



Cuatro prácticas prometedoras para prevenir las Violencias de género en las escuelas rurales.

Una mirada internacional



Cuatro prácticas prometedoras para prevenir las Violencias de género en las escuelas rurales.

Una mirada internacional

Realización

Alternatives



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



REPT
Repayment Education For Teachers and Students

Con el apoyo de

GPE KIX
Knowledge Exchange



IDRC · CRDI

International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada

Índice

Introducción y reflexión preliminar	4
Hacia una definición operacional sobre las buenas prácticas.	5
La violencia basada en género en la escuela en América Latina y el Caribe, una reflexión general y relación con la violencia en la escuela.	7
Metodología general del informe.	9
Cuatro estudios de caso internacionales para pensar nuestras intervenciones	10
Caso 1: La violencia de género en Quebec: el caso de niñas y niños de pueblos originarios de las escuelas rurales de Val-d'or ⁷	12
Caso 2: Estrategias Educativas de construcción de paz con perspectiva de género en las comunidades indígenas de Amealco de Bonfil, Estado de Querétaro, México.	16
Caso 3: Promover la equidad de género, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas, el caso de la Normal Superior San Carlos, La Unión - Nariño en Colombia.	20
Caso 4: El caso del programa de Relaciones respetuosas del gobierno de Australia y su aplicación en el contexto autóctono de Borrooloola en Australia.....	24
Conclusiones generales	28
Bibliografía	30

Introducción y reflexión preliminar

Este informe es una reflexión elaborada en el marco del proyecto “Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales”. Este trabajo busca contribuir a la reflexión sobre las buenas prácticas y las formas de prevención de los múltiples tipos de violencia que sufren las niñas y adolescentes en la escuela rural y las formas en que las escuelas y las organizaciones comunitarias pueden participar de la prevención. El trabajo profundiza la reflexión llevada a cabo en el documento ¿Qué funciona para prevenir la violencia sexual y el acoso en la escuela? A partir de un análisis de la literatura comparada. En este informe, se presentan cuatro casos de análisis que profundizan y adaptan las conclusiones del informe mencionado a casos prácticos realizados desde comunidades subalternizadas y con incidencia de violencias múltiples.

Alternativas ha trabajado más de 25 años en la búsqueda del empoderamiento de los movimientos sociales desde una perspectiva de solidaridad internacional. Nuestra acción se enmarca en un diálogo constante de saberes que se construye entre los movimientos sociales del norte y del sur global nutrida por el alter mundialismo como una perspectiva de futuro. Para Alternativas, un diálogo sólo puede ocurrir entre actores iguales, es decir desde espacios isométricos de poder en los que los movimientos sociales del norte y del sur se pongan en pie de igualdad y construyan juntos conocimientos. Para nosotros el diálogo parte del reconocimiento epistémico de los actores, es decir, un reconocimiento de sus saberes, de su práctica transformadora y de la capacidad para compartir los saberes que se construyen en un contexto de solidaridad internacional y local. El trabajo de solidaridad con nuestros socios se construye entonces desde la reciprocidad de la acción. Alternativas comparte con CLADE el compromiso de la transformación de la realidad por medio de una educación liberadora y comprometida.

Nuestros esfuerzos se dirigieron, durante los últimos cinco años, al empoderamiento de las mujeres en contextos de pobreza y violencia. Hemos trabajado en el análisis y la investigación sobre la prevención de la violencia de género. Hemos desarrollado y probado sobre el terreno herramientas metodológicas para la construcción de evidencia empírica orientada a la prevención de las violencias con las comunidades específicas en Sudán, Iraq, Yemen, Palestina, Jordania, Líbano y Honduras, en contextos de múltiples violencias. Nuestra idea ha sido construir conocimiento desde y para las organizaciones locales que permita formular estrategias de prevención de la violencia basada en la evidencia. Esperamos que este informe sobre prácticas prometedoras pueda contribuir en el futuro a la construcción de acciones inspiradoras que permitan prevenir efectiva y activamente la violencia de género en las escuelas.



Hacia una definición operacional sobre las buenas prácticas.

La investigación sobre las buenas prácticas constituye un campo específico de investigación que se ha venido construyendo y ampliando en los últimos años asociadas al trabajo de las organizaciones multilaterales para mejorar las intervenciones y poder realizar ejercicios de comparación entre los proyectos financiados para medir sus efectos y determinar qué funciona y qué no funciona en áreas específicas. Los bancos y guías de buenas prácticas son un ejemplo de este tipo de acciones llevadas a cabo por los organismos financiadores. Así, podemos definir una buena práctica como un ejemplo probado de acciones que dan una solución satisfactoria a una problemática determinada y que pueden ser replicadas en otros contextos (Hernandez, 2016). En ese sentido, las buenas prácticas tienen dos características principales, en primer lugar, son ejemplos probados. ¿Pero qué quiere decir esto? Un ejemplo probado es un caso que cuenta con evidencia empírica suficiente (datos basados en evidencia) que demuestra que un proyecto de intervención¹ incide de forma significativa en la resolución de un problema determinado. Es decir, que la variable de la intervención es explicativa de la resolución de la problemática estudiada. La segunda característica asociada a una buena práctica es la replicabilidad de los efectos de su aplicación en otros contextos. Es decir que, el mismo tipo de intervención aplicada en un contexto diferente deberá funcionar teniendo resultados parecidos. La replicabilidad implica entonces la posibilidad de reproducir y exportar el ejemplo a otros contextos, comunidades o espacios que enfrentan una problemática similar. Para cumplir con estas dos características (ejemplo probado y replicabilidad) la investigación sobre buenas prácticas requiere la existencia de una base empírica suficiente. Esto implica una demostración de la hipótesis de intervención basada en una buena cantidad de ejemplos y, es en este punto, en el que radica la dificultad más grande del estudio de las buenas prácticas. Cómo lo afirmábamos en el estudio previo sobre metaanálisis², los trabajos comparados sobre prevención de la violencia se han concentrado principalmente en los países de altos ingresos y en los espacios urbanos. Existen muy pocos trabajos que hayan comparado prácticas exitosas en los sectores rurales de los países de bajo ingreso y todavía menos, prácticas relacionadas con la prevención de la violencia basada en las discriminaciones de género. Estas son muy escasas en el mundo en desarrollo y mucho más escasos son los estudios sobre el género, la interseccionalidad y la violencia en la escuela.

Demostrar que una práctica es buena implica que esta cumple con las características antes descritas y además implica la existencia de una producción suficiente de datos y de investigación empírica (recursos de investigación) que nos permita comparar las prácticas. Al no ser este el caso de la prevención de la violencia en la escuela en contextos rurales en países con alta incidencia de violencias, preferimos mejor hablar de prácticas prometedoras, es decir, de prácticas innovadoras que, basadas en el sentido común, tiene un alto potencial de ser exitosas, pero para las cuales, la evidencia empírica es todavía insuficiente o está todavía en construcción. En este tipo de prácticas queremos concentrarnos en este informe.

1 En este caso, una serie de acciones con el fin de prevenir la violencia.

2 Arsenault et Hernandez. 2023. "Una revisión de metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre la prevención del acoso y la violencia en la escuela".

En general, cuando se habla de violencia en los contextos institucionales y escolares del sector rural en América Latina y el Caribe, hablamos de una violencia genérica que tiene difícilmente en cuenta los contextos locales, que no se alimenta de datos empíricos fiables del terreno y sobre la cual existe un desconocimiento importante en cuanto a la forma cómo opera, en cuanto a los motivos, las características de los perpetradores, las horas en la que se realiza, los lugares en los que se desarrolla, las características de las víctimas, los tipos de relación existentes entre las víctimas y los victimarios, los sistemas legales, los códigos culturales, las características sociodemográficas de la población afectada, entre otros. Estos datos son necesarios para formular estrategias adaptadas de prevención en los territorios y en las comunidades con las que trabajamos. Estas dificultades son todavía más complejas cuando hablamos de violencias contra las niñas y los niños en edad escolar en sectores rurales de países con altos índices de violencia. ¿Cómo podemos trabajar sin datos? ¿Cómo podemos levantarlos? Los casos que describimos aquí describen diferentes contextos en los que de forma innovadora se han propuesto soluciones efectivas para prevenir la violencia de género en las escuelas en contextos de discriminaciones y violencias muy fuertes.

La violencia en la escuela asociada a discriminaciones basadas en género en la escuela es generalmente poco estudiada por las organizaciones que luchan contra la violencia sobre el terreno. Esto debido a las dificultades culturales y materiales para hablar de esta violencia, a la revictimización, a la estigmatización social y a la falta de herramientas de sistematización, de recolección de datos y de denuncias y registros administrativos con las que cuentan las comunidades y los estados. La violencia se entiende así, en ese contexto, como una experiencia individual que es sufrida en silencio por las personas que las padecen.

Las experiencias analizadas han buscado romper ese silencio y transformar las experiencias individuales en datos que pueden encontrar formas de contrarrestar esas violencias desde las comunidades. Lo que pretendemos al estudiar estas prácticas es conocer, de forma más cercana, las estructuras sistémicas de la violencia en la escuela y, particularmente, las estructuras de violencia asociadas a las discriminaciones de género. Es decir que, las violencias basadas en género sufridas por las niñas y los niños no son un accidente, sino que se sustentan en estructuras sociales, familiares, económicas e institucionales (violencias estructurales) más amplias.

Se tiende a pensar la violencia cómo un fenómeno aislado, cómo un accidente, pero no, la violencia constituye un orden particular y obedece a una lógica colectiva que necesita entenderse y contextualizarse en cada uno de los casos. Este estudio es un paso en ese sentido. Así, lo que intentamos en este informe es presentar algunas reflexiones y ejemplos sobre el desarrollo del tema que puedan guiar la reflexión desde la escuela. Además de los países en desarrollo, el estudio tomó en cuenta prácticas desarrolladas en comunidades indígenas en países de capitalismo avanzado en las que subsisten relaciones coloniales y de marginalidad que están marcadas todavía por la violencia del estado.



La violencia basada en género en la escuela en América Latina y el Caribe, una reflexión general y relación con la violencia en la escuela.

La violencia de género en la escuela se entrecruza y se alimenta con otros tipos de violencias. En ese sentido, creemos que vale la pena señalar los avances importantes que la reflexión teórica sobre la violencia contra las mujeres ha tenido en América Latina y el Caribe y su relación con los estudios sobre la interseccionalidad³. Las diferentes violencias se entrelazan y agravan entre sí, afectando de manera diferenciada a las personas en función de su posición social, su género, su orientación sexual, su etnia y otros factores identitarios. Durante los últimos años, los estudios sobre la interseccionalidad de la violencia⁴ y particularmente los estudios sobre la violencia en la escuela han contribuido de forma importante a comprender las múltiples formas de opresión y discriminación que afectan a los y las estudiantes.

En términos de prevención de la violencia asociada a las discriminaciones de género y la interseccionalidad es importante afirmar (Arseneault y Hernandez, 2023) que los factores identitarios intensifican los factores de riesgo de ser víctimas de violencia. Así, la interseccionalidad reconoce que las desigualdades y las discriminaciones no son resultado de un solo factor, sino que se producen en la intersección de múltiples factores en los que confluyen el género, la "raza"⁵, la clase social, la orientación sexual y la edad, entre otros. En este sentido, las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad debido a su posición en una sociedad determinada tienen mayores riesgos de sufrir discriminaciones y violaciones a sus derechos. Por ejemplo, las estudiantes

3 La interseccionalidad es un enfoque teórico que nos permite entender la forma en que las múltiples formas de opresión y discriminación por motivos de género, raza, clase, orientación sexual, entre otras, interactúan y se interconectan para producir experiencias específicas. Existen numerosas autoras que han contribuido al desarrollo del concepto de interseccionalidad. Entre ellas podemos destacar a Kimberlé Crenshaw, quien acuñó el término en 1989 y quien es considerada como una de las madres fundadoras del enfoque interseccional; a Patricia Hill Collins, quien ha desarrollado una teoría crítica sobre la interseccionalidad; y a Bell Hooks, quien ha contribuido significativamente a la reflexión sobre la forma en que la intersección de las opresiones impacta las experiencias de las mujeres negras.

4 De forma más general, queremos subrayar el trabajo importante de autoras latinoamericanas que han realizado contribuciones al desarrollo del concepto de interseccionalidad y de sus manifestaciones particulares en la región. Este es el caso de Rita Segato y Marcela Legarde, quienes han reflexionado sobre la intersección entre el género y la violencia en América Latina y han propuesto una comprensión crítica de la violencia feminicida en la región; de Sonia E. Alvarez, quien ha reflexionado sobre la intersección entre el género, la raza y la clase en las luchas feministas. Otras autoras latinoamericanas relevantes en el tema son Patricia Tappatá Valdez y Karina Bidaseca. La contribución de estas literaturas emergentes y de estas autoras deberá servir para nutrir las reflexiones futuras sobre el tema.

5 Se utiliza aquí el término raza en un sentido decolonial. Así, este concepto, ligado al concepto mismo de interseccionalidad, es denunciado como un concepto ligado a la matriz colonial que invisibiliza al otro a partir de la línea de color creada por Du Bois (2007). Esta línea estructura, a partir de una clasificación basada en el color de la piel, la diferencia en el acceso a los derechos. Esta línea es además interiorizada por el sujeto discriminado. Citando a Lozada Cubillos (2021), "Señalar que el racismo y sexismo como efectos del poder colonial y como mecanismo de reproducción del mismo, se encuentran inherentemente ligados en la misma matriz, permite reconocer, como lo hace Lugones, que la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género - ambos son ficciones poderosas (Lugones, 2008, p. 94). Pero son ciertamente eso, ficciones". Ficciones útiles a la segregación y a la desaparición epistémica del otro que tienen efectos reales sobre las personas discriminadas. Otra discusión interesante a señalar sobre la utilización del concepto de "raza" en la ciencia es la propuesta por Yudell y al. (2016) que justifican la necesidad de no referirse a este en los artículos científicos al ser un concepto ideológico sin ningún asidero en la genética o la biología. Al referirnos aquí a este concepto, estamos denunciando los efectos del concepto sobre la estructuración social de la línea de color y la clasificación social derivada de la matriz colonial.

indígenas, las personas LGBTIQ+ y/o de más bajos ingresos enfrentan múltiples formas de discriminación e invisibilización, lo que incrementa su vulnerabilidad y los riesgos de vulneración de sus derechos. En el caso de las niñas y adolescentes en edad escolar en las escuelas rurales que pertenecen a minorías étnicas o culturales el riesgo de victimización es más elevado que para el resto de las mujeres⁶.

Otro elemento que queremos subrayar es la relación existente entre las violencias en la escuela y las violencias estructurales. Consideramos que, como lo afirma Segato (2016), no es posible abordar el tema de la violencia contra las mujeres como un tema separado del contexto histórico actual y de la fase histórica del capitalismo que está signada por una concentración brutal de la riqueza, la explotación feroz de los recursos naturales y la precarización de la vida. Así, la violencia contra las mujeres durante su ciclo vital no constituye un elemento coyuntural de los cambios políticos actuales, sino que es, al contrario, una modificación estructural de la dinámica de relación entre géneros, entre actores locales, entre los centros de dominación y los considerados subalternos, que se manifiesta entre otras expresiones, en la proliferación de guerras de baja intensidad o de guerras entre grandes pandillas por el control territorial de las economías informales en los países en desarrollo o en las claras desigualdades en el acceso a oportunidades y ejercicio de derechos de las mujeres o de las personas feminizadas.

La violencia de estas guerras entre señores afecta de forma directa, a las mujeres y, en particular, a las adolescentes y las niñas que se convierten en botín del pillaje. Según Segato (2016), la violencia contra las mujeres se constituye como una advertencia global dirigida a todas las mujeres por parte del sistema patriarcal y que se basa en el control y la posesión de su cuerpo, tanto como de su fuerza de trabajo, de sus productos materiales y simbólicos, de sus creaciones y de sus posibilidades de transformación.

Pero ¿cómo inciden estas dinámicas globales de violencia en la escuela? ¿Es la escuela un lugar donde se reproducen lo que Segato llama pedagogías de la crueldad que estructuran y reproducen un orden social basado en la violencia de la explotación? El límite de este estudio no nos permitirá responder a estas preguntas, pero creemos que es importante tenerlas en cuenta en el desarrollo teórico de este tipo de trabajos en el futuro.

La relación entre la violencia estructural y la violencia en la escuela ha sido una preocupación importante durante los últimos años en América Latina y el Caribe. Según la UNICEF (2021) mientras América Latina posee el 8% de la población total del mundo, en ella se registran el 37% de los homicidios. 9 de los 10 países con más alta tasa de homicidios en el mundo se encuentran en la región. La mayoría de las víctimas de estos homicidios son jóvenes de sexo masculino de entre 15 y 29 años. Adicionalmente, las mujeres sufren violencia sexual y física de forma desproporcionada. Cerca de un tercio de las mujeres han sido agredidas por sus parejas de forma física o sexual en algún momento de sus vidas. En contextos escolares crímenes relacionados con delitos de

6 La interseccionalidad cruzada es una herramienta importante para entender el funcionamiento de las opresiones en la escuela este concepto acuñado por la socióloga Mara Viveros, que se refiere a como la intersección de diferentes formas de opresión y discriminación que se cruzan y refuerzan entre sí, generando situaciones de exclusión y marginación más profundas y complejas. Esta perspectiva reconoce que no solo las categorías tradicionales de género, raza, clase social, orientación sexual se entrelazan para propiciar desigualdad y discriminación, sino que también entran en juego otros factores identitarios como la edad, la nacionalidad, la religión, la discapacidad que pueden contribuir a la complejidad de las desigualdades y las discriminaciones. Al considerar la interseccionalidad cruzada, podemos entender cómo diferentes formas de opresión y discriminación se manifiestan de manera única y compleja y cómo esto puede afectar de forma diferente a los más vulnerables.

explotación, trata de personas, hurto agravado y violencia sexual y en la percepción de la seguridad que tienen las y los estudiantes y las madres y padres de familia.

Este informe busca preguntarse sobre la forma en la que, en algunos casos, comunidades afectadas por las dinámicas estructurales de violencia y marginalidad han construido desde la escuela conocimientos y estrategias para superar estas violencias y enfrentar las dinámicas estructurales desde cambios positivos en la escuela. Los casos van desde la adaptación exitosa de métodos de prevención conocidos o desarrollados por universidades o gobiernos, hasta proyectos de investigación en clase que se transforman y se escalan, mediante la investigación acción, en proyectos sociales significativos que vinculan a comunidades enteras. Creemos que, si pensamos en las violencias, debemos pensar también necesariamente en las salidas constructivas y comunitarias a esas violencias. Si pensamos en la oscuridad de las violencias, se nos hace también necesario pensar en la esperanza de transformarlas socialmente, caminando juntos hacia la deconstrucción de las estructuras que las originan. Las comunidades tienen agencia en la transformación de la realidad y creemos que la búsqueda de casos prometedores nos inspira y nos habla del camino y de la forma como se pueden construir esas esperanzas.

Metodología general del informe.

Para la redacción de este informe se utilizó una combinación de métodos de análisis que fueron aplicados en diferentes fases del proyecto. Una primera parte de esta investigación incluyó la revisión de literatura sobre el tema y la revisión de metaanálisis y revisiones sistemáticas sobre el tema de la violencia sexual y el acoso en la escuela (Arsenault y Hernández, 2023). Sobre la base de este estudio se referenciaron y seleccionaron artículos identificando las revisiones sistemáticas, los estudios comparados de buenas prácticas y de prácticas prometedoras. De estos documentos y después de dos revisiones (una realizando una exploración mediante minería de textos y otra basada en una codificación del contenido de los artículos), se determinaron las tendencias generales en materia de prevención de la violencia de género en la escuela y las estrategias de prevención más prometedoras.

Este informe aborda la descripción de casos que fueron analizados y que se documentaron mediante una revisión documental que fue completada con algunas entrevistas a personas asociadas al desarrollo de la buena práctica. Para cada caso, se tuvo en cuenta el contexto social e institucional, las acciones desarrolladas para cada proyecto, los actores participantes y los factores que han contribuido al éxito de la iniciativa. En términos geográficos se escogieron cuatro casos de prácticas inspiradoras, dos en América Latina (México y Colombia), una en Canadá y otra en Australia.



©SB/vonlanthen/unsplash/Internacional

Cuatro estudios de caso internacionales para pensar nuestras intervenciones

Presentamos cuatro estudios de caso que podrían prestarse a la reflexión sobre el tema de la prevención de la violencia en contextos rurales de exclusión social y de violencias múltiples e interseccionales, basadas en género y agravadas por contextos de menor protección. No se trata de pensar en recetas que puedan ser aplicadas de forma universal, todo lo contrario, cada uno de los casos presentados aquí tiene un contexto particular, una historia, y se basa en el propio conocimiento y reconocimiento de las realidades de violencia que viven las comunidades, en los procesos históricos de construcción de las exclusiones y en el análisis de los medios que pueden utilizarse y construirse para desmontar las estructuras que permiten la reproducción de esas violencias.

Los puntos en común que observamos en los casos que aquí presentamos son los siguientes:

- 1** El reconocimiento de las violencias y la capacidad de aprender sobre estas en un proceso constante de investigación y formulación de acciones desde los actores involucrados;
- 2** La participación como fundamento de los procesos de interrupción y emancipación de las violencias y el involucramiento de las y los jóvenes como actores en la creación de estrategias de prevención;
- 3** El diálogo y la coordinación entre los actores comunitarios, institucionales y escolares involucrados para potenciar el éxito de los procesos de escalamiento de los procesos;
- 4** y, finalmente, la construcción de estrategias desde las bases hacia arriba fundamentadas en el conocimiento de las comunidades.

Lo que queremos poner en evidencia son las soluciones propuestas y que han funcionado, desde comunidades generalmente marginalizadas las cuales tienen capacidad para generar preguntas y hacer sinergia con las condiciones a las que se enfrentan las coaliciones nacionales miembros de CLADE en las escuelas rurales de sus países. De esta forma, presentamos cuatro casos para la reflexión.

El primer estudio es un estudio de caso en Canadá. Se trata del caso de niñas y adolescentes de pueblos originarios de las escuelas rurales de Val-d'or. La situación de los pueblos indígenas al interior de los países de altos ingresos está atravesada por condiciones de marginalidad y de violencia contra las mujeres que son cercanas, o muchas veces más críticas, que las condiciones rurales de los países de bajo ingreso. Este caso, nos presenta un proceso de búsqueda de verdad, justicia y reparación en relación con la violencia contra las mujeres indígenas y sus repercusiones en la escuela.

Seguidamente, proponemos dos casos latinoamericanos que pueden relacionarse con los contextos en los que se desarrolla nuestro trabajo, se trata de una investigación-acción orientada a la prevención de las violencias de género realizada con comunidades indígenas en el Estado de Querétaro, México, y de una experiencia de investigación-acción sobre la prevención de las violencias de género realizada en el sur de Colombia y que se basó en la sensibilización de los estudiantes a la problemática involucrándolos como investigadores sobre la violencia de género en su territorio.

Finalmente, el cuarto caso aborda una experiencia bien conocida en la literatura sobre prevención de la violencia de género en la escuela. Se trata del programa "Relaciones Respetuosas" del Ministerio de Educación de Australia que basa su estrategia de prevención en la construcción de nuevas relaciones entre los géneros en la escuela. En este caso analizamos la adaptación del modelo en una región indígena en Borrooloola en el norte de Australia. Esperamos que estos cuatro casos puedan contribuir a la reflexión sobre la problemática y ser prácticas inspiradoras para las comunidades y organizaciones que trabajan sobre el tema.

Caso 1

La violencia de género en Quebec: el caso de niñas y niños de pueblos originarios de las escuelas rurales de Val-d'or⁷.

Contexto nacional y regional del estudio: Quebec es una provincia situada en el este de Canadá en la que conviven francófonos y anglófonos con 11 diferentes naciones indígenas. Los indígenas de Canadá constituyen el 4,9% de la población total y en la provincia de Quebec, en la que se sitúa nuestro estudio, la comunidad autóctona está conformada por aproximadamente 141 915 personas. Es decir, el 1,9% de la población total de la provincia.

Algunos autores de las relaciones internacionales hablan de la existencia de un cuarto mundo, el mundo indígena, al interior del primer mundo de los países de altos ingresos (Shinkarenko, 2016; Tenner, 1980). Con esto se refieren a las condiciones de exclusión, desigualdad y racismo sistémico en las que viven las poblaciones indígenas en los países de alto ingreso. En el caso de Canadá, una mención a la crisis causada durante los últimos años por las revelaciones sobre el asesinato masivo de niños indígenas en las escuelas católicas de Canadá a principios y mediados del siglo XX (Dion et al, 2016), evidencia la profundidad del debate sobre las condiciones de los pueblos indígenas y la continuidad que los procesos coloniales tuvieron hasta hace muy poco y que siguen teniendo hoy en día.



©pexels/pew nguyen

Val-d'or ocupa un área extensa en el norte del Quebec. Está situada en la región de Abitibi-Témiscamingue, una región dedicada principalmente a la economía forestal y la minería. Las relaciones entre el mundo indígena y el mundo blanco en la región son complejas y están atravesadas por la violenta historia de colonización y sus consecuencias en la que persisten, condiciones de pobreza, precariedad y violencia contra el mundo indígena. Según Janet Mark, coordinadora de asuntos aborígenes de la Universidad de Quebec en Montreal, "las siete comunidades algonquinas sobre este territorio cuentan con una población de 5655 personas, de estos la mitad vive en la parte urbana de la municipalidad, y de entre ellos, 1390 son mujeres y 1640 son jóvenes y niños de una edad comprendida de entre 0 y 14 años". Canadá y el Quebec fueron marcados, durante la primera década del siglo XXI, por la denuncia de muertes y desapariciones forzadas de mujeres indígenas realizadas por la Asociación de Mujeres Nativas de Canadá, que publicó en el año 2005 el informe "hermanas en espíritu".

7 La redacción de este caso se basa en la investigación desarrollada por la investigadora Samie Pagé-Quirion para este Informe



Este informe denunció el asesinato de 582 niñas y mujeres indígenas en todo el país. El 22 de octubre de 2015 se publicó el informe “Abusos de la Policía de Quebec, las mujeres rompen el silencio”. Este informe dio continuidad a una serie de protestas de las mujeres indígenas contra las acciones violentas de la policía en su contra. El informe denunció los crímenes sexuales y los abusos de la policía de la provincia cometidos en Val-d’Or en contra de 21 mujeres y jóvenes autóctonas entre los años 2013 y 2015. Las investigaciones derivadas del informe concluyeron con la destitución de ocho agentes de policía y con un debate provincial sobre el racismo sistémico contra las mujeres indígenas y el perfilamiento étnico de sus intervenciones que sigue siendo de actualidad⁸.

La respuesta frente al problema: Frente a problemáticas complejas con hondas raíces históricas, no existe una única posibilidad de respuesta. Se trata, en todo caso, de combinar diferentes tipos de respuesta en diferentes niveles y estructuras para que la lucha contra estas violencias permita avanzar en el desmonte de las estructuras sociales que la producen, en particular el patriarcado y el racismo. En nuestro caso de estudio, la identificación de factores externos e internos del fenómeno de la violencia de género contra las mujeres indígenas en el mundo rural ha permitido a las escuelas, a las instancias institucionales y civiles adaptar sus estrategias de intervención social sobre ciclos de violencia largos⁹. Este conocimiento es esencial para desarrollar estrategias mejor adaptadas a las situaciones, a las necesidades de las víctimas y a los mecanismos que obstaculizan el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad. Como lo afirma la directora del Centro de Amistad Autóctona de Val-d’Or, Edith Cloutier, “la violencia contra los indígenas sólo puede ser enfrentada mediante la puesta en funcionamiento de una base comunitaria nueva, mediante la construcción de una sociedad civil autóctona y fuerte que pueda transformar el modo de integración y el funcionamiento de las escuelas”, esto es posible solamente mediante la instauración de una nueva forma de sociabilidad que contribuya a la reconciliación real y a la decolonización de las relaciones con los indígenas desde las periferias (Piedboueuf, E y Lévesque, C, 2019). En ese sentido, se requiere una coordinación interinstitucional vigorosa y una participación activa y democrática de la sociedad civil en la resolución de los programas.

El programa Empreinte (Huellas, en español), fue implantado en las escuelas de Quebec desde el año 2017. Se trata de un programa destinado a los estudiantes de secundaria que intenta prevenir y actuar de forma colectiva contra las agresiones sexuales en la escuela. Este programa, que ha sido adaptado a la realidad indígena de Val d’Or, fue creado por dos investigadoras del departamento de sexología de la Universidad de Quebec en Montreal con la colaboración de la agrupación quebequense de centros de ayuda contra las agresiones sexuales (RQCALACS). Este programa nace del contacto estrecho entre el mundo universitario, los grupos movilizados de la sociedad civil contra el problema de la agresión sexual y de todo el recorrido de las luchas feministas en la provincia que ha repercutido en las organizaciones comunitarias y en las instituciones de enseñanza.

8 Podemos citar por ejemplo el caso de la muerte de Joyce Echaquan, una mujer indígena atikamekw que antes de morir publicó un video en una red social pidiendo ayuda mientras el personal del hospital profería insultos racistas en septiembre de 2020 que generó indignación en la sociedad quebequense y que alimentó el debate sobre el racismo sistémico y la violencia contra las mujeres indígenas desde las instituciones del estado. <https://ici.radio-canada.ca/rci/es/noticia/1829484/joyce-echaquan-murio-porque-era-indigena>

9 Sitio web del Programa Empreinte (2018). Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. <http://www.programmeempreinte.com/fr/capsules-parents/>

Este programa interviene en varios niveles: relaciones con madres y padres, formación de personal escolar y contenido curricular. El objetivo del programa es reducir la tolerancia social contra las diferentes formas de violencia sexual en la escuela. El programa incluye el desarrollo de seis talleres en clase sobre el tema, una formación desarrollada para el personal de la escuela y cápsulas video desarrolladas para sensibilizar a los padres. Las formaciones son realizadas por el personal de los centros de ayuda contra las agresiones sexuales y buscan transmitir una comprensión holística del fenómeno de la violencia sexual a las y los jóvenes y asegurar una educación sexual que permita prevenirla en las escuelas. Los padres, el personal de la escuela y las y los jóvenes son interpelados a reconocer y actuar frente a las manifestaciones de la violencia sexual y a evitar los gestos de banalización.


Este programa fue adaptado por las comunidades autóctonas en diferentes escuelas. En el caso de Val d'Or la adaptación del programa fue llevada a cabo por el Centro de ayuda y de luchas contra las agresiones a carácter sexual (Centre d'aide et de luttres contre les agressions à caractère sexual) l'Étoile du Nord. Este programa, sumado a cambios efectivos en los servicios que prestan las instituciones en la prevención y la sanción de los abusos sexuales basada en la comprensión del contexto indígena puede crear sinergias que permitan reconstruir el tejido social quebrado por años de violencia y desconfianza en las instituciones.

Además del programa Empreinte, se ha puesto en marcha en las comunidades escolares un programa de vigías escolares en las escuelas rurales. Estos vigías están encargados de trabajar sobre las formas de prevención e intervención sobre las diferentes formas de violencia. Debido a la aprehensión que tienen los jóvenes frente a los cuerpos de policía y a su historia de agresiones contra los indígenas, se ha puesto en marcha un programa de policía comunitaria mixta en la que las comunidades indígenas participan activamente de las intervenciones y del diseño de las formas de prevención.

El programa Empreinte ha sido evaluado en varios estudios empíricos que han demostrado su eficacia para cambiar actitudes, conocimientos y comportamientos del personal escolar en relación con la violencia sexual (Bouchard et al, 2021). Sin embargo, no existen todavía evaluaciones específicas sobre cómo las adaptaciones que el programa ha tenido para la realidad indígena de Val-d'or han funcionado. En todo caso, podemos afirmar que las evaluaciones generales del programa han demostrado que una de las principales ventajas es su capacidad de adaptación debido a su carácter modular. Este aspecto ha sido destacado tanto por los miembros del personal como por los participantes.

El programa se basa en un enfoque ecológico de la prevención de la violencia sexual, que se adapta a las necesidades de cada individuo y grupo (ICPC, 2020) y en la aplicación de seis módulos destinados a los y las jóvenes de segundo, tercer y cuarto año de secundaria. Estos módulos están orientados a reducir la tolerancia frente a las violencias sexuales aumentando los conocimientos y mejorando las actitudes de los y las jóvenes para prevenir las agresiones sexuales, comprendiendo mejor el papel de cada actor en relación con la lucha contra las agresiones sexuales, aumentando los conocimientos sobre los recursos disponibles en el medio, dando herramientas para que los y las jóvenes actúen como agentes de cambio en sus comunidades y, finalmente, empoderándolos.

El programa privilegia estrategias que se dirigen no solamente a los y las jóvenes, sino también a su ambiente social inmediato y que pretenden prevenir un espectro amplio de comportamientos incluidos en el concepto de violencia sexual (tocamientos, acoso, acoso en línea). La formación



modular que propone le permite seleccionar los módulos más relevantes para adaptarlos a contextos y objetivos específicos. Esto ha sido una ventaja importante en su aplicación y adaptación en el mundo indígena de Val-d'or.

Aprendizajes del caso: Este caso evidencia que las estructuras de la colonización están todavía presentes y que se manifiestan de forma concreta y expresa en las relaciones entre el estado canadiense y las comunidades indígenas que han padecido y siguen padeciendo violencias estructurales y discriminaciones sistémicas. Sin embargo, las protestas y la afirmación de dignidad de los pueblos indígenas y particularmente de las mujeres han provocado solidaridades importantes que han permitido puntos de contactos entre los feminismos blancos e indígenas y experimentaciones de contenidos escolares que permiten pensar en sanar las heridas de la colonización. En este caso resaltamos tres aprendizajes que nos parecen importantes:

- **La adaptación de contenidos a los contextos culturales indígenas:** la adaptación del programa Huellas creada en las universidades en un contexto de emergencia de organizaciones feministas y su implementación en currículos escolares en contexto indígena ha permitido pensar la violencia de género desde la interseccionalidad y los efectos coloniales que todavía sufren las niñas que van a la escuela. La aplicación del programa ha permitido hablar abiertamente de estas heridas y adaptar culturalmente la intervención.
- **Reconocimiento de la verdad, justicia y reparación de las heridas coloniales:** no puede haber superación de los efectos de la colonización sin el reconocimiento de la verdad desde las instituciones y desde las víctimas y sobrevivientes o el ocultamiento de otras formas de violencias como aquellas que se dirigen y expresan de modo diferencial en la vida de niñas, adolescentes y mujeres por el hecho de ser mujeres e indígenas. El reconocimiento de las violencias ejercidas desde las instituciones públicas y del racismo sistémico (policía, hospitales, etc.) es un paso necesario, pero no suficiente para la superación de las heridas coloniales. Se necesita también justicia (sentencias judiciales, encontrar a los culpables) y una reparación integral de las víctimas que promueva estrategias y acciones que les permita, desde sí y sus historia de vida, el restablecimiento de vínculos sociales, redes de apoyo y su derecho humano a la educación.
- **Coordinación interinstitucional:** no basta con cambios en la escuela, es necesaria una coordinación inter-institucional que vincule activamente a todas las instituciones en el territorio para transformar las relaciones que inciden sobre la violencia.



Caso 2

Estrategias Educativas de construcción de paz con perspectiva de género en las comunidades indígenas de Amealco de Bonfil, Estado de Querétaro, México.

En este caso, queremos analizar una de las pocas prácticas documentadas y más recientes de una investigación-acción para la prevención de la violencia de género aplicada bajo el enfoque interseccional en comunidades educativas indígenas. Se trata de dos escuelas en el municipio de Amealco de Bonfil, El Bothe y San Ildefonso.

El contexto de la intervención: Amealco de Bonfil es un municipio del Estado de Querétaro, al norte de la zona central de México que contaba, hasta 2016, con 67 mil habitantes. Del total de habitantes, el 36% son niños de entre 0 y 14 años y el 20,1% jóvenes de entre 14 y 24 años. El 63% de la población se considera indígena y el 13% habla una lengua indígena. En el municipio existen 31 escuelas secundarias que cuentan con 184 docentes.

La violencia contra las mujeres y en particular la violencia contra las mujeres indígenas es muy alta tanto en el municipio como en el estado. Según datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica de 2014, la mitad de las mujeres indígenas no utilizaron ningún método anticonceptivo durante su primera relación sexual, por desconocimiento; el 17% de las mujeres sufrió algún tipo de violencia durante su embarazo, el 34% sufrió algún tipo de violencia durante la infancia y el 27% señaló haber sufrido humillaciones y golpes a lo largo de su vida.

La encuesta nacional de las relaciones en los hogares de 2017 estimó que el 59% de las mujeres indígenas han experimentado o experimentan algún tipo de violencia. El 43% de las mujeres indígenas de más de 15 años sufrieron agresiones de parte de una de sus parejas durante su vida. González y Mojarro (2017) señalan la prevalencia en el mundo indígena de los matrimonios a temprana edad y el sometimiento a la autoridad del padre, como formas generalizadas de violencia contra las mujeres indígenas. Sin embargo, cabe señalar también que, las estadísticas de prevalencia de la violencia son menores entre las mujeres indígenas que entre las no indígenas (INEGI, 2020) a pesar de un importante subregistro.

Para analizar esta realidad existen muy pocos estudios especializados sobre el tema de violencia en la región de intervención y no existe ninguna base de datos sistemáticos sobre el problema que pueda ser consultada. Además, la representación indígena en los gobiernos municipales es casi inexistente, a pesar de constituir una abrumadora mayoría en términos poblacionales, lo que se manifiesta en relaciones de desconfianza con los gobiernos y los funcionarios. En un contexto de precariedad de información como este se hace necesaria, para una intervención, la realización de un estudio exploratorio con participación de las comunidades que permita determinar las dinámicas subyacentes de violencia contra las mujeres entre las comunidades y en la escuela y entender como las instituciones encargadas de la prevención y las instituciones educativas tratan en la práctica el problema en la región. Así, la práctica prometedora se basó en la realización de un estudio preparatorio destinado a producir información útil para proponer soluciones a la problemática de la violencia de género en las escuelas en un contexto marcado por la marginalidad y la invisibilización de la violencia contra las mujeres indígenas.



La respuesta frente al problema: el estudio preparatorio parte de la violencia basada en género y de la interseccionalidad como marco de intervención y cómo horizonte teórico de la práctica. Esta orientación lo hace interesante para nosotros debido a la ausencia de este tipo de estudios en la región que ya fue señalada en nuestro estudio de los metaanálisis y análisis comparativos (Arsenault y Hernández, 2023). El estudio previo y la intervención fueron divididos en tres fases que indicamos a continuación.

Durante la primera fase, se realizó un estudio preparatorio basado en la información disponible sobre la comunidad de Amealco de Bonfil, así como una serie de acercamientos (entrevistas semiestructuradas y grupos focales) a miembros de la comunidad, redes de jóvenes indígenas y grupos de mujeres de la región. Este estudio dio las bases empíricas para la formulación de la segunda fase que consistió en el establecimiento de un diálogo con organizaciones, diversas instituciones públicas y las autoridades de los colegios identificados que permitió un mapeo institucional de las redes en que operan los colegios y buscó encontrar apoyos institucionales a la iniciativa desde las instituciones educativas. Durante esta fase, se realizó también una formación de promotores y de promotoras de paz en los colegios. Esta formación funcionó como una formación de formadores, cuya finalidad era la sensibilización de los estudiantes sobre la violencia de género. Finalmente, la fase 3 consistió en la intervención final con los alumnos y los profesores de las escuelas participantes. Queremos, en los siguientes párrafos, ampliar el contenido de esta tercera fase donde radica, creemos nosotros, la innovación más importante que nos propone esta práctica.

El proyecto de investigación fue realizado en dos escuelas secundarias en Amealco de Bonfil, con comunidades indígenas otomíes durante los años 2015 y 2016. La fase de intervención consistió en formar al profesorado en educación para la paz e igualdad de género, bajo un enfoque interseccional e intercultural (Gonzales, 2020). Es precisamente este enfoque el que consideramos novedoso en esta práctica. En términos generales, podemos entender esta práctica como una modificación de la comprensión del currículo regular de las escuelas, en el área de la asignatura de Formación Cívica y Ética.



©LYD-Mexico

Lo que se hizo fue ampliar el contenido de la materia mediante el mejoramiento de capacidades entre los profesores y estudiantes para entender las violencias basadas en género y permitir una práctica transformadora en la prevención de la violencia desde el reconocimiento de las identidades y de las tradiciones indígenas. La formación fue dirigida primero al personal docente con la idea de que estos pudieran transmitir la información y el enfoque a los estudiantes en los temas de género, autoestima, identidad y que, además, pudieran construir con los estudiantes estrategias exitosas de educación para la paz y herramientas pedagógicas que contribuyeran a la construcción de la paz en las comunidades.

El proyecto implicó la formación de promotores y promotoras indígenas (1 hombre y 5 mujeres), de docentes (3 hombres y 3 mujeres) y de estudiantes (51 mujeres y 31 hombres). El objetivo fue que estos promotores pudieran impartir clases, junto con el personal docente, en la asignatura de Formación Cívica y Ética en las secundarias de El Bothé y San Ildefonso. El contenido de las clases se basó en el libro de texto oficial, pero fue adaptado teniendo en cuenta las tradiciones y lengua indígena de los estudiantes. Durante el proceso de formación, se evaluó el conocimiento previo y posterior de los participantes. Estas evaluaciones demostraron que los docentes tenían un conocimiento limitado sobre temas de género y un desconocimiento total sobre la violencia de género y la resolución de conflictos. Además, el profesorado tenía una concepción negativa de la paz y muchas dificultades para reconocer la violencia indirecta y sutil. Se descubrió también que las chicas no denunciaban casos de abuso sexual debido a la falta de confianza en las autoridades. Algunos profesores albergaban creencias que les impedían reconocer la discriminación y violencia de género hacia sus alumnas indígenas.

A pesar de adquirir conocimientos durante la capacitación, demostradas por las evaluaciones, las evaluaciones posteriores dejaron ver que estas creencias persistían entre los maestros después de la formación, lo que dificultaban el reconocimiento de la violencia de género hacia las estudiantes y, particularmente, hacia orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual. Esto se explica por el contexto general de naturalización de las violencias en la región.

Según Elvia González del Pliego Dorantes, la persistencia de estas concepciones entre docentes y estudiantes tiene que ver con la incapacidad de este tipo de proyectos para modificar las condiciones estructurales que generan estos tipos de violencia. Sin embargo, es necesario que este tipo de proyectos sean capaces de adaptarse a los contextos culturales específicos en los que se desarrollan. Como lo afirma González (2020, p.65), "En proyectos similares, es importante tomar en cuenta el rezago educativo para planear contenidos y estrategias. Es necesario abordar los temas relacionados con la sexualidad, considerando las creencias propias de la comunidad para evitar los rechazos o las rupturas familiares y un aumento de violencia hacia las mujeres, por lo cual es necesario incluir a los hombres y a las familias en las capacitaciones de los diversos temas. Adaptar los contenidos del proyecto a los conocimientos, la cosmovisión y el idioma propios de la comunidad."



Conclusiones y aprendizajes de este caso: este caso nos muestra una experiencia muy cercana a la que desarrollamos en el proyecto "Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales". En él, se desarrolló una fase de recolección de información que llevó al desarrollo de una intervención desde el enfoque interseccional y de prevención de la violencia basada en género en un contexto de marginalidad avanzada entre poblaciones indígenas. Queremos destacar los siguientes aprendizajes:

- **La confluencia de la investigación con la intervención:** es fundamental basar las intervenciones en la investigación y la construcción de evidencia empírica. Ante la ausencia de datos, la investigación debe recoger los datos en el terreno y con las comunidades y construirlos con ellas. La intervención adoptó un modelo de formación de formadores bajo la figura de los promotores que introdujeron cambios en la discusión de género en las escuelas.
- **La adaptación cultural a los contextos:** la participación activa de los profesores y de la comunidad educativa es necesaria para garantizar una adaptación cultural de las intervenciones y su éxito.
- **Modificación a la forma en la que se enseñan ciertos currículos, adaptando el contenido y ampliándolo según la realidad:** quizás una de las cosas más interesantes de esta práctica es como se utilizó estratégicamente una materia existente en el currículo, Formación Cívica y Ética, adaptando los contenidos a la discusión de género y a la prevención de la violencia y la construcción de paz creando una oportunidad para introducir el tema en un contexto patriarcal y de violencias culturalmente invisibilizadas.



©Darkside 550/Pixabay/Mexico

Caso 3

Promover la equidad de género, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas, el caso de la Normal Superior San Carlos, La Unión Nariño en Colombia.

El contexto de la intervención: La Unión, en el departamento de Nariño, es un municipio cafetero situado en el sur de Colombia, en la frontera con el departamento del Cauca. El municipio se encuentra situado en una zona montañosa en la Cordillera de los Andes. Este municipio contaba, en el año 2015, con 36 700 habitantes. La prevalencia de la violencia de género en el municipio es una preocupación importante para esta comunidad colombiana. El municipio de La Unión ha sido afectado histórica y directamente por el conflicto armado colombiano y la presencia constante de grupos armados, lo que ha impactado significativamente la violencia de género y convertido a las mujeres en botín de guerra ¹⁰.


Durante décadas, la presencia de estos grupos y la exposición a la violencia que este conflicto ha generado han contribuido a la prevalencia de índices elevados de violencia de género, incluyendo la violencia sexual como arma de guerra y la explotación de mujeres y niñas. Según Fundepaz (2022), durante el año 2021, en el municipio fueron denunciados 38 casos de violencia contra las mujeres, de los cuales 10 fueron de naturaleza sexual. Sin embargo, también es necesario advertir que, durante los últimos años y en el contexto de la firma de los acuerdos de paz en La Habana, los indicadores de violencia sexual en este municipio han disminuido con respecto a la media del departamento.

Además de la violencia derivada del conflicto armado, las estructuras de poder patriarcales y las normas de género tradicionales han contribuido a la normalización de la discriminación y de la violencia contra las mujeres. Estas normas perpetúan estereotipos y desigualdades que favorecen la violencia de género. La violencia doméstica, el acoso callejero, el abuso sexual y la violencia en las relaciones de pareja son algunas de las manifestaciones más comunes de esta problemática en el departamento



©TRAPHITHO/Pixabay/Colombia

10 Una de las respuestas del Estado colombiano fue la sanción de La Ley 1719 de 2014 adopta medidas para garantizar el acceso a justicia de las víctimas de violencia sexual en ocasión del conflicto armado.



(RODHI, 2020). Las instituciones públicas han implementado planes y programas dirigidos a la prevención de este tipo de violencias durante la última década.

El municipio ha sido el centro de innovaciones importantes en esta materia. Desde al año 2011 se desarrollando forma sistemática proyectos asociados a la prevención de la violencia contra las mujeres desde las escuelas. De estos proyectos han participado las instituciones municipales. Esto ha sido evidente en el caso de la Normal Superior San Carlos, una institución educativa pública con más de 100 años y muy reconocida en el departamento de Nariño por la calidad de su formación. A pesar de estar localizada en un municipio pequeño, a dos horas de viaje de la capital del departamento, el colegio es uno de los mejores colegios públicos del país según las clasificaciones oficiales y cuenta con registro de alta calidad otorgado por el Ministerio de Educación de Colombia. El colegio ha innovado en sus prácticas pedagógicas durante los últimos años, incorporando enfoques pedagógicos diferentes, cómo el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la investigación como proceso de mejoramiento de competencias. La institución educativa cuenta con todos los niveles de educación y tiene alrededor de 600 estudiantes.

La iniciativa: en el año 2011 se inicia una experiencia en un semillero de investigación sobre el tema de la violencia contra las mujeres en el marco del proyecto llamado “Juntos es más divertido” en la Institución Educativa, Normal Superior San Carlos. Este colegio tiene un Plan Educativo Institucional enfocado en crear una cultura de educación formativa. Es precisamente en el marco de este plan y bajo la guía de la profesora, Elizabeth Suárez Cerón¹¹ que, 11 estudiantes del grado noveno, de entre 14 y 15 años, inician un proceso de investigación formativa a través de la metodología de la investigación-acción sobre la violencia contra las mujeres en el municipio. En este proceso, los estudiantes se convierten en investigadores, utilizando la investigación como instrumento para conocer, comprender y analizar el problema y además plantear soluciones dentro de sus comunidades.

En una primera fase se desarrolló un diagnóstico de la situación de la violencia contra las mujeres en el municipio. A partir de los datos estadísticos disponibles de la Comisaría de Familia del municipio, se realizaron 50 entrevistas semidirigidas a las víctimas de violencia intrafamiliar en los barrios más afectados por la problemática. Los resultados del análisis de estas entrevistas fueron socializados y presentados en las comunidades por los jóvenes investigadores.

Para la segunda fase del proyecto, al año siguiente, estos mismos estudiantes, que ahora estaban en grado décimo, decidieron continuar con este trabajo de investigación durante su “servicio social obligatorio”¹² apoyados por la institución educativa y las instancias municipales dedicadas al tema (Comisaría, madres FAMI y Familias en Acción). Para esta fase decidieron realizar una investigación acción focalizando a 50 mujeres en tres barrios.

11 La profesora Elizabeth Suarez tiene un amplio reconocimiento en el trabajo docente vinculado a la creación de grupos de investigación a nivel secundario. En 2010 ganó un premio por una investigación sobre el bicentenario y en 2013 se vinculó con sus estudiantes a ONDAS (un programa del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia) con un proyecto de investigación sobre las consecuencias de la minería en el cerro de la Jacoba.

12 El servicio social obligatorio en Colombia se entiende como una práctica comunitaria de 80 horas que hace parte del currículo obligatorio y de los requisitos de grado de todos los colegios del país. Esta práctica tiene lugar durante los dos últimos años de la secundaria y está reglamentada por la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860.

El proyecto estaba basado en tres líneas de intervención:

- a. un programa radial sobre el tema,
- b. 12 talleres participativos para superar los efectos de la violencia y aumentar la autoestima y, finalmente,
- c. un curso de modistería que permitiera superar las relaciones de dependencia económica de las mujeres víctimas de violencia.

Estas líneas de intervención implicaron un proceso de formación y de búsqueda de recursos por parte de los estudiantes y de las directivas del colegio para la realización del proyecto. Para la elaboración de los programas de radio, los estudiantes fueron formados en producción radial, edición, generación de contenido, locución y grabación. El programa radial "Ojos Negros" tuvo éxito a nivel local y fue difundido por varias emisoras comunitarias en el municipio y los municipios vecinos, creando así mayor sensibilidad sobre el tema a nivel regional. Para los talleres de autoestima, los estudiantes fueron formados como monitores de prevención de la violencia contra la mujer y algunas entidades en el municipio apoyaron la iniciativa con la presencia de psicólogos que ayudaron a la formación y acompañaron psicológicamente a las mujeres que participaron de los 12 talleres desarrollados en los tres barrios seleccionados. Para el desarrollo del curso de modistería, la institución educativa proporcionó las máquinas de coser de pedal para la formación y esta fue apoyada por docentes de la institución. Los resultados del proyecto fueron socializados tanto en las comunidades intervenidas como en la comunidad educativa. La iniciativa fue catalogada por los docentes evaluadores del colegio como una experiencia significativa en la institución educativa.

En 2013, durante el último año escolar de estos estudiantes, se realizó la tercera fase del proyecto. Esta consistió en una práctica pedagógica final para los estudiantes normalistas. Esta práctica pedagógica se materializó en la enseñanza de un curso de informática básica para las mujeres que participaron de la segunda fase. El proyecto pedagógico no sólo incluyó la realización del curso, sino también un ejercicio escrito de reflexión pedagógica, un diario en el que los estudiantes debían argumentar el sentido de su intervención.

Esta práctica pedagógica fue premiada como la mejor propuesta ejecutada en el colegio por su continuidad, su capacidad para privilegiar el trabajo en equipo y por el empoderamiento investigativo y comunitario que logró el proyecto. En este último año se realizó también el montaje de una obra de teatro, escrita y dirigida por los estudiantes con la colaboración de los profesores de arte dramático llamada, ¿Porque te quiero te aporreo? Además, se realizó un mural sobre la equidad de género en la entrada del colegio. El proyecto continuó su realización y escalamiento involucrando además de la Institución Educativa San Carlos a otros dos colegios de la región. La alcaldía municipal de La Unión financió también un documental basado en esta investigación. Además, el tema de la igualdad de género se hizo parte importante del programa curricular de la institución y de la formación de los estudiantes y de los maestros.



Conclusiones y aprendizajes del caso: este caso es muy interesante ya que implica una participación activa y de largo plazo de los estudiantes que son los actores fundamentales del proceso y crecen en él y con él. Mediante la investigación-acción en un contexto de innovación institucional, 12 estudiantes guiados por una maestra con experiencia y conocimiento en este tipo de investigación logran conocer un problema, proponer soluciones y escalar su intervención a otras instituciones y otros municipios mediante técnicas innovadoras y vinculando a las mujeres víctimas de la violencia de género al proceso. Queremos destacar para este caso, los siguientes aprendizajes.

- **La importancia de la investigación, de la investigación acción y del aprendizaje mediante problemas.** La pedagogía de la institución educativa está asociada a la innovación en el aprendizaje, a la investigación y a la participación activa de los estudiantes normalistas que deben pensar las intervenciones desde los procesos pedagógicos comunitarios.
- **Importancia de la colaboración institucional y de la sinergia en la construcción de programas educativos para localizar las oportunidades de colaboración.** Uno de los logros más importantes de esta iniciativa es la vinculación activa de otras instituciones en el proceso de investigación. Esta acción fue liderada por los estudiantes y la institución educativa y constituye un proceso de escalamiento interesante.
- **La importancia de tener estudiantes como actores claves del proceso de reflexión acción mediante su participación e involucramiento,** así como del personal docente en las áreas rurales de los pequeños municipios. La presencia del Ministerio de Ciencia y la Tecnología de Colombia para financiar pequeños proyectos en las escuelas rurales da resultados y permite innovación efectiva basada en la construcción de conocimiento en los contextos locales.
- **El tema de la construcción de investigación sobre la violencia de género desde la escuela** es una forma interesante de incidir sobre las prácticas al interior de la escuela y repensar las relaciones entre los géneros. Este ejercicio empodera a los estudiantes y les da creatividad para formular soluciones.



©Makalu/Pixabay/Colombia

Caso 4

El caso del programa de Relaciones respetuosas del gobierno de Australia y su aplicación en el contexto autóctono de Borroloola en Australia.

Uno de los casos internacionalmente más citados en materia de innovación en la prevención de violencia de género en la escuela es el programa de "Relaciones Respetuosas" desarrollado por el gobierno australiano. Este es un programa federal que tiene más de cuarenta años de historia y que busca influir, mediante la puesta en marcha de políticas públicas y de estrategias coordinadas en los diferentes niveles gubernamentales (federal, estatal y local) y con diferentes actores gubernamentales (ministerios, alcaldías, estados y territorios) sobre las causas profundas de la violencia de género (Wall, 2014). Lo que se pretende mediante esta intervención de prevención primaria es influenciar un cambio en las causas, los comportamientos y las actitudes que conducen a la violencia contra las mujeres. A pesar de que el tema de la adaptación de las estrategias a las comunidades indígenas ha sido una preocupación del gobierno australiano desde hace más de 15 años y del desarrollo de enfoques educativos con comunidades, basados en una perspectiva de reparación con los grupos indígenas afectados por la colonización (Wilson, 2014; TNS, 2015), la literatura sobre perspectivas decoloniales en la educación indígena aplicadas a este programa está apenas emergiendo (Burguess et al., 2022).

El contexto: Australia ocupa un lugar importante entre los países con un alto desarrollo según el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Sin embargo, las cosas son muy diferentes cuando nos referimos a la población indígena. Algunos estudios indican que, si se utilizara la misma metodología utilizada para la estimación del IDH en la población indígena de Australia, su posición estaría entre los países 103° y 104°, con un valor de 0.724 (Biddle y Mackay, 2010). Esto coloca a los australianos indígenas hacia el extremo inferior de los países de Desarrollo Humano Medio, mucho más abajo que la población no indígena y considerablemente por debajo de otras poblaciones indígenas comparables, como la de los nativos americanos, los aborígenes canadienses y los maoríes de Nueva Zelanda. Solo el 23.9% de la población indígena mayor de 15 años ha finalizado la escuela secundaria, esto es menos de la mitad si lo comparamos con la población no indígena. Además, más del 76% de los indígenas mayores de 15 años no han obtenido un título universitario o de formación, lo que representa 1.41 veces más que la tasa de la población no indígena australiana.

La brecha educativa es motivo de preocupación para los australianos indígenas, ya que su distribución de edad es relativamente joven, lo que destaca la importancia de abordar esta problemática para asegurar un futuro próspero y equitativo para la comunidad indígena. En lo que se refiere a la violencia contra las mujeres indígenas, un estudio de TNS en 2015 afirmaba que las mujeres indígenas que viven en áreas remotas y regionales, experimentan tasas de violencia familiar hasta 45 veces más altas y de agresión sexual entre 16 y 25 veces más altas que otras mujeres. Las mujeres y niñas indígenas tienen entre 25 y 33 veces más probabilidades de ser hospitalizadas debido a agresiones relacionadas con la violencia familiar en comparación con otras mujeres y niñas australianas.



Con el análisis de este caso buscamos entender cómo se pueden adaptar exitosamente, en la práctica, las políticas federales y estatales de educación en comunidades indígenas marginalizadas en contextos de violencia. Para esto analizamos el caso de Borrooloola, Australia, un pequeño pueblo minero de mil habitantes situado en el Territorio del Norte Australiano con una rica herencia cultural derivada de la presencia de las comunidades de pueblos originarios locales. La población de Borrooloola tiene una significativa proporción de personas de origen indígena.

La Escuela de Borrooloola promueve la inclusión de una población diversa que incluye familias maoríes, no indígenas y los cuatro grupos originarios que tradicionalmente han ocupado la región. La escuela cuenta con una población indígena que representa el 95% de la población escolar, incluidos estudiantes y personal que representan los cuatro grupos lingüísticos: Yanyuwa, Garrawa, Marra y Gudanji. Las relaciones entre los pueblos indígenas de Borrooloola y el gobierno australiano han estado mediadas por la desconfianza ligada al genocidio que sufrieron al final del siglo XIX y las condiciones de marginalidad impuestas por las instituciones políticas sobre estos pueblos. Además, los pueblos indígenas del Territorio del norte de Australia carecen de autogobierno y dependen en su mayoría del gobierno federal.

En general, las comunidades se organizan en tres formas principales, los concejos territoriales, las comunidades locales y los grupos lingüísticos y de parentesco. Muchas comunidades surgieron debido a la reubicación forzada en asentamientos de misiones o gubernamentales, lo que ha llevado a que los concejos carezcan de la autoridad política y moral necesaria para lograr un autogobierno efectivo (Cornell, 2006, p. 311).

El caso: en la escuela local de Borrooloola, durante los últimos años se ha implementado un programa escolar integral conocido como "We Alright". Este programa tiene el objetivo de empoderar a los estudiantes aborígenes para que se puedan convertir en "personas de doble cultura", orgullosos y conocedores, al mismo tiempo de su propia cultura o culturas, y también hábiles en el manejo de los códigos de la cultura occidental. El programa busca fomentar una comprensión profunda y respetuosa de las tradiciones aborígenes, al mismo tiempo que se brinda una educación que les permita desenvolverse exitosamente en la sociedad occidental.

El programa parte de una adaptación cultural realizada al programa de relaciones respetuosas basada en la filosofía de los pueblos autóctonos del lugar. Al convertirse en "personas de doble cultura", los estudiantes pueden sentirse seguros de sí mismos, sentirse reconocidos en sus tradiciones y valorados en sus propios conocimientos. Esto contribuye a la construcción de un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor. El impacto de este programa se ha destacado por su capacidad para



©Quimuns/Pixabay

fortalecer la identidad cultural e impactar positivamente el bienestar emocional de los estudiantes aborígenes, así como para mejorar su rendimiento académico y su compromiso con la educación.

Para implementar este proyecto se usó el concepto de Gambana, una palabra que significa “día” en el idioma Yanyuwa y que representa el sol. El Gambana resume una filosofía de práctica escolar para maestros y estudiantes que ha sido desarrollada a lo largo de 12 años de trabajo conjunto con la comunidad. La Gambana se basa en los ritmos tradicionales de la vida y de la naturaleza, y fue creada como respuesta a comportamientos problemáticos que preocupaban a la comunidad. Las principales premisas de la Gambana incluyen la convivencia en el uso de la lengua aborígen y el inglés en la educación, el fomentar relaciones positivas y proactivas en lugar de sanciones, y la promoción del respeto mutuo entre los estudiantes, lo que incluye también las relaciones de género. En el centro de Gambana están la resiliencia, el respeto de los derechos y las relaciones respetuosas. El término “good way”, un término a la base de la ética autóctona del lugar, se utiliza para promover el respeto entre los estudiantes. La visión de la escuela es “dos culturas, aprendizaje en ambos sentidos”. Los asistentes de enseñanza aborígenes desempeñan un papel fundamental en la integración de las culturas entre maestros y estudiantes, ayudando a enseñar de manera bidireccional y brindando apoyo lingüístico y cultural a los estudiantes. Se realizan campamentos y actividades en el país donde los ancianos enseñan sobre el entorno local, la comida silvestre, la medicina y las historias que forman parte de los cuatro grupos aborígenes de la zona.

La enseñanza sobre la salud sexual y las relaciones incluye consideraciones específicas para comprender cómo las personas se relacionan entre sí en la estructura de parentesco, un elemento importante para entender y erradicar la prevalencia de la violencia al interior de las familias. Los maestros comprenden las lenguas locales e intentan ser conscientes de su comunicación no verbal. La educación en relaciones respetuosas se basa en los materiales elaborados por la administración territorial, pero son adaptados en el currículo local incorporando discusiones sobre los Derechos y Relaciones Respetuosas, aprendizaje social y emocional.



©KaterinaHolmes/Pexels

Los docentes deben tener habilidades específicas, usar ayudas visuales y dar tiempo a los estudiantes que son parte de pueblos originarios para reflexionar sobre preguntas propuestas. La interculturalidad es esencial para el bienestar social y emocional, y se deben considerar las dinámicas de género y parentesco para actividades grupales y las relaciones docentes con las madres y padres de los alumnos. El personal docente debe aprender sobre las creencias y las prácticas culturales y deben consultar con el personal local o miembros de la comunidad para planificar de manera culturalmente receptiva los talleres y las comunicaciones con los padres.

El programa “Relaciones Respetuosas” adoptado por el gobierno de Australia previene la violencia de género al abordar y discutir en la escuela, dentro del currículo obligatorio la amplia gama de comportamientos que incluye la violencia de género. En el caso de la escuela de Borrooloola el énfasis se realiza en las relaciones familiares, de pareja y de parentesco.



El programa insiste en la construcción de relaciones más equitativas, ya que la evidencia muestra que la violencia contra las mujeres es más probable cuando el poder, las oportunidades y los recursos no se comparten equitativamente entre hombres y mujeres en la sociedad y cuando las mujeres no son valoradas y respetadas tanto como los hombres.

Los cuatro temas claves que trata el programa en su conjunto son:

1. la naturalización de la violencia contra las mujeres,
2. el control de los hombres en la toma de decisiones y la limitación de la independencia de las mujeres en la vida pública y privada,
3. la rigidez de los estereotipos de género y las formas dominantes de masculinidad, y
4. las relaciones entre pares masculinos y las culturas de masculinidad que enfatizan la agresión y el control.

La educación en relaciones respetuosas fortalece el compromiso de las escuelas con la igualdad de género, cambia las actitudes del personal y de los estudiantes hacia la igualdad de género, desafía los estereotipos de género entre los estudiantes y mejora las políticas y procedimientos escolares para facilitar entornos de trabajo más equitativos en términos de género.

A través de un currículo apropiado para cada edad, lo que se intenta es cambiar culturalmente la forma en la que se construyen las relaciones entre estudiantes para hacerlas más respetuosas. Esto se implementa mediante un enfoque integral en toda la escuela. A pesar de que no existen evaluaciones sobre las prácticas de la escuela de Borrooloola, consideramos que la aproximación novedosa en la construcción de una ética escolar basada en los valores y principios autóctonos permite superar la colonización cultural, adaptarse en términos de contenido y prevenir de una mejor manera la transversalidad de las violencias a las que se encuentran sometidos los autóctonos.

Conclusión y aprendizaje del caso: este caso nos permite pensar de forma constructiva las relaciones entre actores locales y nacionales en el contexto de una discusión sobre la descolonización de los contenidos educativos y la prevención de las violencias de género en la escuela. El caso ejemplifica claramente la relación entre la violencia estructural de la colonización y el contenido curricular ligado a la prevención de todas las formas de violencia en las relaciones desde la idea de la construcción de relaciones respetuosas. Queremos subrayar los siguientes aprendizajes para este caso:

- **La descolonización de los contenidos.** La iniciativa tiene una virtud importante y es que logra traducir los contenidos de una política integral de prevención de la violencia de género en la escuela impulsada desde el gobierno federal en una filosofía no occidental que permite un valioso diálogo intercultural desde la igualdad.
- **La coordinación entre diferentes niveles sobre currículos flexibles.** Otro punto innovador es la flexibilidad del contenido curricular. Esto permite adaptaciones a partir de una masa de conocimientos y evidencia sobre la educación indígena en Australia.
- **La concepción holística de la prevención.** El tema de las relaciones respetuosas implica no solamente pensar la equidad en términos de género, sino también entre culturas. Es necesario pensar la escuela desde el territorio y desde la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas y sobrevivientes de las violencias patriarcales y la interseccionalidad con el racismo y la colonialidad.

Conclusiones generales

Este documento nos ha permitido pensar en posibilidades emancipatorias a través de la descripción y el estudio de prácticas prometedoras en materia de prevención de la violencia basada en género en la escuela. Probar que una práctica es buena requiere una cantidad de evidencia que no existe en contextos de marginalidad y de violencia como los que queremos intervenir (Arsenault y Hernandez, 2023), es por esto que preferimos explorar prácticas prometedoras. Es decir, prácticas que sin contar con la suficiente evidencia empírica muestran posibilidades innovadoras e interesantes de abordar y resolver el problema de la prevención de la violencia asociada al género en la escuela en contextos de ruralidad, marginalidad y violencia. En esta exploración de casos decidimos seleccionar cuatro prácticas que consideramos valiosas y para las que, a pesar de la poca evidencia empírica existente, se demuestra que tienen un potencial importante para generar cambios significativos en las conductas a partir de innovaciones metodológicas y prácticas. Podemos destacar cuatro puntos en común entre los casos presentados:

- 1** • **La necesidad del reconocimiento de la diferencia y el aprendizaje constante desde la escuela y desde las instituciones que trabajan el tema en el nivel local:** los actores involucrados en las intervenciones presentadas reconocen las violencias existentes y las investigan creando evidencia empírica desde y con las comunidades aplicando para ello metodologías novedosas y participativas y se comprometen en un proceso de investigación constante para formular acciones efectivas de prevención.
- 2** • **La participación y empoderamiento de los jóvenes:** la participación activa de estudiantes y jóvenes es fundamental en la creación de estrategias de prevención, empoderándolos como actores clave en el proceso de cambio y dándoles agencia en su propia acción. El caso de la Unión en Colombia es quizás el más emblemático en esta apuesta.
- 3** • **La necesidad de diálogo y de coordinación interinstitucional:** la colaboración entre actores comunitarios, institucionales y escolares es esencial para el éxito y escalamiento de las intervenciones. En ese sentido, las estrategias de prevención que involucran más actores son mucho más eficientes y transformadoras. Los casos de Canadá, Australia y Colombia demuestran la necesidad de estos procesos de coordinación. Esta es una tarea pendiente para profundizar las posibilidades emancipatorias de las prácticas.
- 4** • **Adaptación cultural y holística:** las prácticas prometedoras se adaptan a los contextos culturales indígenas y abordan la prevención de la violencia de género desde una perspectiva interseccional, reconociendo la importancia de la justicia y reparación de las heridas coloniales. Las prácticas analizadas son prácticas híbridas que combinan todas las formas de lucha contra la violencia y que tienen en cuenta el contexto, el territorio y las concepciones de vida locales reconociendo la verdad, justicia y reparación como mecanismo de superación de la colonialidad del Estado y la educación.
- 5** • **El uso de innovaciones en las prácticas curriculares:** las prácticas prometedoras parten de adaptaciones novedosas de los contenidos curriculares existentes que logran mediante la participación activa de los estudiantes cuestionar y repensar las relaciones de género en la escuela y en los territorios en los que estas se inscriben.



Aunque los casos presentados no ofrecen soluciones universales, constituyen prácticas inspiradoras que pueden fomentar nuestra reflexión y el desarrollo de estrategias efectivas en la prevención de la violencia de género en contextos rurales y marginalizados. En conclusión, el estudio nos muestra cómo la aplicación del enfoque interseccional y el reconocimiento de las realidades locales pueden generar impactos positivos en la lucha contra la violencia de género en las escuelas y en la construcción de relaciones respetuosas entre géneros y culturas distintas.

A pesar de que la educación fue utilizada y sigue siendo utilizada en muchos lugares como una herramienta de colonización y de marginalización, la posibilidad de repensar la escuela desde la práctica emancipatoria y democrática, desde el reconocimiento de la verdad de la violencia sufrida abre posibilidades para la construcción alternativa de la educación y de la escuela anclada en el territorio y en la comunidad.

La escuela se convierte así en el centro de la democracia y en la fuente constante de la crítica, de la innovación, del pensamiento. Transformar la lógica de la educación poniendo en el centro, como actor de su propio destino al estudiante, al marginal, es una práctica revolucionaria no solo para el individuo sino para la comunidad en la que este vive y para superar la colonialidad, el patriarcado y el racismo que son las fuentes subyacentes de todas las violencias. Es precisamente esta práctica emancipatoria la que debemos buscar como una promesa de futuro.

Recordando a Freire (1970, p.44), "Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no. Es, a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida que el dominador y dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman. Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se lo califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla. Y si este derecho le asiste, con exclusividad, no será en sí misma donde encontrará la violencia. No será a sí mismo a quien llamará violento. En verdad, la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad, es, en el fondo, lo que recibió del opresor. Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido a ser torturado por el opresor."



Bibliografía:

- Ayral, S. et Raibaud, Y. (dir.) (2014). Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Beaumont, C., Leclerc, D. Frenette, É. Et Proulx, M.-É. (2014). Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec. Rapport du groupe de recherche SÉVEQ (Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif). Québec: Université Laval. Récupéré de http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf
- Bergeron, O. (2021). L'intimidation vécue par les populations autochtones. Site de INSPQ Centre d'expertise et de référence en santé publique. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/intimidation/autochtones>
- Bergeron, O., Richer, F. et Duguay, I. (2018, 30 avril). La violence vécue en milieu autochtone. Site de INSPQ Centre d'expertise et de référence en santé publique. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-vecue-en-milieu-autochtone>
- Bréau, A., Lentillon-Kaestner, V. et Hauw, D. (2016). Le retour de la non-mixité à l'école. État des recherches, maintien des tabous et « doing gender ». Revue française de pédagogie, 1(194), 109-138. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rfp/4983>
- Centre de service scolaire d'Or et des bois (2012). Plan de lutte contre l'intimidation et la violence. Récupéré de [https://www.csob.qc.ca/intranet/_files/files/pdf/CSOB/Publications/Depliant-plan-lutte_violence-intimidation_CSOB\(1\).pdf](https://www.csob.qc.ca/intranet/_files/files/pdf/CSOB/Publications/Depliant-plan-lutte_violence-intimidation_CSOB(1).pdf)
- Coulthard, G.S. (2018). Peau rouge, masques blancs. Contre la politique coloniale de la reconnaissance. Montréal : Éditions Lux.Cunningham, J. (2020). Elles se révèlent encore et encore. Québec : Éditions Hannenorak.
- Debarbieux, É. (2013). La « violence de genre à l'école » entre science et politique », Recherches & éducations, (8). Récupéré de http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1559_26
- Dubar C. (2002). Agnès Van Zanten. L'école de la périphérie. Revue française de pédagogie, 140, 143-145. Récupéré de www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_140_1_2906_t1_0143_0000_5
- Durif-Varembont, J.-P. et Mercader, P. (2019). Les violences de genre à l'école, terreau des violences conjugales ?. Union nationale des associations familiales, Recherches familiales, 1(16), 117-128. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-recherches-familiales-2019-1-page-117.htm>
- FAQNW (2018). Mémoire de Femmes autochtones du Québec (FAQ), p. 6. Récupéré de https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-1172_M-031.pdf
- Joing-Maroye, I. et Debarbieux, É. (dir.) (2013). Violences de genre et violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir. Recherches & Éducatives, (8). Tome 1 et Tome 2. Récupéré de <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/1550>
- Laforest, J., Maurice, P. et Bouchard, L M. (dir.). (2018). Rapport québécois sur la violence et la santé. Montréal : Institut national de santé publique du Québec. Récupéré de https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf



- Mascotto, J.-A. (2018, 5 mai). Michel Freitag et Karl Marx sur la nation et le capitalisme contemporain [Vidéo en ligne]. Dans le colloque MARX2018, Groupe vaudois de philosophie, Lausanne: la Maison de Quartier Sous-gare, 31:58. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=FU-PVnCNS_tY&t=2117s.
- Osborne, D. (2004, octobre). Encadré 1 – Les filles et les femmes autochtones disparues et assassinées au Canada. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-vecue-en-milieu-autochtone/encadre-1-les-filles-et-les-femmes-autochtones-disparues-et-assassinees-au-canada>
- Perreault, J. (2018). Entrevue avec Édith Cloutier, directrice du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (20), 173-182. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/89282ac27>
- Perronnet, C. (2017). Du côté des garçons : loisirs et construction de l'identité genrée à travers les sociabilités familiales et amicales masculines en milieux populaires. *Enfances, Familles, Générations*. (26), Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2017-n26-efg03199/1041061ar/>
- Piedboeuf, E. et Lévesque, C. (2019). La violence en contexte autochtone. Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, p. 2. Récupéré de https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Violence_en_contexte_autochtone.pdf
- Rouyer, V., Mieyaa, Y. et Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 2(187), 97-137. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2014-2-page-97.htm>
- Saunier, G. (2000). Quelques réflexions sur le concept de centre et périphérie. *Hypothèses*, 1(3), 175-180. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-175.htm>
- Scott, Joan W. (1998). *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*. Paris : Édition Albin Michel.
- Scott, Joan W. (2012). *De l'utilité du genre*. Paris : Édition Librairie Arthème Fayard.
- Segato, R. (2021). *Pédagogies de la cruauté*. Revista de la universidad de Mexico. Récupéré de <https://zintv.org/pedagogies-de-la-cruaute/>
- Site de L'observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2016). Population active totale autochtone et non autochtone de 15 ans et plus selon la profession et le sexe, MRC del'Abitibi-Témiscamingue. Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Récupéré de <https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/autochtones/population-autochtone/population-active-totale-autochtone-et-non-autochtone-de-15-ans-et-plus-selon-la-profession-et-le-sexe-mrc-de-labitibi-temiscamingue-2016>
- Site de L'observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2020). Population des Premières Nations selon le groupe d'âge en fonction de leur communauté d'affiliation, MRC de l'Abitibi-Témiscamingue. Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Récupéré de <https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/autochtones/premieres-nations/population-des-premieres-nations-selon-le-groupe-dage-en-fonction-de-leur-communaute-daffiliation-mrc-de-labitibi-temiscamingue-2020>

- Site de Ici Abitibi-Témiscamingue (2015, 29 octobre). Portrait des nations autochtones d'Abitibi-Témiscamingue. Radio-Canada. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/746924/portrait-communautes-autochtones-premieres-nations-abitibi-temiscamingue>
- Site de Ici Nord de l'Ontario (2020, 17 septembre). Des Autochtones dénoncent des messages dommageables concernant la communauté LGBTQ+. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1734212/organismes-homophobie-pensionnat-autochtones-risque-suicide>
- Site de INSPQ Centre d'expertise et de référence en santé publique (2019, 1 février). Les principes de prévention de la violence en milieu autochtone : une approche à plusieurs niveaux. Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-vecue-en-milieu-autochtone/les-principes-de-prevention-de-la-violence-en-milieu-autochtone-une-approche-plusieurs-niveaux>
- Site de la Fondation canadienne des femmes (2021). La violence fondée sur le genre : les faits. Récupéré de <https://canadianwomen.org/fr/les-faits/violence/>
- Site de la S.Q. (2018). Poste de police communautaire mixte autochtone. Récupéré de <https://www.sq.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2018/05/2Depliant-PPCMA-SQ-3532-IMPRESSIION.pdf>
- Site de Prévention CDN-NDG présente (2018). Cultivons la culture du consentement. Récupéré de <https://cultivonsconsentement.ca/>
- Site de Radio-Canada (2021, 6 décembre). Regardez le documentaire La parfaite victime [Vidéo en ligne]. Blogue Télé. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/tele/blogue/1844765/la-parfaite-victime-monic-neron-emilie-perreault>
- Site de Radio-Canada (2017, 16 février). Le cercle vicieux [Vidéo en ligne]. Enquête. <https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/2016-2017/segments/reportage/16366/enquete-femmes-autochtones-police>
- Site de Radio-Canada (2016, 31 mars). Le silence est brisé [Vidéo en ligne]. Enquête. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/2015-2016/segments/reportage/6143/enquete-femmes-autochtones-surete-du-quebec-police>
- Site de Radio-Canada (2016, 18 novembre). Abus de la SQ : des femmes brisent le silence [Vidéo en ligne], Enquête. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7631116/abus-sq-femmes-brisent-silence>
- Site du Centre amitié autochtone de Val-d'Or (2018). Marche Gabriel-Commanda. Récupéré de <https://www.caavd.ca/marche-gabriel-commanda-2018.html>
- Site du Programme Empreinte (2018). Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. Accueil. Récupéré de <http://www.programmeempreinte.com/fr/accueil/>
- Site du Programme Empreinte (2018). Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. Capsules parents. Récupéré de <http://www.programmeempreinte.com/fr/capsules-parents/>
- Site du Programme Empreinte (2018). Agir ensemble contre les agressions à caractère sexuel. Évaluation du programme. Récupéré de http://www.programmeempreinte.com/wp-content/uploads/2019/02/Feuillet_Empreinte_Resultats_Evaluation_HR.pdf
- Smuts, J.C. (1926). Holism ans Evolution. New York : The Macmillan Company. Van Zanten, A. (2012). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : Presses universitaires de France.





Realización



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educacion



Con el apoyo de



Canada