹⁴”. No eran “mujeres socializadas para la subordinación amable”, que denunciaban los horrores de la guerra, para después curar las heridas de los soldados. Como apunta Joe Vellacot, “para ellas la cuestión de la guerra y la paz era una preocupación feminista, un desarrollo lógico de su comprensión de lo que significaba un rol de igualdad, pleno, de las mujeres¹⁵”.

Otras mujeres las precedieron, las siguieron, se inspiraron en ellas para formular su análisis, organizar sus acciones. En Inglaterra, por ejemplo, miles de mujeres trabajadoras organizaron una Cruzada de las Mujeres por la Paz, trabajando duro durante toda la guerra. Una de las organizadoras, Gwen Coleman, recordó en su diario que “Trabajar por la paz en tiempo de guerra no fue fácil; era mucho, mucho más difícil que trabajar por el voto, nos miraban como traidoras a nuestro país¹⁶...”.

Y está la obra de Virginia Woolf, que se merecería un largo apartado y aborda algunos de los principales debates feministas sobre la relación entre mujeres y paz. Su libro, *Tres Guineas*, publicado en 1938, responde a una petición para que escribiera acerca de cómo podían las mujeres contribuir a evitar la guerra. Su respuesta, dividida en tres partes (tres guineas) reúne todos los elementos más importantes del análisis feminista sobre la cuestión.

Analiza la unión entre la construcción de una masculinidad hegemónica y el deseo de dominación que puede desembocar en la violencia y en la guerra; expone las razones histórico-sociales (en particular la exclusión de las mujeres de las esferas del poder) que, en su opinión, propician la movilización de muchas mujeres contra la guerra; reclama que se rompa la división de roles entre mujeres y hombres; denuncia la socialización que les lleva a ellas a aceptar la dominación; y, denuncia el modo en que los hombres han robado la educación a las mujeres. Esta constatación le lleva a demandar una educación plena para las mujeres, pero desde un modelo educativo distinto al existente para los hombres, el cual, en sus palabras, está lleno de símbolos, jerarquías y rituales “que suscitan la competencia, la envidia, el deseo de superioridad, grandeza, poder y triunfo sobre los demás, deseos de posesiones que mantendrán a cualquier costo, emociones todas que fomentan la disposición hacia la guerra”.

Ella sugiere, por tanto, fundar otra escuela “donde nadie tenga temor de pisar una raya trazada con tiza, donde la competencia quede abolida, la vida sea abierta y fácil, que acuda con alegría la gente que ama los diversos saberes y encuentren lugar las mentes de diferente clase y gradación, los diferentes cuerpos, donde no haya dignatarios, ni desfiles, ni sermones. Una escuela para enseñar el arte de la humana relación y no el segregar, el especializar, el competir, el envidiar¹⁷”. Todo un alegato a favor de un modelo pedagógico

¹⁴ Carmen Magallón (2006), p. 56.

¹⁵ Joe Vellacot (1993), citada en Carmen Magallón (2006), p. 57.

¹⁶ Citada en Magallón (2006), p. 58-59.

¹⁷ Magallón (2006), p. 214-217; Ximena Bedregal (2006).

no autoritario (recordemos que María Montessori había escrito su “Paz y Educación” en 1934) que asienta las bases de una verdadera Educación para la Paz y el entendimiento.

Casi todas estas precursoras, quizás con la notable excepción de Virginia Woolf, resultan desconocidas a quienes no han buceado en la literatura feminista. Redescubrirlas ha sido tarea, como siempre, de unas cuantas investigadoras comprometidas tanto con el movimiento feminista como con el pacifista.

2. Conceptos básicos: Revisión feminista de algunos conceptos claves de la investigación y de la Educación para la Paz

La influencia feminista en la construcción de la teoría y práctica pacifista no para en la primera mitad del Siglo XX, obviamente. Aumenta incluso considerablemente o, por lo menos, se hace más visible a nuestros ojos al empezar la segunda ola del feminismo. En los años 1960, en Estados Unidos empiezan las movilizaciones contra la guerra de Vietnam y, un poco más tarde en Europa, sobre todo en los años 1970 y 1980, nacen las grandes protestas contra la instalación de misiles nucleares en diversos países. Los años noventa son testigos del genocidio en Ruanda, otros conflictos sangrientos en África, la guerra de los Balcanes, procesos de paz en América Central, etc. Situaciones, todas ellas, que conducen a la organización de iniciativas pacifistas lideradas por mujeres, sin olvidar el papel que juegan otras muchas en el movimiento mixto por la paz. Nos apoyaremos en algunas de estas iniciativas para alimentar la reflexión en los apartados siguientes, empezando con la revisión, desde el feminismo, de algunos de los conceptos claves de la Educación para la Paz.

2.1. De la paz negativa a la paz positiva

Empecemos por el principio: la palabra “paz”. Es un término que tiene y ha tenido distintos significados según los contextos históricos y sociales en los cuales se ha utilizado. Y según quién lo utilice hoy en día.

Cuando se pregunta al alumnado o a personas adultas, cómo definirían la palabra “paz”, las respuestas suelen formularse en sentido negativo, es decir se centran en lo que la paz NO es, y normalmente, a la paz se le contraponen el concepto de guerra, de conflicto. En resumen, el concepto tradicional de paz se plantea como la simple ausencia de conflictos armados de cualquier tipo. A esta definición, el investigador Johan Galtung le puso en los años 1960 el nombre de “paz negativa”.

Esta acepción está muy asentada en nuestra cultura y encuentra sus orígenes en los conceptos del Eirene griego y la Pax romana. Son conceptos que ponen el énfasis en la defensa del territorio, del Estado y de ahí viene la idea de que “vis pacem, para bellum”, que para preparar la paz, los pueblos han de estar en pie de guerra. Ésta ha sido la doctrina de la Guerra Fría y la lógica detrás de la carrera de armamentística: la disuasión sólo funciona si el “adversario” está convencido de que tengo más armas que él, más potencia letal que él. A nivel individual, la idea de paz negativa se podría

concebir como la ausencia de tensiones o conflictos interpersonales, una visión tan idílica como irreal.

A esta concepción negativa, Galtung y otros investigadores por la paz, han contrapuesto la noción de “paz positiva”, cuyos orígenes podemos encontrar en ciertas tradiciones espirituales, como el Shanti hinduista, el Ahimsa jainista, la paz taoísta, el Shalom hebreo o la Paz cristiana. Desde esta perspectiva, la paz no tiene como antítesis la guerra, sino la violencia, en todas sus formas, como veremos más adelante. Xesús Jares, la define así: “Más que el punto final de un conflicto, la paz es el inicio de un orden social que exige e implica justicia social, el desarrollo equitativo de los pueblos y la vivencia de los Derechos Humanos, dentro y entre Estados, en un medio ecológicamente sano¹⁸”. El británico Adam Curle habla de una “situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia¹⁹”, mientras que John Paul Lederach, prolífico investigador estadounidense, propone “concretar que la paz es la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerras, marginación, hambre, etc.), pero también es la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la cooperación (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento y confianza), es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva²⁰”. Vemos, por tanto, que este concepto es mucho más complejo y amplio que el de paz negativa, y que afecta a todas las dimensiones. La paz no es un estado ideal, se trata de un proceso dinámico, de una continua construcción humana, con avances y retrocesos. En este sentido, se ha utilizado a veces la expresión de “paz imperfecta²¹”, para significar que la “paz” es en realidad una tarea inacabada.

2.2. El triángulo de la violencia

Cuando Galtung dice que la paz no es la simple ausencia de guerra, sino que se contrapone al concepto mucho más amplio de “violencia”, establece además la distinción entre tres tipos de violencia.

La violencia directa es la forma más fácilmente reconocible: se mira desde la perspectiva de quien la recibe. Si hay un emisor (o una emisora), si es un acto intencionado, podemos hablar de violencia directa²². Es una violencia física o verbal, que se traduce a nivel macro en el estallido de conflictos armados (como forma organizada de violencia directa) y a nivel micro en agresiones físicas, asesinatos, vejaciones, etc. Este tipo de violencia tiene tanto efectos visibles como invisibles. Por ejemplo, los efectos materiales y somáticos de la pérdida de seres humanos, del desplazamiento, de las violaciones durante una guerra conllevan los efectos no materiales del odio generalizado, la apatía general, la adicción a

¹⁸ Jares (1996), p. 13, traducción propia.

¹⁹ Adam Curle (1973), p. 42, traducción propia.

²⁰ John Paul Lederach (1986), p. 31.

²¹ Sobre “la paz imperfecta”, véase Wolfgang Sutzl (1999), *Papeles de cuestiones internacionales*, Nº 66, págs. 15-22. Véase también el libro *La Paz Imperfecta* de Francisco A. Muñoz (2001), que viene a ponernos de manifiesto, por un lado, la importancia de ser conscientes de la presencia de situaciones de paz en nuestras vidas, lo que nos permite resolver o regular la mayoría de los conflictos de forma no violenta, y, por otro, la necesidad de seguir construyendo situaciones de paz aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que éstas sean.

la venganza, etc. El daño visible e irreversible al patrimonio cultural humano después de un bombardeo tiene como consecuencia invisible el fomento de una cultura violenta de trauma y gloria²³.

La violencia estructural, que Galtung también describe como violencia indirecta, se ve reflejada en la injusticia y la desigualdad como consecuencia de la propia estructura social²⁴. Podríamos incluir aquí la pobreza, la exclusión, el hambre o cualquier tipo de mal provocado por la desigualdad en la distribución de los recursos.

Y tras todo esto, está la violencia cultural, es decir, la violencia generada y materializada por medio de la religión, la ideología o el lenguaje, que es considerada como justa y necesaria por quienes la utilizan. Galtung precisa que no se puede clasificar a una cultura en su totalidad como violenta, sino que ciertos rasgos, aspectos de dicha cultura pueden servir a legitimar la violencia directa y estructural. Una de las características de este tipo de violencia es que posee profundas raíces y es muy difícilmente transformable²⁵ (el famoso “peso de las tradiciones” que se suele alzar como un tótem intocable a la hora de oponerse a cambios sociales no deseados).

2.3. El conflicto como oportunidad

Un tercer concepto clave a la hora de trabajar la Educación para la Paz es, por supuesto, la noción de conflicto que generalmente, solemos entender como algo negativo, algo que conduce a la violencia. Sin embargo, una de las premisas de la transformación de conflictos es que, en realidad, un conflicto es simplemente, según Lederach, “la interacción de personas con objetivos incompatibles”. Es inherente a la interacción humana y tiene un potencial creador o destructor, según las vías planteadas para su tratamiento. Demasiadas veces, asociamos conflicto con violencia, cuando ésta no es más que una de las maneras de abordarlo. El reto es conseguir transformarlo en una oportunidad de cambio, en algo positivo y enriquecedor. En la formación elemental del conflicto, conviene, nos dice Galtung, diferenciar entre los obstáculos que nacen de una disputa (cuando dos personas o actores persiguen un mismo fin que escasea) y los que surgen de un dilema (cuando una persona o actor persigue dos fines incompatibles entre sí²⁶). El conflicto puede ser manifiesto o latente, y se nutre de la interacción de tres elementos: las personas, el proceso, y el problema o diferencias esenciales. Su estructura de forma triangular presenta tres vértices que se retroalimentan: actitudes, conductas, y contradicciones.

Para afrontar un conflicto hay que tener en cuenta estos tres polos. Según la conceptualización de Galtung, los conflictos no se resuelven, sino que se transforman: la meta no es una solución fija, sino un proceso que ha de ser aceptable y sostenible para todas las partes. En este proceso, el cambio de actitudes exige el cultivo de la empatía, la conducta

²² Johan Galtung (2003), p. 20.

²³ Johan Galtung (1998), p. 28.

²⁴ Johan Galtung (2003), p. 20.

²⁵ *ibid*, pp. 19-28, 261ff.

²⁶ Galtung (2003), p. 107.

tiene que pasar por la acción no violenta y la salida a las contradicciones exige un esfuerzo de creatividad. La literatura sobre la transformación de conflictos (llámase también resolución, gestión, tratamiento, según los enfoques planteados) es muy extensa. Basta aquí con apuntar que la noción del conflicto como fuente de oportunidad es una de las piedras angulares de la Educación para la Paz.

2.4. Cimientos feministas y piedras moradas lanzadas sobre el tejado pacifista

Ahora bien, ¿qué lectura feminista podemos hacer de estas teorías? O, más bien, ¿hubieran existido estos planteamientos sin la aportación del movimiento feminista? Es difícil afirmarlo rotundamente cuando, como en otras muchas ocasiones, no todas las tradiciones que construyen una línea de pensamiento reciben el reconocimiento que merecen. Incluso se da la paradoja de que, cuando esa tradición es feminista, resulta absorbida con tal entusiasmo aparente que sus autoras ni siquiera tienen el honor de figurar en las notas a pie de página o en la bibliografía.

2.4.1. Revelar las violencias

Alguna indicación, sin embargo, nos da Galtung cuando ya en un artículo escrito en 1969 aplica los distintos conceptos de violencia a la situación de las mujeres. En este estudio, apunta que “cuando un marido maltrata a su mujer, se da un caso claro de violencia personal, pero cuando un millón de maridos mantienen a un millón de esposas en la ignorancia, estamos ante un caso de violencia estructural²⁷”. Podríamos añadir que cuando un millón de maridos maltratan a un millón de mujeres, estamos ante una manifestación de violencia cultural, en el sentido en que su erradicación pasa por un cambio fundamental de los valores machistas que todavía imperan en nuestras sociedades. De hecho, Galtung comentará más tarde que “quizás la mejor forma de explicar la incapacidad de percibir la realidad del patriarcado en la sociedad humana sea tomarla como ejemplo de violencia cultural en activo. Al señalar este hecho, la teoría feminista ha hecho importantes contribuciones a la teoría de la paz²⁸”.

Gracias al empeño de las activistas de los derechos humanos y del movimiento feminista, son ya de sobra conocidas las principales formas de violencia directa contra las mujeres en los conflictos. Existe en particular estudios muy interesantes sobre la utilización de las violaciones masivas como arma de guerra y los objetivos que se pretenden alcanzar con ello (intimidación, revancha, desmoralización del enemigo, humillación de los varones del otro lado, consolidación del “espíritu de cuerpo” entre los perpetradores, estrategia de limpieza étnica, etc.). La violencia contra las mujeres sigue en los campos de refugiados y refugiadas y en la post-guerra, a manos esta vez de los maridos o compañeros.

Los efectos de la violencia estructural sobre las mujeres son también muy claros: ellas son la mitad de la población mundial, pero sólo ostentan el 1% de las propiedades; producen

²⁷ Galtung (1969), citado en Brock-Utne (1988), p. 173, traducción propia.

²⁸ Galtung (2003), p. 69.

el 50% de los alimentos, pero no reciben más del 10% de renta mundial; trabajan varias horas más al día que los hombres, de media, etc. Y la violencia cultural contribuye a justificar la violencia directa y estructural cuando, en nombre de supuestas “tradiciones milenarias” o de diversos mandados religiosos, se llevan a cabo crueles prácticas de ablación genital u otros tipos de mutilaciones²⁹.

2.4.2. ¿Para qué paz estamos luchando?

Desde los años sesenta, el movimiento feminista ha alimentado y, a su vez, suscrito un análisis que amplía la noción de paz a la consideración de todos los tipos de violencia contra las mujeres, y no sólo los que les afectan durante los conflictos armados. Sin embargo, la interacción con el movimiento pacifista mixto, no más exento de actitudes sexistas que otros movimientos sociales, se ha planteado con cierto recelo. En este sentido, el feminismo radical de los años 70 y 80 alertaba contra el peligro de ver sus luchas difuminadas por la doble militancia y preguntaba: “¿en qué nos beneficia la alianza con el movimiento pacifista? ¿Para qué paz estamos luchando? No es nuestro papel arreglar el lío en el que ellos mismos nos han metido”. Hace unos pocos años, Amelia Valcarcel utilizaba un argumento similar, cuando, en la presentación de un libro sobre ecofeminismo, comentaba que “a ver si ahora nos van a mandar a las mujeres remendar la capa de ozono³⁰”.

En resumen, las feministas han mantenido que es a través del ejercicio de la violencia como los varones se situaron en posiciones de poder y obtuvieron plenos derechos de ciudadanía, mientras que las mujeres, a las que se les asignó principalmente las tareas (no violentas) de cuidado y preservación de la vida, se vieron relegadas al ámbito privado, lejos de los ejes públicos de decisión y poder.

De hecho, al configurar el Servicio Militar como expresión del “pueblo en armas”, la disposición a ejercer la violencia ordenada por el Estado constituye una expresión de la ciudadanía, no sólo un deber sino también un derecho. Y es precisamente la contribución de las mujeres al esfuerzo de guerra –su entrada en las fábricas para reemplazar a los trabajadores movilizados era otra expresión del deber militar– lo que hace que éstas adquieran el derecho de voto en algunos países después de la Primera Guerra Mundial (Inglaterra, Escandinavia) o de la Segunda (Italia, Francia). Cuando se les pide que dejen las fábricas para volver a la cocina y hacer sitio a los soldados retornados, no pierden el derecho de voto: el servicio militar sigue constituyendo un elemento definidor de la ciudadanía, que ellas ostentan a pesar de no tener que prestarlo en el ejército: y es que ellas prestan en casa una suerte de servicio doméstico obligatorio, una labor indispensable de apoyo al varón en los sistemas patriarcales. Aseguran, de algún modo, el reposo del guerrero. Se ha dado históricamente un mayor valor social a la capacidad de arriesgar y quitar la vida que a la de dar y preservarla, lo que ha contribuido al proceso de jerarquización de lo tradicionalmente masculino sobre lo tradicionalmente femenino.

²⁹ Véase, entre otras muchas fuentes: Carmen Magallón (2006), Irantzu Mendia (2009), Jeanne Vickers (1993).

³⁰ Durante una charla organizada en Madrid para la presentación del libro de Alicia Puleo, titulado *Mujeres y Ecología*, en 2004.

La crítica feminista, junto con las aportaciones de la investigación para la paz, logró hacer evolucionar el concepto de paz también en el sistema de Naciones Unidas, donde el lobby feminista internacional empezó a obtener resultados notables a partir de la Conferencia Mundial de Mujeres de Beijing, en 1995, que reconoció en su Plataforma de Acción que la paz está indisolublemente ligada a la igualdad entre mujeres y hombres. Cinco años más tarde, la adopción por el Consejo de Seguridad de la Resolución 1325 marcó un hito importante en el reconocimiento internacional del papel de las mujeres en la construcción de la paz. La Resolución llama a los Estados miembros a emprender acciones en cuatro áreas distintas e interrelacionadas: el aumento de la participación de las mujeres en los procesos de paz y toma de decisiones; el entrenamiento para el mantenimiento de la paz desde una perspectiva de género; la protección de las mujeres en los conflictos armados y en las situaciones post-conflicto; la introducción transversal del género en la recogida de datos y sistemas de información de NNUU, y en la puesta en práctica de los programas³¹.

2.4.3. La seguridad humana es nuestra seguridad

Además, dentro de la revisión del concepto de paz y del papel que las mujeres debían tener en su construcción, durante los años 80, el feminismo realizó un fuerte cuestionamiento de la noción tradicional de seguridad predominante en las Relaciones Internacionales y en los Estudios de Seguridad³². Es, en gran medida, una de las corrientes teóricas precursoras de la actual conceptualización de la seguridad humana, sin que hasta el momento la literatura y la práctica en relación a este enfoque hayan tenido en cuenta la dimensión de género de un modo significativo (¡otra vez más!).

Teniendo en cuenta que las Relaciones Internacionales no son neutrales sino profundamente “generizadas³³”, el análisis feminista se ha centrado en los elementos siguientes: a) ¿quién define e interpreta la seguridad?; b) ¿cómo se define la seguridad?; c) ¿cómo se define la paz?; d) ¿de la seguridad de quién se está hablando?; e) ¿cómo se mantiene la seguridad?; y finalmente, f) ¿cuál es la lógica que mantiene el sistema?

¿Quién define e interpreta la seguridad? El pensamiento tradicional de la seguridad ha sido articulado, como la casi totalidad de las corrientes intelectuales, desde una posición de dominio masculino, al tiempo que la experiencia, el conocimiento y la visión de las

³¹ United Nations (2005); Carmen Magallón (2006), pags. 157-161.

³² Este apartado sobre la reinterpretación feminista del concepto de seguridad fue elaborado en colaboración con Irantzu Mendia, en el marco de un seminario sobre Seguridad Humana organizado por el Instituto HEGOA en 2008. Una publicación sobre este tema está en preparación.

³³ El ejercicio intelectual de desconstruir y construir la realidad teniendo en cuenta también a las mujeres como agentes sociales es conocido académicamente como la “generización” (“gendering”, en inglés) de la producción del conocimiento. Algunas investigadoras han identificado varios niveles en este proceso de generización, que va desde el esfuerzo por “hacer visibles” a las mujeres hasta la introducción del género en la corriente principal de una disciplina dada (mainstreaming). Pankhurst y Pearce, por ejemplo, afirman que mientras determinados ámbitos de los estudios de desarrollo han alcanzado niveles considerablemente altos en su proceso de generización, su aplicación a otros campos como las Relaciones Internacionales y la Resolución de Conflictos ha encontrado muchas más resistencias y los avances logrados se circunscriben aún a un primer nivel, descriptivo, que buscaría “hacer visibles a las mujeres”. Pankhurst and Pearce (1998), pp. 155-156.

mujeres han sido deliberada y sistemáticamente ignoradas o infravaloradas, propiciando además que las aportaciones de la teoría de género por parte de las académicas feministas hayan sido marginadas durante décadas en la literatura dominante dentro del campo de las Relaciones Internacionales y de los Estudios de Seguridad.

¿Cómo se define la seguridad? Desde la perspectiva tradicional, heredada de la antigua Paz romana, la seguridad significa básicamente protección frente a los ataques contra el Estado, bien externos o internos. La principal crítica realizada por el feminismo es que esta definición no tiene en cuenta que la principal y persistente amenaza a la seguridad deriva principalmente de la falta de cobertura de las necesidades humanas básicas.

¿Cómo se define la paz? Esta consideración está estrechamente conectada con la necesidad de superar la visión imperante de una paz concebida como simple ausencia de guerra (paz negativa) y que se limita a analizar y afrontar las manifestaciones violentas y visibles de los conflictos. En este sentido, desde el feminismo, se ha desafiado la distinción convencional entre las nociones “público” y “privado” y, consecuentemente las nociones de “guerra” y “paz”. Asimismo, las feministas han puesto de relieve el continuum de la violencia directa contra las mujeres, que va desde la violencia basada en el género durante las guerras a la violencia machista cotidiana durante los tiempos de paz. Y han demostrado como la existencia de la violencia tanto estructural como cultural era una amenaza más duradera y fundamental contra su bienestar y capacidad de desarrollo personal que cualquier ataque de supuestos “enemigos” externos o internos.

¿La seguridad de quién? Hemos mencionado que la aproximación realista a la seguridad está fuertemente centrada en el Estado y, por tanto, el énfasis se coloca en proteger a las instituciones y las organizaciones. Por el contrario, la perspectiva feminista sitúa a las personas en el centro de atención: se trata en particular de proteger aquellos y aquellas que sufren mayores niveles de vulnerabilidad. La conceptualización de “arriba-abajo” de la seguridad no permite abordar las necesidades de quienes están en la base de la pirámide y, en el mejor de los casos, les trata exclusivamente como “grupos” vulnerables y pasivos, en vez de considerarles sujetos activos en todas las dimensiones de la interacción local-global. Por tanto, los mecanismos de seguridad dominantes hasta el momento han ignorado la violencia de género, así como la violencia que es ejercida contra grupos y poblaciones alejadas de los centros de poder, como pueden ser los pueblos indígenas.

¿Cómo se mantiene la seguridad? Desde la perspectiva realista, la seguridad se mantiene básicamente mediante una lógica militarista, lo cual se refleja en estrategias como “la carrera de armamentos”, la “guerra contra el terror”, la “guerra preventiva”, y, en general, el uso de cualquier medio que sea considerado como de “defensa propia” (ya que la lógica militarista también se emplea en demostrar, aún contra toda evidencia, que el Estado propio nunca es “agresor”, siempre es “agredido”, por tanto nunca ataca, sólo se defiende). Por el contrario, desde una aproximación feminista, el militarismo es precisamente la mayor amenaza a la seguridad de las personas y, en particular, de las

mujeres, debido a que: a) es la máxima expresión de los valores patriarcales; b) existe un fuerte vínculo entre el militarismo y el sexismo; c) implica la desviación de recursos desde gastos sociales; y d) refuerza la lógica de la violencia contra las mujeres, tanto a nivel macro como micro.

¿Cuál es la lógica que mantiene el sistema? En la aproximación tradicional, el sistema está sustentado en la lógica de la acumulación económica. Frente a esta lógica dominante en las relaciones internacionales, el feminismo defiende la lógica de la sostenibilidad de la vida, la cual, de nuevo, insiste en la centralidad de los seres humanos³⁴. Existe una evidente tensión entre los objetivos principales de estas dos lógicas, como son la búsqueda del beneficio económico versus la ética del cuidado, la cual, de hecho, nunca ha formado parte del paradigma económico en las relaciones internacionales. Insistiremos sobre este tema, que constituye una de las piedras angulares de una propuesta feminista de Educación para la Paz.

2.4.4. El lado positivo de la noviolencia

Avancemos con la revisión crítica de los conceptos claves de la Educación para la Paz, esta vez con el concepto de noviolencia. Se utiliza el término “noviolencia” escrito junto, sin usar dos palabras o separarlo con guión porque no estamos hablando de una simple ausencia de violencia. Las personas o grupos noviolentos no definen su acción en base a la negación de algo, sino a la afirmación de una propuesta plenamente positiva. La acción noviolenta es aquella que se opone a la situación de violencia relacionada con la injusticia y se utiliza en el proceso de lucha por la justicia, con la formulación de alternativas en clave constructiva. Rafael Sainz de Rozas apunta que es necesario abordar la noviolencia desde una triple vertiente: en primer lugar, como herramienta de diagnóstico-análisis (es decir, como marco interpretativo). En segundo lugar, como identidad: la noviolencia proporciona identidad al grupo, al exigir coherencia entre los fines que se persiguen y los medios de lograrlos. Por tanto se concreta en formulas organizativas que tienden más al asamblearismo, las estructuras horizontales, la corresponsabilidad en el acceso a la información y asunción de compromisos, etc. En tercer lugar, como medio de actuación en la confrontación con el poder (mediante la desobediencia civil y otras formas de acción noviolenta).

En este sentido, no está de más recordar que el mismísimo Gandhi siempre afirmó que había aprendido las técnicas de la noviolencia y la desobediencia civil de las mujeres, en particular de las sufragistas británicas, mientras cursaba estudios en Londres, a principios del siglo XX. Al mismo tiempo, las movilizaciones gandhianas contaron con la participación entusiasta de multitud de mujeres. Ellas representaron, por ejemplo, el 60% de las personas que participaron la famosa Marcha por la Sal de 1930.

Lo que no quiere decir que el movimiento noviolento se libró de unas merecidas críticas feministas. Así, un texto del Feminism and Nonviolence Study Group, de 1983, criticaba las tendencias sexistas en el movimiento por la paz, donde las militantes asumían demasia-

³⁴ Anna Bosch, Cristina Carrasco y Elena Grau (2003).

das veces las tareas de intendencia de las campañas no violentas, mientras que sus compañeros se reservaban el liderazgo y las tareas más “glamourosas” y públicas. También se quejaban de cierta tendencia al heroísmo del activista no violento y matizaban que el uso gandhiano del sacrificio personal bien podía ser un elemento impactante y liberador para los hombres acostumbrados a gozar de muchos privilegios, pero que lo era mucho menos para las activistas no violentas, a quienes ya desde pequeñas se les inculcaba como a todas las mujeres el valor y deber del sacrificio propio en beneficio del bienestar de (sobre todo) los demás³⁵.

2.4.5. ¡Siempre desobedientes!

No hace falta invocar la evocadora memoria de un Thoreau o un Tolstoy para argumentar que en la teoría y práctica de la no violencia, el recurso a la desobediencia juega un papel muy importante. En su aplicación al campo educativo, cabe destacar el trabajo de Lorenzo Milani para promover una Educación para la desobediencia³⁶. Erradicar la obediencia de la lista de virtudes cívicas es un paso fundamental para una Educación para la Paz entendida como educación en y para los conflictos.

Otras muchas personas han planteado el sentido de educar para la desobediencia o, como decía Jares, educar “para no estar en paz”, recordando que sin obediencia ciega y complicidad tácita de los y las gobernadas, no podría ejercerse ninguna tiranía. Los y las activistas por los Derechos Humanos en América Latina y otros lugares han denunciado las leyes de punto final y otros instrumentos legales que hicieron del principio de obediencia debida la mayor protección para los torturadores. La historia está repleta de situaciones donde algunas capacidades como lealtad, disciplina y capacidad de auto-sacrificio se fomentaron en un sentido negativo, posibilitando mecanismos de exterminio y dictaduras.

Ante ello, la filosofía y práctica de la no violencia ha buscado promover la capacidad de rebeldía, la disidencia y el espíritu crítico, y a la vez, la capacidad de transformar los conflictos sin recurrir a la violencia. Del feminismo se suele decir que es el movimiento social que mayor impacto ha logrado en los últimos 200 años, sin derramar una gota de sangre, con la utilización de métodos estrictamente no violentos. También se podría decir que es un movimiento desobediente por excelencia, ya que su seña de identidad es la rebelión contra los roles de género impuestos desde el patriarcado. Lo dice el lema que la Coordinadora de Asambleas Feministas de Euskadi adoptó para el 8 de marzo de 1993: “Insumisión al Servicio Familiar Obligatorio”. Lo dijeron las activistas del grupo de Mujeres de Negro de Belgrado, cuando publicaron la memoria de sus 20 años de lucha contra la guerra bajo el título de *iSiempre desobedientes!*

³⁵ Feminism and Nonviolence Study Group (2003).

³⁶ Seminarios de Educación para la Paz (1990), pags. 24-25. Este sacerdote italiano entendía que el conformismo, el pensamiento acrítico era el principal enemigo de una educación liberadora y emancipadora. Formuló una educación para la resistencia, muy alejada de las concepciones meramente “intimistas” de Educación para la Paz y puso el énfasis en la enseñanza mutua, la escuela autogestionada y la revisión de los textos de historia, fomentando la disidencia, incluso contra la propia escuela católica de Barbiana, de la cual fue director en los años 1950 y donde puso en práctica su visión educativa.

3. Líneas estratégicas de actuación

3.1. Enfoques y contenidos de la Educación para la Paz

Partiendo de la revisión crítica de los conceptos anteriores, podemos ahora exponer brevemente el modelo actual de Educación para la Paz, él que entendemos más se ha beneficiado del análisis feminista y más preparado/dispuesto se encuentra para “hacer visible” y trabajar de forma consciente la perspectiva de género, con el objetivo de llegar a una integración lo más completa posible de este análisis a la “corriente principal” de la disciplina.

Existen numerosas definiciones de la Educación para la Paz, pero nos acogeremos al planteamiento de Jares: “la Educación para la Paz es un proceso educativo, continuo y permanente que, basado en los conceptos de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto (...) pretende desarrollar una cultura de paz que ayuda a desvelar la realidad, desigual y violenta, y le ayuda a actuar en consecuencia³⁷”.

Entrando ya en la práctica educativa, algunos investigadores apuntan la diferencia entre lo que sería una Educación sobre la Paz y una Educación para la Paz. Esta diferencia queda plasmada en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dilemas y debates en la Educación para la Paz ³⁸	
Educación <i>sobre</i> la paz	Educación <i>para</i> la Paz
La Educación para la Paz como actividad formal (en las escuelas, universidades).	La Educación para la Paz como actividad informal (público en general, concienciación...).
La Educación para la Paz transmitida de arriba hacia abajo (a través de gobiernos, programas, autoridades locales...).	La Educación para la Paz transmitida desde abajo (a través de iniciativas populares, comunitarias, personas...) incluye a padres y madres, educadores, movimientos sociales, grupos en pro de la paz...).
Los estudios sobre y para la paz como tema o área específica (peace studies) dentro del currículum (especialización).	La Educación para la Paz como algo que atraviesa el currículum, presente en todas las disciplinas y fuera de éstas (transversalización).
Concepto restringido básicamente a la “educación sobre y para el desarme” (información sobre el peligro de guerra, carrera de armamentos, etc.).	Paz entendida como un concepto amplio (más allá del desarme), positivo, que implica a individuos y comunidades.
La Educación para la Paz entendida como algo a corto plazo, un ejercicio de transmisión de información.	La Educación para la Paz entendida como un proceso a largo plazo de cambio de valores y adquisición de conciencia crítica (actitudes).
La paz concebida como programa sustantivo; sin metodología pedagógica específica.	La Educación para la Paz concebida como una metodología de la enseñanza que refleja valores sobre resolución de conflictos, noviolencia, humanidad, tolerancia, participación crítica, etc.

³⁷ Jares (1996), p. 23.

³⁸ Adaptado de Nigel Young. *The contemporary Peace Education Movement*, Oslo. PRIO Paper 6/1983. Citado en Seminario de Educación para la Paz (1990).

La apuesta, obviamente, es conseguir aplicar un modelo de educación que no se limita a tratar la paz como un objeto de conocimiento, sino que ofrece todas las herramientas necesarias para provocar también un cambio de actitudes que logre una transformación social. En este sentido la Educación para la Paz es, ante todo, una educación para la acción.

La Educación para la Paz se puede abordar de distintas maneras:

- Según la estructura-dimensión del concepto de Educación para la Paz: Corrientes intelectual, afectiva, socioafectiva.
- Según la definición de la paz: Educación para la Paz negativa (fundamentalmente, educación sobre la paz) o Educación positiva para la paz.
- Según los fines que le asignamos: ceñidos a la Escuela o referidos al conjunto de la sociedad (y por tanto, desarrollados también a través de la educación no formal e informal).
- Según el enfoque didáctico: enfoque curricular (énfasis en los contenidos), enfoque metodológico (énfasis en las aptitudes) o mixto (que sería lo recomendable).
- Según el contexto socio-político: Gavriel Salomon distingue las actuaciones según el contexto en el cual se plantean³⁹. En las regiones que llama “intratables”, es decir, con conflictos violentos entre adversarios explícitos (hablamos tanto de personas humanas como de organizaciones), las narraciones colectivas son de buenos (nosotros) contra malos (ellos), se alimenta la memoria de atrocidades pasadas, así como del victimismo presente. En este caso, la Educación para la Paz intenta cambiar las percepciones de que todo es culpa del “otro”, busca incluir las narraciones del “otro lado”, fomenta la empatía por el sufrimiento de los y las demás, y examina críticamente la contribución propia. En regiones de relativa tranquilidad (diríamos, donde reina una paz negativa), no hay adversarios específicos con los cuales hay que buscar la reconciliación o la coexistencia. En estos casos, se tiende a prestar especial atención al análisis de la transformación de conflictos, bien a nivel macro (conflictos armados), bien a nivel micro (conflictos en el aula, conflicto interpersonales).
- En el abordaje del conflicto se busca superar el modelo violento (todavía prevalente y que entiende el conflicto como algo necesariamente negativo e inevitable) y el modelo estrictamente intimista (que también plantea la violencia como inevitable y busca en el entendimiento y la transformación personal la solución a todos los problemas) para proponer un modelo conflictivo no violento, que reconoce el potencial transformador de los conflictos cuando se abordan de forma no violenta. Según Grasa, el cambio personal prescrito desde modelos intimistas es condición necesaria pero no suficiente. Y también hay que evitar un exceso de apego a los contenidos cognoscitivos para dar importancia suficiente a los procedimientos⁴⁰. Él apuesta por un enfoque estructuralista (el nivel de análisis está en la estructura social) combinado con los aportes de las teorías psicossociales (para el análisis de la naturaleza humana). El objeto de estudio debe ser la inte-

³⁹ Gavriel Salomon (2002).

⁴⁰ Rafael Grasa (2009), p. 56.

relación que produce la estructura entre los individuos. El cuadro 2 resume las características de unos y otros modelos sin implicar que la clasificación sea estanca ni que las posturas sean siempre absolutamente incompatibles entre sí.

Cuadro 2. Modelos de tratamiento de los conflictos desde la Educación para la Paz⁴¹		
Modelo conflictivo violento	Modelo intimista	Modelo conflictivo noviolento
La violencia está dentro de la persona.	La violencia está dentro del hombre.	Hay diferencias entre la agresividad y la violencia. Esta última es una degeneración de la primera, que por otro lado es un impulso positivo de la afirmación del ser.
La moral individual debe estar sujeta al principio socio-colectivo.	Lo que cuenta es la moral de las personas, si cabe, la esfera ética se tiene que tratar en modo abstracto y totalmente personal (por ejemplo, la guerra es culpa de la maldad humana).	La base ética necesaria debe estar presente no sólo en la persona, sino en la estructura social, económica y política.
La paz es la calma después de la tormenta; el estado al que se llega al final del conflicto, de la revolución, de la guerra.	La paz es una utopía no proyectable en el espacio-tiempo humano.	La paz no es una meta, sino un proceso: es el resultado, aunque nunca completo, de los problemas resueltos, de los proyectos realizados.
El conflicto existe y tiene que ser resuelto, si es necesario con la violencia.	Hay que evitar la guerra y los conflictos, hay que buscar la armonía.	Se trata de aprender a entrar en los conflictos y resolverlos de forma positiva sin usar la violencia. Pero donde existe la injusticia hay que hacer brotar el conflicto eventualmente reprimido.
Hay guerras justas y guerras injustas. La guerra justa puede ser legítima.	La guerra es una especie de suceso natural, obviamente irracional pero inevitable.	La guerra es el resultado de causas y situaciones muy precisas, individuales y superables.
La ciencia sirve sólo a ciertos fines, que no son precisamente los que deciden los sabios.	La ciencia es neutral.	Lo científico es responsable de los propios productos. La ciencia tiene límites, no todo aquellos que hace es posible..
La seguridad personal y colectiva se garantiza con instrumentos que intimidan al agresor sin excluir las armas.	La seguridad personal y colectiva tiene respuesta principalmente en la posibilidad de convencer, a través del diálogo, la diplomacia, los actos que suponen una amenaza.	La seguridad personal y colectiva se funda en la capacidad de no dejarse intimidar y de saber organizar una resistencia no violenta basada en la no colaboración.

⁴¹ Fuente: Daniel Novara/Lino Ronda. Scegliere la pace. En : *Seminario de Educación para la Paz* (1990).

En resumen, la Educación para la Paz se sitúa en una triple encrucijada, según Jares. Debe abordar la educación afectiva (relaciones interpersonales), la educación socio-política (condiciones estructurales de convivencia) y la educación ambiental (nuevo aprendizaje de las relaciones de la humanidad con la naturaleza).

Es una educación en valores, desde y para la acción. Es fundamentalmente una actividad política, que implica un modelo de profesorado comprometido, pedagógica y socialmente, con la construcción de una cultura de paz. Debe tener una orientación sistemática y holística, alimentada por una relación orgánica entre investigación, educación y acción para la paz.

Es también un proceso continuo y permanente. Como dimensión transversal del currículum, afecta a todos sus elementos y etapas educativas. Requiere compatibilizar la forma con la idea de la paz, es decir plantea la coherencia entre fines y medios (metodología, organización didáctica y relaciones interpersonales). Desde un enfoque interdisciplinar estudia la relación entre el micro y el macronivel. Su integración en el sistema educativo supone la revisión y reformulación de determinados conceptos, hechos y principios que fomentan el etnocentrismo, androcentrismo, conformismo, etc. Y demanda la introducción de contenidos hasta ahora sumergidos.

Estos principios generales, en los cuales reconocemos también los principios básicos de la Educación para el Desarrollo, son los que guían la acción de numerosos educadores y educadoras, ese profesorado comprometido al cual aludíamos antes. Sin embargo, la realidad de la puesta en práctica de la Educación para la Paz es menos alentadora. No corre una suerte muy distinta de los demás componentes de la educación en valores. Con notables excepciones, vemos que la organización de programas en las escuelas depende más a la voluntad individual que de una verdadera política de centro. Además, los esfuerzos se centran sobre todo en actividades puntuales (día de la no violencia, aniversario de la muerte de Gandhi, etc.), en vez de una programación continuada. No podemos olvidar, además, que los valores que se aprenden son los que se viven, no los que se estudian y la dificultad intrínseca de esta materia, como otros temas transversales, reside en asumir el reto de dar tanta importancia al método como a los contenidos. Por lo que también pesa desfavorablemente en la balanza la escasa dedicación de medios económicos a la producción y adquisición de materiales educativos modernos y atractivos para chicas y chicos acostumbrados a socializarse en Internet y con todo tipo de métodos audiovisuales. Las dificultades inherentes a la entrada en el aula llevan a que buena parte del esfuerzo educativo se realice en los espacios no formales, sobre todo con el concurso de las organizaciones pacifistas, feministas, de investigación para la paz y las ONGD. Pero la falta de medios y de continuidad en las actividades también resta eficacia a los esfuerzos realizados.

3.2. Propuestas feministas de Educación para la Paz

Los temas que exponemos a continuación constituyen lo que podríamos llamar la columna vertebral de una propuesta feminista de Educación para la Paz. Son temas que, en sus distintas facetas, se pueden adaptar a la elaboración de materiales, actividades y progra-

mas desde los ámbitos formales, no formales o informales de educación. Y son temas que tienen mucha relevancia para el trabajo en el contexto de la cooperación y la Educación para el Desarrollo. Todos ellos, de hecho, se han beneficiado del análisis y las experiencias de las redes feministas en los países del Sur. A través de estos temas, nos podemos proponer llevar a cabo las necesarias tareas de visualización y denuncia de las desigualdades, revisión crítica de los marcos de interpretación, sensibilización acerca de la introducción de la perspectiva de género y empoderamiento para el proceso de construcción de una paz positiva para todos y todas.

3.2.1. Ausencias y emergencias: nombrar en femenino

Quizás la propuesta más básica, el punto de partida, sería la visualización, es decir nombrar, hacer visibles a las mujeres en todos sus papeles, tanto los que nos agradan como los que nos incomodan. En el proceso de “generización” del conocimiento, al que hemos aludido anteriormente, resulta indispensable luchar contra las diferentes maneras en que se produce la “no existencia”. En su “sociología de las ausencias y de las emergencias”, el portugués Sousa Santos las identifica como la construcción de lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo⁴². Para hacerlo, es tan necesario el uso no sexista del lenguaje y la imagen como la utilización de la experiencia y las narraciones femeninas. Se trata de rescatar y hacer presentes las experiencias no hegemónicas. Podríamos decir que hay que devolver a Lisístrata⁴³ lo que le pertenece y afirmar las raíces feministas de la Educación y acción para la Paz.

Sin embargo, cuando buscamos revelar las ausencias o comentar las emergencias, es importante analizar también quién lo está haciendo, y desde qué lugar lo está planteando. Los conflictos armados no matan sólo a las personas. Matan la diversidad, los matices, la complejidad. En su transcurso, los todopoderosos, los aspirantes a poderosos y sus aliados juegan a devolvernos una imagen de la realidad en blanco y negro, donde no cabe ninguna “equidistancia”, ninguna gama de grises (en la “guerra contra el terrorismo”, “si no estás conmigo, estás contra mí” decía, en sustancia, George Bush a los demás gobiernos).

¿Cuáles son las imágenes de mujeres que solemos ver en estos contextos? Pensemos en los últimos informativos. Por una parte, mujeres veladas corriendo, llorando con una niña o niño muertos en brazo, inspeccionando los restos de la casa destruida. Vemos a esposas, madres, hijas alzando fotos de familiares en entierros o ceremonias de homenaje. Y por otra parte, vemos a mujeres soldadas del “ejército humanitario español” en Irak,

⁴² Véase un breve resumen de la aportación de Boaventura de Sousa Santos en Magallón (2006). Para más información, véase también Juan José Tamayo (2006) y Sousa Santos (2003).

⁴³ Lisístrata es el personaje principal de la obra de teatro más famosa del dramaturgo de la Grecia Clásica Aristófanes. Lisístrata (cuyo nombre significa “la que disuelve los ejércitos”), es la mujer de un soldado ateniense, que cansada de las continuas guerras entre Atenas, Esparta y otras ciudades griegas, reúne a las mujeres de ambos bandos y les propone iniciar una huelga sexual hasta que sus esposos acepten firmar la paz. El juramento de las mujeres reza: “no tendré ninguna relación con mi esposo o mi amante, aunque venga a mí en condiciones lamentables. Permaneceré intocable en mi casa, con mi más sutil seda azafرانada. Y haré que me desee. No me entregaré. Y si él me obliga, seré tan fría como el hielo y no le moveré”. Al final de la obra, los hombres, faltos de sexo, deciden dejar de luchar, firman la paz y ponen fin a la huelga de sus mujeres.

Afganistán o donde sea, alguna guerrillera con sus compañeros en el monte, otras mujeres veladas leyendo su testamento suicida en vídeo, o alzando armas en manifestaciones. La imagen tradicional –la mujer víctima– y la imagen contranatural –la mujer guerrera– se mezclan para dar una visión muy parcial de la realidad.

Para decir “no a la guerra”, las activistas pacifistas encuentran que deben luchar contra la simplificación. Es verdad que muchas mujeres son víctimas directas de los conflictos, muchas más todavía de lo que se piensa, pero no podemos limitarnos a utilizar la imagen del llanto. Tenemos que saber explicar porqué ellas mueren o son atacadas y cuáles son las estrategias organizadas que les ponen en el blanco de los combatientes y sus jefes políticos. Que pueden caer por ser simplemente madres, hijas o hermanas del enemigo, en acciones de represalia, o porque son instrumentos en una lógica del terror que quiere imponer el silencio, la parálisis y la pasividad. Sus cuerpos también son el campo de batalla donde se libra la lucha por el poder, a través de las violaciones, la prostitución, el tráfico sexual, los abortos y las esterilizaciones forzadas... Cuando salvan la vida, las políticas de tierra quemada o de limpieza étnica y las destrucciones ocasionadas por los combates llevan a muchas mujeres y a sus familias a refugiarse en precarios campos donde no siempre se encuentran a salvo de las agresiones y tienen que permanecer años, a la merced de la fluctuante ayuda internacional.

La segunda imagen, la de la mujer armada fusil en mano, no deja de ser tampoco una herramienta de propaganda. Tanto por parte de quienes quieren demostrar que su enemigo es cruel e inhumano (“mirar, incluso sus mujeres matan fríamente”), como por parte de quienes ven en ellas una manera de reforzar su lucha (“mirar, nuestra lucha es tan justa que hasta nuestras mujeres están dispuestas a perder la vida por ella”), o de mostrar su cara amable (“mirar nuestro ejército moderno, humanitario y garante de la igualdad”). Para ir más allá de la propaganda, tenemos que preguntarnos cuáles son sus motivaciones y reflejar algunos de los debates que suscita su participación en el esfuerzo de guerra, sea como soldada, guerrillera, informadora, trabajadora de la industria del armamento o transmisora de los valores de la cultura militarista. Es lo que haremos en el apartado siguiente.

La tercera imagen es menos espectacular, menos manida, pero como resultado, es todavía menos presente en los medios de comunicación. Es la imagen de las mujeres constructoras de paz, que asumen un compromiso desde situaciones, organizaciones y perspectivas tan variadas como ellas mismas. Entre el llanto y el fusil, hay un mundo de posibilidades. El llanto, el miedo y la rabia pueden ser transformadoras cuando mujeres “normales y corrientes” se juntan para hacerles frente de manera noviolenta. Y resulta mucho más transformador que el fusil, dicen ellas, porque los medios son coherentes con los fines que se persiguen.

Desgraciadamente, como siempre, sólo una parte ínfima de estas experiencias llega al gran público. Es una de las razones por la cual nos toca trasladarlas a nuestra realidad mediante la Educación para la Paz. Si no lo hacemos, las imágenes del llanto y el fusil siguen copando el imaginario colectivo y la violencia sigue apareciendo a la vez como una consecuencia inevitable y una alternativa válida de abordaje de los conflictos.

Haciendo el esfuerzo de nombrar en femenino nos podemos apoyar en las experiencias de paz lideradas por mujeres a través del mundo para extraer los contenidos feministas que, además de la visualización, plantean la revisión crítica, la sensibilización y la formulación de modelos propios.

3.2.2. Desnaturalizar y desmitificar la violencia y los violentos

En el proceso de desconstrucción de los prejuicios belicistas nos encontramos ante un escollo sólido, que ya hemos mencionado: la naturalización de la violencia. Esta idea toma diferentes formas, ha sido analizada desde distintas disciplinas, incluida, por supuesto, la investigación para la paz. Nos interesa aquí apuntar que el feminismo también le ha hincado el diente, dentro de su denuncia más general de la naturalización como herramienta filosófica y política de discriminación de las mujeres, en particular a partir de Rousseau y algunos de los principales filósofos de la ilustración y la época romántica. En el Estado español, Celia Amorós, Amelia Valcárcel, Rosa Cobo, Ana de Miguel y otras investigadoras feministas han documentado el empeño de lo que llaman la “misoginia romántica” para fundar en el orden natural una jerarquía sexual que justificaba la inferioridad social de las mujeres y las relegaba a un rol esencialmente reproductivo en el ámbito privado⁴⁴.

Desde el ámbito pacifista se ha hecho hincapié en que es necesario desnaturalizar la violencia para poder desnaturalizar los sexos. Magallón nos recuerda que “la identificación entre mujeres y paz se apoya sobre dos bases: una, su histórico alejamiento de los aparatos del poder” (en particular, de los ámbitos donde se han tomado decisiones acerca de la guerra, la diplomacia y los asuntos internacionales). “Y dos, la experiencia de la maternidad para una mayoría de mujeres” (con la idea subyacente de que las mujeres, por dar la vida, son “naturalmente” más pacíficas que los hombres). Pero “la unión simbólica entre mujeres y paz fue acompañada de la exclusión de ambas de la política⁴⁵”. Un fenómeno similar han denunciado las ecofeministas, que también han visto en la asociación entre mujeres y naturaleza una justificación e invitación a la dominación de ambas⁴⁶. Es importante pues denunciar el binomio mujer pacífica/hombre violento, porque no sirve más que para reafirmar estereotipos y negar la capacidad de cambio y transformación de uno y otro género.

El intento de desnaturalizar la violencia pasa también por desmitificar, bajar a los héroes de sus pedestales, y Virginia Woolf lo explica mejor que nadie en *Tres Guineas*: “durante todos estos siglos, las mujeres han sido espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre de tamaño doble del natural. Sin este poder (...), las glorias de nuestras guerras serían desconocidas (pues) los espejos son imprescindibles para toda la acción violenta o heroica⁴⁷”. Esta llamada clara a que las mujeres no contribuyan

⁴⁴ Véase por ejemplo Amelia Valcárcel (2004); Celia Amorós y Ana de Miguel, Eds. (2005)..

⁴⁵ Carmen Magallón (2006), p. 208..

⁴⁶ Véase por ejemplo, *Mujeres y Ecología*, de Maria Luisa Cavana y Alicia Puleo (2004) o *Filosofías ecofeministas*, de Karen Warren (2003).

⁴⁷ Citada en Magallón (2006), p. 215.

más a la glorificación de la guerra y de los violentos, la repitieron de forma humorística las activistas de Mujeres de Negro que, hace unos pocos años, decidieron erigir un monumento a los desertores de las guerras de los Balcanes, para denunciar la cultura belicista y la impunidad que imperan todavía en la región transformando a criminales de guerra en héroes militares, y por otra parte, para significar a la población que quizás los héroes y las heroínas no son quienes pensamos, sino aquellos y aquellas que se negaron a ir al combate o apoyar el esfuerzo de guerra, es decir, los y las “traidoras” a la causa.

3.2.3. Identidad y pertenencia: el rechazo de la identidad impuesta

En un vídeo que realizamos en el año 2000 sobre “Mujeres y construcción de la paz⁴⁸”, Anna Ricart, una estudiante de la Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona preguntaba: “¿Qué pasa cuando una identidad no se puede definir sólo con una dimensión? En mi caso tendría que mezclarlo con ser mujer, con ser catalana, blanca, occidental, unas dimensiones entre las cuales me cuesta decidir cual es la más importante. Según el momento tendrá más importancia una cosa o la otra. Lo que me interesaba ver es la diferencia entre lo que yo siento que yo soy individualmente o como, colectivamente, un grupo se puede sentir y como lo reconocen los otros. La identidad no es una sola cosa. La forman muchas otras. Y cada una deberíamos desconstruir primero los discursos que oímos para ver si realmente se ajustan a nuestra forma de ver, y de ser y construirlos de nuevo desde nuestra propia subjetividad, aceptando siempre que los otros son diferentes, individualmente, pero también colectivamente”.

El rechazo de las identidades impuestas, naturalizadas, ha sido siempre una de las principales preocupaciones del movimiento feminista y, por su lado, la investigación para la paz ha alertado contra la recrudescencia de los conflictos identitarios, en particular desde la caída del muro de Berlín. Cuando Chantal Mouffe rechaza la existencia de identidades esencialistas para aplicar a las mujeres la idea de que es el exterior, múltiple y contradictorio, el que nos construye (ella habla de “una identidad nómada sujeta a lo contingente⁴⁹”) y cuando Amin Malouf denuncia el peligro que representan las “identidades asesinas⁵⁰”, ambos están hablando de las relaciones de poder que atraviesan la construcción de nuestra identidad o nuestras identidades múltiples. Éste es otro tema clave en la elaboración de programas de Educación para la Paz y el Desarrollo, porque en numerosas regiones donde se están planteando proyectos de cooperación, la identidad cultural reivindicada entra en contradicción con identidades hegemónicas impuestas. Y la solución pasa por reforzar los procesos de empoderamiento que permitirán a cada cual definirse realmente como le apetece. “Para mujeres y hombres, dice Magallón, defender la paz es una opción ... marcada en el horizonte del conflicto identitario: hay que criticar lo que no gusta de la identidad impuesta y poner en positivo lo que somos y queremos ser⁵¹”.

Un concepto muy relacionado con la identidad es el de pertenencia. En los debates sobre las distintas definiciones de Seguridad Humana se han propuesto diferentes categorías

⁴⁸ El vídeo fue elaborado desde UNESCO Etxea, Centro UNESCO del País Vasco, con sede en Bilbao. www.unescoeh.org

⁴⁹ Citada en Magallón (2006), p. 220.

⁵⁰ Amin Malouf (2004), *Identidades Asesinas*.

⁵¹ Magallón (2006), p. 230.

de derechos y libertades esenciales que entrarían entre los elementos constitutivos de una verdadera seguridad, no de los Estados, sino de sus gentes⁵².

Sin embargo normalmente, no se hace mención explícita al derecho, a la necesidad de pertenencia (“belonging”), a una comunidad nacional o étnica, por ejemplo. La pertenencia va más allá de la ciudadanía. No es simplemente un tema de formar “parte de”, tener derechos y responsabilidades, tiene también que ver con las emociones que suscita el formar parte de una comunidad. Se puede argumentar que la pertenencia es una de las necesidades humanas más profundas, expresada desde la infancia: tenemos necesidad de pertenecer a algo, reconocernos como miembros de uno o varios grupos, que pueden cambiar a lo largo de la vida, y también tenemos miedo de separarnos de nuestra o nuestras comunidades de referencia.

Yuval-Davis comenta que la pertenencia es el lugar donde convergen la sociología de las emociones con la sociología del poder. Y que, como todas las construcciones hegemónicas, se tiende a naturalizar, y por ende, hacer invisible. Normalmente hasta que la conexión con el grupo de referencia no se vea amenazada el sentimiento de pertenencia no se politizará, llegándose a construir murallas de supuesta protección alrededor de la comunidad “amenazada”. En realidad, vemos como las relaciones entre el sentimiento de seguridad humana y de pertenencia tienen un marcado carácter de género, desde varios puntos de vista.

A lo largo de la historia, la defensa de la “comunidad” contra amenazas reales o imaginarias, es uno de los motivos que más hombres (casi siempre hombres) ha mandado al combate y a la muerte. Frente a los hombres defensores, las mujeres han asumido roles diferentes en relación a sus comunidades de pertenencia. Aunque sean miembros de dichas comunidades, como los hombres, se les aplica normalmente regulaciones y se les requiere actitudes distintas de las de los hombres. Esto tiene que ver con su posición paradójica, estando a la vez “dentro” y “fuera” de la comunidad. Es decir, las mujeres son a la vez el símbolo de pertenencia y las “ajenas” dentro de la colectividad. En su función de símbolo, las mujeres representan el honor de los suyos (los hombres salen a defender el honor de “sus” mujeres, amenazado realmente o simbólicamente por el “enemigo”. Recordemos que cuando se viola a mujeres en conflictos, muchas veces es para humillar a sus relativos varones que no les han sabido “proteger”). Al mismo tiempo, la propia comunidad utiliza la cultura y la tradición como manido pretexto para ejercer distintas formas de control sobre “sus” mujeres, que –como símbolos que son– no deben salirse de la norma hegemónica del grupo.

Además de sacar a la luz el carácter generizado de la pertenencia, con lo que supone para las mujeres ser el rehén de su condición simultánea de símbolo comunitario y de traidoras en potencia, el análisis feminista ha dejado de manifiesto que uno de los mayores peligros para la seguridad de las mujeres no viene del exterior, como se nos quiere hacer creer, sino que está en el interior del grupo: a menudo la amenaza viene precisamente de

⁵² Ver resumen de este debate en Nira Yuval-Davis, “*Human security*” and the Gendered Politics of Belonging.

donde están sus vínculos emocionales de pertenencia, ya que son los más cercanos a ellas los que se suelen mostrar más violentos.

En resumen, el riesgo físico para las mujeres, venido desde dentro o desde fuera del grupo principal de pertenencia, es un tema que hasta hace relativamente poco sólo se había mencionado de forma muy marginal en los debates sobre la seguridad y la paz. Y en todo caso, las demandas de mayor seguridad personal para las mujeres reciben atención más fácilmente que las demandas feministas globales de transformación radical de las relaciones sociales para desmontar el orden patriarcal.

3.2.4. Nosotras, las otras: destruir al enemigo que tenemos dentro

En una de las muchas unidades didácticas existentes nos recuerdan que la conversión del “otro” de adversario a enemigo es una de las condiciones necesarias para llevar a cabo una guerra. Sin enemigo, la guerra carecería de fundamento. Con un adversario, se puede parlamentar, negociar, discutir, ceder, llegar a acuerdos, etc. Con el enemigo, nos olvidamos de la palabra, para coger directamente las armas, las únicas que valen frente a un “otro” demonizado (porque ¿quién puede pretender hablar con el demonio?). A un enemigo, no se le convence, se le vence, se trata de imponerle nuestras condiciones. Pero, para que el sistema funcione como motivación al combate, motivación a matar y a morir, la construcción de la figura del enemigo tiene que ser muy sólida, y lo más monolítica posible. Por tanto, se llega a una situación en la cual cualquier “otro” es el enemigo, y como “otro” se define cualquier persona o grupo de personas que tienen características indeseadas, que no se corresponden con la identidad dominante que quiere prevalecer (no es de mi grupo, es “otro”, es enemigo) y cualquier persona que, aunque tenga características de la identidad dominante (por ejemplo, es serbio o serbia, como yo), no quiere colaborar con la construcción del enemigo y no comparte los objetivos perseguidos por el grupo. Estas personas pasan a formar parte del “otro” grupo, el grupo enemigo, bajo el agravante de ser “traidoras” a la causa (por ejemplo, la raza).

Y ser precisamente traidoras es una de las marcas de orgullo de las activistas de Mujeres de Negro: en Belgrado, por ejemplo, Stasa Zajovic y sus compañeras siempre han tenido claro que para poder criticar a los o las demás con algo de credibilidad, había primero que atreverse a criticar a los “suyos”, en este caso, el régimen serbio elegido en las urnas, para denunciar sus políticas y objetivos belicistas. Esta actitud crítica les ha causado todo tipo de problemas, fichajes policiales, persecución, además de insultos entre los cuales el de “traidoras” era de los más suaves, ya que normalmente se las tachaba de “zorras” o “putas de los kosovares”.

Lo que también nos lleva a observar una de las otras características de la construcción del “otro-enemigo”: se le feminiza, se le transforma en objeto sexuado femenino, en objeto sexual, al fin y al cabo. Se trata así de restarle autoridad, prestigio. Si es hombre, de humillarle, ya que por definición un hombre de verdad es quién no es ni mujer, ni “maricón”. Como siempre, el objetivo es desempoderar para apoderarse (simbólicamente y realmente) del poder del “otro”. Todas y todos recordamos todavía las fotografías de la prisión de Abu Graib, donde veíamos a la soldada Lynn England pasear de una correa a presos ira-

quienes desnudos o saludar sonriente al lado de decenas de hombres desnudos apilados en un montón obsceno (hombres reducidos al rango de animales, de promiscuos homosexuales, de seres violables, es decir, mujeres). Nos chocaron estas imágenes porque una mujer era la perpetradora y colaboraba con los torturadores (los demás soldados eran hombres). Pero también son relevantes aquí para ilustrar la manera en que la simbología machista se llega a aplicar desde el militarismo y se agudiza en periodos de tensión.

Pero para crear un enemigo, hay que buscar motivos. Ningún país se dice nunca agresor, un país, un grupo armado, siempre “se defiende y defiende a los suyos” de los ataques ajenos, y si no se dan en la actualidad, utiliza el recuerdo de batallas y afrentas pasadas para llegar a crear o recrear en el imaginario colectivo la imagen de un enemigo peligroso, de una amenaza permanente.

3.2.5. La lógica de sostenibilidad de la vida: hacia una revalorización y universalización de una ética del cuidado

Una de las principales críticas del feminismo es que lo que Anna Bosch, Cristina Carrasco y Elena Grau llaman “la lógica de la acumulación económica” que relega a la esfera privada y a la economía sumergida todas aquellas actividades que son esenciales para la “sostenibilidad de la vida⁵³” y la creación de redes sociales. Teniendo en cuenta que, históricamente, la responsabilidad del cuidado y sostenibilidad de la vida –que aborda necesidades humanas que el mercado es incapaz de satisfacer– han sido asignadas a los colectivos marginados y discriminados de la sociedad, en especial a las mujeres, esto supone que ellas están colocadas en una situación de particular vulnerabilidad y, por tanto, inseguridad.

Por otra parte, el tener que asumir tanta responsabilidad en el ámbito reproductivo les supone un coste de oportunidad elevado en el ámbito productivo, bien porque tienen que renunciar a desempeñar un empleo remunerado, bien porque tienen muchas más dificultades para obtener un empleo, mantenerse en él y promocionarse. El precio a pagar se traduce en falta de autonomía económica y un riesgo más elevado de exclusión social en el presente o en el futuro.

Aunque con diferencias –la experiencia de una campesina africana no es la misma que la de una profesora europea– se ha establecido una división de tareas y de roles que es “fuertemente obligatoria” en las sociedades tradicionales y “débilmente obligatorias” en las sociedades liberales⁵⁴.

Ante esta constatación, las feministas suelen pedir que: a) sea reconocida la aportación que realizan las mujeres a la riqueza común mediante el trabajo no remunerado; b) que el trabajo de cuidado sea una opción para las mujeres y no una obligación; y c) que se universalice el trabajo reproductivo, es decir, que los hombres asuman plenamente su responsabilidad en este ámbito y transiten de la esfera pública a la esfera privada, reco-

⁵³ Anna Bosch, Cristina Carrasco y Elena Grau (2003).

⁵⁴ Julia Annas (1996), citada en Magallón (2006), pp. 267-68.

rriendo el camino inverso de las mujeres que ya han asumido un papel mucho más amplio en el ámbito público y productivo en diferentes partes del mundo.

Este tema nos interesa particularmente por dos razones. La primera es que la experiencia específica de las mujeres en lo que se ha llegado a denominar la “ética del cuidado” es uno de los motivos más esgrimidos para explicar que la construcción y preservación de la paz haya sido un centro de interés tan importante para muchas activistas. Sin embargo, ha sido también un centro de controversias que ha llevado a ciertas corrientes feministas a establecer distancias con el pacifismo. La segunda es que las principales propuestas feministas de Educación para la Paz resaltan la necesidad de revalorizar y extender la práctica de la ética del cuidado⁵⁵. Retomemos ahora los dos puntos.

Suele llamar la atención la cantidad de grupos organizados de mujeres que explican su organización colectiva por que ser madres les ha movido a la acción, sea en el ámbito de la paz, de la protección del medio ambiente u otros muchos. A veces esta motivación aparece ya en el propio nombre de la agrupación: las “Madres de la Plaza de Mayo” en Argentina; las “Madres de soldados de San Petersburgo” en Rusia; las “COMADRES” de El Salvador⁵⁶; los numerosos grupos de Madres contra la energía nuclear, Madres contra las drogas, etc, etc. Pero aún cuando no está directamente en el título, el ‘pensamiento maternal’ aparece en los eslóganes: “No parimos hijos para la guerra” gritaban las activistas de la Organización Femenina Popular de Barrancabermeja en Colombia durante una marcha internacional organizada hace unos años y en las estrategias de acción: se ha hecho mucho uso de la simbología de la maternidad para denunciar la puesta en peligro de las generaciones futuras, por ejemplo colgando ropa de bebé y pañales en las vallas de instalaciones militares nucleares durante protestas multitudinarias⁵⁷.

Esta utilización y reivindicación del rol maternal chirría a parte del movimiento feminista por temor a que perpetúe cierto determinismo biológico y quite relevancia al papel que los hombres deberían jugar. Les parece que sirve para consolidar el papel subordinado de las mujeres en la sociedad como cuidadoras. Lo ven como una forma de colaboración con el patriarcado porque las pacifistas contribuyen involuntariamente a hacer más aguantable uno de sus peores aspectos, el militarismo (de la misma forma que las ecofeministas estarían lavando la cara, literalmente, al sistema económico contaminador), sin lograr además hacer avanzar lo suficiente la propia liberación de la opresión machista. Finalmente, argumentan que la visión es demasiado monolítica: ser madre no garantiza el compromiso por la noviolencia o la mano tendida a las madres del “otro lado”.

⁵⁵ Sobre este tema concretamente, véase la propuesta de Irene Comins en su tesis doctoral sobre *La ética del cuidado como Educación para la Paz* (2006), disponible en www.tdx.cesca.es/TDX-0223106-115339/. En inglés, véase Irene Comins (2009).

⁵⁶ Para más información, véase COMADRES: www.comadres.org

⁵⁷ Lo hicieron, por ejemplo, las pacifistas que organizaron en el año 1981 el Campo de mujeres de Greenham Common, alrededor de una base militar estadounidense instalada en Inglaterra. El Campo se mantuvo, de forma permanente, durante más de 15 años, y permanece en las memorias como uno de los episodios más emblemáticos de la lucha feminista antinuclear en Europa. Véase Magallón (2006), pags. 60-66; Sasha Roseneil (1995) y Beth Júnior (1995).

Y, en este último punto, está claro que no les falta razón, pero la respuesta desde las filas pacifistas es que, nos guste o no, el pensamiento maternal es una motivación muy fuerte en occidente y, sobre todo, en países del Sur y que, además, ofrece un potencial de movilización que sí hace avanzar la causa de las mujeres. Las mujeres piden el fin a la guerra en sí, pero también abordan las causas y consecuencias del militarismo, lo que tiene profundas implicaciones de género. Además, el propio proceso de organización les empodera y les hace evolucionar hacia la inclusión de otros tipos de motivaciones.

La teoría del pensamiento maternal⁵⁸ surge de los escritos de Sara Ruddick que se basa en el “feminismo del punto de vista” (El “standpoint feminism” en inglés) de Sandra Harding. Esta investigadora plantea que todo conocimiento es situado y que el sistema de referencia que se sitúa en la experiencia de las mujeres es privilegiado porque proporciona un punto de vista que permite un conocimiento más profundo del mundo natural y social. Es una teoría derivada del pensamiento marxista de que la opresión genera una doble visión: los grupos oprimidos conocen la visión dominante, y desarrollan una propia. La perspectiva de un grupo oprimido sería menos perversa, más completa. Sara Ruddick utiliza esta premisa para hablar del “privilegio epistemológico” de las madres y plantear que, “más que la maternidad biológica, lo que pesa a favor de la paz (...) es el maternaje⁵⁹”, palabra tomada de las latinoamericanas que significa la práctica de dedicar tiempo al cuidado de la vida. Tanto la primera como la segunda son opcionales y la segunda la pueden practicar los padres también, o incluso las mujeres y los hombres que no tienen criaturas ya que el cuidado de la vida no pasa únicamente por la atención a los hijos e hijas.

En todo caso, la práctica del cuidado por las mujeres, que sea “fuertemente” o “débilmente” obligatoria, impacta en su manera de ser y abordar la vida y, entre otras cosas, lleva a entender mejor el concepto de la vulnerabilidad de la vida. En una editorial del periódico *Público*⁶⁰, en mayo de 2009, en plena “pandemia” de la Gripe A, Carmen Magallón nos planteaba como reto “asumir la vulnerabilidad”. Al hilo de esa crisis, que, de paso, nos recuerda que vivimos en un mundo estrechamente interconectado, para bien y para mal, Carmen subraya la “importancia de asumir en profundidad que la vulnerabilidad no es coyuntural, sino una característica del ser humano de la que es posible extraer consecuencias para la vida y también para las políticas públicas, en particular, para afrontar violencias y conflictos internacionales”.

La defensa de la “pax romana”, que ha sido siempre el signo principal de la política hegemónica, ha conllevado un culto a la invulnerabilidad (sabemos defendernos, somos invencibles) que se ha estrellado contra las Torres Gemelas, revelando al mundo la cruda realidad: nadie es invencible. Los EEUU se afanaron entonces en reconstruir su imagen de superpotencia por todos los medios, aún a costa de importantes pérdidas en vidas humanas (propias y ajenas) y de violaciones de derechos humanos, desde Guantánamo a Abú Graib.

⁵⁸ Basamos esta explicación en la interpretación que hacen de ello Birgit Brock-Utne (1985) y Carmen Magallón (2006). Véase también Sara Ruddick, *Maternal thinking: Toward a Politics of Peace* (1989).

⁵⁹ Magallón (2006), p. 231.

⁶⁰ Magallón, Carmen, 2009: “Asumir la vulnerabilidad”. En *Público*, 3 de mayo, p. 6.

Este sentimiento y búsqueda de la invulnerabilidad está codificado como masculino. En su construcción social como hombres, los chicos jóvenes se ven constantemente animados a desafiar los límites, adoptar conductas de riesgo, que no son más que la negación a nivel individual de una vulnerabilidad que se asocia con debilidad y, claramente, con feminidad (“no seas una nenaza”).

En cambio, Carmen Magallón nos recuerda que “el pensamiento que no niega sino que asume la vulnerabilidad surge de la materialidad de las prácticas de cuidado de niños y enfermos, históricamente a cargo de las mujeres”. Y mientras las experiencias históricas femeninas estén devaluadas, nos dice, se hace difícil para cualquier líder político asumir la vulnerabilidad sin ser devaluado a su vez, sin parecer “blando” ante las posturas supuestamente valientes de los “halcones”. Pero, ¿con qué se reconoce la valentía? “Asumir coherentemente la vulnerabilidad denota una gran fuerza”, concluye Magallón. Obviamente, pocos líderes y lideresas la tienen todavía. Y nos cuesta a los y las demás entender que si la búsqueda efímera de la invulnerabilidad nos puede conducir al abismo, la asunción de nuestra fragilidad nos permite buscar “otro tipo de actitudes y de políticas, orientadas no a la dominación, sino a la cooperación y al apoyo mutuo”, dos de los valores claves de la Educación para la Paz.

La propuesta, por tanto, es de universalizar la práctica y los valores del maternaje, para desarrollar, entre otras, las calidades de empatía que aseguran la “comprensión por un ser humano del dolor del otro⁶¹”. Si los hombres asumen su responsabilidad en ese ámbito, las mujeres no tendrán que renunciar a los principios feministas (que no femeninos) de amar, cuidar con afecto, mostrar emociones, etc. Y estos principios son un abono más fértil para la construcción de una cultura de paz que la renuncia a los lados positivos del rol reproductivo y la asunción acrítica de un modelo igualitario demasiado rígido. Volvemos a Virginia Woolf, que en *Tres Guineas*, ya rechazaba una actitud mimética de las mujeres con respecto al mundo de los varones como estrategia de avance social, y las exhortaba a desarrollar su propia creatividad y practicar la diferencia: “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 métodos⁶²”.

3.2.6. Soldadas, guerrilleras: ¿es posible combatir el sexismo desde el militarismo?

Otra versión de los innumerables debates entre feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia, la tenemos en la cuestión de la participación activa de las mujeres en el esfuerzo de guerra, por ejemplo a través de su entrada en las fuerzas armadas o en otros tipos de grupos armados, como las guerrillas. Es un debate que obviamente tiene relevancia para la articulación de programas de Educación para la Paz, por una parte porque nos podemos encontrar ante posturas bien distintas que habrá que saber abordar y, por otra

⁶¹ Ibid, p. 199.

⁶² Citada en Magallón (2006), p. 216.

parte porque los responsables militares están intentando aprovechar las aspiraciones de algunas, para el beneficio de los de siempre.

Cuando escogen la opción de llevar armas, las mujeres no lo hacen siempre, ni mucho menos, desde la necesidad económica, de manera forzosa o manipulada por la desinformación. Tomemos el ejemplo de las mujeres en el ejército. Parte del movimiento feminista argumenta que tienen derecho a entrar en esta organización en condiciones de igualdad, como en cualquier otra, que ganarán así cuotas de poder, contribuirán a reformar la institución y a cambiar la imagen de las mujeres como sujetas pasivas, demostrando que se pueden defender sin depender completamente de los hombres. Frente a ello, otras feministas responden que las mujeres no deberían participar en el ejército porque es una institución sexista, que responde a una visión de la defensa patriarcal y opresiva, donde las mujeres ejercen fundamentalmente funciones de apoyo a los hombres y que no se puede reformar en profundidad. Además, es posible cambiar la imagen victimista de la mujer sin hacerse eco de los valores militaristas.

Los debates feministas alrededor de la lucha armada son también muy interesantes y todavía de actualidad en distintos sitios del mundo. Las guerrilleras –y las mujeres que se identifican con sus luchas –argumentan que su ejemplo tiene un efecto emancipador y que incluso cuando obran de cantineras o de enfermeras, el proyecto colectivo que construyen trasciende al carácter doméstico de estas tareas. La emancipación total llegará a través de la revolución –o de la liberación nacional– y las mujeres conquistarán en la postguerra los puestos de responsabilidad y los avances políticos y sociales a los cuales aspiran. “¡Pura ilusión!” responden otras feministas: las mujeres no están exentas de discriminación en los ejércitos de liberación y allí perduran dinámicas sexuales muy tradicionales. La imagen romántica de la guerrillera con una kalashnikov y un bebé en brazos sirve para perpetuar ideales patriarcales y militaristas. La incorporación de mujeres a puestos de mando suele ser más el resultado de una urgencia militar que el fruto de ideales emancipadores, que, como siempre, quedan subsumidos a la consecución de la “victoria final”. Por mucho que la asunción de nuevos roles como consecuencia del conflicto haya permitido traer avances en la postguerra, no es menos cierto que las prioridades feministas siempre han pasado al segundo plano de la reconstrucción nacional. La experiencia de varios países de América Latina demuestra que muchas mujeres tienen al final que “volver a la cocina” para dejar el empleo y las responsabilidades públicas a los hombres desmovilizados. Ni siquiera se toman realmente en cuenta las necesidades de las excombatientes y de sus hijos o hijas en las condiciones negociadas para la firma de acuerdos de paz. En El Salvador, por ejemplo, exguerrilleras desilusionadas con el proceso vivido allí vieron en la creación de la agrupación feminista Las Dignas la manera de elaborar su experiencia y hacer avanzar sus reivindicaciones.

Mientras tanto, quienes parecen transformarse en baluartes de la igualdad, son los mandos políticos y militares de los ejércitos profesionales que, preocupados por la falta de reclutas, emiten en televisión anuncios dirigidos a la captación de futuras soldadas: “Ser militar, no te impide ser mujer. La igualdad de las fuerzas armadas es un hecho para 15.000 mujeres como tú. Igualdad de sueldo y de oportunidades, igualdad que no te impi-

de ser madre... y militar. Fuerzas armadas: el cambio que tú quieres⁶³". Éste es el mensaje. La realidad contada por militares acosadas sexualmente o violadas por sus compañeros o superiores es bien distinta⁶⁴.

Redes y alianzas para una Educación (feminista) para la Paz

Una vez planteados una serie de contenidos que esperamos puedan dar pautas de trabajo adaptables a diferentes contextos, sólo queda por subrayar lo obvio: la articulación de una propuesta educativa feminista y pacifista para el desarrollo se tiene que apoyar en las organizaciones feministas del Norte y del Sur y en las ONGDs.

Existe ya un largo camino recorrido. En el Norte y el Sur, la investigación feminista ha contribuido a desarrollar y apoyar las reivindicaciones que las activistas pacifistas estaban formulando desde su experiencia cotidiana del conflicto, el militarismo y la cultura de la violencia. Pueden servir de ejemplo las alianzas Norte-Sur creadas por mujeres pacifistas en el seno de redes internacionales como son la ya centenaria Liga Internacional de Mujeres para la Paz y la Libertad, la Red de Mujeres de Negro, la Internacional de Resistentes a la Guerra o el Movimiento Internacional por la Paz y la Reconciliación. En el ámbito metodológico, las aportaciones cruzadas de la Educación popular y de la Coeducación⁶⁵ ofrecen buenas herramientas para revelar los prejuicios sexistas, abordar el currículo oculto y trabajar el cambio de valores.

4. Guía de recursos

No resulta fácil encontrar recursos en Internet que traten directamente el tema de género y Educación para la Paz. Lo que se encuentra, en todo caso, está sobre todo en inglés y vinculado al ámbito de la investigación feminista relacionado con la paz y los conflictos. Por otra parte, existen espacios con recursos valiosos sobre Educación para la Paz, pero dónde la integración de la perspectiva de género no se hace de forma sistemática o explícita. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, muchos de los aspectos que hemos tratado en el presente capítulo se pueden trabajar a través de la documentación y los materiales que surgen de la práctica y militancia feminista y antimilitarista a través del mundo. En

⁶³ Anuncio televisivo de las Fuerzas Armadas españolas. Disponible en youtube: www.youtube.com/watch?v=URB9Anoael8. Otro anuncio edificante sobre la igualdad de oportunidades en el ejército español está disponible en: www.youtube.com/watch?v=gusUobgyo7A

⁶⁴ El colectivo antimilitarista Gasteizkoak ha publicado en el año 2008 un estudio exhaustivo sobre "Los "ejércitos humanitarios" y la violencia sexista militar". Detalla la explotación y abusos sexuales perpetrados por los Cascos azules y la escasa respuesta dada desde los mandos militares. Presenta también la cruda realidad del machismo en la cultura militar.

⁶⁵ Viendo que el modelo escolar en vigor sigue reproduciendo y transmitiendo estereotipos sexistas, las experiencias coeducativas se han ido abriendo paso durante los últimos años dentro del sistema educativo español, cuestionando los planteamientos tradicionales de un modelo educativo que confundía la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades. M^ª Elena Simón Rodríguez (2006) apunta que, en la gran mayoría de los casos, "se educa desde la idea uniformizadora de igualdad, pero no se educa *ni en la igualdad ni para la igualdad*." Con el resultado de que, en el mejor de los casos, haya contradicciones fuertes entre el currículo formal y el currículo oculto, donde siguen prevaleciendo valores asociados sobre todo con el modelo masculino dominante, basado en ideas de competitividad, ambición, pactos de lealtad, cultura del riesgo, etc. "Los valores, actitudes y conocimientos generados por siglos en el ámbito de lo también mal llamado *privado* y conceptualizado como femenino e interiorizado no se enseña ni aprende en la escuela", se queda fuera "el mundo de los afectos, las emociones y sentimientos" (págs. 98-99).

esta breve guía sólo pretendemos destacar algunas referencias, empezando por varios libros o documentos que vienen también recogidos en la bibliografía principal, pero nos parecen especialmente útiles para el análisis general del sexismo en el militarismo y el papel de las mujeres en los conflictos, desde sus tres vertientes de víctimas, perpetradoras de violencia y constructoras de paz. Les siguen algunas referencias literarias, audiovisuales y varios sitios de Internet que, entre otros muchos, recogen distintas facetas de lo que puede -debería- constituir un currículum integrador de la perspectiva de género en la Educación para la Paz.

Ensayo

- *Mujeres en pie de paz* de Carmen Magallón Portolés. Ediciones Siglo XXI, 2006.

El libro parte de la afirmación que las mujeres no son mejores ni más pacíficas que los hombres pero han tenido y tienen un importante protagonismo en la causa de la paz. Desde el lugar de la extrañeza del que hablara Virginia Woolf, en este caso extrañas a la racionalidad bélica, pensadoras y activistas trataron de convencer al mundo de la locura de la guerra. Su bagaje no está solo en los grupos organizados. Impregna el quehacer cotidiano de tantas mujeres cuyo trabajo es crucial para el sostenimiento de la vida. Frente a la lógica de la acumulación económica que rige en el mundo globalizado actual, la lógica de la sostenibilidad de la vida, que subyace en su trabajo y el de otros grupos humanos del mundo, se levanta como una alternativa necesaria para la supervivencia de la especie. La autora recoge en este libro diversas prácticas y propuestas del feminismo pacifista, desde las movilizaciones realizadas por mujeres durante la Primera Guerra Mundial para proponer una salida negociada al conflicto hasta iniciativas actuales, dentro y fuera de zonas de conflicto armado. Además de rescatar muchas de estas luchas de la relativa invisibilidad a la que el patriarcado bélico y las dinámicas de la comunicación de masa les condena, Carmen Magallón tiene el gran mérito de plantear un claro análisis de los principios y debates que ha generado y sigue generando la opción pacifista dentro del movimiento feminista global.

- *Las mujeres y las guerras* de Mary Nash y Susana Tavera. Ediciones Icaria, 2003.

La guerra ha sido motivo de preocupación y posicionamiento colectivo e individual para las mujeres de todas las épocas históricas e independientemente de que sus voces de protesta y/o beligerancia fueran reconocidas en los ámbitos y las decisiones públicas. A pesar de ello, la historia no ha prestado atención a los diversos momentos de conflicto armado. Este libro constituye una importante contribución al mayor conocimiento de las dinámicas sociales y políticas abiertas por las guerras desde la mirada de las mujeres y las relaciones de género. Con aportaciones desde la Edad Antigua hasta la Contemporánea, este libro pone de relieve el diverso protagonismo político y social alcanzado por las mujeres en coyunturas de guerra, da testimonio de la variedad de miradas historiográficas, motivada por la capacidad femenina de innovar procedimientos de lucha y resistencia bélica.

- *Los ejércitos humanitarios y la violencia sexista militar* del Colectivo Gasteizkoak. Editorial: Zapateneo, Colección Paperezko ZAPladak, 2008.

El Colectivo Gasteizkoak viene ya trabajando desde hace muchos años temas relativos al antimilitarismo en general, y los gastos militares, en particular. Publicaron numerosos informes sobre la industria de armamentos en el País Vasco y el Estado español. En el 2003, con el informe titulado *La abominable cara oculta de los ejércitos humanitarios*, pretendían aportar al movimiento antimilitarista una herramienta para reforzar -sobre la base de la denuncia de hechos concretos- muchos de los argumentos teóricos con los que se cuestiona el pretendido militarismo humanitario. Al abordar ese trabajo se percataron de que entre los numerosos delitos y barbaridades cometidas por los soldados humanitarios había uno especialmente recurrente: la violencia de carácter sexista, y en particular, la violencia sexual. Ante la revelación de numerosos delitos perpetrados por los cascos azules y a pesar de las rotundas declaraciones de las autoridades para implementar una política de Tolerancia Cero, la aparición de nuevos y continuos casos pone de relieve el impacto que tiene la construcción de una masculinidad hegemónica basada en valores militaristas sobre los derechos humanos de las mujeres, dentro y fuera de los ejércitos.

Literatura

- *La voz dormida* de Dulce Chacón. Ediciones Alfaguara, 2002.

Un grupo de mujeres, encarceladas en la madrileña prisión de Ventas, enarbola la bandera de la dignidad y el coraje como única arma posible para enfrentarse a la humillación, la tortura y la muerte. La novela aborda el papel que muchas mujeres jugaron durante unos años decisivos para la historia del Estado español. Relegadas al ámbito doméstico, decidieron asumir el protagonismo que la tradición les negaba para luchar por un mundo más justo. Este libro u otros que abordan las vivencias de las mujeres involucradas en la lucha armada, es un material útil para organizar debates sobre los avances y retrocesos de la condición y posición de las mujeres ante su participación activa en escenarios de conflictos de “liberación”.

- *Nosotras que perdimos la paz* (libro+DVD) de Llum Quiñonero. Editorial Foca, 2005.

Nosotras que perdimos la paz es la historia, con sus propias voces, de cuatro mujeres que vivieron los momentos más terribles de la guerra civil y la posguerra del lado de los que la perdieron. Historias de cárcel y exilio, de combate, de arrojo, de amores perdidos y encontrados, de dolor y lucha, de madres en medio de una guerra cuyas tragedias y miserias han sido ensordecidas por décadas de franquismo y exilio interior. La obra se compone también de un reportaje de la misma autora, para La Noche Temática de La2, *Mujeres del 36*.

- *La casa de las alondras* de Antonia Arslan. Ediciones Lumen, 2006.

Esta novela empieza en el año 1915 y tiene como escenario principal el genocidio y gran éxodo armenio, una odisea marcada por el hambre, la sed y la voluntad desesperada de las mujeres de una familia por salvarse de la muerte y de la indignidad. Solo tres niñas y un niño conseguirán llegar hasta Italia, donde una de ellas, Yerwant,

se ocupará de garantizar el futuro y conservar la memoria de la familia. Con estos recuerdos su nieta Antonia ha construido La casa de las alondras, una historia que habla del horror de las víctimas, pero también de la vergüenza de quien pudo y no quiso evitar uno de los episodios más trágicos de todos los tiempos.

- *En el tiempo de las mariposas* de Julia Álvarez. Ediciones Alfaguara-Grupo Santillana, 2000.

El 25 de noviembre de 1960 se encontraron, al pie de un risco en la costa dominicana, los cuerpos sin vida de tres muchachas. Según la versión oficial, se trataba de un accidente, y ningún diario publicó la verdad: las tres hermanas Mirabal, luchaban contra el violento régimen dictatorial del general Trujillo, y una cuarta hermana, Dedé, narra la apasionante historia de su lucha en una novela llena de magia y poder de imaginación.

- *Persépolis*. Satrapi, Marjane. Editorial Norma, abril de 2007.

La iraní Marjane Satrapi relata en su novela gráfica una autobiografía que nos muestra la figura de una niña que se hace mujer y de su familia, en el apogeo del conflicto entre Irán e Irak. El cómic sirvió después de base para la realización de una hermosa película animada que permite abordar numerosos aspectos de las vivencias de las mujeres en situaciones de represión de sus derechos y los derechos humanos en general.

Películas

- *Grbavica: el secreto de Esmá*. Dirección y guión: Jasmila Ťbanić. Países: Austria, Bosnia-Herzegovina, Alemania y Croacia. Año: 2006.

La historia transcurre en Sarajevo, en el barrio de Grbavica. Esmá (Mirjana Karanović) quiere que su hija Sara (Luna Mijović), de doce años, tenga la oportunidad de participar en un viaje organizado por el colegio. Bastaría con un certificado probando que su padre murió como un mártir durante la guerra para que saliese a mitad de precio, pero Esmá siempre da largas a Sara cuando ésta se lo pide. Al parecer, prefiere remover cielo y tierra para encontrar el dinero y pagar el precio del viaje. Está convencida de que se protege a sí misma y a su hija si no le cuenta la verdad. Esta película aborda la difícil vivencia de las mujeres que fueron abusadas sexualmente y torturadas durante la guerra de los Balcanes. Años después, siguen afrontando las heridas psicológicas y el estigma social que estos hechos les han ocasionado a ellas y sus familias, incluidas las hijas o hijos nacidos de las violaciones.

- *Buda explotó por vergüenza*. Dirección: Hana Makhmalbaf. País: Irán. Año: 2007.

Bajo la estatua del Buda que destruyeron los talibanes, aún viven miles de familias. Baktay, una niña afgana de seis años, es incitada a ir a la escuela por el hijo de sus vecinos que lee los alfabetos frente a su cueva. De camino a la escuela, es acosada por unos niños que juegan de forma cruel reflejando la sociedad tan violenta que los envuelve. Los niños pretenden lapidar a Baktay o destruirla como el Buda. La película relata cómo busca superar estos obstáculos para poder aprender los alfabetos en su lengua materna.

- *Lemon tree (Los limoneros)*. Dirección: Eran Riklis. Países: Israel, Alemania y Francia. Año: 2008.

Salma (Hiam Abbass), una viuda palestina, decide librar una batalla contra el ministro de Defensa de Israel, cuya casa linda con su campo de limoneros, en la frontera entre Israel y los Territorios Ocupados. La policía no tarda en decretar que los árboles de Salma representan una auténtica amenaza para el Ministro de Defensa y su familia, y ordena que se talen. Pero Salma decide luchar para salvar sus árboles y su vida.

Documentales

- *Madres*. Dirección: Eduardo Félix Walger. País: Argentina. Año: 2007.

El relato de diecisiete Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora compone un discurso colectivo que cuenta la historia de una generación que militaba por un mundo mejor y fue brutalmente cercenada por el terrorismo de Estado. Entre las entrevistadas están las cuatro únicas sobrevivientes del grupo original que en 1977 se reunió por primera vez desafiando a la dictadura. Este documental muestra la lucha de todas esas madres de la Plaza de Mayo por rescatar la memoria de sus hijos e hijas y luchar contra la impunidad. A partir de testimonios y filmaciones actuales y de los años 70, se puede ver cómo este grupo de mujeres pudo convertirse en una organización que sigue luchando por los derechos humanos, la justicia, la igualdad y la inclusión social.

- *Mujeres en pie de guerra*. Dirección y guión: Susana Koska. País: España. Año: 2004.

Son las voces de siete mujeres que lucharon contra el fascismo desde el inicio de la guerra civil española hasta la muerte de Franco: Sara Berenguer, María Salvo, Rosa Laviña, Rosa Díaz, Neus Catalá, Teresa Buígues, Carme y Merçona Puig Antich. Sus experiencias componen la historia no oficial, la que no aparece en los libros de historia.

- *Activistas. Feminismo activo más allá del género*. Dirección y guión: Carmen F. Sigler. Lugares de grabación: España, Kenia, Pakistán, Afganistán, Israel/ Palestina, India, Serbia.

Cinco relatos de mujeres, que de forma casi anónima y desde diferentes partes del mundo, nos están dando nuevas y revolucionarias formas de entender el feminismo y el pacifismo. A pesar de la diversidad, todas encauzan su activismo hacia unos mismos objetivos universales, a partir de pequeños gestos políticos en el ámbito local y desde lo personal. Activistas: Marian Rawi (Afganistán, de la Revolutionary Association of the Women of Afganistán, RAWA); Corinne Kumar (India, sobre un proyecto de Tribunales de Mujeres); Stasa Zajovic (de Mujeres de Negro de Belgrado); Gila Svirsky (de Mujeres de Negro de Tel Aviv); y Wangari Maathai (del Movimiento Cinturón Verde en Kenya, Premio Nobel de la Paz).

Páginas web de Educación para la Paz y en valores

- EDUALTER. Red de recursos en educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad: www.edualter.org/index.htm

Página web que recoge recursos para la Educación para la Paz, el desarrollo y la interculturalidad. Tiene apartados específicos para materiales, cine, bibliografía y un directorio de personas relacionadas con las materias. En los materiales didácticos dedican un apartado específico a la perspectiva de género, y en el apartado de cine, además de un bloque sobre la paz a través de los medios audiovisuales, incluyen otro sobre los derechos sexuales y reproductivos a través del cine.

- EDUCARUECA: www.educarueca.org

Colectivo de educadores y educadoras que se definen como preocupadas por los efectos de la militarización. Difunden herramientas que ayuden a desmontar estos efectos en nuestra sociedad y a construir alternativas. Tienen apartados específicos de género y militarización.

- Educación en valores, Educación para el Desarrollo. Educación para la solidaridad y la ciudadanía en un mundo global: www.educacionenvalores.org

Página web que ofrece herramientas de trabajo, información y orientación para el profesorado en educación en valores y Educación para el Desarrollo. Tienen un apartado específico de Educación para la Paz, con iniciativas, materiales didácticos y textos para la reflexión. Y desde la misma página web se puede acceder a www.educandoenigualdad.com, con materiales específicos para apoyar al profesorado en coeducación.

- Escola de Cultura de Pau: escolapau.uab.cat

Se creó en 1999 con el propósito de trabajar por la cultura de paz, los derechos humanos, el análisis de conflictos y de los procesos de paz, la Educación para la Paz, el desarme y la prevención de los conflictos armados. La página web contiene variada información sobre conflictos y paz, a destacar su base de datos sobre conflictos y construcción de paz y sus libros online, con algunos documentos sobre la situación específica de las mujeres.

- Portal Paula de Educación para la Paz: www.observatori.org/paula/castellano

Página web creada como espacio de apoyo a la tarea educativa del profesorado, desde la mirada de la cultura de paz. Cuenta con un apartado específico de género, en el cual hay cifras, mapas y recursos didácticos. Entre la documentación que está disponible, alguna hace referencia a mujeres en zonas de conflicto y construcción de la paz.

- CEIPAZ. Centro de Educación e Investigación para la Paz: www.ceipaz.org

Estudia y divulga desde una perspectiva multidisciplinar la relación entre conflictos, desarrollo y educación. Analiza las principales tendencias en el sistema internacional y promueve la Educación para el Desarrollo y la Paz. En la página web podemos encontrar múltiples recursos e iniciativas. Entre estas últimas mencionar el proyecto de “1325 mujeres tejiendo la paz” (www.1325mujerestejiendolapaz.org).

- Seminario Gallego de Educación para la Paz: www.sgep.org

Nació en 1985 como un Seminario Permanente patrocinado por un grupo de profesionales de diferentes niveles de enseñanza (desde preescolar hasta la universidad) a falta de materiales sensibles y reflexiones teóricas sobre la Educación para la paz en general o específicamente en materia de derechos humanos, tolerancia, solidaridad, ecopacifismo, transformación de conflictos o cultura de la paz. La web contiene numerosas publicaciones y una serie de guías didácticas que pueden ser de interés.

Organizaciones

Para terminar esta breve guía, mencionamos a continuación varias organizaciones feministas y pacifistas cuya filosofía y trabajo diario han inspirado muchas de las reflexiones de este capítulo. Realizar una selección resulta necesariamente injusto. Espero simplemente que estas poquísimas referencias os animen a buscar otras muchas organizaciones y proyectos que desde situaciones muy distintas hablan de la misma necesidad de tejer alianzas entre el feminismo y el pacifismo.

- Red Internacional de Mujeres de Negro.

Nace en 1988 en Israel, cuando mujeres judías salen a la calle en Jerusalén para decir “No a la ocupación” de los territorios palestinos. Más tarde, en 1991, activistas italianas siguen este ejemplo para protestar contra la participación de su país en la primera guerra del Golfo. De allí, la movilización pasa a los países de la ex Yugoslavia, donde Mujeres de Negro de Belgrado se empiezan a organizar contra las guerras en los Balcanes, diciendo “No en nuestro nombre”. La Red Internacional de Mujeres de Negro se va después conformando, extendiéndose por varios países y continentes. Desde una filosofía feminista, pacifista, antimilitarista y antinacionalista, sus integrantes actúan para desmitificar y desmontar la cultura belicista que nos rodea y no afecta de forma específica a las mujeres. Páginas web de Mujeres de Negro:

- Internacional: wib.matriz.net/
 - En Madrid: www.mujerpalabra.net/activismo/mdnmadrid/
 - En Belgrado: www.zeneucnom.org
 - En Inglaterra: www.womeninblack.org/en/about
- Coalition of Women for Peace: coalitionofwomen.org
Reúne a organizaciones de mujeres y organizaciones pacifistas feministas que colaboran desde la segunda Intifada, en el año 2000, para articular la lucha contra la ocupación israelí de los territorios palestinos. Se ha transformado en una de las principales voces del movimiento por la paz en la región. En ella participan organizaciones tales como Mujeres de Negro, Bat Shalom, The Fifth Mother, y New Profile.
- Internacional de Resistentes a la guerra: www.wri-irg.org
Fundada en 1921, la Internacional de Resistentes a la Guerra (IRG) es una red de organizaciones, grupos e individuos que suscriben la declaración siguiente: La guerra es un crimen contra la humanidad. Por ello me comprometo a no apoyar ningún

tipo de guerra, y a luchar por la eliminación de todas sus causas. La IRG existe con la intención de promover la acción contra la guerra, así como también para apoyar y poner en contacto, a través de todo el mundo, a las personas que se niegan a tomar parte en la guerra o en su preparación. Hoy en día existen más de 70 grupos afiliados a lo largo de aproximadamente 40 países. En los últimos 15 años, el tema de género ha estado muy presente en varios de sus encuentros internacionales.

- Mujeres de Paz. Liga internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad: www.peacewomen.org

Es un proyecto de la Liga internacional de las Mujeres para la Paz y la Libertad que trabaja hacia la rápida y completa implementación de la resolución 1325 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas sobre Mujeres, Paz y Seguridad.

- Movimiento internacional de la Reconciliación: www.ifor.org

El MIR es otra de las principales redes pacifistas internacionales, creada en 1919 en respuesta a los horrores de la Primera Guerra Mundial. Como la IRG, tiene organizaciones socias en aproximadamente 48 países en diferentes continentes. Convencido de que sin la participación de las mujeres no puede haber desarrollo y que sin las mujeres no se puede lograr la paz, el MIR lanzó en 1997 el programa de Mujeres por la Construcción de la Paz (Women Peacemakers Program, www.ifor.org/wpp) con el objetivo de apoyar y fortalecer las iniciativas de mujeres que trabajan por la paz.

- Organización Femenina Popular, Colombia: www.ofp.org.co

Una de las áreas de trabajo de la organización es la conformación del Movimiento Social de mujeres contra la guerra y por la paz. El movimiento es un proceso articulador a nivel local, regional y nacional, de las apuestas políticas de los procesos de base de las mujeres, que con identidad política trabajan en contra de la guerra y por la paz. La OPF se compone de más de 50 organizaciones que recoge expresiones de mujeres de distintos orígenes para dinamizar la organización, movilizar, denunciar, exigir e incidir colectivamente logrando un impacto social y político con mujeres en la difícil situación del conflicto colombiano.

- Ruta Pacífica de las Mujeres, Colombia: www.rutapacifico.org.co

Es un movimiento feminista que trabaja por la tramitación negociada del conflicto armado en Colombia, por la visibilización de los efectos de la guerra en la vida de las mujeres y por la exigibilidad de los derechos a la Verdad, la Justicia, la Reparación y la reconstrucción de la memoria histórica individual y colectiva. Forman parte de la Ruta Pacífica más de 300 organizaciones y grupos de mujeres de nueve regiones.

- RAWA, Asociación Revolucionaria de Mujeres de Afganistán: www.rawa.org

Se formó en Kabul, Afganistán, en el año 1977, como una organización política independiente de mujeres afganas en lucha por los derechos humanos y por la justicia social en Afganistán.

5. Bibliografía

- Amorós, Celia (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Colección Feminismos, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Amorós, Celia y Ana de Miguel, Eds. (2005). *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización, Volumen 1: de la Ilustración al segundo sexo*. Minerva Ediciones, Madrid.
- Argibay, Miguel, Gema Celorio y Juanjo Celorio (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. HEGOA, UPV/EHU, Bilbao.
- Bedregal, Ximena (2006). “Virginia Woolf y su vigente análisis sobre la guerra”. Publicado en *Insurgente*, disponible en la web de Tortuga, Grupo Antimilitarista Elx-Alacant, en: www.nodo50.org/ortuga/virginia-woolf-tres-guineas.
- Bosch, Anna, Cristina Carrasco y Elena Grau (2003). “Verde que te quiero violeta. Encuentros y desencuentros entre feminismo y ecología”. En: *La historia cuenta. Del crecimiento económico al desarrollo humano sostenible*, de Enric Telló, El Viejo Topo, Madrid, pp. 329-346.
- Blanchard, E. (2003). “Gender, International Relations and the Development of Feminist Security Theory”. En *Journal of Women in Culture and Society*, vol. 28(4), University of Chicago.
- Brock-Utne, Birgit (1985). *Educating for Peace, a Feminist Perspective*. The Athene Series, Pergamon Press, New York.
- Brock-Utne, Birgit (1988). “The Development Of Peace And Peace Education Concepts Through Three UN Women Decade Conferences”. En: Alger Chadwick and Michael Stohl, eds: *A Just Peace Through Transformation*, Westview Press, Boulder, pp. 170-189.
- Cavana María Luisa, Alicia H. Puleo y Cristina Segura, coords. (2004). *Mujeres y Ecología: Historia, Pensamiento, Sociedad*. Asociación Cultural Al-Mudayna, Madrid.
- Cockburn, Cynthia (1998). *The Space Between Us. Negotiating Gender and National Identities in Conflict*. Zed Books, London.
- Cockburn, Cynthia (2007). *From Where We Stand. War, Women’s activism and Feminist Analysis*. Zed Books, London.
- Colectivo Gasteizkoak (2008). *Los “ejércitos humanitarios” y la violencia sexista militar*. Zapateneo, Vitoria-Gasteiz.
- Comins, Irene (2004). “Ética del cuidado”, en López Martínez, Mario: *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada, Eirene
- Comins, Irene (2006). *La Ética del Cuidado como Educación para la Paz*, tesis doctoral presentada en la Universitat Jaume I (Castellón). Disponible en: www.tdx.cesca.es/TDX-0223106-115339/
- Consejo de Seguridad Naciones Unidas (2000). Resolución 1325, 31 de Octubre.

- Curle, Adam (1973). *Education for Liberation*, J. Wiley, Nueva York.
- Díez, Elena y M^a Dolores Mirón (2004). «Una paz femenina», en Molina Rueda, Beatriz y Muñoz, Francisco A: *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Eirene.
- Díez Diz, Manuel (2009). “La educación y la cultura de la paz: el currículum de la noviolencia”. En: *Tiempo de Paz*, nº92, pp. 21-31.
- Domínguez Domínguez, Teresa et al. (1996). *Comportamientos no-violentos: propuestas interdisciplinarias para construir la paz*. (3 volúmenes). Narcea S.A. de Ediciones, Madrid.
- Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer (2008). *Los Hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- Enloe, Cynthia. (1988). *Does Khaki Become You? The Militarization of Women's Lives*, Pandora Press, Londres.
- Enloe, Cynthia (1989). *Bananas, Beaches and Bases. Making Feminist Sense of International Politics*. Pandora, London.
- Enloe, Cynthia. (1993). *The Morning After. Sexual Politics at the end of the Cold War*, University of California Press.
- Feminism and Nonviolence Study Group (1983). *Piecing it Together: Feminism and Nonviolence*. Londres.
- Fisas, Vicenç (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Antrazyt-UNESCO nº 117, Icaria, Barcelona.
- Galtung, Johan (1969). “Violence, Peace and Peace Research”. En: *Journal of Peace Research*, vol. 6, Nº3, pp. 167-191.
- Galtung, Johan (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz – Gernika Gogoratuz, Bilbao, Gernika-Lumo.
- Grasa, Rafael (2000). Evolución de la Educación para la paz, la centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. En: *Cuadernos de Pedagogía* nº 287, pp. 52-56.
- Harris, Ian (2002). Conceptual Underpinnings of Peace Education. En: *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices around the World*. Edited by Gavriel Salomon y Baruch Nevo, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 15-25.
- Hicks, David, coord. (1993). Educación para la paz. *Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ediciones Morata, Madrid.
- Jares, Xesús R. (1988). *Educar para la paz*. Concello de Santiago, Papeis de educación, nº 9, Santiago de Compostela.
- Jares, Xesús R. (1996). “O nacemento e significado da educación para a paz”. En: Xesús R. Jares (Coord), *Construír a paz, cultura para a paz*, edicións Xerais, 1996, Vigo, ppl. 249-255.
- Jares, Xesús R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*, Bakeaz, Bilbao.
- Jones, Lynne, Ed. (1983). *Keeping the Peace. Women's Peace Handbook*, The Women's Press, London.

- Junor, Beth (1995). *Greenham Common Women's Peace Camp: A History of Non-Violent Resistance 1984-1995*. Working Press, London.
- Lederach, John Paul (1983). *Educar Para La Paz*. Editorial Fontamara, Barcelona.
- Lederach, John Paul (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Gernika Gogoratzuz/Centro de Investigación por la Paz. Gernika.
- Maalouf, Amin (2004). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial, Madrid.
- Mendia Azkue, Irantzu (2009). "Aportes sobre el activismo de las mujeres por la paz". En: *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, nº 48, UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz.
- Mesa Peinado, Manuela (2000). "La educación para la paz en el nuevo milenio". En: *Papeles de Relaciones Internacionales* nº 72, pp. 107-122.
- Muñoz, Francisco A. (2001). *La paz imperfecta*. Colección Eirene, Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, Jairo y Fabio Alonso Meza (2004). "Educación popular y educación para la paz en Colombia: herramientas para transformar el conflicto". En: *Papeles de Relaciones Internacionales*, nº 88, pp. 75-83.
- Nash, Mary y Susanna Tavera, Eds. (2003). *Las mujeres y las guerras. El papel de las mujeres en las guerras de la Edad Antigua a la Contemporánea*. Antrazyt 189, Icaria, Barcelona.
- Panhurst, Diana y Jenny Pearce (1998). "Engendering the Analysis of Conflict: A Southern Perspective", en AFSHAR, H. (ed.), *Women and Empowerment. Illustrations from the Third World*, Routledge, pp.155-163.
- Reardon, Betty (1993). *Women and Peace*. State University of New York Press, Albany.
- Roseneil, Sasha (1995). *Disarming Patriarchy. Feminism and Political Action at Greenham*. Open University Press, Buckingham.
- Ruddick, Sara (1989). *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*, The Women Press, Londres.
- Salomón, Gavriel (2002). "The Nature of Peace Education: Not All Programs are Created Equal". En: *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices around the World*. Edited by Gavriel Salomon y Baruch Nevo, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, pp. 3-13.
- Seminario de Educación para la Paz (1990). *Educar para la paz, una propuesta posible*, Madrid.
- Simón Rodríguez, M.ª Elena (2003). "Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas?". En: *Ciudadanía, poder y educación*, de Jaume Martínez Bonafe (coordinador), Biblioteca de aula 188, Editorial Graó, Barcelona, pp. 89-112.
- de Sousa Santos, Boaventura (2002). "Para uma sociologia das ausencias e uma sociologia das emergencias". En: *Revista Critica de Ciencias Sociais* 63. Octubre 2002- Pagina

237- 280. Traducción parcial al español en: Las feministas y el sociólogo, Revista Cotidiano Mujer, Nº 39, 2003. Disponible en: www.cotidianomujer.org.uy/

Tamayo, Juan José. (2006). “Reseña del libro de Boaventura de Sousa Santos. El milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política”. Madrid, Trotta, 2005. En *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, Nº 74, pp. 145/150. Disponible en: www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/Recensoes_revcríticas/recensoesrccs74

Tuvilla Rayo, José (1990). *Derechos humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

Valcárcel, Amelia (2004). *La política de las mujeres*. 3ª edición. Colección Feminismos, Ediciones Cátedra, Madrid.

UNITED NATIONS (2005). *Fact and Figures on Women, Peace and Security*.

Vázquez, Norma; Cristina Ibáñez y Clara Murguialday (1996). *Mujeres-Montaña. Vivencias de guerrilleras y colaboradoras del FMLN*. Madrid: Horas y Horas.

Vázquez, Norma, (2000). *Las Mujeres Refugiadas y Retornadas*, Publicidad Ramos.

Vickers, Jeanne (1993). *Women and War*. Zed Books, London.

Warren, Karen, ed. (2003). *Filosofías ecofeministas*. Colección Ecología Humana, Icaria, Barcelona.

