



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

20
años



El derecho humano a una educación libre de violencias de género

Desafíos y caminos: informe regional de la investigación acción
Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la
equidad en las escuelas rurales en Haití, Honduras y Nicaragua



El derecho humano a una educación libre de violencias de género

Desafíos y caminos: informe regional de la investigación acción
Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género
y fomentar la equidad en las escuelas rurales en Haití,
Honduras y Nicaragua

Realización



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



REPT
Regional Education Policy Team of the Americas

Alternatives

Con el apoyo de



Canada

Publicación realizada por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, en el marco del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en las escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua.

El proyecto es coordinado por la CLADE, en alianza con [Alternatives](#) y en ámbito nacional con sus tres coaliciones miembros: [Reagrupación por la Educación para Todas y Todos de Haití](#), [Foro Dakar Honduras](#) y [Coalición Nicaragüense por la Educación](#).

Este trabajo se lleva a cabo gracias al apoyo y la subvención concedida por el [Intercambio de Conocimiento e Innovación \(KIX\)](#) de la [Alianza Global para la Educación \(GPE\)](#) y el [Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo \(IDRC\)](#), Ottawa, Canadá.

Informe redactado por Ariadna Reyes Ávila y Giovanna Modé Magalhães a partir de los datos de investigación construidos colectivamente por las comunidades de aprendizajes del proyecto.

Equipo regional:

Nelsy Lizarazo (coord. general), Giovanna Modé (coord. técnica), Ariadna Reyes Ávila (asesoría de investigación acción participativa y enfoque de género), Gabriela Arrunátegui Martínez (asistente del proyecto) y Salvador David Hernández (asesoría metodológica).

Equipos nacionales:

Haití: William Thelusmond (coord) e Ilionor Louis (investigador principal), con aportes de Guirlène Dorsainville, Marlyne Jean, Leronel Mortimer y Stéphanie Michel.

Nicaragua: Jorge Mendoza Vásquez (coord) con aportes de Alexander Reyes Guevara, Zochil Colomer Sánchez, y del equipo regional.

Honduras: Aminta Margarita Navarro (coord) y Karla Marlene Rodríguez (investigadora principal), con aportes de Valeria Arita, Jose Javier Acevedo, Breydi Hernández y Julissa Matute

Se agradece a todas las organizaciones aliadas al proceso, las comunidades educativas que generosamente abrieron sus puertas al diálogo.

Producción editorial:

Manthra comunicación · info@manthra.ec

ISBN: 978-85-5679-008-8

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10. Perdizes.
CEP 01254-000
São Paulo - SP - Brasil
Teléfono: 55 11 3853-7900
clade@redclade.org www.redclade.org

Enero de 2023

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido de este y se mencione la fuente.

Contenido

Siglas	7
Presentación	9
1. Introducción	11
1.1. Sobre los contextos rurales, nuestro punto de partida	14
1.2. Contextos nacionales.....	16
1.3. Valores comunes.....	21
1.4. La estrategia metodológica	24
1.5. Los conceptos orientadores	28
2. El trayecto de la investigación en los países	38
2.1. El camino de Nicaragua	41
2.2. El camino de Haití	53
2.3. El camino de Honduras.....	65
3. Una mirada regional	78
3.1. Lo que escuchamos	80
3.2. Nuestro balance	100
4. Hallazgos y recomendaciones	104
5. Bibliografía	114

Ilustraciones

Ilustración 1.	
Fases de la investigación	26
Ilustración 2.	
Nube de palabras marco interpretativo de la investigación.....	29
Ilustración 3.	
Nube de palabras violencia en la escuela.....	81
Ilustración 4.	
Nube de palabras estereotipos de género	82
Ilustración 5.	
Nube de palabras bullying	83
Ilustración 6.	
Nube de palabras embarazo en niñas y adolescentes	84
Ilustración 7.	
Nube de palabras castigo.....	85

Gráficos

Gráfico 1.	
Conductas de connotación sexual identificadas en las escuelas Haití	48
Gráfico 2.	
Razones de las discriminaciones identificadas en las escuelas rurales de Haití	49
Gráfico 3.	
Tipo de castigos identificados en las escuelas rurales de Haití.....	50
Gráfico 4.	
Conocimiento de casos de embarazo en niñas o adolescentes que se identifican en las escuelas rurales de Haití.....	51
Gráfico 5.	
Estereotipos de género y embarazo en niñas y adolescentes identificadas en las escuelas rurales de Haití.....	52
Gráfico 6.	
Incidencia de la violencia escolar identificada en escuelas rurales de Honduras	58

Gráfico 7.	
Violencia en la escuela e identidad de género en las escuelas rurales Honduras	59
Gráfico 8.	
Incidencia de la discriminación y el bullying identificados en las escuelas rurales de Honduras.....	59
Gráfico 9.	
Razones de la discriminación identificadas en las escuelas rurales en Honduras.....	60
Gráfico 10.	
Cualidades de éxito según las, los y les adolescentes de las escuelas rurales en Honduras.....	61
Gráfico 11.	
Prácticas de manoseo o tocamientos identificadas en las escuelas rurales de Honduras	62
Gráfico 12.	
Personas que han experimentado agresiones sexuales en las escuelas rurales en Honduras.....	62
Gráfico 13.	
Tolerancia al castigo en escuelas rurales en Honduras.....	63
Gráfico 14.	
Embarazo en niñas y adolescentes en escuelas rurales Honduras	64
Gráfico 15.	
Percepción de riesgo camino a la escuela en Nicaragua.....	70
Gráfico 16.	
Tolerancia a los roles tradicionales y estereotipos de género escuelas rurales en Nicaragua.....	71
Gráfico 17.	
Violencia en la escuela percepciones en Nicaragua	72
Gráfico 18.	
Práctica de castigo físico en escuelas rurales en Nicaragua	73
Gráfico 19.	
Hostigamiento o bullying en las escuelas rurales en Nicaragua	74
Gráfico 20.	
Desplazamiento desde casa y género.....	74
Gráfico 21.	
Casos de embarazo en niñas o adolescentes conocidos en las escuelas rurales en Nicaragua.....	75
Gráfico 22.	
Prácticas de acoso sexual en las escuelas rurales en Nicaragua	76

Gráfico 23.	
Toqueteos como expresión de violencias sexuales en las escuelas rurales en Nicaragua.....	76
Gráfico 24.	
Desplazamiento desde casa y género	87
Gráfico 25.	
Violencias en las escuelas.....	88
Gráfico 26.	
Tipo de agresiones.....	89
Gráfico 27.	
Tocamientos y violencia sexual.....	90
Gráfico 28.	
Actor de los tocamientos	91
Gráfico 29.	
A quién recurrir en casos de violencias	91
Gráfico 30.	
Conductas de bullying ejercidas en las comunidades educativas	92
Gráfico 31.	
¿Qué haces frente al bullying?.....	93
Gráfico 32.	
Bullying y otras formas de violencias y discriminaciones.....	94
Gráfico 33.	
¿Dónde se ejerce el bullying y otras formas de violencias y discriminaciones?	94
Gráfico 34.	
Momentos en que son más recurrentes los eventos de bullying y otras formas de discriminación y violencias	95
Gráfico 35.	
Momentos en que son más recurrentes los eventos de bullying y otras formas de discriminación y violencias según cada país	96
Gráfico 36.	
Tipos de castigo	97
Gráfico 37.	
Casos de embarazos en niñas o adolescentes.....	98
Gráfico 38.	
Quién se identifica como padre de hijas o hijos resultado de embarazos en niñas o adolescentes.....	99



Siglas

CLADE

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

EG

Enfoque de género

GED

Género en el desarrollo

IAP

Investigación Acción Participativa

LGBGTIQ+

Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales, queer y otras disidencias

MED

Mujeres en el Desarrollo

NNA

Niñas, niños y adolescentes

REPT

Reagrupación Educación para Todas y Todos Haití

SRGBV

Violencia de género relacionada con la escuela

UNGEI

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas

UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

VbG

Violencia basada en género

VCM

Violencia contra las mujeres

VCMNNA

Violencia contra las mujeres, niñas, niños y adolescentes





Presentación

Construir conocimiento con, para y desde las comunidades educativas rurales sobre las condiciones en que experimentan el derecho humano a la educación y a vivir libres de violencias de género es la apuesta central del proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales.

El presente documento muestra el proceso de construcción colectiva y participativa de datos empíricos relevantes, claros y pertinentes para la lectura crítica de los factores que generan discriminaciones, desigualdades y violencias de género en el ámbito educativo rural identificando estrategias comunitarias y de política pública para su prevención y erradicación.

El impulso que define y acompaña las decisiones de la iniciativa se relaciona con dos elementos: por una parte, la escasez de investigaciones sobre las vivencias y condiciones educativas que experimentan, niñas, niños y adolescentes de las áreas rurales de Centroamérica y el Caribe; y, por otra, la constatación de la persistencia de las violencias de género en su vida.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho Humano a la Educación (CLADE) lidera y coordina esta iniciativa en alianza con Alternativas y, en ámbito nacional, con sus miembros en cada país participante: la Reagrupación Educación para Todos y Todas de Haití, el Foro Dakar de Honduras y la Coalición Nicaragüense por la Educación.

Las raíces de la apuesta común que nutre la toma de decisiones sobre estrategias, metodologías, acciones y apuestas socio-comunitarias e institucionales del proyecto se fortalecen en la trayectoria de defensa del derecho humano a la educación de CLADE, las coaliciones nacionales y las redes regionales que la conforman. Esta afirmación implica principios como la afirmación del carácter público de la educación, la emergencia social de su democratización y gratuidad, su calidad y humanización, su ejercicio y defensa plural y colectiva, pero adicionalmente, su carácter como derecho promotor de otros derechos humanos que definen la dignidad y condición de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.

Vivir libre de violencias de género en el ámbito educativo es un derecho interdependiente que condiciona y define cada proyecto de vida. La apuesta por construir datos empíricos sobre esta interdependencia, cómo se expresa en comunidades educativas rurales y cómo, entonces, garantizarlo y prevenir su vulneración, contiene una visión ética y política compartida.

El camino recorrido, las principales apuestas y hallazgos del proyecto se encuentran en este informe.

Nelsy Lizarazo Castro
Coordinadora General de la CLADE

A young woman with long dark hair is smiling and looking towards the camera. She is positioned in front of a stone wall, with green leaves and small green berries framing her face. The background is a textured stone wall. The overall mood is warm and natural.

1

Introducción




La persistencia de múltiples expresiones de las violencias de género y, particularmente, de la violencia sexual en los sistemas educativos de todo el mundo desafía la puesta en marcha de iniciativas contundentes orientadas a la promoción del derecho a la educación libre de violencias. Se trata de actos u omisiones que amenazan con vulnerar o vulneran la integridad psíquica, física o sexual de niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar y que se ven agravadas por condiciones socioeconómicas, contextos de vulnerabilidad y discriminaciones basadas en género, edad, autodeterminación étnica, discapacidad u origen nacional.

Consciente de la interdependencia entre el derecho humano a la educación y el derecho a una vida libre de violencias, la CLADE impulsa, desde el 2021, el proyecto **Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y promover la equidad en las escuelas rurales en Nicaragua, Honduras y Haití**. La iniciativa busca contribuir al fortalecimiento de las estrategias de promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género en las escuelas rurales. Se lleva a cabo, en alianza con Alternatives y en ámbito nacional con sus tres coaliciones miembros: Reagrupación por la Educación para Todas y Todos de Haití, Foro Dakar Honduras y Coalición Nicaragüense por la Educación. Cuenta con el apoyo y la subvención concedida por el Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación (GPE) y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Ottawa, Canadá.

El presente reporte presenta su punto de partida, la ruta metodológica y principales hallazgos de la investigación. La apuesta central de la iniciativa fue la cocreación de conocimiento basado en evidencia con, desde y para las comunidades educativas (2021 y 2022), con docentes, familias y estudiantes adolescentes en las comunidades rurales de Saint Michel y Plaisance (Haití); San Juan de Ojojona y San Ignacio (Honduras); y Slilmalila, San Francisco y La Chata (Nicaragua).

Violencias de género en ámbito escolar

La violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV, por sus siglas en inglés) afecta a millones de niños, niñas, adolescentes, sus familias y comunidades. Se trata de un fenómeno global (Pinheiro, 2006), cuyas características e impactos no son del todo conocidos (UNGEI, 2015). Son actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren en las escuelas y sus alrededores, perpetrados debido a normas y estereotipos de género (UNESCO, UNGEI, 2015). Incluye, pero no se limita a acoso verbal y sexual, abuso sexual, castigo corporal e intimidación, dinámicas complejas y profundamente relacionadas a las relaciones desiguales de poder entre géneros, a las normas, creencias y comportamientos arraigados (UNGEI, 2015), que terminan por naturalizar prácticas nocivas, conductas y narrativas que afectan a niñas, adolescentes, mujeres y disidencias sexuales.



Su identificación y prevención guarda desafíos comunes a las demás formas de violencias basadas en género; sin embargo, tiene sensibles particularidades relacionadas a las formas cómo se expresan, a los sujetos de derechos que las vivencian o reproducen, y el agravante de que ocurren justamente en las escuelas, espacio tan central no solo para el cumplimiento del derecho a la educación, sino también para el conjunto de otros derechos.

No existen datos actualizados e integrales que evidencien la magnitud de la violencia de género en ámbito escolar en América Latina y el Caribe, y menos aún en las zonas rurales. Sin embargo, todos los esfuerzos que buscaron conocer local o regionalmente cómo se expresan esas violaciones, levantaron alarmas importantes, como veremos a seguir. El informe de UNICEF, que recoge estudios desde el año 2015 al 2020, ha identificado que más de una tercera parte (34%), o más de 58 millones de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en la región de ALC, han experimentado al menos una forma de violencia en un grado severo. El mismo informe afirma que las niñas y adolescentes mujeres tienen un mayor riesgo de sufrir violencia psicológica, violencia sexual, así como más probabilidades de estar expuestas a daños y contenido sensible en Internet (UNICEF, 2021). La mayoría de estudiantes LGBTIQ+ ha experimentado bullying o violencia con base en su orientación sexual, identidad o expresión de género.

Se trata de violencias que atraviesan cuerpos(as), trayectorias, territorios y sentidos de vida. Su presencia en la escuela afecta el derecho humano de todas las personas a vivir en integridad psíquica, física y sexual, y a proyectos de vida realizables de NNA. Inciden, dramáticamente, en sus trayectorias educativas, profundizan las desigualdades, debilitan o rompen las relaciones sociales en la escuela, incrementan la indefensión personal, social y comunitaria, y lesionan la cohesión social y las metas comunes de la democracia, del desarrollo en igualdad de oportunidades y la justicia social.

Asimismo, la discriminación basada en género y la naturalización de las violencias en comunidades educativas distorsiona la percepción sobre la escuela que pasa a ser considerada por las, los y les estudiantes como un lugar inseguro y amenazante de su identidad y su integridad. Al reproducir silencios sobre las causas y consecuencias de esta forma específica de discriminación, la escuela - como territorio de construcción de vidas - pierde sentido, los aprendizajes valor y, la convivencia, significado.

Para la política educativa y las prácticas pedagógicas, por lo tanto, se trata de un tema central. En los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (2015), los Estados asumen el compromiso de “proveer entornos de aprendizaje seguros y acogedores, para terminar con la violencia contra las y los niños en todos los contextos y lograr la igualdad de género” y reconocen que “la eliminación de la violencia contra mujeres y niñas, no se podrán concretar hasta que la violencia de género en el ámbito escolar sea eliminada en y alrededor de las escuelas de todo el mundo”.

Particularmente, en la última década, creció la atención al fenómeno por parte de la comunidad internacional educativa. Un grupo de trabajo mundial creado en 2014 por la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), identificó una serie de acciones prioritarias para responder a la violencia de género en el ámbito escolar a nivel local, nacional y mundial.



Reconoce la necesidad de reunir lecciones y buenas prácticas y sugiere un cuidadoso análisis para priorizar los puntos de partida apropiados para fortalecer las respuestas dentro de cada contexto. Afirma que la prevención y erradicación de la SRGBV debe ser enfrentada a través del desarrollo normativo y de políticas públicas sectoriales y especializadas, planes de estudio y prácticas educativas y pedagógicas. Destaca, entre otras acciones necesarias, intervenciones curriculares y de formación docente, puesta en marcha de procedimientos y mecanismos claros, seguros y accesibles para denunciar los incidentes, acompañar a las víctimas y/o sobrevivientes, promover su resiliencia, protegerlas integralmente y derivar los casos a las autoridades apropiadas.

Pese al creciente reconocimiento de la SRGBV, aún son escasas las políticas que realmente inciden en la prevención en las comunidades educativas (Parkes, 2015). **La creación de datos y evidencias emerge como una necesidad central para mejores políticas y prácticas que puedan, efectivamente, contribuir a la prevención de las violencias de género.** Es decir, esfuerzos que busquen conocer cómo se expresa en cada contexto, en cada territorio, con qué particularidades, y a partir de eso crear estrategias de prevención.

Nuestra contribución

En ese escenario, como contribución directa a la necesidad de generar datos empíricos que apoyen las estrategias de prevención y políticas públicas que respondan a las complejas dinámicas de violencias de género en los ámbitos escolares, el proyecto se diseña y ejecuta con, desde y para las comunidades educativas rurales; de esta manera, busca promover la voz y la participación de docentes, familias y centralmente de las, los y les adolescentes.

Parte de una hoja de ruta orientada por tres objetivos centrales:

1. Construir conocimientos locales sobre prácticas y respuestas a las violencias en contextos escolares rurales de Haití, Honduras y Nicaragua, en particular las violencias de género y mediante procesos participativos de investigación.
2. Movilizar los conocimientos para fortalecer las capacidades locales y empoderar a los actores vinculados al tratamiento de las violencias y transversalización del enfoque de género en materiales y prácticas educativas.
3. Incidir para la inclusión del tratamiento de las violencias en las escuelas rurales en la agenda política nacional y las instancias internacionales relevantes.

Entre los elementos diferenciales de la iniciativa, se destacan:

- a. La opción por el trabajo en territorios locales. Alrededor de cada escuela hay una comunidad y de ella se generan cambios, a su vez escalables. La escuela continúa siendo el territorio esencial en la producción de múltiples relaciones: entre pares, entre docentes, administradores y autoridades educativas; entre madres, padres y adultos responsables del cuidado y protección de NNA; y entre estos colectivos. Por ende, es un polo irradiador de cambios culturales.

- b. La apuesta en las estrategias y metodologías de la Investigación Acción Participativa (IAP) y las técnicas de la educación popular y, por tanto, en procesos de creación compartida de conocimientos que sean significativos a las comunidades educativas rurales. Es decir, que hablen desde sus contextos y modos en que se expresan las violencias basadas en género, particularmente la violencia sexual, en un pacto de confianza y búsqueda común de transformaciones.
- c. La mirada en, con y desde las, los y les adolescentes. Esta opción preferencial por ellas, ellos y elles reconoce su particular condición de desprotección en el enfoque intergeneracional, intercultural y de género en el diseño de estrategias de prevención de las violencias basadas en género hacia niñas, niños y adolescentes y sus expresiones extremas desde las comunidades educativas o desde la política pública.

Se buscó construir una ruta y un conjunto de técnicas de investigación que vivifiquen y amplifiquen las experiencias, palabras, miradas, saberes y construcciones personales y colectivas sobre qué es, cómo se expresa, qué implica, cómo se vivencian las violencias basadas en género y las brechas de igualdad producidas en discriminaciones múltiples e interseccionales¹, como se describirá en los siguientes capítulos.

1.1. Sobre los contextos rurales: nuestro punto de partida

Pese a que desde los territorios rurales nacen las respuestas relacionadas con la soberanía alimentaria, la nutrición y, por tanto, el primer piso de la salud humana, así como estrategias de conservación y protección de los derechos de la naturaleza y la gestión de los recursos naturales y experiencias comunitarias de participación, las brechas de igualdad que experimentan personas, familias y comunidades del campo son alarmantes.

Los territorios rurales son el escenario donde se ubican las comunidades educativas que participan en el proyecto. Lejos de ser territorios y comunidades homogéneas como opuestas a lo urbano y señaladas como rústicas, atrasadas, agrícolas y refractarias a la modernidad los territorios de las ruralidades son ecosistemas socioculturales, económico-productivos, ambientales y político-institucionales dinámicos que requieren de lecturas integrales y datos socialmente críticos y validados por las actorías locales que minimicen las posiciones hegemónicas sobre lo rural como espacio bucólico o marginal, o subalterno y estereotipos sobre las personas, grupos familiares, colectivos y comunidades que los habitan.

Aun cuando las condiciones educativas y las expresiones de las violencias de género compartan rasgos similares entre poblaciones situadas en áreas urbanas con las de áreas rurales los hallazgos de esta investigación promueven la discusión sobre qué sucede en lo rural como espacio diferencial y cómo se expresan y vivencian las violencias basadas en género en sus comunidades.

1 Enfoque interseccional: De conformidad con la sentencia de la CortelDH en el caso González Lluy y Otros Vs. Ecuador Sentencia de 1 de septiembre de 2015 Voto Concurrente Del Juez Eduardo Ferrer Mac-Gregor Poisot, se debe comprender por Interseccionalidad, cuando la discriminación no solo es ocasionada por "múltiples factores, sino que derivó en una forma específica de discriminación que resultó de la intersección de dichos factores, es decir, si alguno de dichos factores no hubiese existido, la discriminación habría tenido una naturaleza diferente". La discriminación interseccional es una expresión única y agravada (Reyes, 2021).



El enfoque de lo rural como marginal produce y reproduce prácticas y narrativas que imponen el abordaje de la seguridad y el agrarismo en las políticas públicas sociales y limitan la toma de decisiones transectoriales que ubiquen en el centro del ejercicio de gobierno a los sujetos de derechos que habitan el campo. El reto de la lectura crítica de la noción de lo rural como de las políticas sociales y económicas que se gestionan hacia estos territorios está en el centro de nuestras preocupaciones.

Las políticas públicas son, en general, deficitarias hacia las familias y colectivos que habitan el campo y las actividades productivas y económicas que se realizan en este territorio percibidas y reproducidas como subalternas. Una concepción de lo rural como “vida en el campo” o dedicación a actividades agropecuarias limita la comprensión integral y multidimensional de la vida de las personas y las comunidades que habitan estos territorios. Lo rural contiene la experiencia etnohistórica de pueblos y nacionalidades originarios y sus civilizaciones o culturas de colonización migratorias siendo sociedades diferenciales y diversas que experimentan dinámicamente lo rural y las transformaciones culturales, sociales, económicas e institucionales que les acontecen.

El punto por observar es que estas experiencias y proyectos personales y colectivos de vida que se realizan en contextos, particularmente sensibles, permanecen al margen de las discusiones y las agendas públicas gubernamentales que optan por decisiones homogéneas, marginales y sectoriales.

Lo rural es un territorio atravesado por profundas transformaciones en las que conviven familias con múltiples proyectos de vida, una importante diversificación económica y aspiraciones cada vez menos compatibles con la visión tradicional de la ruralidad fruto de la intensa interacción con formas de vida plurales, tecnologías de la información, proyectos de vida de lo urbano tradicional o alterativo e imaginarios sociales y colectivos diversos. Territorios que, adicionalmente, pueden estar atravesados por contextos de movilidad humana, violencias estructurales u otras formas de violencias y desprotección.

Si discutir lo rural es necesario también lo es la homogenización conceptual y pragmatista respecto del habitante del campo. Para la política pública los sujetos del campo son *familias campesinas*. Nombrado así al sujeto de derechos, la diversidad de habitantes del campo queda invisibilizada y las dinámicas económico-productivas como socioculturales expropiadas de los cambios profundos en las identidades de quienes realizan sus proyectos de vida en estos territorios.

El sujeto de derechos de los territorios rurales es un sujeto de derechos diverso, complejo, con identidades múltiples que pueden o no estar relacionadas con el trabajo agroproductivo. Esta discusión está presente en los hallazgos de la investigación y ser clave desde el enfoque intergeneracional y de género porque diferencia trayectorias y aspiraciones de las, los y les adolescentes respecto de aquellas vividas por sus familias tanto como las resistencias múltiples y plurales de las comunidades y pueblos originarios.



La escuela en las comunidades rurales aflora hoy y desde las primeras decisiones comunitarias o estatales de crearlas como pieza angular de la liberación de múltiples opresiones y como un espacio de esperanza. Actualmente, las escuelas rurales representan al menos el 30% de todos los establecimientos educativos de ALC, y se configuran, por lo general, como escuelas multigrado, las que se crean con la finalidad de emplear eficazmente los limitados recursos de las zonas rurales (UNESCO, 2020).

Cuando el énfasis es la construcción de conocimiento sobre las violencias de género en comunidades rurales, la apuesta requiere pensar los hallazgos desde la estructura identificando formas directas o simbólicas de estas formas de violencia en contextos donde se naturalizan las desigualdades.

Poner en datos empíricos qué sucede desde las perspectivas de las violencias de género fortalece estas discusiones en su conjunto. Expresado así, el desafío central del *Proyecto Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales* giró en torno a integrar una metodología que permitiera la construcción colectiva y dialógica de los datos empíricos que se muestran en este informe optando por la decisión ética, política y pedagógica de integrar la investigación acción participativa con el único desafío de poner en movimiento los conocimientos construidos socialmente en el centro de las agendas comunitarias, sociales y de política pública y promover decisiones para la prevención y erradicación de las violencias de género en la escuela.

1.2. Contextos nacionales

Pese a la dificultad de contar con datos oficiales actualizados, las desigualdades, violaciones de derechos, brechas educativas y múltiples discriminaciones alrededor del tema de las violencias de género en los territorios rurales se expresan en algunas estadísticas nacionales. Un rápido panorama ayuda a dimensionar los desafíos de los contextos en donde se desarrolla el proyecto.

Haití

El caso de Haití se encuentra en el extremo de la privatización de la educación. El 85% son escuelas privadas en condiciones físicas muy precarias. Según Olsen (2016), el 31% de ellas se basan en iglesias, el 16% en casas y el 9% bajo doseles temporales sin paredes.

La gran mayoría de las escuelas (77%) trabajan sin electricidad, sobre todo en las zonas rurales (91%), mientras que menos de la mitad (45%) tienen agua corriente y sólo pocas de ellas (3%) tienen una biblioteca. Por otra parte, las condiciones de las escuelas públicas también son desalentadoras. Después del terremoto, cerca de 4.500 escuelas fueron destruidas o dañadas. Este extenso daño puso en evidencia la mala calidad general de los edificios, lo cual fue consecuencia de un mal diseño, mala construcción y la falta de cumplimiento de las normas de diseño antisísmico. (Olsen, Anne Sofie, 2016)



No es sencilla una distinción entre zonas rurales o urbanas en Haití. Sin duda existen espacios urbanos entendidos como territorios de cohabitación contigua de personas y grupos familiares que comparten el acceso a servicios sociales básicos y de infraestructura, aspiraciones económico-productivas, imaginarios colectivos sobre la vida en la ciudad, acceso a medios de vida y su cotidianidad es el intercambio de bienes y servicios para la reproducción de sus proyectos de vida y los significados comunes que le otorgan a ello.

Sin embargo, Haití está atravesado por condiciones socioeconómicas de empobrecimiento, obstaculización de proyectos de vida y sentidos colectivos de acción tanto como diversas formas de segregación o violencias que implica, necesariamente, un retorno a actividades productivas que podrían ser consideradas relativas al campo. Entre los años 2021 y 2022, el ingreso de las personas descendió, además de experimentar el bloqueo de la capital Puerto Príncipe y otros territorios las personas y las familias viven diversas formas de violencias agravadas por la crisis política e institucional y la ausencia de esperanza de las, los y les adolescentes y jóvenes en relación con las oportunidades de proyectos de vida sostenibles.

Haití se encuentra también entre los países más desiguales de la región. Esto se debe en gran parte al hecho de que dos tercios de las personas en situación de pobreza viven en zonas rurales y a las desfavorables condiciones de la producción agrícola que crean una brecha de bienestar entre las zonas identificadas como urbanas y rurales² pese a las difusas fronteras entre estas categorías.

La fragilidad institucional del país que inicia en el 2002 una nueva fase de disputas políticas, institucionales y de los grupos de interés sobre el control de los recursos de Haití junto con el fracaso de la misión de estabilización de las Naciones Unidas en Haití (2004), las consecuencias del terremoto del 2010 y las decisiones autoritarias del presidente Moïse (2020-2021) configuran una crisis de periodo aún sin resolución. Las condiciones sociopolíticas, institucionales y de seguridad agravadas desde el asesinato del presidente Jovenel Moïse, en julio del año 2021 y el contexto de pandemia por COVID19, definen el contexto en que se desarrolla la investigación.

Como parte de las disputas de control territorial, el país experimenta aislamientos entre la capital y el norte y el sur del país, el desplazamiento interno de personas, la emigración de grupos familiares hacia República Dominicana en condiciones de riesgo y desprotección, así como carencia de medios de vida y restricciones de acceso a la salud, educación y provisión alimentaria. Este contexto se ve agravado por la ausencia de vías de diálogo y la imposición de estrategias de temor hacia la población civil. Las propuestas de comprensión del periodo, así como de gestión de la crisis que lideresas y líderes sociales e intelectuales haitianos demandan no son escuchadas.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009) indicó en su informe sobre el derecho a una vida libre de violencias y discriminaciones de las mujeres en Haití “la persistencia de su desventajosa posición social y los obstáculos que enfrentan para el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos no solo a la salud, el uso de anticonceptivos sino las distancias que pueden implicar hasta 15 kilómetros entre ellas y un centro de salud”. En el párrafo 43, el informe establece que la discriminación hacia las mujeres en Haití “las expone a terribles actos de abuso físico, sexual y psicológico tanto en la esfera pública como en la esfera privada” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009) y cita a la organización SOFA:

2 La banque mondiale en Haïti, in <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haiti/overview>.

Las declaraciones de las mujeres víctimas de violencia que han procurado nuestros servicios entre julio y diciembre de 2006, en varios de nuestros centros demuestran una vez más que la violencia contra la mujer es consecuencia directa de una sociedad discriminatoria y desigual que evolucionó dentro de un sistema patriarcal. Las leyes, instituciones y estructuras, así como las mentalidades resultantes de dicho régimen violan los derechos y libertades fundamentales de las mujeres y las niñas porque no son plenamente reconocidas como titulares de derechos. Las causas de dicha violencia sistémica son la discriminación, la exclusión social y la pauperización de la mujer. [De una traducción al inglés de la CIDH]

El mismo informe indica que en los barrios en situación de pobreza en ciudades como Port-au-Prince se documentan “más casos de violación de menores, de violaciones colectivas y de repetición de actos de violencia sexual contra la misma víctima a lo largo del tiempo” reconociendo una situación grave y urgente respecto de las niñas quienes en zonas como Cité Soleil o Martissant, el 50% pueden ser víctimas de violación sexual o de violencia sexual colectiva (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2009, párr. 49).

Los datos estadísticos disponibles para el contexto de los NNA igualmente generan preocupación. En investigación comparada realizada por UNICEF (2021), las niñas en Haití reportaron haber experimentado violencia sexual de forma más frecuente que sus pares hombres, (CDC et al., 2014). Asimismo, los datos de DHS/RHS mostraron que para 21% de las niñas su primera relación sexual fue “forzada” o como resultado de “violación” (UNICEF, 2021), siendo los perpetradores compañeros de clase y vecinos (CDC et al., 2014). En la misma investigación, un 23,3% de las adolescentes entrevistadas (entre 15 y 19 años) estuvo de acuerdo con las “justificaciones de violencia en ciertos escenarios” (23,3%), lo que demuestra un importante grado de tolerancia a prácticas nocivas. En las escuelas, el 70% de los docentes son mujeres, que enfrentan la violencia dentro y fuera del aula (Institut de Bien-Être Social et de Recherches, IBESR, septiembre 2020).

Los casos de embarazo en niñas y adolescentes se repiten en las escuelas de Haití. Durante el período de la pandemia de coronavirus en el departamento de Grand-Anse, se identificaron 78 casos de embarazo en escuelas, incluidos 24 en la comuna de Corail, 44 en Beaumont y 10 en Moron³.

En este contexto tan sensible, la construcción de conocimiento a través de datos empíricos sobre la violencia en la escuela en contextos rurales significa una oportunidad para poner en discusión las circunstancias del hecho educativo y las relaciones interdependientes entre el derecho humano a la educación y el derecho humano a vivir libre de violencias.

Honduras

Para el grupo de investigación de la iniciativa en Honduras, las expresiones de la violencia transitan desde las violencias de Estado, pasando por las impulsadas por grupos ideológicos, económicos, políticos y criminales hasta las que se producen en el seno del hogar. En los primeros quince años del presente siglo, la violencia llegó a ser tan fuerte que situó al

3 Organización Ciudadana para el Nuevo Haití OCNH (2021). Investigación de casos de embarazo de niñas y sus consecuencias durante el período de parto relacionados con Conid-19 en el Grand'Anse, informe disponible en el sitio web. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CCPR/Shared%20Documents/HTI/INT_CCPR_CSS_HTI_44585_F.pdf



país como el más violento del mundo, con una tasa de muertes que llegó a superar el centenar por cada cien mil habitantes.

El conjunto de la población hondureña se debate en la pobreza y la extrema pobreza que afecta a más de un 70% de la población, condición que se ha agravado en los últimos seis años cuando se pasó de 58 a 70% de población en esta condición. En esta data incide el efecto de las medidas para la mitigación de la pandemia por Covid-19 y los huracanes Eta e Iota (2020)⁴. El último Informe de Desarrollo Humano divulgado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP) para el año 2020, Honduras tenía un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,634, ubicándose en la posición 132 de 189 países y en América Latina y el Caribe solamente por encima de Haití (UNDP, 2022).

En materia de educación, Honduras cuenta con un sistema educativo mixto donde coexisten la educación pública y la educación privada. Durante los años 2020 y 2021, el sistema educativo nacional se vio afectado por el impacto de la pandemia, que excluyó del sistema educativo a más del 30% de los estudiantes por no disponer de medios tecnológicos que les permitieran asistir a las clases virtuales.

Debido a la presión existente en los núcleos familiares para la incorporación temprana al trabajo de niños y niñas, la presión por la migración internacional y otros factores asociados, en el país se contabiliza un promedio de 75 mil deserciones anuales entre 2015 y 2019, lo que finalmente impacta en el lento avance de la tasa de educación y en la interrupción de trayectorias educativas que desde hace unos años se calcula en un promedio de 8.0 años de educación (Sistema de Administración de Centros Educativos, SACE, 2020).

La zona rural no posee la suficiente cobertura para los diferentes niveles educativos, por lo tanto, se centran más en lo que es la educación básica, ofreciendo escasas oportunidades para la formación media y superior. Se cerraron jornadas educativas de formación nocturna (700 centros educativos en el año 2018) imponiendo la modalidad a distancia o virtual en contextos en que las condiciones socioeconómicas de las familias lo dificulta.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016), la tasa de cobertura para jóvenes de 15 a 17 años que asisten a un centro de educación primaria es de 43,1% para el área urbana y para el área rural es de 20,2%. En el reporte del 2018, se indica que la cobertura de educación en la zona rural es 51,1% y la cobertura de la zona urbana es de 64,7% (Rodríguez, 2017 citando al INE). La cobertura de educación media rural es de 39,9% y la cobertura media urbana es del 62,2%. Pese a los cambios en la medición entre los años 2016 y 2018 las brechas permanecen.

En el período de análisis el sistema educativo nacional se ha visto afectado por problemas como infraestructura educativa poco adecuada, currículo educativo desactualizado, cobertura educativa insuficiente, existencia de barreras formales y no formales para el acceso a la educación. A ello se le ha sumado la deserción escolar como resultado del desplazamiento forzado por razones de violencia que afecta a las principales ciudades del país y la migración de niños y

4 Los daños contabilizados incluían tanto deterioro por contacto con el agua hasta pérdida casi completa de las instalaciones de unos 700 centros educativos. Fue hasta febrero del año 2021 y con la inversión directa de agencias y organizaciones de cooperación internacionales y nacionales que se dio inicio al proceso de reconstrucción de los centros educativos. La inversión gubernamental se hizo esperar un año más y en el primer semestre del año 2022 se ha anunciado la reconstrucción de 55 centros educativos en el país.

niñas que, si bien alcanzó un pico importante en el año 2015, ha mantenido una constante que, en algunos centros educativos, ha significado una reducción de hasta el 50% de su matrícula.

La fundación Friederich Naumann sostiene que los niños y niñas de los grupos con mayor nivel de exclusión de la cobertura educativa son aquellos que viven en la zona rural (48,7%), los que tienen entre 3 y 5 años (65%), y las, los y les adolescentes de entre 12 y 14 años (55,1%) y de 15 a 17 años (74,6%).

Según la misma fuente, la Encuesta de Hogares evidencia que la principal causa de inasistencia a la educación básica es la falta de recursos económicos, y que un 4% de estudiantes dejó la escuela para ir a trabajar. La misma encuesta, en el 2022, establece que el 18,5% de la población que vive en el campo es analfabeta encontrándose entre este grupo personas entre los 15 y 24 años y no solo mayores de 44 años.

La tasa de cobertura educativa también es deficitaria en el área rural según los datos de la Encuesta de Hogares (INE, 2022). Es del 35,5% para niñas y niños entre 3 y 5 años; del 89,8% para quienes tienen entre 6 y 11 años de edad; del 42,1% para las, los y les adolescentes entre 12 y 14 años y apenas del 20,9% para quienes tienen entre 15 y 17 años. Al menos el 7% de niñas y niños que fueron matriculados en el 2021 no lo lograron en el año 2022.

Según datos oficiales del Instituto de Demografía de Honduras se reportan índices de violencia contra la mujer del 27%, con un rango que va desde 20-24% en comunidades rurales como las del departamento de Olancho. Portillo y Cardona (2016) reportan que el 41,3% de las mujeres evaluadas experimentaron algún tipo de violencia "niveles muy por encima de los datos oficiales, reportados tanto a nivel local como nacional, y muy por encima de lo reportado por la OMS a nivel global".

Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDESA, INE, 2019) al menos el 17,8% de mujeres que habitan zonas rurales mayores de 15 años experimentaron violencia física. Estas violencias físicas fueron ejercidas por sus madres o madrastras en un 17,8%; por su padre o padrastro en un 19,1%; por sus hermanos o hermanas en un 11%; por otro familiar en un 19,9%; por un exesposo o excompañero en un 24,1%; por un exnovio o expareja en un 22,5; y por otra persona un 27,7%. Las etnias que reportan mayor número de casos es la misquito con un 30,9%, seguida por la maya chortí con un 25,5%, la garífuna con un 19,2% y la lenca con un 17,8%.

En **Honduras**, las niñas también reportan haber experimentado más violencia sexual y física que los niños (Gobierno de Honduras y Subsecretaría de Seguridad en el Despacho de Prevención, 2019). Informe realizado por UNICEF reveló que, entre las, los y les participantes de 4.º grado de escuelas, un tercio indica que semanalmente experimentan acoso escolar (Foy et al., 2013 en UNICEF, 2021). Apenas un 7% de niños y niñas que habían experimentado violencia física le contaron "a alguien", y menos del 1% buscaron o recibieron servicios de apoyo (UNICEF, 2021).





Una expresión de la violencia, particularmente de la violencia sexual, la constituye el incremento de embarazos en niñas y adolescentes en el país que, según estimaciones de la Secretaría de Salud, reveladas por UNICEF en 2017 (EFE, 2017), alcanza una participación del 10% del total de partos en el país, la segunda más elevada de América Latina.

Nicaragua

El 44% de la población nicaragüense vive en zonas rurales y la mitad de ellos lo hace en la Zona Central y Norte del país. En los departamentos de Jinotega, Río San Juan, la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y Madriz la población rural es del 74% aproximadamente (Castillo, Vigil, Castro y Elvir, 2008). El 11% de la población rural se autoidentifica indígena: misquitos (30%) y mestizos de la Costa Caribe (25%). Según la misma fuente, el 54% de la población rural está integrada por niños, adolescentes y jóvenes menores de 19 años.

Castillo, Vigil, Castro y Elvir (2008) también indican el rezago educativo a inicios del siglo XXI: “en la población rural nicaragüense la que alcanza un 37% de analfabetismo y una escolaridad promedio de 3,4 años para la población de 15 años y más” (INEC, 2005).

Según la Encuesta de Demografía y Salud (INDE, 2012), al encuestar a las mujeres mayores de 15 años en las zonas rurales sobre las violencias vividas en los últimos 12 meses, el 11,9% de ellas indicaron que la verbal; el 5,7% de ellas indicaron que la combinación de la violencia física y sexual, seguida por la violencia física con 4,6%; el 2,8% indicó ser víctima de violencia sexual. Cuando se les consulta por la violencia experimentada en cualquier momento de su vida el 28,1% indica experiencias de violencia verbal, el 15,2% de violencia física, el 7,3% de violencia sexual y el 17,1% de violencia física o sexual.

En **Nicaragua**, la violencia sexual prevalece más en las niñas y adolescentes mujeres que en sus pares hombres, al igual que la evidencia encontrada en Haití y Honduras. En ese contexto, una cuarta parte de las niñas dejaron de estudiar debido a embarazos adolescentes o al acoso sexual. Su acceso a la educación y sus oportunidades para completar la educación secundaria son restringidas por la creencia de sus padres de que la educación de las niñas es una pérdida de dinero porque simplemente se van a casar o a quedar embarazadas (CODENI, 2019). El tráfico infantil y la trata con fines de explotación también es una situación alarmante para Nicaragua (UNICEF, 2021).

1.3. Valores comunes: la IAP como apuesta ética y política

Teniendo como horizonte el cambio de prácticas y patrones culturales que permiten las múltiples formas de violencias de género en los entornos escolares, se opta por una ruta metodológica basada en la Investigación Acción Participativa (IAP), modelo que viene de décadas en la región de América Latina y el Caribe, y está íntimamente ligada a procesos de transformación. Es así como el proyecto plantea su apuesta metodológica como una apuesta ética, política y pedagógica por la transformación.

La IAP propone la participación directa de las comunidades en la producción de conocimientos. En las palabras de Orlando Fals Borda (1987, 5), “propone combinar y acumular

selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo". Es una estrategia de investigación, pero al mismo tiempo un instrumento de concientización, que guarda algunas características y principios:

Diálogo horizontal

Se trata de cocrear conciencia social y política mediante un proceso continuo de diálogo horizontal entre investigadores(as) y, en nuestro caso, comunidades educativas rurales. Por tanto, no es posible el pensamiento instrumental que objetivice la acción social o política bajo un pragmatismo que arrasa con la condición de sujetos sociales de las comunidades.

"Por primera vez en mi carrera como investigador presentamos un formulario que apostaba a las y los adolescentes. A su paciencia. A su comprensión. Estaban dispuestos y dispuestas a hacerlo. A participar". (Equipo Haití)

Comunidades de aprendizaje

Actores claves de las comunidades educativas rurales y los equipos de investigación de cada coalición nacional forman lazos para el aprendizaje y desaprendizaje compartido.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico apuesta porque las herramientas para el conocimiento y la reflexión sobre las condiciones que generan y reproducen opresiones, discriminaciones, desigualdades o violencias estructurales o directas deben no solo ser construidas con las comunidades de aprendizaje, sino quedarse con ellas para que sean herramientas vivas y permanentes para la lectura crítica de la realidad y la transformación de causas que las generan.

"Hemos aprendido con los y las adolescentes la capacidad de agencia que ellos tienen, su capacidad transformadora y la de la comunidad, y como la interacción y los procesos de capacitación logran que incorporemos en la vida diaria las vivencias y valores compartidos". (Equipo Nicaragua)

Dosis de pasión

La apuesta del proyecto, al optar por la IAP como estrategia central implica una importante dosis de pasión. Crear una estrategia metodológica IAP supone un rigor con el dato y el contenido que se identifica y desarrolla en comunidades de aprendizajes tanto como por las personas que las conforman. Esta pasión por la escucha atenta, la generosidad con el intercambio de saberes, trayectorias y experiencias, la solidaridad por los contextos y las historias de vida puestas en común se distancia del desapego por la vida de las y los otros.



Humanización

La IAP es una estrategia metodológica profundamente humana que se retira de estrategias o herramientas que invaliden el conocimiento social y comunitario. Este elemento es clave cuando la IAP se pone al servicio de la prevención de las violencias de género (particularmente sexual) y la promoción de la igualdad. Al ser percibido como orden natural (naturalizado y aprendido pese a ser una construcción del orden hegemónico), la división sexual del trabajo y los roles asignados a niñas, niños, adolescentes, mujeres, hombres y a las personas en su orientación sexual e identidad de género, así como el continuum de discriminaciones y desigualdades que se tejen en el sistema de creencias que los sostienen, el diálogo y la escucha se vuelven en herramientas para la lectura crítica de estos órdenes impuestos, sus causas y consecuencias.

“Aprendimos a ser consecuentes con nuestra apuesta, asumiendo el compromiso de repensar los estereotipos y roles con los que crecimos porque podíamos reproducirlos con las y los chavales”. (Equipo Nicaragua)

Lectura integral

La IAP se aleja de una estrategia metodológica que fragmenta la realidad de tal modo que pierda complejidad su lectura crítica y sentido del conocimiento construido. No se trata de descomponer y recategorizar a partir de un lenguaje que se nombra a sí mismo como técnico-científico. Más bien se trata de identificar allí, donde el lenguaje expresa la realidad, las categorías significantes para las comunidades educativas rurales y los equipos de investigación nacionales encontrando, de modo autónomo y consciente, claves explicativas, comprensivas e interpretativas de una realidad que requiere ser nombrada con voz propia, y de lo cual depende la generación de estrategias con sentido para las comunidades rurales en la prevención de las violencias de género, particularmente la violencia sexual.

“Este proceso de IAP nos ha permitido, en cada etapa, ver cómo afloran las verdades contradictorias en lo personal y en lo comunitario. Paso a paso, nos enseña a abordar el tema de las violencias con mayor sensibilidad y capacidad de escucha”. (Equipo Nicaragua)

Lugar de los equipos de investigación

El lugar que ocupan los equipos de investigación es igualmente distinto en los procesos de IAP. En la IAP, el o la investigadora como poseedor del conocimiento no existe. Su trayectoria está al servicio de las comunidades educativas rurales que son quienes poseen conocimientos y experiencias que dialogan en comunidades de aprendizajes para producir saberes significativos y tomar decisiones para la acción que transforma.

“Ser equipo es también una apuesta por la deconstrucción de imaginarios de género al interior de los grupos y equipos de investigación”. (Equipo Honduras)

“Aprendimos a despojarnos del papel de investigadoras(es) y a ser sujetos de aprendizaje”. (Equipo Nicaragua)

El habla y la escucha

La materia prima de todo proceso IAP es el habla y su correlato, que es la escucha plena y activa. Nos detenemos en los mensajes y los contenidos: sus significados, su búsqueda de sentido, su interpretación de la realidad y la experiencia vital. Para ello, las, los y les investigadores se apoyan en una serie de técnicas que permiten registrar y contener el proceso de construcción colectiva de conocimiento. Estas estrategias metodológicas se pueden consultar en el **Cuadernillo Metodológico** (www.redclade.org), desarrollado en el marco del proyecto.

“La opción de construir investigación acción participativa parte por la escucha, por otorgar tiempo y valor a la palabra y a las historias de vida”. (Equipo Honduras)

1.4. La estrategia metodológica

Es así como –tal como se indicó anteriormente– que, en correspondencia con el legado de la IAP los grupos de investigación nacionales interactúan y conforman, junto con las comunidades educativas rurales y el equipo regional del proyecto, comunidades de aprendizajes. Se trata de grupos que impulsan, desde la igualdad, la inclusión, el diálogo horizontal, la cocreación de conocimientos, el aprendizaje y desaprendizaje, estrategias y decisiones para la transformación de condiciones adversas que generan discriminaciones y violencias de género en las escuelas rurales.

Se comparten las decisiones y el horizonte de acción. En las comunidades de aprendizajes se hace la lectura crítica, la interpretación de las situaciones y condiciones que definen las experiencias de violencias de género en las escuelas rurales. El conocimiento es el resultado del diálogo que incluye las voces silenciadas y que trabaja, directa y concretamente, en la gestión de los factores y elementos de exclusión de estas voces y sus experiencias.



Con el abordaje descrito anteriormente, el proyecto se organiza a partir de la estructuración de una comunidad de aprendizaje regional, que incluye los equipos regionales y los equipos nacionales de las tres coaliciones nacionales parte del proyecto: Reagrupación Educación para Todos y Todas de Haití, Foro Dakar de Honduras y Coalición Nicaragüense por la Educación.

Al mismo tiempo, cada grupo nacional constituye un grupo de investigación que trabaja para y con las comunidades educativas rurales, conformando, en este caso, otro ámbito de comunidades de aprendizajes. Luego de exploraciones y diálogos locales, se seleccionaron las siguientes comunidades o centros educativos para la puesta en marcha del proceso:

Haití:	Saint Michel de l'Attalaye y Plaisance
Honduras:	San Juan de Ojojona e Yoculateca, San Ignacio
Nicaragua:	Slilmalila y San Francisco (Matagalpa) y La Chata (Jinotega)

Fases metodológicas

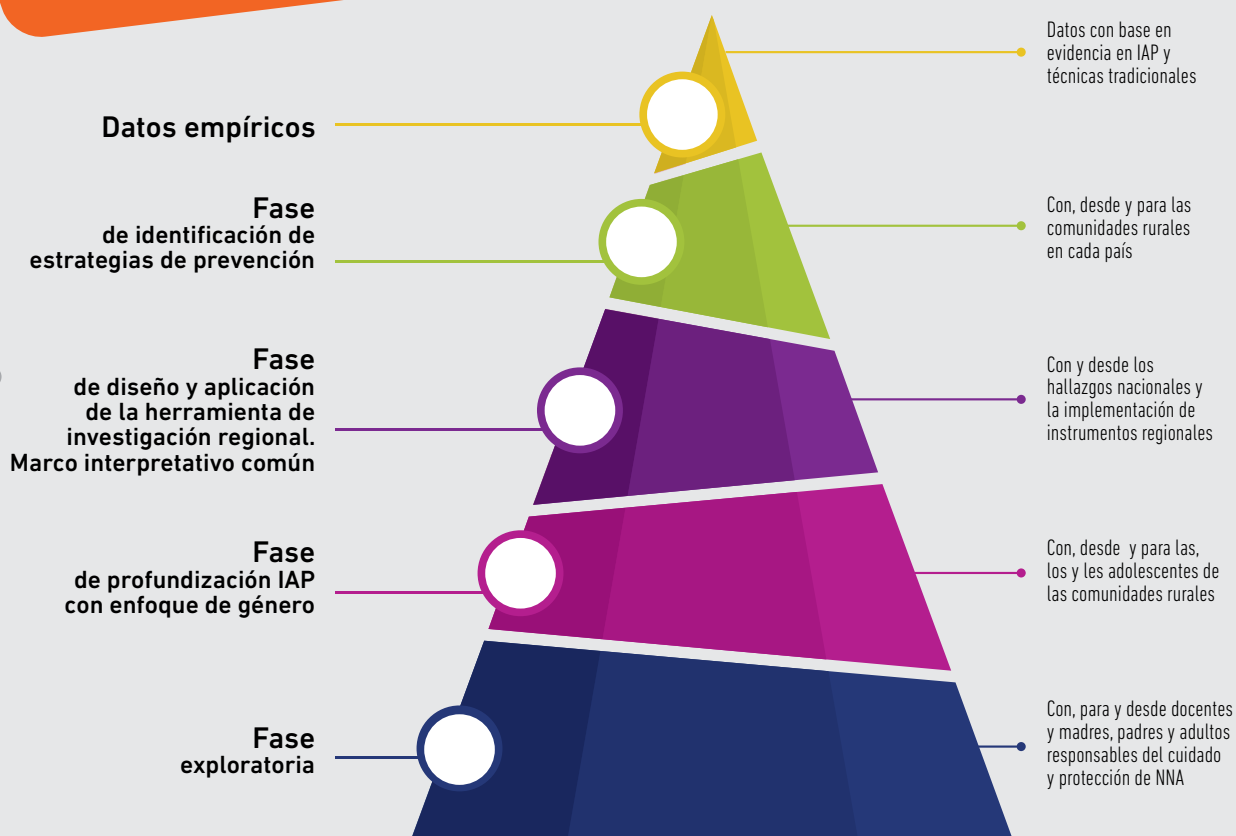
El proyecto se estructura a partir de cuatro fases:

- a. Fase exploratoria** centrada en la indagación de factores de contexto incidentes en la reproducción de violencias en las escuelas o que se originan en la escuela. Los actores claves de la fase exploratoria fueron docentes y madres, padres y adultos responsables del cuidado y protección de los NNA de las escuelas rurales que integran el proyecto. En algunos casos, también directores escolares, lideresas comunitarias y autoridades municipales locales. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se realizaron grupos focales. El material fue grabado, transcrito y procesado en el software analítico MaxQDA.
- b. Fase de profundización de estrategias de investigación acción participativa y enfoque de género** con, para y desde las comunidades educativas rurales como resultado de la toma de decisiones a partir de la lectura crítica de los procesos y hallazgos obtenidos en la fase exploratoria. Esta fase se implementa una vez los países logran salir del periodo crítico de pandemia por Covid-19, y se habilita el encuentro presencial en territorios. Se caracteriza por una variedad de dinámicas como reuniones con docentes y liderazgos locales, talleres comunitarios y otros, siempre a depender de los contextos locales y con el objetivo de fortalecer los vínculos de confianza. Los registros son redactados por los equipos nacionales, que los integran en sus reportes de investigación.
- c. Fase de aplicación de la encuesta regional para conocer la percepción de las, los y les adolescentes.** A partir de la elaboración participativa de la encuesta autoadministrada de percepciones sobre las violencias de género en la escuela rural los grupos de investigación nacionales, las comunidades educativas rurales y el equipo regional elabora la estrategia de aplicación con las, los y les adolescentes. La encuesta buscó

no solo describir la situación de la violencia de género a la que están expuestos las, los y les adolescentes, sino avanzar en la explicación de sus causas y consecuencias. La encuesta contiene un total de 56 preguntas: 19 preguntas de datos sociodemográficos, 9 sobre roles y estereotipos de género y 28 sobre violencias que contienen las 5 dimensiones que salen de la etapa exploratoria como puntos a profundizarse (bullying o acoso, castigo y prácticas nocivas, embarazo adolescente, roles y estereotipos de género y violencia sexual). Entre junio y noviembre de 2022, se aplicaron 517 encuestas. En Haití se aplicaron 97 encuestas a estudiantes en Plaisance y Saint-Michel. En Honduras, se aplicaron 319 encuestas a estudiantes de las comunidades de Ojojona y San Ignacio. En Nicaragua, se aplicaron 101 encuestas a estudiantes de la comunidad de La Chata, San Francisco y Slilmalila.

- d. **Fase de lectura crítica** con, para y desde las comunidades educativas rurales. Luego de aplicadas las herramientas, se retorna a las voces de las actorías claves locales y de las, los y les adolescentes para devolver hallazgos y consolidarlos, así como para a partir de la lectura crítica común poner en marcha la cocreación de estrategias de prevención locales y su posible escalonamiento nacional y regional.

Ilustración 1. Fases de la investigación





El proceso de investigación se diseñó, organizó y gestó bajo una constante búsqueda y realización de los más altos estándares éticos. El reconocimiento y salvaguarda de la dignidad humana, los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas en condiciones de igualdad y sin discriminación, como imperativo ético, político y jurídico en cada relación con las comunidades educativas. Particularmente, la apropiación de la garantía de no revictimización y la permanente preocupación por generar entornos saludables y seguros tanto físico, social y psicológico de todas las personas involucradas en el proceso, incluyendo a los equipos de investigación.

Asimismo, medidas concretas para mitigar las desigualdades, particularmente de género o adultocéntricas, fueron puestas en marcha. El proceso contó con el consentimiento informado de las comunidades rurales o educativas. Primó la **confidencialidad, respeto a la privacidad y protección de datos personales**, se les informó a los participantes (adultos y estudiantes) que la información recogida sería anónima. Asimismo, se explicó que sus testimonios serían usados solo para fines de esta investigación, y no en otros espacios.

En el **Capítulo 2** de este Informe, compartimos el camino recorrido por cada equipo en cada uno de los tres países. Partimos de sus contextos, desafiantes en todos los casos, para en un inicio presentar las estrategias de acción que echaron mano para poder concretar la investigación y la acción localmente: alianzas comunitarias, acercamiento a autoridades locales, enlaces con centros educativos. Luego, compartimos lo que escuchamos tanto en la fase exploratoria como en la encuesta con adolescentes, destacando las correlaciones y reflexiones construidas por las comunidades de aprendizaje nacionales a partir de los datos empíricos.

En el **Capítulo 3**, compartimos un balance de los tres países, buscando rasgos comunes, ejercicio fundamental de análisis comparado que se suma y complementa a los análisis nacionales y locales. El esfuerzo de mirar regionalmente patrones que ayudan a identificar esferas de mayor preocupación, y puntos a tomarse en cuenta para fortalecer las estrategias de prevención de violencias de género en ámbitos escolares también en las agendas internacionales, particularmente centroamericana y caribeña.

Finalizamos este informe con algunas reflexiones y recomendaciones para las políticas públicas, destacando, por otra parte, que la iniciativa sigue en marcha. Los equipos siguen el trabajo de cocreación de estrategias de prevención de violencias de género con las comunidades.

En Honduras, los hallazgos del proceso se utilizarán para incidir en la política educativa nacional y municipal, además de compartir la metodología con otras organizaciones de la sociedad civil, para que emprendan acciones con el mismo horizonte. En Nicaragua se apuesta en el fortalecimiento de una organización local aliada, que seguirá diseminando la metodología en las comunidades rurales del país en una alianza intergeneracional por el cambio con las, los y les adolescentes con la idea de crear un movimiento comunitario de adolescentes contra las violencias.

En Haití, se prevé una estrategia de sensibilización a centros educativos y diálogo estratégico sobre la temática con los representantes municipales del Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional (MENFP). En este país, la fuerte presencia de abuelos y abuelas en el cuidado de los NNA y su alto índice de analfabetismo apunta a la necesidad de estrategias orales e intergeneracionales. Uso de radios comunitarias, talleres, reuniones con autoridades, materiales de sensibilización y formación docente están en el listado de próximas acciones previstas.

No hay uno solo camino, al contrario, la ruta se traza de acuerdo con el contexto y sus posibilidades concretas. Sin embargo, mientras el proceso esté más conectado a las comunidades, sus experiencias y particularmente a las voces locales, mejores las posibilidades de cambio cultural que es, finalmente, el que se requiere para transformar profundamente las relaciones de subordinación y poder que dan origen a las violencias basadas en género y, en rigor, a todo tipo de violencia. Prácticas nocivas, antes vistas como naturales, pasan a ser vistas como inaceptables, abriendo una posibilidad más de acción en la lucha por el derecho humano a la educación libre de violencias.

Límites y desafíos

Dos factores marcan los límites del proceso. Por una parte, el proyecto arranca en el contexto de pandemia por Covid-19. Durante 2021, las oportunidades de generar encuentros presenciales con los grupos de investigación nacional y con las comunidades educativas estuvo restringida. Los equipos nacionales y el equipo regional asumen el impulso de los procesos de participación y toma de decisiones a través de plataformas digitales. Si bien restringe el contacto físico y la posibilidad de vínculos y alianzas en territorio, la estrategia de construcción colectiva de decisiones se mantiene.

Por otra parte, se trata de la sensible situación de los países parte del proceso que también limitaron la presencialidad y vínculos de cocreación como en el caso de Haití y de Nicaragua. Son los grupos nacionales de investigación quienes asumen con ética y compromiso generar estos vínculos en comunidad desde las alianzas propias del territorio y con su presencialidad siempre que las condiciones así lo posibilitan, siendo nuevamente, las estrategias de comunicación virtuales aliadas de los procesos.

Por otro lado, dos factores se presentaron como desafíos: la diversidad de los grupos de investigación nacionales, de las comunidades educativas y rurales de cada país y del equipo regional. Pero esta misma diversidad se construyó como valor y como intención constante de aprendizajes y desaprendizajes que se traducen en decisiones en clave del nosotros y del respeto a cada realidad nacional. Flexibilidad y adaptación son necesidades constantes de la conducción del proceso de IAP.

Y, este constituye un segundo y último desafío. La IAP requiere de una construcción común y colectiva cuyos tiempos deben comprender los procesos comunitarios y locales, lo que escapa a menudo de los tiempos previstos en el proyecto original. Todos los compromisos por fortalecer este diálogo multiactores y la certeza de contar con las voces de actorías claves de las comunidades educativas constituye un desafío permanente del ayer y del hoy.

1.5. Los conceptos orientadores

Fruto de la investigación y la lectura comparada regional se identifica un conjunto de nociones que constituyen el marco interpretativo de la investigación. Los conceptos de los que echan mano las comunidades de aprendizaje nacionales dialogan con el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, particularmente, de los comités de derechos



del niño y contra la discriminación a la mujer como los estándares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y las definiciones de la UNESCO, UNICEF y ONU Mujeres, y los que presentamos en nuestro “Glosario” a seguir.

Como veremos en los siguientes capítulos, los intereses prioritarios o las variables elegidas por cada equipo nacional para investigar a profundidad varían según los rasgos del contexto y decisiones de la propia comunidad nacional de aprendizajes, como es característico de la IAP. En Haití se centran en la correlación entre castigo, naturalización de relatos y prácticas basados en las discriminaciones de género y las violencias estructurales. En Honduras, el equipo opta por correlacionar las variables género y sistema de creencias y valores en las escuelas rurales parte del proyecto. En Nicaragua, la comunidad de aprendizajes busca leer el contexto en clave comunitaria y centra su atención en las relaciones entre estereotipos de género y la naturalización de las violencias hacia las niñas y mujeres, los silencios sobre las violencias sexuales y la preocupación por el embarazo en niñas y adolescentes.

La nube de palabras muestra las nociones que se relacionan con las causas y consecuencias de las violencias de género, las violencias contra las niñas, adolescentes y mujeres, las prácticas nocivas, el castigo, el bullying, la violencia sexual, las discriminaciones, las desigualdades y el rol de las comunidades identificadas como prevalentes por cada equipo nacional.

Ilustración 2.

Nube de palabras marco interpretativo de la investigación



Glosario



Género

Se refiere al conjunto de roles y relaciones socialmente construidos, rasgos personales, actitudes, comportamientos, valores, poder relativo e influencia que la sociedad atribuye a los dos sexos de forma diferente. Mientras que el sexo biológico está determinado por características genéticas y anatómicas, el género es una identidad adquirida que se aprende, cambia con el tiempo y varía mucho dentro y entre culturas. El género es relacional y se refiere no solamente a las mujeres o los hombres, sino a la relación que existe entre ambos. Conforme Glosario INSTRAW 2004. <http://www.uninstraw.org/en/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=76> (Centro de Información de las Naciones Unidas para Argentina y Uruguay, 2007, pág. 13)



Roles de género

Conjunto de deberes, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos y actividades considerados socialmente apropiados para las personas que poseen un sexo determinado. El rol (o papel) es una categoría del análisis sociológico que se refiere a las asignaciones – relativas a las formas de ser, de sentir y de actuar– que una colectividad señala a las personas que la integran, pero también a la forma en que las personas asumen y expresan en la vida cotidiana tales asignaciones. Así, los roles son especializaciones sociales generadas sobre la base de expectativas y exigencias colectivas y subjetivas, a partir de criterios tan variados como la raza, edad, religión, clase social o afiliación política (Murguialday, 2005-2006).



Naturalización de las violencias hacia las mujeres y las violencias de género

Las relaciones de género basadas en nociones inequitativas de poder suelen traducirse, para las mujeres, en valoraciones y comportamientos que limitan el derecho a tomar decisiones libres sobre su cuerpo, su sexualidad y su capacidad reproductiva. Dado que las relaciones de género gravan la vida de las mujeres, las niñas, las adolescentes y las personas LGBTI el ejercicio pleno de los derechos sexuales, que inicia con el derecho a la integridad sexual, suele ser conculcada desde muy tempranas edades en distintas conductas criminales soportadas y naturalizadas bajo constructos opresivos como el incesto cuyo resultado posible es el embarazo de niñas y adolescentes, constituyendo este resultado, una grave afectación a la integridad de sus derechos.





Violencia contra las mujeres, las adolescentes y las niñas

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer Belem do Pará, la define como:

Artículo 1. Para los efectos de esta Convención debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. (Convención Interamericana para Prevenir, 1995, pág. 5. art. 1).

Y agrega:

Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:

- a. La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c. La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra. (Convención Interamericana para Prevenir, 1995, págs. 5-6, art. 2).



Violencia de género

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en su Recomendación General No. 35 (CEDAW/C/GC/35) de 26 de julio de 2017 que, en específico, versa sobre la violencia por razón de género contra la mujer, establece lo siguiente:

(...) Es importante comprender que hay violencias que se dirigen especialmente contra personas que han sido puestas socialmente en situación de desventaja. Cuando estas violencias se dan en situación de desigualdad entre dos o más personas hablamos de la violencia como una relación de poder, es decir en donde hay alguien que se considera superior que atenta contra la integridad física, psicológica o sexual de otra persona a la que no reconoce como su igual ni con los mismos derechos. Este tipo de relaciones de poder que usan la violencia se dan tanto en el ámbito público: laboral (jefe/a-empleado), escuela (profesor/a-estudiante); como privado: familia (padre/madre-hijos/as), etc.

Cuando este tipo de violencia se dirige contra personas a las que se consideran inferiores socialmente por su sexo de nacimiento (mujeres, niñas), por su identidad de género (trans, bisexuales, etc.), o por su orientación sexual (gays, lesbianas, etc.), se denomina violencia basada en género. Es importante diferenciar la Violencia Basada en Género de la violencia doméstica o la violencia intrafamiliar pues estas últimas se refieren básicamente al espacio en que se da la violencia. (Recomendación general No. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general núm. 19, 2017).

La Recomendación General 19 Comité de Expertas de la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación hacia las Mujeres indica que:

La expresión "violencia por razón de género contra la mujer" pone de manifiesto las causas y los efectos relacionados con el género de la violencia y refuerza la noción "de la violencia como problema social más que individual, que exige respuestas integrales, más allá de aquellas relativas a sucesos concretos, autores y víctimas y supervivientes" y ratifica que se trata de una violencia que se reproduce en la noción de subordinación de las mujeres respecto de los hombres y que "constituye un grave obstáculo para el logro de la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres y para el disfrute por parte de la mujer de sus derechos humanos y libertades fundamentales, consagrados en la Convención". (Recomendación general No. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general núm. 19, 2017, pág. P9. P.10.)

Racismo

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A, de 21 de diciembre de 1965

Artículo 1

1. En la presente Convención la expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.



Modelo de crianza

Para World Vision (2018), en el marco del Diplomado “Niñez y Políticas Públicas” de la Universidad de Chile y el estudio “Modelos Culturales de Crianza en Chile: Castigo y Ternura: Una mirada desde los niños y niñas”, entiende los modelos de crianza como el “conjunto de saberes y supuestos ideológicos que moldean la acción de los sujetos a nivel de socialización primaria [...] son las distintas maneras en que los padres [y las mujeres] orientan la conducta de sus hijos” (Salazar; 2006: 12). Estos incluyen los comportamientos y actitudes que los padres y las madres ejecutan en el proceso de socialización y formación (Baumrind 1971), así como las prácticas afectivas y comunicativas que se expresan en demostraciones de amor, aprobación o aceptación, así como la ayuda que se le otorga a niños y niñas (Maccoby y Martín 1983).



Bullying⁵

UNESCO define el *bullying* como “un comportamiento agresivo que implica acciones negativas y no deseadas, que se repite a lo largo del tiempo, y que se basa en un desequilibrio de fuerza entre el acosador y la víctima. (...). La niña, niño o adolescente sufre daños físicos y psicológicos de forma intencionada y reiterada por parte de otro, o de un grupo de ellos, cuando acude al colegio.

El acosador aprovecha un desequilibrio de poder que existe entre él y su víctima para conseguir un beneficio (material o no), mientras que el acosado se siente indefenso y puede desarrollar una serie de trastornos psicológicos que afectan directamente a su salud o incluso, en situaciones extremas, conductas autodestructivas. Para que un estudiante sea considerado víctima de acoso, las agresiones deben producirse, al menos, “una o dos veces al mes”.



Prácticas nocivas hacia niñas, niños y adolescentes

Recomendación general núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y observación general núm. 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta, establecen en su numeral V. párrafo 15 que los criterios para considerar una práctica como nociva son los siguientes:

15. Las prácticas nocivas son prácticas y formas de conducta persistentes que se fundamentan en la discriminación por razón de sexo, género y edad, entre otras cosas, además de formas múltiples o interrelacionadas de discriminación que a menudo conllevan violencia y causan sufrimientos o daños físicos o psíquicos. El daño que semejantes prácticas ocasionan a las víctimas sobrepasa las consecuencias físicas y mentales inmediatas y a menudo tiene el propósito o el efecto de menoscabar el reconocimiento, disfrute o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las mujeres y los niños. Asimismo, tales prácticas repercuten negativamente en su dignidad, su integridad y desarrollo a nivel físico, psicosocial y moral, su participación, su salud, su educación y su situación económica y social. Por consiguiente, las prácticas se reflejan en el trabajo de ambos Comités.

5 Concepto propuesto por la Msc. Grace Vásquez a partir de las definiciones de la UNESCO.

- 16.** A efectos de la presente recomendación u observación general conjunta, para que se consideren nocivas, las prácticas deben ajustarse a los criterios siguientes:
- a.** Constituyen una negación de la dignidad o integridad de la persona y una violación de los derechos humanos y libertades fundamentales consagrados en las dos Convenciones;
 - b.** Representan una discriminación contra las mujeres o los niños y son nocivas en la medida en que comportan consecuencias negativas para sus destinatarios como personas o como grupos, incluidos daños físicos, psicológicos, económicos y sociales o violencia y limitaciones a su capacidad para participar plenamente en la sociedad y desarrollar todo su potencial;
 - c.** Son prácticas tradicionales, emergentes o reemergentes establecidas o mantenidas por unas normas sociales que perpetúan el predominio del sexo masculino y la desigualdad de mujeres y niños, por razón de sexo, género, edad y otros factores interrelacionados;
 - d.** A las mujeres y los niños se las imponen familiares, miembros de la comunidad o la sociedad en general, con independencia de que la víctima preste, o pueda prestar, su consentimiento pleno, libre e informado.



Castigo

La Observación General No. 8, Comité de los Derechos Niño, El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (artículo 19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros), 42º período de sesiones (2006), U.N. Doc. CRC/C/GC/8 (2006) expresa en el apartado de definiciones, párrafos 10, 11, 12 y 13 lo siguiente:

- 10.** En la Convención se define al “niño” como “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.
- 11.** El Comité define el castigo “corporal” o “físico” como todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. En la mayoría de los casos se trata de pegar a los niños (“manotazos”, “bofetadas”, “palizas”), con la mano o con algún objeto azote, vara, cinturón, zapato, cuchara de madera, etc. Pero también puede consistir en, por ejemplo, dar puntapiés, zarandear o empujar a los niños, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarles del pelo o de las orejas, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimentos hirviendo u otros productos (por ejemplo, lavarles la boca con jabón u obligarlos a tragar alimentos picantes). El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante. Además, hay otras formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y degradantes, y por lo tanto incompatibles con la Convención. Entre éstas se cuentan, por ejemplo, los castigos en que se menosprecia, se humillan, se denigra, se convierte en chivo expiatorio, se amenaza, se asusta o se ridiculiza al niño.



12. Los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes de los niños tienen lugar en numerosos entornos, incluidos el hogar y la familia, en todos los tipos de cuidado, las escuelas y otras instituciones docentes, los sistemas de justicia tanto en lo que se refiere a sentencias de los tribunales como a castigos en instituciones penitenciarias o de otra índole en las situaciones de trabajo infantil, y en la comunidad.
13. Al rechazar toda justificación de la violencia y la humillación como formas de castigo de los niños, el Comité no está rechazando en modo alguno el concepto positivo de disciplina. El desarrollo sano del niño depende de los padres y otros adultos para la orientación y dirección necesarias, de acuerdo con el desarrollo de su capacidad, a fin de ayudarlo en su crecimiento para llevar una vida responsable en la sociedad.



Violencia sexual

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en su informe temático sobre la Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe (CIDH, 2019) establece en su párrafo 173 respecto de la violencia sexual que:

173. Siguiendo la línea de la jurisprudencia internacional y tomando en cuenta lo dispuesto en la Convención de Belém do Pará, el sistema interamericano ha considerado que la violencia sexual contra la mujer se configura con acciones de naturaleza sexual que se cometen contra una persona sin su consentimiento, que además de comprender la invasión física del cuerpo humano, pueden incluir actos que no involucren penetración o incluso contacto físico alguno. Además, ha entendido por violación sexual actos de penetración vaginal o anal, sin consentimiento de la víctima, mediante la utilización de otras partes del cuerpo del agresor u objetos, así como la penetración bucal mediante el miembro viril para lo cual se ha considerado suficiente que se produzca una penetración, por insignificante que sea. La Comisión destaca que la violencia sexual constituye no solo una manifestación de violencia basada en género, pero específicamente cuando es dirigida contra la mujer refleja desigualdades de géneros y patrones socioculturales de discriminación que existen en una sociedad respecto de la mujer.



Violencia y discriminación en el ámbito educativo

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su informe temático sobre la Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe (CIDH, 2019) establece en sus párrafos 290 y 291 que:

290. Sobre este punto, la Comisión observa que existen importantes diferencias en términos de calidad y de la pertinencia de los contenidos de la educación que no garantizan plenamente la igualdad en el goce de este derecho fundamental para todos los NNA, en particular en aquellos sectores más afectados por las inequidades y la exclusión. Al respecto la CIDH observa que las desigualdades se acentúan en el acceso y la calidad

de la educación secundaria limitando las oportunidades futuras de un gran número de NNA en la región. Algunas de estas desigualdades son muy evidentes sobre el territorio, en zonas rurales y en los barrios marginales y en las periferias de las ciudades.

291. En particular la Comisión nota que en la región las niñas, adolescentes y las mujeres sufren con las dificultades para reivindicar y ejercer su derecho a la educación. A pesar de que las obligaciones de no discriminar y de proteger la igualdad ante la ley aplican de forma inmediata a todos los aspectos del ejercicio del derecho a la educación, en todos los ciclos de enseñanza, las niñas y las mujeres, en comparación con los hombres, están más propensas a sufrir diversas formas de discriminación y violencia en los centros educativos, situación que, de no ser abordada adecuadamente, influye tanto en su acceso como en su permanencia.



Violencia simbólica

El Observatorio Nacional de las violencias contra las mujeres del Perú en su página web institucional indica que la violencia simbólica:

Fue incorporada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien la describe como “violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento”, la cual se basa en relaciones desiguales entre mujeres y hombres, a lo que el autor llama la “dominación masculina”.

Rita Segato (2003) señala que la violencia simbólica es difícilmente codificable y es más efectiva cuanto más sutil, no se manifiesta físicamente; sin embargo, es la que sostiene y da sentido a la estructura jerárquica de la sociedad. Le llama violencia moral y es un eficiente mecanismo de control social y de reproducción de desigualdades, que tiene tres características: diseminación masiva, arraigo en la sociedad y las familias, y falta de definiciones o formas de nombrarla.



Comunidad

Siguiendo la reflexión de Ezequiel Ander Egg, citada por Terry Gregorio, Ramón (2012) la expresión comunidad sirve para:

Designar a una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto." Ander Egg introduce el elemento "conciencia de pertenencia" que constituye uno de los soportes vertebradores del concepto comunidad, ya que no existe pertenencia sin la presencia de un grupo humano ubicado en un territorio determinado. Este grupo humano es portador de una cultura, una identidad cultural y un patrimonio, un sistema de valores, tradiciones y creencias propios que le confieren autenticidad y singularidad. Desde esta perspectiva el sentimiento o conciencia de pertenencia es resultado de la interacción entre los factores expuestos, los cuales, si son bien gestionados, garantizan a los miembros de la comunidad una participación activa en el diseño, ejecución, evaluación y control de las políticas de desarrollo. El término unidad social adquiere en esta definición una connotación identitaria que se traduce en una cohesión social reconocida, aceptada, compartida y respetada por quienes participan en ella y trabajan por lograr su estabilidad y permanencia a través de la socialización y consolidación de intereses, objetivos y funciones que les son comunes. (p. 4)

A photograph of two young students, a girl on the left and a boy on the right, both wearing blue and white checkered school uniforms. They are sitting at a desk, looking intently at a book or document. The background shows a classroom setting with a window and some papers hanging on the wall.

2

El trayecto de la
investigación en
los países



Como compartimos en el capítulo introductorio, la apuesta en la Investigación Acción Participativa (IAP) implica que el proceso de construcción de conocimiento se gestó y cobró sentido en, desde y con la participación de las comunidades educativas y en su lectura crítica de contextos y hallazgos para proponer horizontes de cambio compartidos. Así se promovió la trayectoria de relaciones para la cocreación de información significativa con las comunidades educativas rurales de Saint Michel y Plaisence en Haití; San Juan de Ojojona y Yoculateca en Honduras; y Slilmalila, San Francisco y La Chata en Nicaragua.

En este capítulo compartimos el camino recorrido por cada comunidad de aprendizajes nacional constituida por el grupo de investigación nacional y las(os) actores claves de las comunidades rurales o educativas en cada uno de los tres países. Las indagaciones respondieron al objetivo de construir datos empíricos sobre las expresiones de violencia de género, particularmente la sexual, en territorios escolares rurales.

Tal como se indicó en el capítulo introductorio, el proceso se articuló en dos fases. La primera de carácter exploratorio orientada por las variables relacionadas con las expresiones de violencia en la escuela, la dimensión de género, de convivencia y currículo desde las voces de docentes, autoridades educativas, madres y padres de familia o adultos responsables del cuidado y protección de NNA; y, la segunda, que promovió la participación de las, los y les adolescentes cuyo carácter fue descriptivo sobre cinco ejes temáticos de interés compartido por las comunidades nacionales y regional de aprendizajes: roles y estereotipos de género, bullying, castigo y prácticas nocivas, embarazo en niñas y adolescentes y violencia sexual.

La etapa exploratoria incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y talleres colectivos de interpretación de narrativas y prácticas sobre las relaciones de género en la escuela y en las comunidades; mientras que la segunda etapa buscó las voces y participación de las, los y les adolescentes en el diseño, formulación y aplicación de una encuesta autoadministrada sobre percepción de las expresiones de violencia en la escuela. La encuesta fue validada, piloteada y aplicada con y desde ellos a partir de un protocolo de cogestión desarrollado para ello que, adicionalmente, permitiese que los datos empíricos pudiesen ser comparables regionalmente.

El protocolo de la encuesta abrió las posibilidades para que cada territorio y contexto local se ajuste a su realidad y lenguajes locales. Cada comunidad de aprendizajes promovió enlaces con organizaciones locales de defensa del derecho humano a la educación o de los derechos humanos de niñas y mujeres o con actorías claves comunitarias; llevó a

cabo visitas de observación, reuniones, talleres o grupos de diálogo sobre el proceso y las expectativas, y lecturas críticas de hallazgos. Toda esa vivencia, experiencia y datos generados se registraron desde los equipos nacionales de investigación desde el ejercicio de comunidades de aprendizajes y en reportes nacionales que constituyen la materia prima del presente capítulo.

Es importante destacar que los hallazgos de cada país, que no se acotan en ese informe, son fruto de los análisis protagonizados por las comunidades nacionales de aprendizaje. Cada equipo formado por investigadoras e investigadores locales y actorías claves comunitarias o educativas, eligió, dentro del universo de investigación pactado regionalmente, sus énfasis, dimensiones a correlacionarse, preguntas específicas a priorizarse, lo que, como veremos a seguir, se refleja en lo encontrado.

A continuación, presentamos cada camino recorrido, incluyendo los siguientes puntos:

- a. Una breve descripción del territorio y de los centros educativos donde se ubican los actores del proceso de la investigación acción participativa.
- b. Las estrategias de acción decididas por los equipos de investigación y comunidad de aprendizajes nacionales para concretar el proceso localmente.
- c. Las alianzas comunitarias, acercamiento a autoridades locales, enlaces con centros educativos y con organizaciones sociales que comparten los intereses de la investigación acción participativa en el territorio
- d. La escucha de la fase exploratoria centrada en las voces de las comunidades educativas rurales
- e. Los datos empíricos producidos como resultado de la fase descriptiva correlacional que nace de las encuesta gestada y gestionada con las, los y les adolescentes y las comunidades rurales y educativas
- f. Algunas esferas de especial preocupación con pistas concretas para la puesta en marcha de estrategias de prevención y políticas públicas

Por protección de las comunidades educativas, se optó por no nombrar a las escuelas en la presentación de resultados.



2.1. El camino de Haití

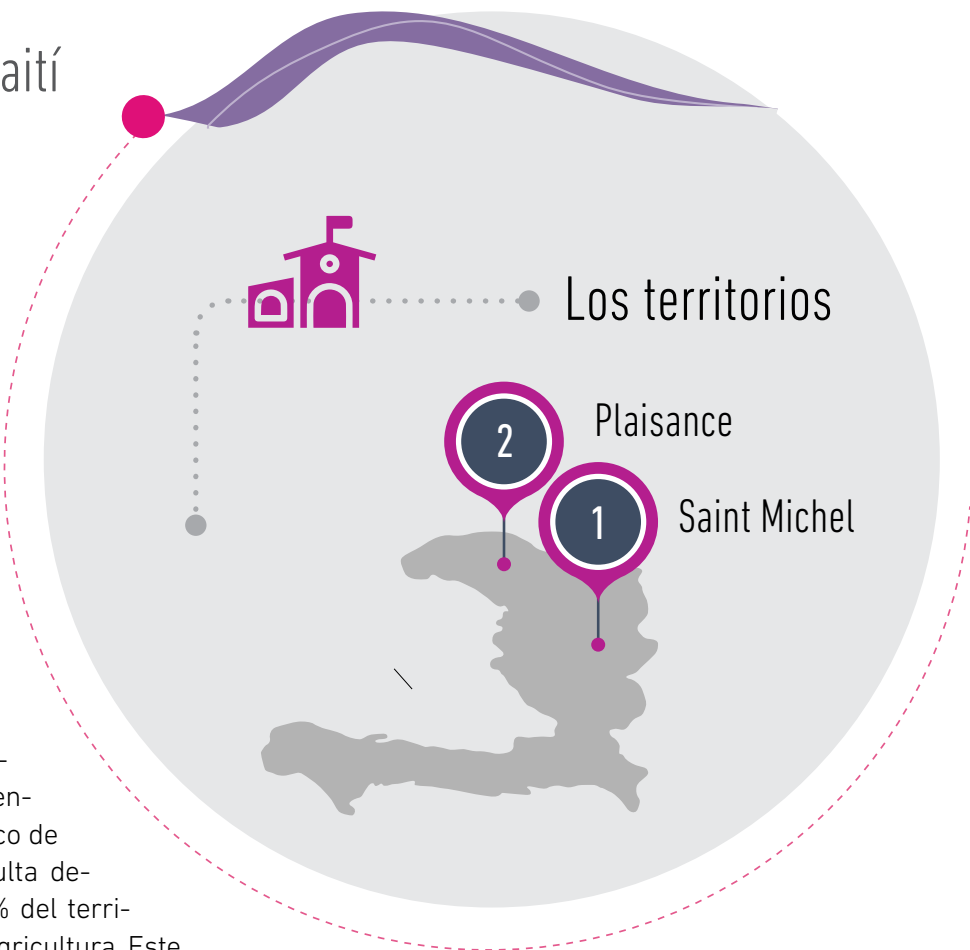
En Haití, las comunidades educativas que participan junto con el grupo de investigación nacional están ubicadas al norte del país: una de ellas en la comuna de Saint Michel, y la segunda en la comuna de Plaisance. En los datos, nos referiremos a ellas respectivamente como Escuela 1 y Escuela 2.

Pese a la carencia de datos estadísticos oficiales que permitan una aproximación referencial sobre el contexto específico de Saint Michel y Plaisance resulta determinante indicar que el 67% del territorio haitiano se destina a la agricultura. Este dato podría apoyar la hipótesis de que la mayor parte del territorio de Haití se caracteriza por ser rural u obtener medios de vida y provisión de alimentos en una relación directa con sistemas agrícolas de autoabastecimiento con pequeños excedentes para la venta mientras articulado a la oferta de mano de obra no calificada en el sector primario de la economía haitiana.

Las condiciones de infraestructura de las escuelas alcanzan distintos niveles de precariedad que se expresan en las aulas, espacios de circulación, patios, ausencia de servicios higiénicos y sanitarios, cerramientos, comedores y falta de acceso a agua potable, bancos para estudiantes y equipamientos especializados para la educación media y el bachillerato.

En la Escuela 1, la planta docente es menor a la demanda de estudiantes. Las clases son mixtas, es decir, en un mismo espacio hay estudiantes de varios cursos con un solo docente a cargo quien, adicionalmente, tiene un salario bajo. La ausencia de vallas o cerramiento, las paredes están agrietadas, el enchapado que cubre el techo tiene agujeros, así como las ventanas, las construcciones están en mal estado lo cual amenaza con mayores daños a la comunidad educativa en caso de sismos. No hay suficientes asientos, ni docentes. Cuando llueve, las y los niños no pueden ingresar a las aulas o ir con sus pies embarrados, y no pueden asistir a las ceremonias de izado de bandera.

El camino a la escuela está en un estado fangoso cuando llueve, y a veces, cuando los ríos están desbordados, muchos estudiantes se quedan atascados y no pueden asistir a la escuela. Cuando llueve, las niñas y los niños tienen que cruzar los ríos para llegar a la escuela mediante caminos en muy mal estado. No existe transporte escolar.



Pese a que no se registran datos sociodemográficos actualizados que permitan la caracterización del contexto desde data oficial, el grupo de investigación de Haití desarrolló un perfil de las personas que participaron en la fase exploratoria que permite su caracterización.

En Saint Michel de l'Attalaye la mayoría de las personas participantes se identifican con un sistema de creencias y valores fundados en sus religiones. Las iglesias con mayor presencia son la bautista, la católica y la evangélica. Quienes participaron desde las comunidades tenían entre 50 y 70 años. Esta representación etaria puede deberse a dos razones: más personas adultas mayores se hacen cargo de sus nietas y nietos ante la ausencia de padres y madres básicamente promovida por la búsqueda de medios de vida o porque las personas mayores de 42 años (tendencia de recambio generacional) tienen mayores dificultades para encontrar ocupaciones remuneradas y permanecen en casa. También es posible que la práctica de tener hijos e hijas durante la totalidad del periodo reproductivo implique obligaciones de puericultura a edades avanzadas.

El 75% de personas que participan en el proceso de fase exploratoria viven del comercio informal o de la agricultura a pequeña escala. El 55% de las personas que participan no saben leer ni escribir y casi todas ellas son mujeres. El 63% de personas tienen entre cero y cuatro hijas o hijos y un número significativo tiene entre 5 y 9 hijos e hijas.

También en Plaisance la mayoría de las personas participantes se identifican con un sistema de creencias y valores fundados en sus religiones. Las iglesias con mayor presencia son la adventista seguida por la católica. La mayoría de los participantes en la encuesta se dedican a actividades agrícolas como fuente de ingresos. Se trata de agricultura familiar y, principalmente, son los hombres quienes practican esta actividad. En cuanto a las mujeres, se dedican al comercio minorista. La mayoría lo hace en la calle. Solo una mujer declaró que era costurera. La edad de las personas que participaron en la fase exploratoria tiene entre 50 y 60 años (50%) y entre 60 y 70 años. Las razones pueden ser similares a lo que se explica para el caso de Saint Michel de l'Attalaye.

Estrategias de acción y lazos comunitarios

Para poner en marcha el proceso, el equipo nacional haitiano trató de estrechar lazos con las comunidades educativas de Saint Michel y Plaisance, además de los diálogos con las autoridades educativas locales de esas localidades. El contacto con las escuelas y el establecimiento de lazos comunitarios se caracteriza en las oportunidades y límites que ofrece el actual contexto político institucional. Durante los meses de la investigación, coexistieron periodos de relativa estabilidad con otros de extremas violencias, e incluso la imposibilidad de movilizarse desde Puerto Príncipe hacia las localidades del norte.

A pesar de las restricciones, el equipo de investigación logró llegar en algunos períodos hasta las escuelas de Saint-Michel y Plaisance y, junto con adolescentes y autoridades educativas, vivir jornadas de sensibilización, capacitación y aplicación de las herramientas de investigación.

Por la naturaleza de la investigación también se teje una importante alianza con la organización feminista Solidarite Fanm Ayisyèn (Solidaridad de Mujeres Haitianas, por su sigla en creol



haitiano, SOFA), que promueve y defiende los derechos de las mujeres y en la que participan mujeres campesinas, mujeres que viven en barrios obreros y mujeres profesionales. El enlace permite un diálogo para analizar mejor la investigación y, particularmente, para sumar esfuerzos en la creación de futuras estrategias de prevención de violencias de género en las escuelas rurales.

Lo que escuchamos

De docentes, familias y liderazgos comunitarios

Durante la fase exploratoria, el equipo haitiano visitó las dos escuelas participantes y procedió a realizar grupos de discusión con madres y padres, y entrevistas a profundidad a líderes o lideresas comunitarios, directoras o directores de escuelas y docentes asegurando la participación de mujeres y hombres (en total 32 personas). En Haití, todo el proceso de investigación se lleva a cabo y registra en creole haitiano, y luego se tradujo al castellano por el equipo nacional.

Los relatos registrados tanto de las entrevistas como de los grupos focales fueron sumamente significativos, con riqueza de detalles y caracterizaciones.

Una dimensión claramente puesta por las familias está relacionada a las violencias desde la escuela, íntimamente relacionada a la indivisibilidad de los derechos a la educación y a una vida libre de violencias. Cuando se indaga sobre cómo perciben las expresiones de la violencia, grupos de madres y padres en la Escuela 1 apuntaron que las condiciones educativas en las que sus hijas o hijos acuden a la escuela **son en sí mismas una expresión de violencia**. En la Escuela 2, la ausencia de los profesores en las aulas; la ruptura de los exámenes de los alumnos; la aplicación de exámenes sobre temas o capítulo no trabajados en clase; la expulsión de los alumnos de las aulas; el robo de las cantimploras de la escuela; el uso de varios tipos de documentos curriculares en un único sistema educativo nacional.

Por otra parte, en los grupos y entrevistas emergen, con mucha fuerza, la violencia sexual y de género, relatos que ya nos permitieron agrupar las esferas de especial preocupación siempre interrelacionadas y que apuntan directamente a las múltiples discriminaciones de género, ofreciendo importantes elementos para conocer cómo se manifiestan en esos contextos, como compartimos a seguir.

Violencia sexual

Según los relatos de las familias, la violencia en las escuelas puede incluir actos de agresión sexual, que recaen sobre las niñas y sobre la que se guardan silencios y los actores son diversos: docentes o pares en el ámbito educativo; padres, tíos, padrastros o vecinos en el ámbito intrafamiliar y comunitario.



En la Escuela 1, en el grupo de discusión se indicó que los actos de agresión sexual en la escuela se cometen entre alumnos y alumnas y entre docentes y alumnas. En este último caso, ejemplificaron que la niña (la alumna víctima), puede recibir un trato académico favorable si cede ante el enrolamiento sexual. Se mencionó por otra parte la posibilidad que las profesoras también pueden acosar a los jóvenes.

En la Escuela 2, los grupos de discusión de padres y madres de familia relataron la presencia de la misma práctica: que los docentes piden a las niñas un favor (sexual) para conseguir una plaza en la escuela; los profesores, directores y supervisores pueden pedir a las niñas una "vista sexual" ("*yon jòf*" en creole haitiano), entonces ella tendrá éxito educativo. Si la adolescente se niega, el docente hace ejercicio de hostigamiento que termina minando su rendimiento académico. Las, los y les estudiantes tienen miedo de denunciar por las represalias. No existen sanciones para estas prácticas.

Existe la tendencia a culpabilizar a las niñas y adolescentes de la violencia sexual que sufren. Se tiene la creencia errada que son "culpables" de las violaciones porque muestran su ropa interior o se sientan frente a los chicos. Es tan naturalizada la discriminación hacia las mujeres (lo cual implica el dominio sobre sus cuerpos, los relatos sobre su sexualidad como pecado y la tolerancia al impulso masculino violento como un asunto natural) que los docentes interpretan como una violencia hacia ellos el hecho de que ellas usen ropa "sexy" y también les culpabilizan de silenciar relaciones abusivas.

El acoso sexual también puede darse entre estudiantes, desde autoridades educativas a mujeres docentes quienes son las que terminan dejando sus trabajos por la imposibilidad de denuncia.

Violencia verbal y física

Según las familias, otra expresión de violencia en la escuela es la pelea entre estudiantes que pueden incluir el uso de palabras no respetuosas, señalamientos verbales o apodos, arrancarse el uniforme o dañar objetos personales. La violencia física se naturaliza en niños bajo el relato de que "son más revoltosos".

Las peleas entre niñas o adolescentes mujeres pueden derivar en el uso de objetos para defenderse como lanzar piedras o usar sus dientes y sus uñas como medio de defensa. Si las peleas son entre hombres se les llama "peleas de gallos" y cuando son de dos chicas se dice que es por "ganar el corazón de un joven".

Bullying

El acoso escolar suele derivar en violencia física o sexual. El bullying se promueve por diversas circunstancias: apariencia física, procedencia, condición socioeconómica, sobrepeso, prácticas tradicionales en el cuidado personal, la ropa que utilizan, discapacidad, entre otros.

Sucede que una niña, niño o adolescente víctima de bullying mediante acoso escolar, hostigamiento e insultos pueda ser violentado físicamente o disminuida en su aprendizaje social de tal modo que sea también víctima de violencias sexuales.

El uso de apodos es naturalizado y las y los docentes pueden ser víctimas de bullying por grupos de estudiantes.



Las agresiones físicas, producto de acosos, burlas o venganzas se pueden dar en el aula. A veces se reúnen en la calle, ya sea después de la salida de la clase, pero es el patio de la escuela el espacio donde las, los y les estudiantes usan el insulto.

Naturalización de roles y estereotipos de género

En la Escuela 1, padres y madres reafirman los roles tradicionales de género. Esta naturalización reproduce sin interrupciones ciclos de violencias de género hacia niñas, niños, adolescentes y mujeres.

Por ejemplo, solicitan que, en las actividades de ocio, se les permita a las niñas jugar en el columpio y a los niños jugar al fútbol. Para ellos y ellas un hombre es el que trabaja duro para poder alimentar a su familia (rol de provisión) y el que es fuerte para cuidar a su esposa si cae enferma. Para otros, es cuando un niño ha alcanzado la mayoría de edad y está preparado para asumir responsabilidades. La escuela ayuda a un niño a ser un buen muchacho al exigir que sus zapatos estén bien lustrados.

Pese a constituir una forma de violencia, las mujeres experimentan violencias físicas, particularmente el uso de azotes y golpes por parte de sus maridos. El uso de estas prácticas y su naturalización tiene relación con aquello que se percibe como infracciones por parte de los hombres y las comunidades: desobediencias, decisiones autónomas, infidelidad o exponer la vida familiar a otros.

En la Escuela 2 existen coincidencias con la Escuela 1. Allí, un buen joven significa que puede responsabilizarse de sus hijos, de su mujer, de la sociedad y de la familia. Si al responsabilizarse se hace el astuto, no comprende a su esposa sexualmente o la abandona no es buen joven.

Ser una buena mujer significa que tiene la madurez necesaria para convivir correcta y respetuosamente con su marido, sin insultarlo. Debe ser capaz de cuidar la ropa de su marido y a la vez serle fiel. Debe ser capaz de desarrollar una actividad que le garantice un mínimo de respeto en el hogar. Es la responsable en su hogar. Puede ser una buena mujer cuando no depende de un hombre.

Las visiones muestran la división sexual del trabajo tradicional entre roles de provisión (asignados a hombres) y roles de cuidado y protección de la vida doméstica (asignados a mujeres). Pese a que los datos muestran que las mujeres, además del rol de cuidado humano y doméstico, asumen roles de provisión, los hombres no lo hacen en la economía reproductiva.

También las madres y los padres de familia sostienen que la escuela puede participar en la construcción de un hombre de bien si forma a los jóvenes para que sean capaces de decidir qué hacer con sus vidas, ser buenos ciudadanos y puedan servir a su país. Si se les enseña los valores de la ciudadanía. También puede aportar a desnaturalizar la maternidad como único proyecto de vida de las niñas y las adolescentes. O se puede permitir que niños y niñas trabajen y jueguen entre sí (baloncesto, fútbol).

Castigos

En la Escuela 1, las familias relataron que existe la práctica por parte de docentes de usar el castigo físico con azotes cuando los alumnos no estudian sus lecciones. Estas conductas (no generalizadas) motivan a que las madres o padres de las, los y les estudiantes acudan a las escuelas y muestren su enojo, pero también hay quienes la aceptan y lo ven *necesario*, sobre todo si la niña o el niño o la o el adolescente “no son respetuosos o son testarudos”.

Madres y padres consideran que los castigos son importantes para la enseñanza, pero no comparten las formas en que este se utiliza en sus hijos e hijas. Expresan que existe uso de látigo y que la única diferencia entre adolescentes mujeres y adolescentes hombres es que a las primeras no se les azota en la espalda. Creen que el uso del látigo está relacionado con el no abandono o descuido del rendimiento escolar.

El uso del látigo se naturaliza en casa, en la escuela y en la comunidad. Incluso se diferencian los azotes respecto de las faltas cometidas y, en casa, es el hombre quien lo usa con su compañera y sus hijos e hijas, y la mujer hacia sus hijos e hijas. En la escuela el relato que prevalece es que son niñas, niños y adolescentes quienes “obligan” a docentes a usar el látigo al hacer trampas o romper exámenes y que, por eso, son los docentes las víctimas de estas conductas.

Embarazo en niñas y adolescentes

Los grupos señalan que las niñas se quedan embarazadas a una edad temprana. Para las y los docentes, así como las autoridades educativas esta es una responsabilidad de padres y madres. Sin embargo, reconocen que se experimenta un clima escolar en el que los niños “*están calientes* y su mente está en el sexo”. Las madres y padres entrevistados sugieren como mecanismo de control recurrir al castigo físico *hasta lograr que se concentren en sus actividades académicas*.

En la Escuela 1, los grupos de discusión de padres y madres indican que hay chicas que se quedan embarazadas de hombres que están en la misma escuela o de los que están en otras escuelas o de intrusos. Ellas pueden ser excluidas de las escuelas y sus trayectorias educativas truncadas sin retorno, aun cuando el comité de la escuela está formado también por padres y madres de familia y los agresores permanecen en impunidad judicial y sociocomunitaria.

Se relató un caso en el que un docente fue el agresor y no hubo sanciones frente a ello. Las madres de familia tienen noción de que la escuela es responsable del cuidado y la protección de sus hijas cuando ellas están en el establecimiento educativo.

La percepción de adolescentes

En la encuesta autoadministrada en Haití participaron 91 adolescentes. La herramienta fue adaptada al idioma creole haitiano y aplicada en formulario impreso, el que luego fue digitalizado por el equipo de investigación nacional. Igual que para los demás países, la versión final del cuestionario y su aplicación es el resultado de un trabajo compartido con las, los y les adolescentes y un llamado a las alianzas sociales y educativas que incluyó un total de 56 preguntas, 19 sobre datos sociodemográficos y las demás sobre las dimensiones prioritarias acordadas en la comunidad de aprendizajes regional: roles y estereotipos de género, violencia sexual, bullying, castigos y prácticas nocivas y embarazos en niñas y adolescentes.



Los sujetos adolescentes de las comunidades educativas rurales participantes en Haití, breve perfil

En **Haití** se realizaron 91 encuestas a estudiantes de Plaisance y Saint-Michel. De este total, 61,54% son mujeres y 36,26% hombres, y el 2,2% respondieron “otra respuesta”. La edad promedio es 15 años.

- El 85,87% de adolescentes que respondieron la encuesta identifican su vida junto con sus madres mientras que el 70,65% identifican a su padre.
- El 34,75% identifica vínculos de convivencia con sus hermanos y un 38,04% con sus hermanas mostrando la importancia de las relaciones parentales entre hermanos. Menos del 10% indican vivir con padrastro o con madrastra.
- La gran mayoría de adolescentes encuestados (69,15%) identifican que tanto los padres como las madres de familia proveen de recursos económicos a la familia. Mientras que un 30,85% menciona que el padre es el único proveedor. Los(as) hermanos(as) mayores también son proveedores, así como tíos y tías en menor medida lo cual ratifica los arreglos familiares biparentales extendidos. El 12,77% de respuestas identifican las remesas de emigrantes fuera del país como fuentes de ingreso.
- Respecto al nivel educativo de los padres y madres, el 44,05% tiene estudios primarios, 17,86% estudios secundarios, 10,71% estudios universitarios, y un 1,19% estudios de postgrado. Es relevante resaltar que un 19,05% de padres y madres no saben leer ni escribir.
- Solo el 25,32% de adolescentes encuestados tienen acceso agua potable. Y el 43,42% accede a telefonía móvil, y un 32,89% a telefonía fija.
- Solo el 25,32% de adolescentes indicó tener acceso a transporte público. Debido a esta falta de servicio en zonas rurales de Haití, los padres y madres, por un tema de seguridad, retrasan el acceso a la escuela hasta que estos sean independientes y capaces de caminar una cierta distancia. Esto puede explicar por qué casi el 50% de estudiantes va a la escuela con sus colegas; y si bien el 75% de adolescentes que respondieron la encuesta indican sentirse seguros al ir a la escuela, un 25% no.

Principales hallazgos

Las respuestas a las encuestas en Haití agregan información vital para conocer mejor las expresiones de la violencia sexual y de género localmente. El conjunto permite ver expresiones comunes a las dos escuelas, y algunas particulares a cada territorio. A seguir, compartimos los puntos destacados por el equipo de investigación local.

Violencia en la escuela

En ambas escuelas, la expresión de violencia más frecuente son las peleas físicas en las que se utilizan puños, patadas y empujones. El uso de agresiones verbales también es significativo en las dos escuelas y es más identificado este último por los adolescentes varones. La rotura o daño de cuadernos y libros está presente en las dos escuelas: más significativa en la Escuela 2 e identificada por niñas mientras que en la Escuela 1 solo es identificadas por niños.

Se consultó sobre la ocurrencia de cinco expresiones de violencias en la escuela a partir de la posibilidad de haber conocido de ellas o haber sido testigos(as) una vez, algunas veces,

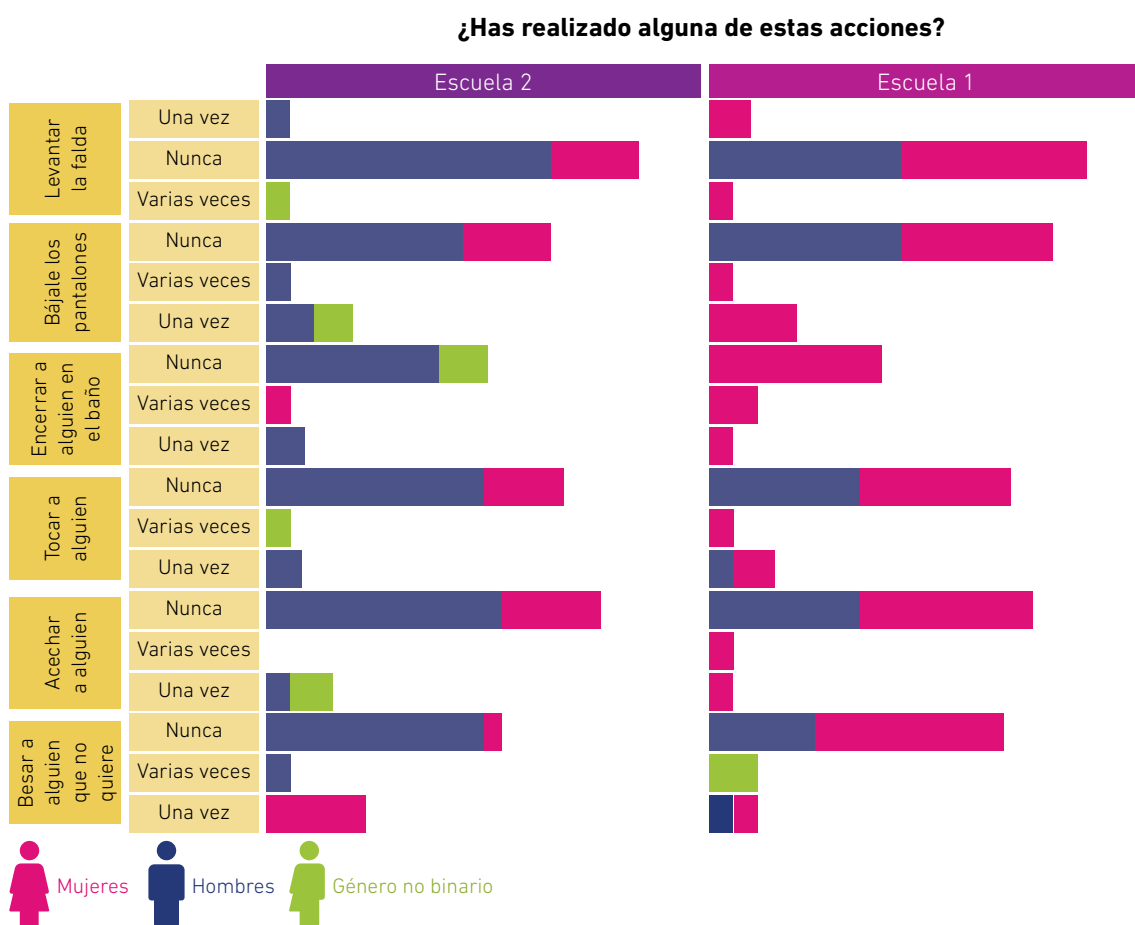
nunca o siempre, en todos los casos, al menos una vez algún estudiante fue testigo de agresiones físicas, verbales, acoso, tocamientos, humillación, discriminación y amenazas con armas. Entre el 5 y el 15% responden que en su unidad educativa se viven estas expresiones algunas veces y no se registran respuestas sobre el acoso sexual.

Cuando se consulta dónde, es decir, en qué espacio se experimentan estas prácticas en la Escuela 1 se indica "en los aseos" y son las niñas las víctimas prevalentes. En la Escuela 2 se indica el campo de fútbol para el caso de niños y adolescentes varones. En las dos unidades educativas los terrenos de la escuela se presentan como los espacios donde se viven violencias y es el receso para las niñas, el tiempo de mayor exposición a las violencias que también se viven en el salón de clases y en los trayectos hacia la escuela. En este último espacio tanto niños como niñas lo identifican.

Violencia sexual

Las y los estudiantes que responden la encuesta en las dos escuelas identifican frente a prácticas como besar a alguien que no te guste, acechar a las personas, encerrar a alguien en el baño, bajarle los pantalones a una persona o levantarle la falda a las niñas o adolescentes que al menos una vez han sido testigos de ello tal como lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Conductas de connotación sexual identificadas en las escuelas Haití





Las niñas que responden la encuesta en la Escuela 1 indican que son sometidas a manoseo en la escuela y camino en la escuela. En la Escuela 2, tanto niños como niñas indican ser víctimas de esta práctica. Cuando se les pregunta por quienes ejercen estas prácticas señalan a docentes, compañeros de clase de género masculino hacia niñas y adolescentes mujeres y de niñas hacia otras niñas o de niños hacia otros niños.

La mayor parte de niñas acuden a sus madres o padres por apoyo ante estos actos y los niños acuden en mayor proporción a la dirección de la escuela.

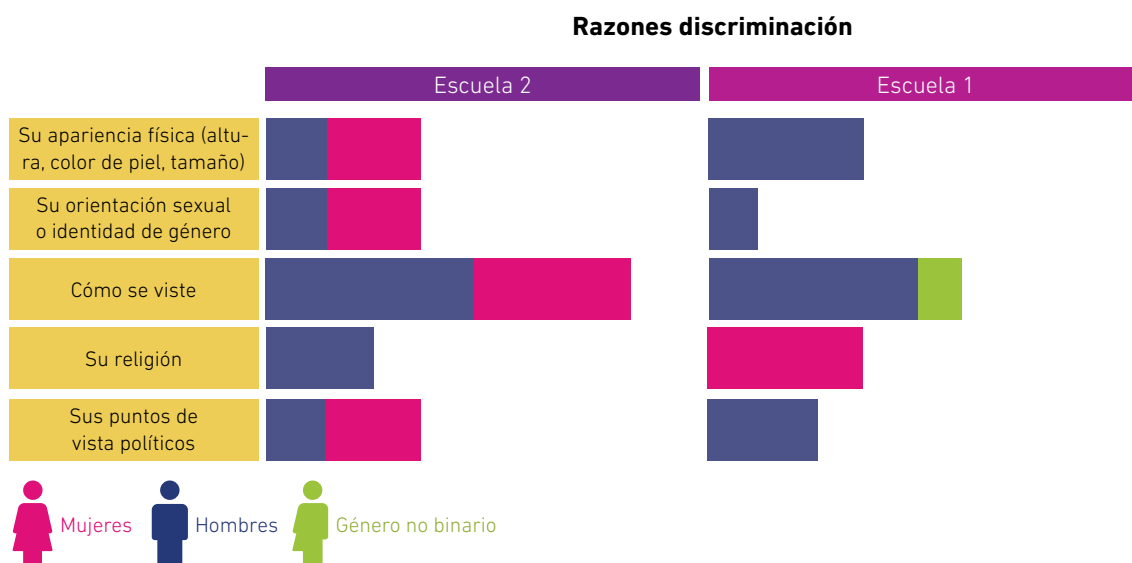
Bullying

La mayor parte de las, los y les adolescentes que responden la encuesta autoadministrada indican que han experimentado situaciones de burla o acoso. El uso de apodos (seudónimos burlones) son identificados con mayor incidencia por las niñas de la Escuela 1. Cuando se les consulta sobre diversas expresiones del bullying para conocer la tolerancia a estas formas particulares de violencias en la escuela, en todos los casos (uso de apodos, señalamientos directos, rechazo o burlas) al menos han sido testigos una vez y son identificados en su mayoría por niñas de las dos unidades educativas.

Cuando se les consulta por el rechazo son las niñas de la Escuela 1 las que más identifican este tipo de hostigamiento. Son diversos las y los actores del rechazo: compañeras y compañeros de clase, docentes mujeres y hombres, compañeros de otras clases e incluso el director o directora de la unidad educativa.

Los motivos de la discriminación prevalentes son la religión, opiniones políticas, apariencia física, la forma en que visten las y los estudiantes tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Razones de las discriminaciones identificadas en las escuelas rurales de Haití

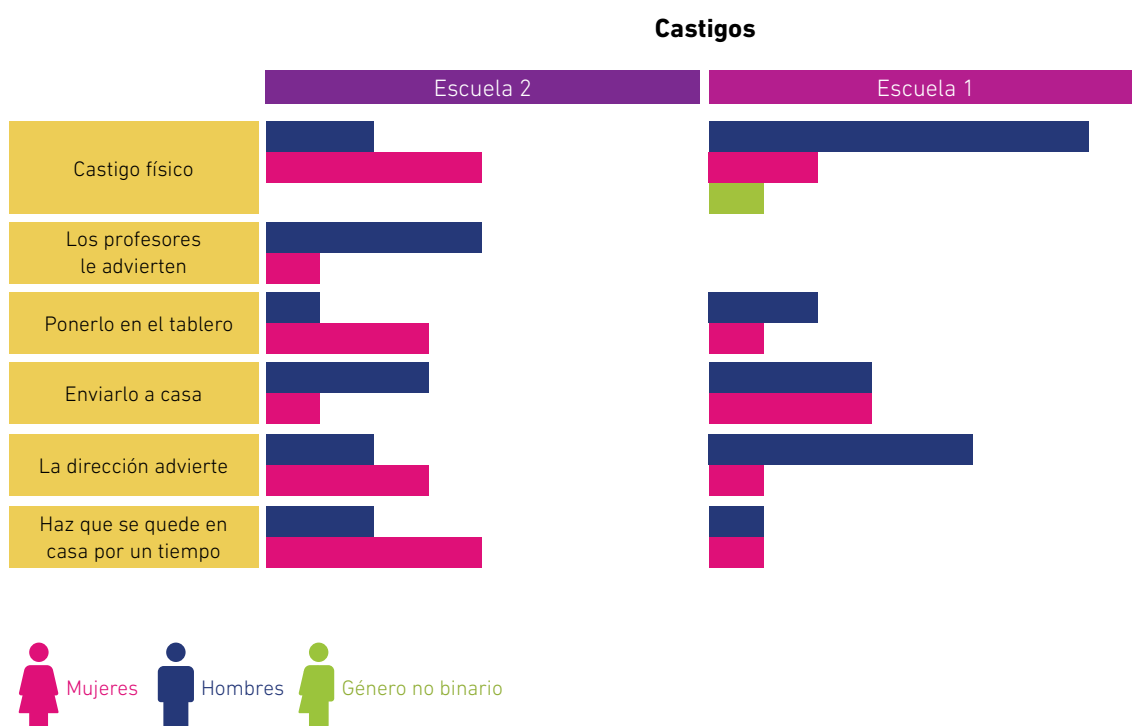


Castigo

Los castigos ejercidos en el ámbito educativo identificados por las adolescentes son los siguientes: golpes de cinturón, genuflexión, pararse sobre un pie, arrinconar al estudiante, aislarse, entre otros. Los hombres identifican palizas con palos, látigos, patadas, a veces bofetadas. La genuflexión es una forma generalizada de castigo en ambas escuelas, según las respuestas de las y los estudiantes.

Una comparación entre las dos escuelas muestra que hay incidencia del castigo corporal contra niños en la Escuela 1, mientras que en la Escuela 2 el castigo corporal es más frecuente hacia las niñas tal como lo muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Tipo de castigos identificados en las escuelas rurales de Haití



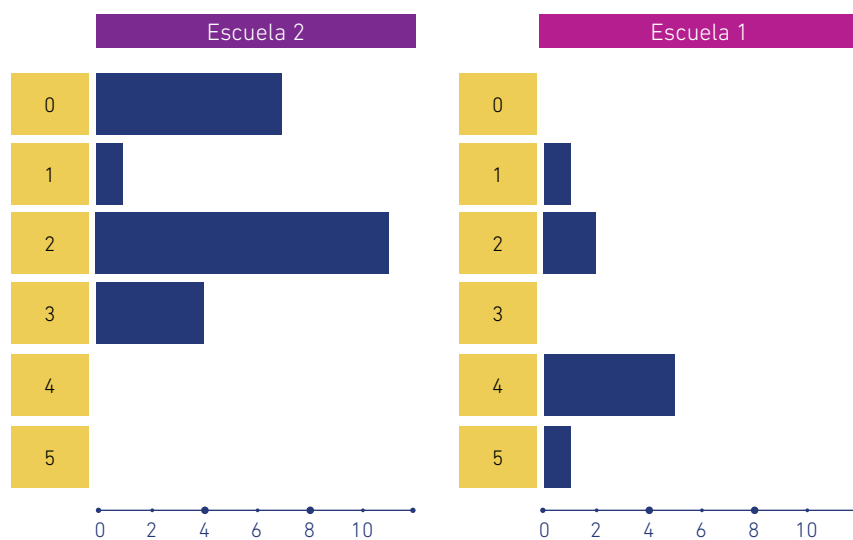
Embarazo, estereotipos y la normalización de la violencia hacia niñas y mujeres

Durante la encuesta realizada en las dos escuelas seleccionadas respectivamente en el norte y en Artibonite, muchas alumnas respondieron positivamente ante la consulta por el conocimiento de uno o más casos de embarazos de estudiantes. Tal como lo muestra el gráfico, en ambas escuelas se conoce de al menos un caso de embarazo en niñas y adolescentes y, en la Escuela 1 al menos de cinco.



Gráfico 4. Conocimiento de casos de embarazo en niñas o adolescentes que se identifican en las escuelas rurales de Haití

¿Cuántos estudiantes en tu escuela conoces que están embarazadas?



La comunidad de aprendizaje nacional también indagó sobre la relación entre relatos dominantes basados en estereotipos sobre las mujeres y los hombres encontrando que aún es prevalente el imaginario colectivo sobre la maternidad como proyecto de vida de niñas y mujeres, y conceptos como “*milèt*” (en castellano, “mula”), en referencia a la mujer que no puede dar nacimiento a niña o niño.

Cuando se les consulta a las y los estudiantes sobre los padres hay respuestas que indican que docentes son actores de abuso sexual. También hay respuestas que indican que son los novios de las adolescentes, compañeros de clase y extraños.

Cuando se les consulta sobre estereotipos relacionados con la tolerancia a embarazos en niñas y adolescentes existen opiniones que ponen en discusión la naturalización del rol materno y la decisión de otros sobre el cuerpo de las niñas indicando que “las mujeres jóvenes y las niñas son dueñas de sus cuerpos que pueden usar para avanzar en la sociedad”.

Sin embargo, niñas y niños creen que la maternidad es un rol natural e inevitable y una proporción menor de ellas y ellos cree que se puede vender a las niñas para mejorar condiciones económicas en las familias y que si el padre (que puede ser en condiciones de violencia sexual) tiene dinero es bueno para la familia en general.

El siguiente gráfico muestra la tolerancia de las, los y les estudiantes a los relatos dominantes sobre la maternidad que tienen relación con las discriminaciones basadas en género:

Gráfico 5. Estereotipos de género y embarazo en niñas y adolescentes relaciones identificadas en las escuelas rurales de Haití

Para cada una de estas frases dínos si estás de acuerdo, si eres indiferente, si no estás de acuerdo





Tal como se puede apreciar, las, los y les estudiantes ponen en discusión el rol de la maternidad como deber ser de las mujeres aun cuando existe, de arranque, la naturalización de este rol y la percepción de inevitable en la vida de las mujeres. Existe aún quienes creen que la decisión sobre sus cuerpos y cuántos hijos tener o no tenerlos depende de otras personas, y se acepta que el embarazo es una circunstancia para salir de la casa de padres o madres y un gran desacuerdo en comprender el embarazo en niñas y adolescentes como obstáculo en el desarrollo de proyectos de vida en igualdad de condiciones.

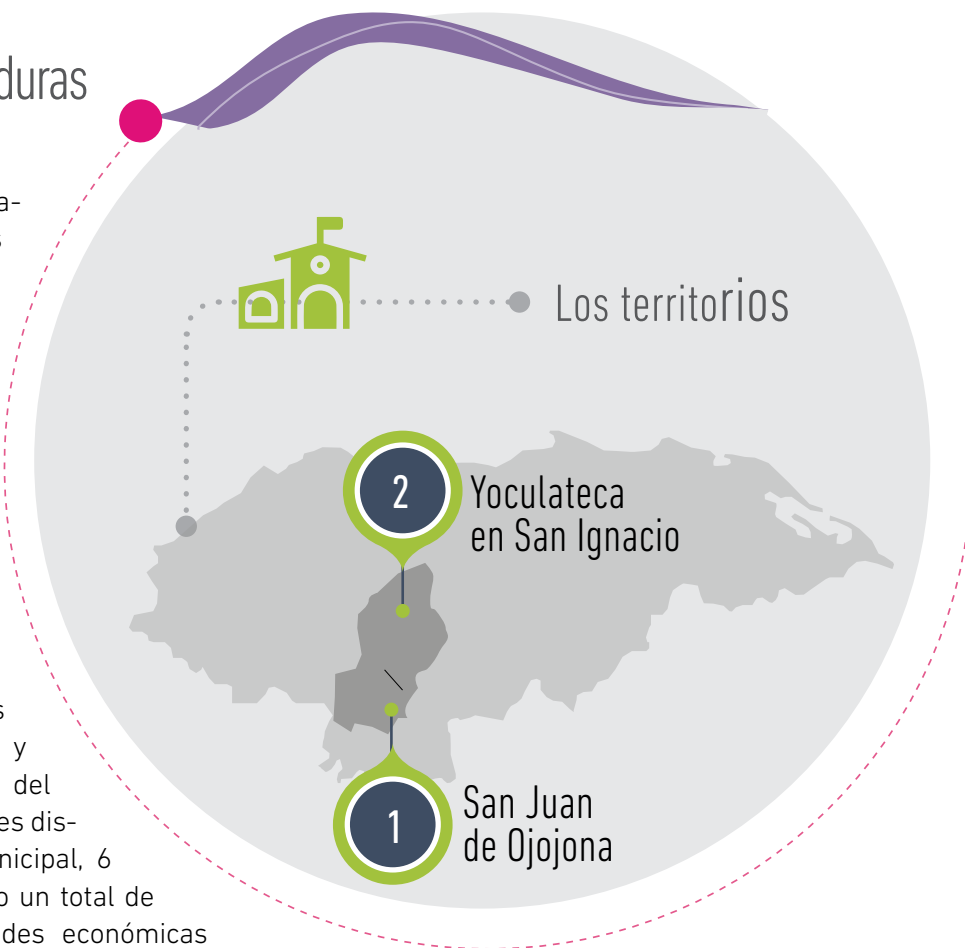
La tolerancia al embarazo en niñas y adolescentes en condiciones de violencia sexual (que son al menos todos los casos en que ellas tienen menos de 12 años y cualesquiera otras circunstancias donde exista relaciones de poder y omisión de la obligación de cuidado como la relación docente y parental) también pone en discusión los imaginarios colectivos sobre el éxito que se arraigan, particularmente, en el dinero y la demostración de fuerza.

El balance de las encuestas y las reflexiones que generaron en la comunidad de aprendizajes nacional alerta para la naturalización de prácticas nocivas hacia niñas, niños y adolescentes, particularmente el uso del castigo físico y simbólico que reafirma estereotipos de género, con las diversas expresiones de las violencias en la escuela, particularmente de género y sexual. La reproducción de relatos y prácticas que ubican en valor distinto la vida, los cuerpos, los productos materiales y simbólicos de mujeres y hombres están presentes en la escuela.

2.2. El camino de Honduras

En Honduras, las comunidades educativas seleccionadas para el proceso de investigación están ubicadas en el departamento de Francisco Morazán: San Juan de Ojojona, abajo indicada como Escuela 1, y la aldea de Yoculateca del municipio de San Ignacio, indicada como Escuela 2.

El municipio de San Ignacio se caracteriza por ser una zona turística bañada por los ríos Playa, San José, Siales y Malaque. La población total del municipio es de 8399 habitantes distribuidos en la cabecera municipal, 6 aldeas, y 10 barrios, sumando un total de 2176 viviendas. Las actividades económicas



predominantes son la agricultura, la ganadería, la artesanía y la cría porcina bajo sistemas de producción tradicional y no tecnificada.

El municipio de Ojojona tradicionalmente fue el centro minero de Honduras. Su fundación data de 1579 y su actividad económica sobresaliente es la artesanía en barro negro. Está conformado por 9 aldeas y cerca de 11.000 habitantes.

La Escuela 1 es el centro educativo público más grande del municipio de Ojojona, con una matrícula media de unos 600 estudiantes en los últimos años. Ofrece desde el séptimo a doceavo grado de enseñanza media y secundaria. En esta unidad educativa hay estudiantes cuyas familias se autodeterminan parte del pueblo Lenca de Honduras.

La Escuela 2, ubicada en la aldea de Yoculateca del municipio de San Ignacio, es un centro educativo estrictamente para secundaria, relativamente pequeño que durante la pandemia por Covid-19 perdió aproximadamente un 40% de su matrícula del año 2019 como resultado de la decisión y la presión por migrar que afrontan particularmente los niños de la comunidad, que ha significado –en algunos casos– que los estudiantes culminen su educación secundaria a distancia desde sus nuevos domicilios en los Estados Unidos.

Los dos establecimientos educativos tienen infraestructuras modestas, pero en buen estado, así como servicios públicos de agua y luz eléctrica. La planta educativa es pluridocente y las unidades cuentan con códigos de conducta.

Estrategias de acción y lazos comunitarios

Para poner en marcha el proceso, el equipo hondureño busca primeramente las secretarías de educación en las dos localidades elegidas: San Juan de Ojojona y San Ignacio (por la aldea Yoculateca), para, por un lado, garantizar un acercamiento sostenido con las comunidades educativas de las entidades educativas elegidas, así como la posibilidad de recolección de datos y la apertura de caminos para un futuro escalamiento de la iniciativa.

En el proceso también se procura conocer las percepciones que tienen las autoridades políticas locales sobre la violencia basada en género en centros educativos rurales. Se establecen diálogos con las oficinas municipales de la mujer y de la niñez y juventud, policía nacional, juzgados de paz, alcaldía municipal. Pese al interés de las autoridades locales en el proceso de investigación, es con las consejeras, docentes y directores(as) de los institutos educativos con los que se afianza el lazo comunitario.

Los directores de los dos centros educativos se mostraron abiertos e interesados en participar en el proceso. La fase exploratoria se realizó con la facilitación de las consejeras de estudiantes, quienes desarrollaron el nexo con el grupo de investigación. Esta relación permitió establecer, a su vez, relaciones con docentes y padres y madres de familia para la realización de las entrevistas a profundidad y grupos de discusión, y posteriormente para la aplicación de la herramienta de encuesta a adolescentes.



Lo que escuchamos

De docentes, familias y liderazgos comunitarios

Igual que en Haití, en los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, en Honduras emergen con mucha fuerza la violencia sexual y de género, relatos que permitieron agrupar las esferas de especial preocupación de forma interrelacionada y que apuntan directamente a las múltiples discriminaciones de género, ofreciendo importantes elementos para conocer cómo se manifiestan en su contexto.

Sin embargo, en los relatos hondureños la primera reacción en relación con las violencias de género es de no reconocimiento. Se guarda silencio. Romperlo en la fase exploratoria fue posible en el marco de la confianza con las personas entrevistadas. Este silencio tiene tres motivaciones: a) la identificación de la violencia de género con la discriminación por orientación sexual o identidad de género; b) la concepción de que es un asunto privado (de las personas y de las familias y que no debe trascender a los niveles comunitarios ni sociales); c) el sistema de creencias y valores que naturaliza las violencias de género hacia niñas, niños, adolescentes, mujeres y hacia todas las personas en orientación sexual e identidad de género desde relaciones de poder masculinas.

Roto el silencio se reconoce que existe y es un problema bastante frecuente en los municipios, que normalmente se maneja en el ámbito privado y que sin embargo “en los centros educativos no es frecuente”. Luego de las conversaciones y relatos, tal afirmación se deconstruye al aparecer registros de sus expresiones y casos concretos de violencias de género en los entornos escolares.

A seguir, compartimos algunos hallazgos de la fase exploratoria que configuran esferas de especial preocupación centradas en la violencia sexual y de género en los centros educativos rurales.

Violencias física y verbal

Consultadas las y los docentes sobre las expresiones de violencia en los centros educativos reconocen casos de estudiantes que sufren “violencia psicológica y tratos discriminatorios dentro y fuera del aula de clases”. También expresan que se produce violencia verbal o violencia física en forma de empujones. También se han observado algunos casos de “*tocamiento entre niños y niñas*”.

La Directora Municipal de San Ignacio agregó que la **violencia** “física, psicológica y verbal persiste en los hogares por causas del alto nivel de consumo de alcohol y drogas, algunas de las denuncias en su mayoría se mantienen en anonimato por temor a las represalias en contra de las mujeres”.

Existe conciencia de expresiones de violencias estructurales, pero no se registran como prevalentes en Yoculateca: “A pesar de que los niños y niñas tienen que caminar mucho para poder trasladarse de las comunidades al centro educativo no se han registrado casos de violencia o inseguridad contra ellos. “Afortunadamente, no se registra incidencia de maras y pandillas en el municipio” agregó la directora municipal.

El director de la Escuela 1 en San Juan de Ojojona indicó que la violencia es percibida como un factor presente en la vida de los estudiantes que se materializa en expresiones como

“formas de acoso y reto (pleitos) entre los mismos niños y entre las mismas niñas, en los baños escolares se encuentran rayadas las paredes y puertas con mensajes y expresiones ofensivas en su mayoría dirigidas a las niñas”.

Madres de familia del grupo focal de Yoculateca manifestaron que en la Aldea sí hay “discriminación, racismo hasta violencia psicológica y agresión física. En algunos casos se han registrado asesinatos en la comunidad, violencia por rivalidades, violencia de género e incluso existen elevados índices de deserción y abandono escolar ya que los padres deciden enviar a sus hijos pequeños fuera del país como una alternativa de fácil paso hacia los EE. UU.”

También destacan la violencia doméstica e intrafamiliar que se agrava cuando los hombres se encuentran bajo los efectos del alcohol o de drogas e identifican a los celos, es decir los relatos de posesión sobre los cuerpos y vidas de las mujeres, como rasgo de la violencia hacia ellas.

Bullying

Para las madres, en el caso de los varones, la violencia se expresa en términos de aislamientos y burlas que tienen como blancos principales a niños provenientes de las zonas rurales, miembros del pueblo Lenca o por estudiar en el área de hogar; en el caso de las niñas, las violencias se expresan en formas de burlas o agresiones físicas motivadas en la dificultad de gestionar emociones relacionadas con el enamoramiento.

Las familias también expresaron que las y los docentes llegan a ejercer bullying a partir de dificultades de aprendizajes de las, los o les estudiantes y por el color de la piel. Cuando se consulta sobre acoso a las niñas por parte de compañeros del colegio o de personas de la comunidad relacionados con el cyberbullying se indica que:

Una vez se dio una situación aquí, habían creado una página, creo que era en Facebook y a veces uno se da cuenta porque escucha el rumor del mismo joven o de algún compañero o donde tratan el caso que debería ser reservado; pero han existido casos de niñas que las han tratado de difamar en redes sociales y cuando se empieza a investigar borran las páginas y ya no se sabe quién es el que las creó o quién era el que andaba difamando y han existido hasta profesores que mencionan ahí.

Roles y estereotipos de género que generan discriminaciones

Respecto de la reproducción de los roles de género, quienes participaron en los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas expresaron que lentamente se han ido cambiando actitudes y prácticas en los centros educativos; sin embargo, hay docentes en zonas rurales que siguen reproduciendo roles y estereotipos basados en género y discriminaciones.

Al respecto, los grupos focales de madres indican que es más difícil educar a un varón porque está la “cuestión de las drogas y del alcohol” y porque los niños de 14 años hacia adelante se “ponen más agresivos más violentos”. Las mujeres, incluso, por ir por la calle, se sienten hostigadas porque les dicen cosas sobre sus cuerpos.

Una entrevistada, consejera de la jornada matutina, identifica también discriminaciones y discusiones en torno a expresiones de género distintas a las heteronormadas.



Embarazo en niñas y adolescentes

En las entrevistas a profundidad las y los docentes refieren preocupación sobre los embarazos en adolescentes. En la fase exploratoria no se profundiza sobre casos, pero sí existen referencias explícitas a la incidencia de embarazos en adolescentes en las comunidades.

Hay silencio sobre las consecuencias en los proyectos de vida de niñas y adolescentes y su bienestar psíquico y biológico, así como sobre los responsables de estos embarazos y la posible relación con crímenes sexuales o con padres niños o adolescentes.

La percepción de adolescentes

En la encuesta autoadministrada en Honduras participaron 298 adolescentes. Para su aplicación, las consejeras de los centros educativos y el respaldo de las directoras de las unidades educativas resultaron claves. Luego de la aplicación del piloto y ajustes finales en la versión para Honduras, el grupo nacional procedió a aplicarlo bajo el siguiente esquema: a) presentación del grupo nacional de investigación a las, los y les estudiantes; b) conversatorio sobre las violencias en la escuela, particularmente las de género y sexual; c) explicación del cuestionario autoadministrado en versión digital e impresa; d) aplicación del instrumento.

En las dos unidades educativas la participación de estudiantes de 13 años y más fue completa tomando medidas de común acuerdo con las y los docentes para generar el espacio en el horario de clases para el ejercicio. La jornada final de aplicación de la encuesta fue acompañada por el equipo regional del proyecto.

Los sujetos adolescentes de las comunidades educativas rurales participantes en Honduras, breve perfil

El total de adolescentes que responden la encuesta en **Honduras** es de 298 (272 de Ojojona y 26 de San Ignacio). El 55% se identifica con el género femenino y el 45% con el género masculino. La edad promedio fue de 14 años.

- El 52% de participantes indican vivir con papá y mamá. Casi la mitad de las personas encuestadas reconoce vivir solo con su madre y un 7% de estos casos con su madre y un padrastro.
- El 41% de adolescentes indican que comparten el núcleo familiar con hermanos y hermanas; y al menos, 21% de las respuestas indican arreglos familiares que incluyen la vida con abuelos y abuelas, y un 19% con tíos y tías.
- Respecto de quien lleva dinero a la casa el 43% respuestas identifican al padre como proveedor, y a padre y madre como proveedores. Mientras que el 26% de las respuestas indican que solo es su madre. Existe corresponsabilidad con hermanos mayores para la provisión de medios de vida.
- El 24% de adolescentes señalan que ayudan a su madre en el trabajo doméstico y de cuidado humano en su casa. De estas, el 61% son respuestas de mujeres adolescentes.
- El 15% indican que trabajan en oficios varios como ventas y comercio, negocios familiares, servicio en restaurantes, artesanías incluso pateando barro y solo un 11% de respuestas indican su apoyo a padres o madres en labores relacionadas con la agricultura o la ganadería.
- El 43,61% de adolescentes indicó que se demora más de media hora en llegar a sus colegios desde sus hogares.

- El 44,54% de respuestas indican que se dirigen a sus escuelas a pie, y el 33,95% en bus de la escuela. Mientras que un 21,51% se traslada en otro tipo de transportes como carro, bicicletas y motos.
- Solo el 21,49% de adolescentes se traslada a la escuela junto a la compañía de un familiar de los cuales el 68.11% acompañan a las adolescentes.
- El 86,29% de los hogares de los estudiantes encuestados tiene energía eléctrica, 51,40% a acueducto; 51,40% acceso a internet y 65,10% de adolescentes acceso a celular, y solo el 10,59% de respuestas indican acceder a telefonía fija.
- El 39,87% de padres y madres de los adolescentes encuestados no accedieron al estudio o lograron la primaria. Mientras que el 34,26% son bachilleres, y el 21,18% tiene formación técnica o universitaria.
- El 14,64% de padres y madres se dedican a la agricultura. Las actividades de las que se obtienen medios de vida son diversas e implican ventas, comercio, emprendimientos, labores de alfarería, albañilería, zapatería, artesanía y servicios. El 19,62% son trabajadoras(es) domésticos.

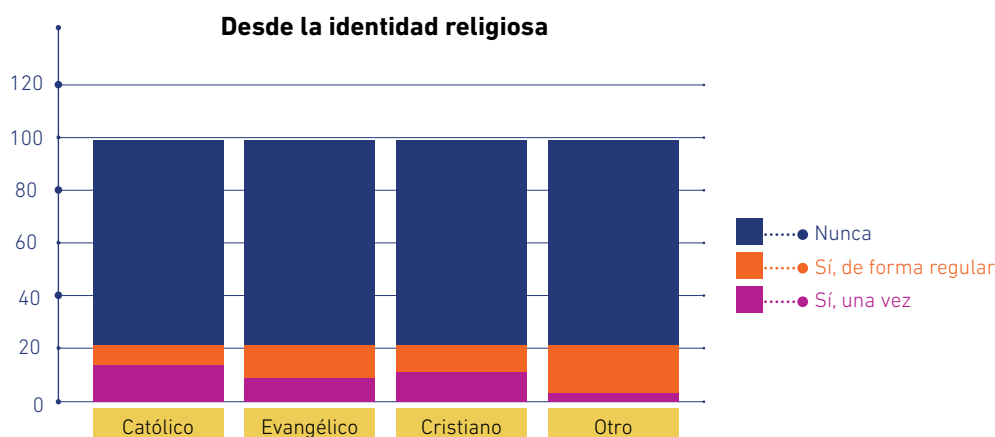
Principales hallazgos

El conjunto de respuestas de las, los y les adolescente agregan información vital para conocer mejor las expresiones de la violencia sexual y de género localmente. De especial interés del equipo de investigación local era la influencia de los sistemas de creencias y valores, razón por la cual buscó separar datos que pudiesen evidenciar si había diferencia de acuerdo con alguna particular religión. A seguir, compartimos algunas correlaciones y reflexiones registradas por el equipo nacional de investigación en el país.

Violencia en la escuela

La percepción de las, les y los adolescentes en los dos institutos educativos es que la violencia escolar está caracterizada por tres elementos: peleas, bullying y abuso verbal. Entre un 15 y 22% de respuestas, independientemente a su identidad religiosa, indican que han presenciado o fueron parte de peleas en la escuela tal como lo muestra el siguiente gráfico:

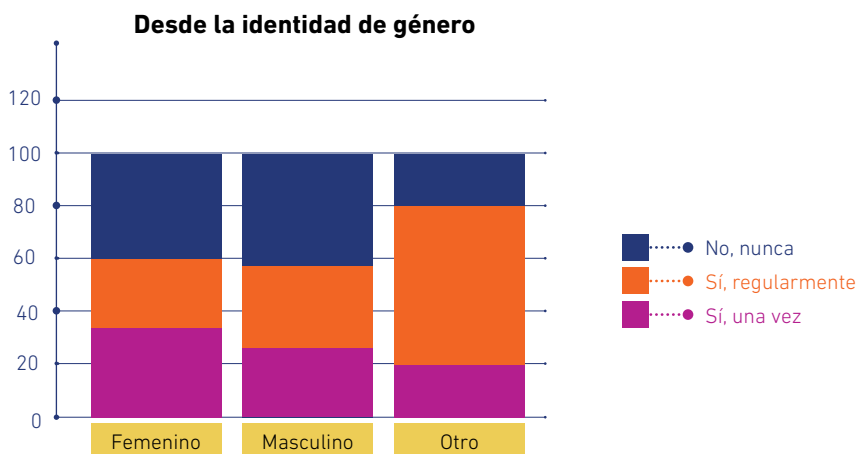
Gráfico 6. Incidencia de la violencia escolar identificada en escuelas rurales de Honduras





Y cuando se correlaciona la variable identidad de género este rango se mantiene.

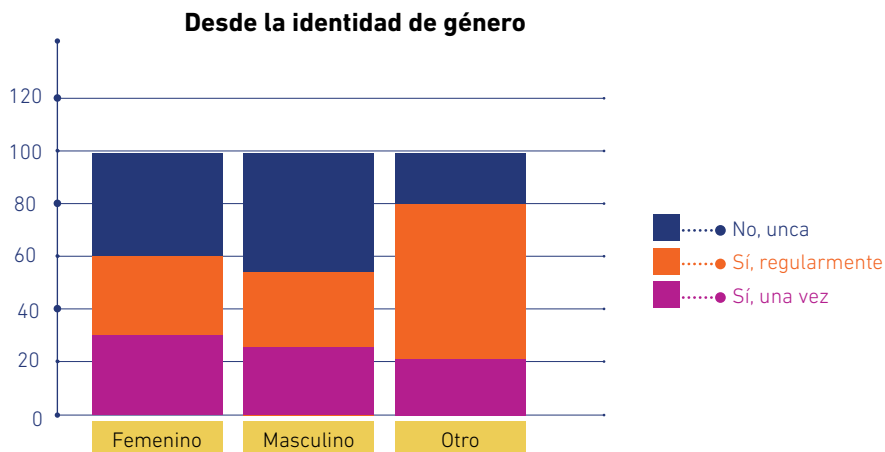
Gráfico 7. Violencia en la escuela e identidad de género en las escuelas rurales Honduras



Discriminaciones y bullying

Quando se consulta a las, los y les estudiantes si alguna vez ha discriminado o burlado de alguno de sus compañeros, en los dos institutos se reconoce la existencia de esta práctica en un rango entre el 50 y el 60% cuando se adicionan una vez y regularmente. La incidencia se preserva cuando se cruza la variable identidad religiosa.

Gráfico 8. Incidencia de la discriminación y el bullying identificados en las escuelas rurales de Honduras

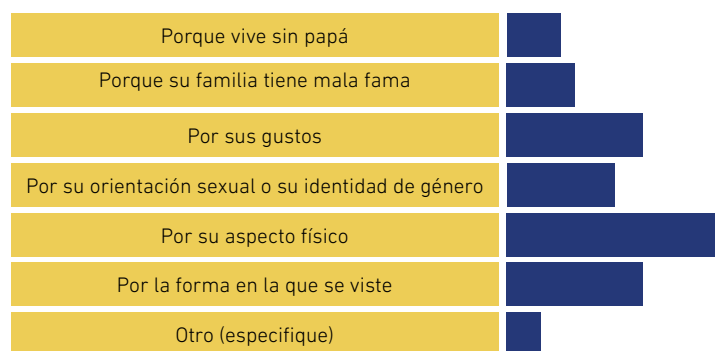


De los resultados de la aplicación de la encuesta autoadministrada se lee que si bien adolescentes hombres y adolescentes mujeres pueden ejercer relatos y prácticas discriminatorias las mujeres lo hacen menos, particularmente, cuando se consulta si se ejerce regularmente. En las visitas de campo se encontraron características particulares del ejercicio del bullying:

1. Las, los y les adolescentes de género no binario reciben discriminaciones y relatos de culpabilización sobre su identidad y expresión de género.
2. Las adolescentes que recibieron violencias previas (psíquica o sexual o bullying) adoptan como mecanismo de defensa el rechazo hacia los otros o su señalamiento.
3. El sistema de creencias y valores, particularmente de las iglesias evangélicas, busca prevalecer incluso con amonestación verbal.

Cuando se les consulta las razones de las discriminaciones estas son sus respuestas prevalentes:

Gráfico 9. Razones de la discriminación identificadas en las escuelas rurales en Honduras

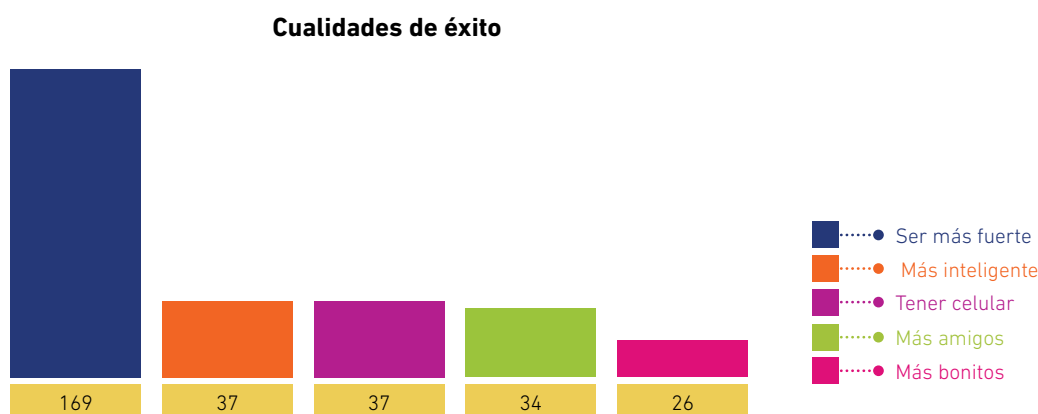


Al igual que en Haití, y como se verá más adelante en Nicaragua, el modo como viste junto con el aspecto físico y sus gustos son las principales causas de la discriminación. Pero, del mismo modo, las expresiones relacionadas con la identidad de género en el caso de Honduras y con la identidad cultural, en el caso de Haití y Nicaragua, serán el segundo imaginario que motiva el bullying y las discriminaciones.

Los imaginarios colectivos sobre factores de éxito se cifran sobre las siguientes cualidades:



Gráfico 10. Cualidades de éxito según las, los y les adolescentes de las escuelas rurales en Honduras



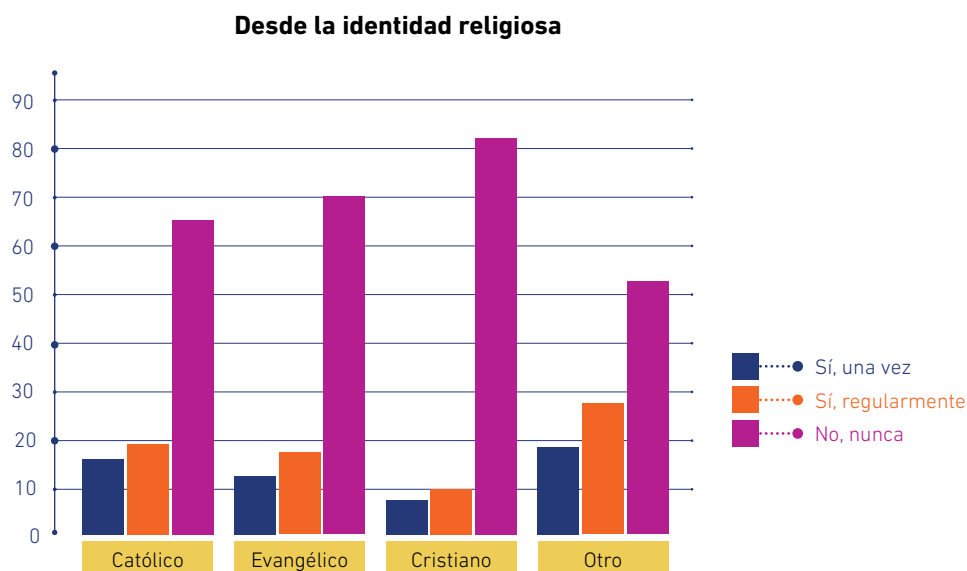
Tal como se puede apreciar, ser más fuerte domina las respuestas. Además de ser un atributo tradicionalmente asociado a los hombres, los tres siguientes dan cuenta de la configuración de los imaginarios de éxito relacionados con poseer, la inteligencia, las relaciones sociales y la belleza convencional. Ante estos imaginarios de éxito, lo percibido débil, no inteligente, sin medios para obtener telefonía celular, sin interés por las relaciones sociales y que no cumpla con la convencionalidad de lo bello podrían ser sujetos de discriminación, rechazo u hostigamiento.

Violencia sexual

Ante la pregunta sobre vivencias de agresión sexual en ambos institutos se reconocen dichas vivencias. En el caso de la Escuela 1, los hombres identifican más este tipo de conductas. En el caso de la Escuela 2, las mujeres y al menos una persona de género no binario. La identificación de estas prácticas en la encuesta autoadministrada es referencial a su existencia en el ámbito educativo o familiar.

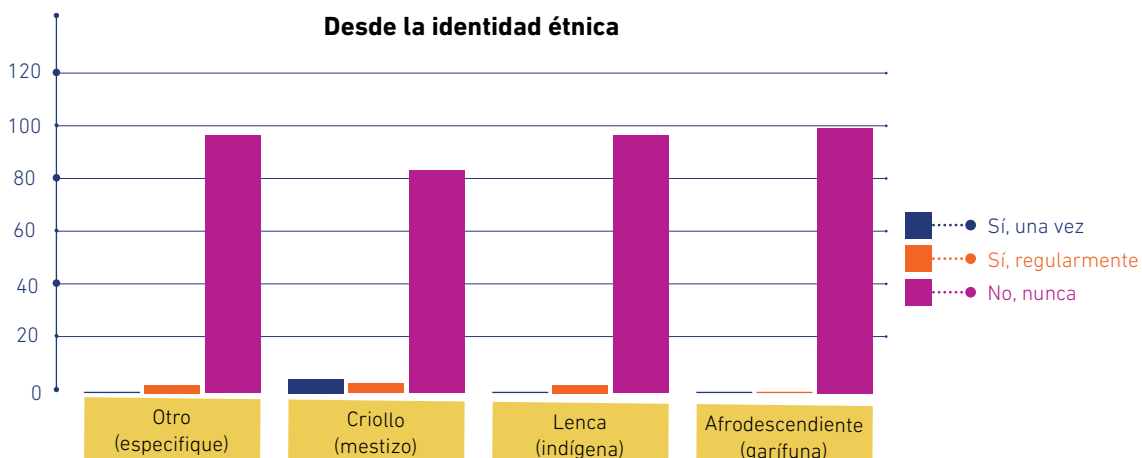
Cuando se les consulta a las, los y les adolescentes por ser víctimas de manoseos o tocamientos la correlación permanece en el sentido que, en todas las creencias, se reconoce la existencia de estas prácticas.

Gráfico 11. Prácticas de manoseo o tocamientos identificadas en las escuelas rurales de Honduras



Tanto mujeres como hombres reconocen haber sido parte de agresiones sexuales a las, les o los compañeros del colegio siendo mayor entre los adolescentes hombres. Quienes se identifican como personas LGBTIQ+ han sido víctimas de agresiones sexuales casi en su totalidad. Cuando se correlaciona la variable identidad étnica las respuestas son indicativas de que las personas que se autoidentifican como criollas han sido agredidas en mayor proporción que es directamente proporcional al número de alumnos y alumnas, pero también son víctimas las personas que se autoidentifican como lencas.

Gráfico 12. Personas que han experimentado agresiones sexuales en las escuelas rurales en Honduras





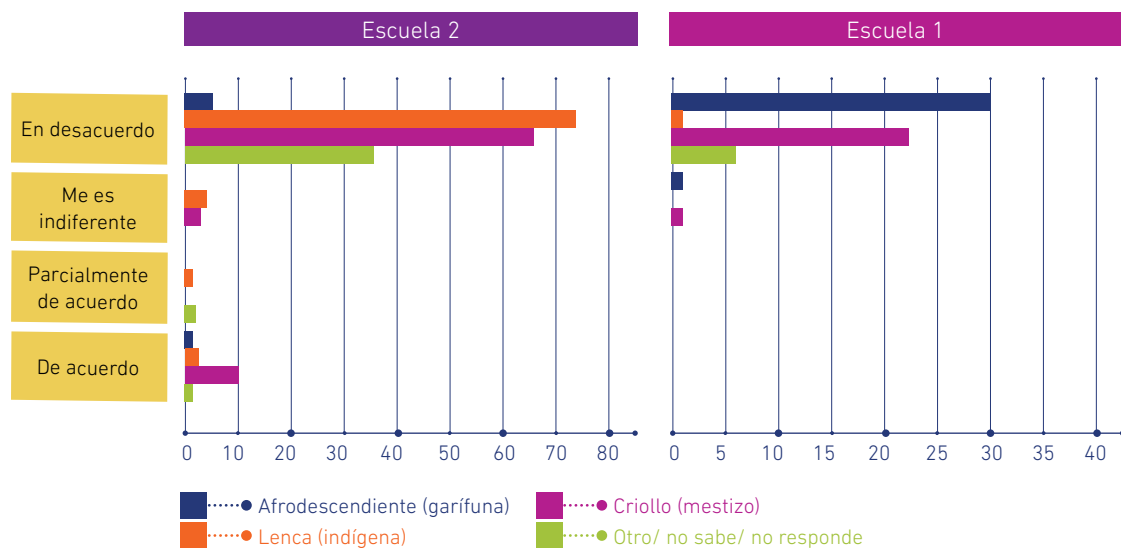
Entre un 2% y un 5% de adolescentes hombres y mujeres responden haber vivido experiencias de tocamiento sobre sus cuerpos camino a la escuela siendo significativo el porcentaje de quienes prefieren no responder que alcanza un rango entre el 10% y el 20% de respuestas que es mayor entre las adolescentes mujeres en la Escuela 1.

Cuando se les consulta por quién ejerce estos tocamientos, en la Escuela 1 se identifica a un docente por parte de estudiantes hombres siendo mayoritaria la práctica entre estudiantes de diversos géneros y la participación de extraños y familiares. En Yoculateca se identifica esta práctica con menor incidencia y no se informa sobre docentes que la realicen siendo mayoritariamente experimentada como una práctica entre pares. Una adolescente identifica a familiares como agresores.

Castigo

Diversas formas de infringir castigo se toleran por las, los y les adolescentes y, tanto en la Escuela 1 como en la Escuela 2, son las personas que se autoidentifican como lenca quienes más lo rechazan y las personas garífunas.

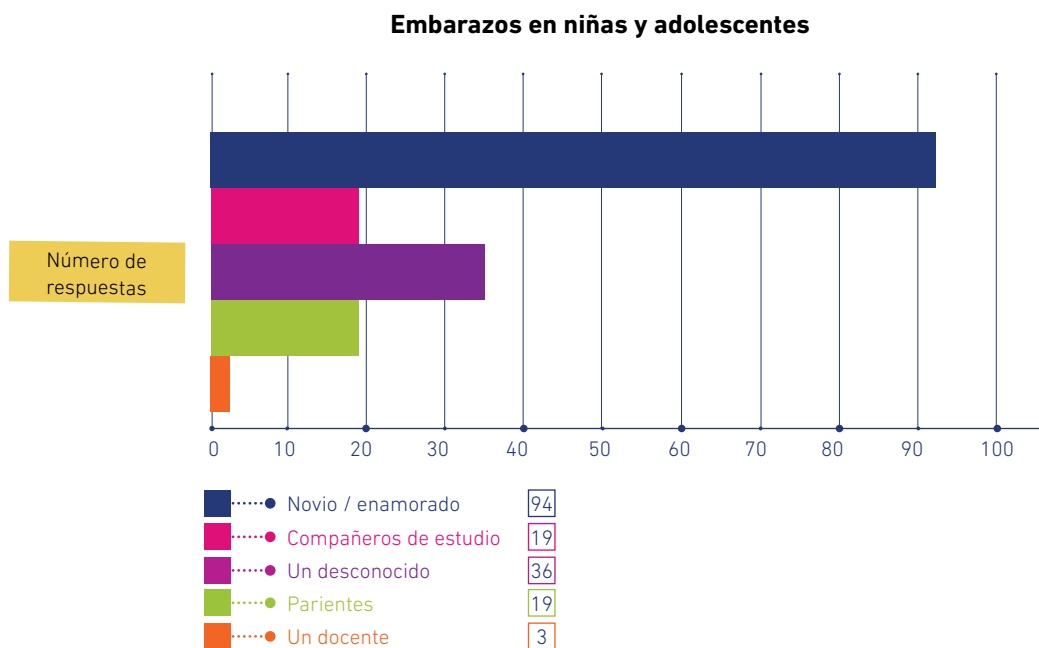
Gráfico 13. Tolerancia al castigo en escuelas rurales en Honduras



Embarazo en niñas y adolescentes

Del total de respuestas 115 estudiantes indicaron conocer casos de embarazos en niñas o adolescentes. De estas respuestas al menos 37 indicaron conocer más de tres casos. En tres respuestas en la Escuela 1 se identifica a un docente como el agresor y padre. La mayor parte de casos se indica como padre a los novios o enamorados y 36 respuestas indican que son desconocidos. El siguiente gráfico permite ver con claridad cómo se comporta el fenómeno y sus relaciones con la violencia sexual hacia niñas y adolescentes:

Gráfico 14. Embarazo en niñas y adolescentes en escuelas rurales Honduras



El gráfico permite indicar lo siguiente:

- a. La mayor parte de embarazos en niñas y adolescentes pueden estar siendo normalizados como fruto de relaciones aparentemente consensuadas entre pares.
- b. Docente(s) son señalados en la Escuela 1 como actores de la agresión sexual. En ningún caso una relación sexual entre un docente y una estudiante es consensual y, al existir obligación de cuidado y protección y relaciones de poder, constituye un delito.
- c. La incidencia de embarazos en niñas y adolescentes fruto de incesto es alta y es reconocida por las, los y les estudiantes, aunque silenciada en familias y comunidades. Del mismo modo que, en el caso docente, al existir obligación de cuidado y protección y manifiestas relaciones de poder agravada en lazos parentales constituye un delito.
- d. La incidencia de embarazos en niñas y adolescentes por desconocidos es un indicador clarísimo de la existencia de múltiples factores de vulnerabilidad y riesgo de contexto a ser atendidos de modo emergente.

Adicional a este panorama que expresa la altísima vulnerabilidad de niñas y adolescentes a ser víctimas de violencia sexual se aparejan relatos que naturalizan la posesión y tutela de otros sobre su cuerpo. Al menos 51 respuestas de las, los y les adolescentes indican que en su aldea se escucha decir que las niñas pueden ser vendidas.



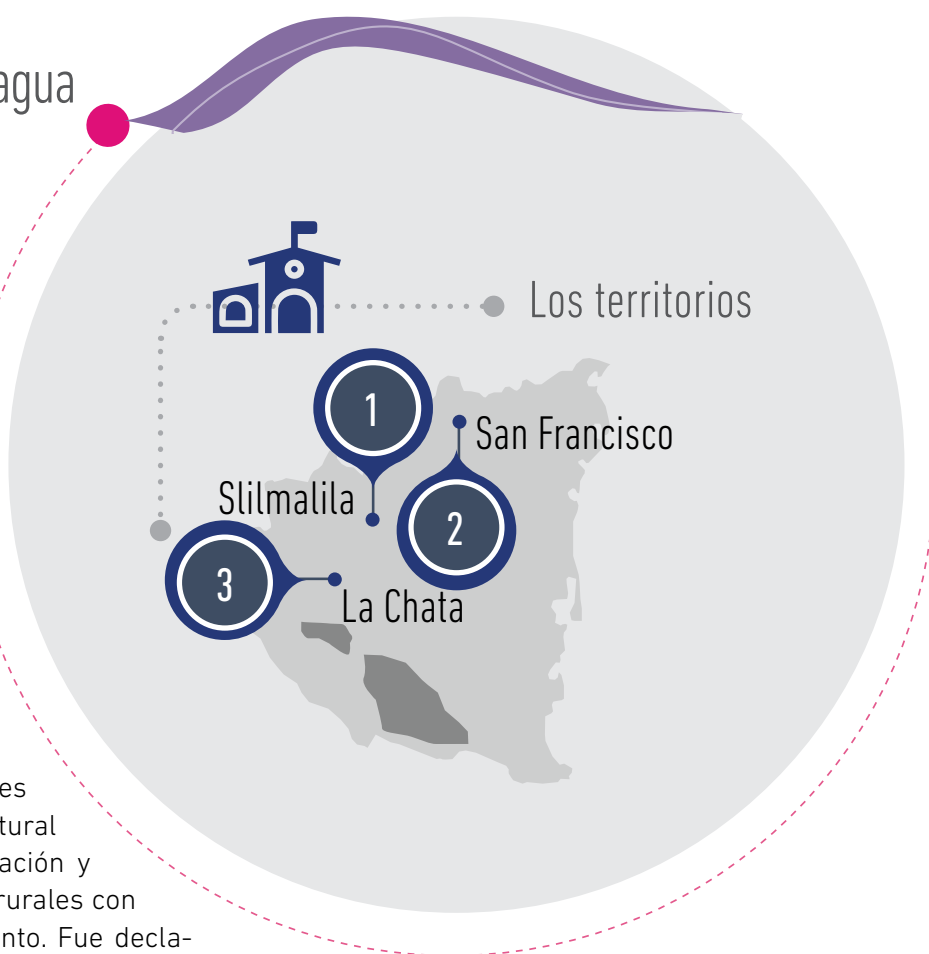
Respecto a quien acudir en caso de agresión sexual siguen siendo las madres y padres de familia el actor confiable para las, los y les adolescentes seguidos por las autoridades educativas, lo que abre posibilidad del establecimiento de la puesta en marcha de estrategias de prevención con esos referentes adultos.

La lectura de los datos permite, finalmente, identificar patrones tradicionales de machismo que sostienen relatos de dominio y posesión sobre las mujeres y sus cuerpos, dirigidos a mantener las relaciones de poder sobre las mujeres, las niñas y las adolescentes y la no valoración de sus historias y proyectos de vidas.

2.3. El camino de Nicaragua

En Nicaragua, el proyecto se realizó en alianza con comunidades locales de los departamentos de Matagalpa y Jinotega. Para el caso nicaraguense el equipo de investigación trabajó la etapa exploratoria principalmente con comunidades de La Chata, El Golfo y Slilmalila, y las encuestas con adolescentes con estudiantes de centros de Slilmalila (Escuela 1), San Francisco (Escuela 2) y La Chata (Escuela 3).

El Macizo de Peñas Blancas es el escenario natural y sociocultural donde se desarrolla la investigación y que alberga a las comunidades rurales con las que se construye conocimiento. Fue declarado área protegida y cuenta con un plan de manejo desde el año 2011. El Macizo es parte de las Áreas del Núcleo de la Reserva de Biósfera de Bosawas. Las comunidades de La Chata, La Granja, San Francisco y Slilmalila y los propios municipios de Rancho Grande y La Dalia albergan, todas ellas, sitios que acogen al estudio en su fase exploratoria. Las comunidades de Slilmalila, San Francisco y La Chata serán los escenarios del estudio en su fase de aplicación de la herramienta regional de producción de datos empíricos.





Slilmalila es una comunidad indígena misquita⁶ en la cual habitan alrededor de 70 familias y pertenece al municipio de la Dalia. Allí se encuentra una escuela multigrado de primaria con cerca de 75 estudiantes. La escuela es un espacio abierto cuyas fronteras se interrelacionan con la comunidad. Está servida con energía eléctrica, agua entubada y dos servicios sanitarios (uno para niñas otro para niños). La escolarización tradicional prevalece. Niñas y niños del ciclo primario acuden y permanecen en las instituciones educativas por cerca de seis horas diarias mientras que adolescentes mujeres y hombres desde la secundaria, acuden a la escuela los sábados.

San Francisco también es una comunidad que pertenece al municipio de la Dalia en la cual habitan cerca de 300 familias. Este es el escenario de la institución educativa comunitaria que alberga a 200 niñas y niños en el nivel primario y un número similar en el ciclo secundario. La escuela cuenta con una planta pluridocente. La escuela posee un muro perimetral y servicios básicos. Para las familias de la comunidad pese a contar con cerramiento existe percepción de inseguridad en los alrededores. Cuenta con modalidad primaria y secundaria a distancia (asistencia los sábados).

En la fase exploratoria el equipo de investigación de Nicaragua también llegó a las comunidades de El Comején que pertenece al municipio de Rancho Grande y al poblado de La Granja. En El Comején, el centro educativo se encuentra ubicado a la orilla de la carretera a 80 kilómetros de la ciudad de Matagalpa. Existe mayor percepción de seguridad porque está rodeado de un muro perimetral y tiene seguridad privada. El total de estudiantes matriculados es de 175 para el nivel de primaria y 95 estudiantes para educación secundaria. A diferencia de otras comunidades visitadas en la fase de investigación exploratoria, la comunidad educativa de El Comején cuenta con la presencia de organizaciones de sociedad civil que facilitan procesos de empoderamiento y sensibilización sobre los derechos humanos de las mujeres.

La comunidad La Granja es un territorio de montaña que pertenece al municipio de Matagalpa. Las casas de las familias están ubicadas a distancia unas de otras. En la escuela, la infraestructura es básica, sin servicios higiénicos y el equipamiento escaso. El acompañamiento educativo es asumido por la iglesia evangélica la cual mantiene una buena relación con las autoridades educativas y facilita el acompañamiento técnico de las y los docentes, y sostienen

6 Según www.territorioindigenaygobernanza.com "se trata de un pueblo que habita en La Mosquitía, territorio transfronterizo que abarca el norte de Nicaragua y el Sur de Honduras. En Nicaragua es el pueblo indígena más grande de la Costa Caribe. Son de origen Chibcha, con la particularidad de que en 1963, cientos de esclavos africanos que eran trasladados en un barco portugués, lograron escapar de sus captores, y fueron recibidos e integrados por los Misquitus. Su idioma es el Misquito. (Helvetas Swiss Intercooperation con el apoyo de la iniciativa para los Derechos y Recursos (RRI), 2021). Las familias de Slilmalila son sobrevivientes de procesos de expropiación territorial, asimilación, reubicación y otras expresiones de opresión".



parte del salario de la planta docente. Se cuenta con una institución educativa con una matrícula cercana a 200 estudiantes y con una oferta primaria y secundaria.

De manera general, las escuelas no cuentan con docentes suficientes y porque aquellos que se comprometen con la educación en zonas rurales tienen menos oportunidades de capacitación y acceso a programas de actualización profesional. En términos de infraestructura las escuelas tienen condiciones menos favorables para un adecuado proceso pedagógico. No cuentan con mobiliarios, materiales didácticos, conexión a internet. Algunas de las escuelas no cuentan con servicios básicos como agua potable y energía eléctrica.

Estrategias de acción y lazos comunitarios

Para la puesta en marcha de la investigación en Nicaragua fue vital la alianza con las organizaciones locales y particularmente con lideresas comunitarias. Esos fueron los lazos que permitieron la mediación comunitaria para que el grupo de investigación pudiese entrevistar a profundidad, llevar cabo grupos focales con padres, madres, autoridades, líderes y lideresas comunitarios en varias comunidades del departamento de Matagalpa y Jinotega, y también la etapa posterior, el proceso de construcción participativa de datos empíricos con adolescentes sobre violencia de género y escuela rural en las comunidades de Silimalila, San Francisco y la Chata.

La alianza central con liderazgos locales es un proceso socio comunitario que promueve fortalecer las capacidades de las comunidades de los municipios del Cuá, La Dalia y Rancho Grande. Las lideresas han vivenciado procesos de sensibilización y capacitación sobre los derechos humanos de niñas, niños, adolescentes y mujeres. Además de promover la protección de la naturaleza y la protección integral de derechos ellas promocionan la solución de necesidades concretas de sus comunidades: vías de acceso, servicios básicos, educación y obtención de medios de vida.

Lo que escuchamos

De docentes, familias y liderazgos comunitarios

Como señalamos anteriormente, para la fase exploratoria de la investigación se realizaron entrevistas y grupos focales con madres y padres de familias, docentes y liderazgos comunitarios en varias comunidades de Matagalpa y Jinotega. De esa etapa, el equipo nacional destaca la percepción de las múltiples expresiones de violencia en las comunidades, principalmente:

Violencia en la escuela

Desde la perspectiva de las y los docentes, las expresiones más frecuentes de violencias en la escuela es la física (golpes, rasguños) y verbal (insultos), y existe la lectura coincidente de que son las niñas quienes más sufren violencia o maltrato ejercidos y naturalizados también en casa de sus familias.

En El Golfo, padres de familias naturalizan el uso de golpes como respuesta legítima ante cualquier agresión física. Se puso en común un caso en el que dos niños quienes se agredieron

físicamente, ante el llamado de las autoridades educativas a padres y madres de familia, una madre “no contenta se metió a la escuela y le dio una cachetada al otro niño, el profesor no dijo nada, no intervino, la mamá incluso mandó a amenazar a la mamá del niño agredido”.

En el caso de la Comunidad San Francisco, las madres y padres de familia identifican que el tipo de violencia más frecuente en la escuela es la verbal. Particularmente desde los niños más grandes hacia los más pequeños o hacia las niñas.

En La Chata, el líder comunitario entrevistado manifestó que en la comunidad y la escuela se viven diferentes tipos de violencia, para él, la más sentida en la escuela es la discriminación hacia niños de escasos recursos y violencia hacia niñas y mujeres. Su percepción es que la violencia más frecuente es la verbal.

En Slilmalila, las lideresas identifican expresiones de violencia entre los niños como producto de lo que viven en su casa. Las agresiones comunes son con golpes o palabras grosera. Las niñas son las víctimas más frecuentes dentro y fuera de la escuela. Ya las madres y padres de familia indican que los niños tienden a pelear mucho tanto en la escuela como en la casa. Para ellos, las agresiones, insultos, humillaciones implican violencias en la casa o la comunidad.

Violencia sexual

Tal como pasó en Honduras, hay un silencio inicial alrededor del tema de la violencia sexual que es roto, posteriormente, por los relatos o ejemplos. En San Francisco, las familias relataron que las niñas, adolescentes y jóvenes mujeres sufren acoso callejero. El acoso callejero es una forma de violencia sexual que consiste en miradas insistentes, piropos, persecuciones, silbidos, comentarios impropios. Se expresa preocupación por la violencia dentro de los hogares y la normalización del abuso de mujeres y jóvenes.

Embarazo en niñas y adolescentes

Si bien en los grupos de discusión se hizo poca referencia al tema del embarazo en niñas y adolescentes, tal como se verá en la fase de investigación con adolescentes, existen casos y suelen permanecer en silencio y complicidad de las familias.

Bullying

En Slilmalila, los grupos reconocieron que los conflictos entre pares pueden incluir distintos grados de uso de un lenguaje discriminatorio o violento o amenazas de violencia física. En La Chata, líderes comunitarios identifican que en la escuela si se colocan apodos, hay pleitos entre pares y agresiones verbales, pero se normaliza en las familias y comunidades.

En esa etapa, no hubo mención explícita al tema del castigo, el que si será tema de indagación directa en la fase siguiente.

Otro punto destacado obtenido en la fase exploratoria de Nicaragua fue la caracterización de la situación de las y los docentes y su disposición para seguir trabajando la temática. En la comunidad de El Golfo, las y los docentes afirmaron no tener formación para prevenir la violencia ni sensibilización o capacitación en enfoque de género y promoción de la igualdad y, menos aún, en nuevas masculinidades. Afirmaron carecer de estrategias metodológicas y competencias didácticas para abordar adecuadamente las violencias, llegando incluso a



ser parte del problema porque pueden discriminar o naturalizar conductas (uso de apodos, pleitos) o relatos que refuerzan violencias y machismos.

La percepción de adolescentes

El pilotaje y aplicación de la encuesta autoadministrada para, con y desde las y los adolescentes se hizo a través de alianzas comunitarias. Las comunidades que participaron en este proceso también fueron Sillmalila, San Francisco y La Chata con un total de 75 encuestas aplicadas por las lideresas.

Los sujetos adolescentes de las comunidades educativas rurales participantes en Nicaragua, breve perfil

El total de adolescentes que responden la encuesta en Nicaragua es de 75. El 61,33% se identifica con el género femenino y el 38,67% con el género masculino.

- El 85,33% de ellas y ellos viven con su madre pero solo el 49,33% con los dos. Un 6,67% indicaron vivir con sus padrastros. Tiene mayor prevalencia las familias monoparentales nucleares y con jefatura femenina. Solo el 4% de respuestas indican que tanto madre como padre llevan recursos a casa y un 8,41% solo las madres. Las familias combinan ingresos de hermanos mayores, tías, tíos y familias ampliadas pese a la prevalencia de mantener unidades familiares nucleares monoparentales con o sin presencia del padre.
- Un 45,33% de respuestas indican que sus padres y madres cuentan con educación primaria, y un 26,67% de respuestas indican que no estudiaron. El 12% señalan que sus padres o madres hicieron la secundaria y en el mismo porcentaje que estudiaron la universidad y un 4% que tienen formación técnica.
- El 61,33% de respuestas indican que sus madres y padres trabajan en la agricultura y el 10,67% en labores domésticas. Un 6,67% trabaja en pulperías, un 4% son jornaleros, un 1,33% trabaja en maquila y otro 1,33% como empleados en tiendas.
- El 17,33% de personas encuestadas responden que en su casa se habla misquito, ellos y ellas pertenecen a la comunidad de Smillalila.
- El 66,22% de estudiantes son evangélicos, el 24,32% católicos, el 5,41% moravos y el 4,05% cristianos.
- El 74,32% se traslada a pie hasta la escuela. Aunque algunos caminan menos de 15 minutos para llegar a la escuela quienes viven lejos se ven obligados a usar este medio de transporte ante la ausencia de transporte urbano al interior de las comunidades (rutas internas). El 16,22% utilizan el transporte público, que en este caso corresponden a los buses interdepartamentales que pasan a ciertas horas del día por la carretera principal.
- El 59,46% de adolescentes responden que van solos o solas a la escuela y el 24,32% acompañados con otros estudiantes. El 17,57% los acompaña un familiar. Un significativo 24% de respuestas indican que no se sienten seguros en el camino a la escuela.
- El 97,33% de respuestas indican contar con energía eléctrica. El 80% poseen agua potable, el 64% cuenta con teléfono celular, el 38,67% tienen tanque de gas para cocinar en casa. En ninguna comunidad se cuenta con servicio de internet y telefonía fija. Este dato se corresponde con la realidad de conectividad que tiene el país, siendo las zonas rurales las que tienen menos oportunidades de acceso a esta.

Principales hallazgos

Los hallazgos de la encuesta con adolescentes, al igual que Haití y Honduras, agregan información vital para conocer mejor las expresiones de la violencia sexual y de género localmente. A diferencia de los otros países, los análisis de los datos encontrados en Nicaragua ya incluyen un diálogo y lectura crítica conjunta con las lideresas de Matagalpa y las, los y les adolescentes que participaron del taller interpretativo. A seguir, compartimos los principales destaques.

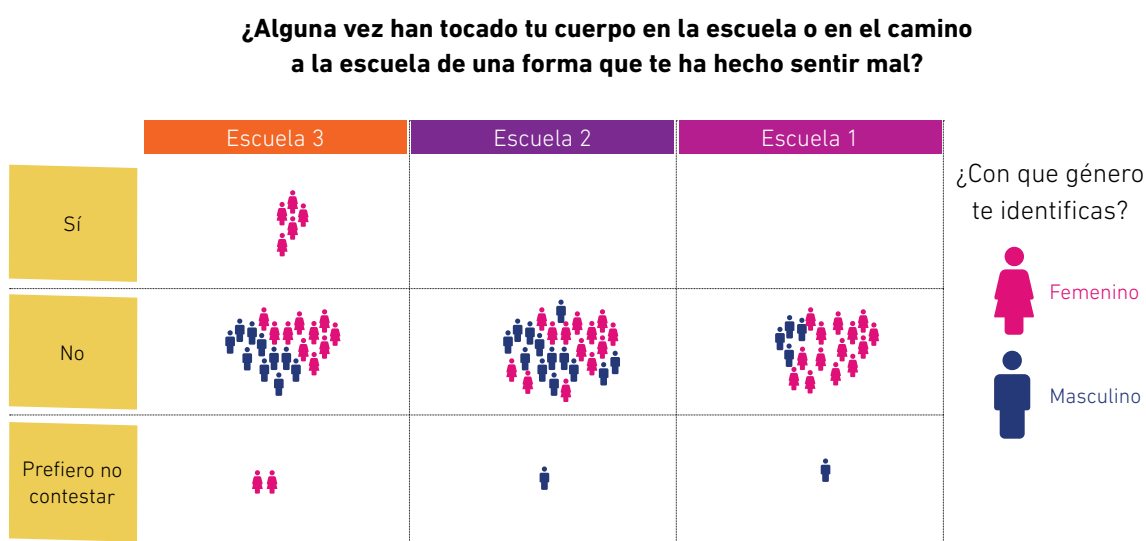
Camino a la escuela

El primer hallazgo identificado en el proceso de correlación y lectura de los resultados de las encuestas esta referido **a la percepción de seguridad que sienten los y las niñas, niños y adolescentes camino a la escuela**. Del total de los participantes de la encuesta el 24% de ellos indicó que no se sienten seguros en el trayecto a la escuela. El 20,55% de niñas van a la escuela a pie sin la compañía de un familiar o compañero de clases, en el caso de los niños este porcentaje es del 15,07%.

En Slilmalila, las niñas consideran que el camino es muy solitario; en la comunidad de San Francisco las niñas indicaron que el camino es montoso, solitario e inclusive si se encuentran a alguien del sexo masculino son víctimas de acoso callejero. En la comunidad La Chata, las niñas expresan que el camino es solitario, que se encuentran personas ebrias, que hay asaltos en el camino y estos son muy desolados; los niños, en cambio, expresaron que el camino es solitario, que hay mucha delincuencia y que el transporte público no es seguro.

El gráfico a continuación muestra como en la Escuela 3 las niñas sienten mayor riesgo y, en todas las escuelas, existen respuestas en las que las, los y les adolescentes prefieren no contestar.

Gráfico 15. Percepción de riesgo camino a la escuela en Nicaragua





Roles y estereotipos de género

La prevalencia de estereotipos y roles de género que reproducen la subvaloración de las niñas y adolescentes y la exclusión de espacios considerados predominante masculinos es significativa.

Esta prevalencia se explica en el sistema de creencias y valores y modelos de crianza que reproducen los estereotipos fundados en fe o tradición. Por ejemplo, el 45,33% de las respuestas a la encuesta naturalizan la exclusión de las niñas del fútbol. Para algunas(os) líderes(as) de las comunidades la religión incide en las narrativas sobre el deber ser de las mujeres y los hombres y la reproducción de estereotipos. El 82,35% de adolescentes que contestaron la encuesta pertenecen a la religión evangélica, misma que predomina en las tres comunidades.

El 36% de respuestas señalan que existen diferencias entre mujeres y hombres respecto de frases que muestran relatos que reproducen estereotipos de género en la escuela. Por ejemplo, si son los hombres más vagos y las mujeres quienes promueven rumores o más calladas o si ellos son quienes juegan fútbol y ellas no. Los estereotipos de género siguen siendo prevalentes y existe tolerancia hacia los relatos que los reproducen, como muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 16. Tolerancia a los roles tradicionales y estereotipos de género escuelas rurales en Nicaragua



Son significativas las frases con las que las, los y les estudiantes expresan la tolerancia a la discriminación basada en género. Por ejemplo: a) que las mujeres cuidan a los hijos mientras que los hombres trabajan y llevan dinero; b) que los hombres son más odiosos y las mujeres más educadas; c) que las mujeres no deben ser mal habladas y los hombres más estudiosos; d) que las tareas domésticas son para ellas; e) las mujeres son más puntuales, tienen mejores calificaciones, creatividad y son más calladas, y los hombres son más frescos y fuertes; f) los niños se reúnen entre ellos y pueden jugar el fútbol; g) las mujeres no pueden jugar con varones y tampoco jugar sus juegos; h) a los niños se les permite bailar y cantar pero a ellas no; i) los juegos son distintos en la escuela dependiendo si son mujeres o si son hombres. Los espacios que son masculinos en la escuela son los baños, el patio, donde se juega fútbol y la cancha.

Violencia en la escuela

En cuanto a las peleas y violencias en las escuelas se identificó que **las agresiones físicas tales como puñetazos y patadas se dan más entre los niños con un 25,68% de respuestas; el 22,97% considera que las peleas verbales se dan más entre niñas y niños y el 17,57% considera que las peleas virtuales o por redes sociales son más comunes entre las niñas.** Los motivos de estas son por diferencias familiares, envidias, novios, quien ocupa la cancha, bullying, discriminación, egoísmos, chismes, empujones entre otros.

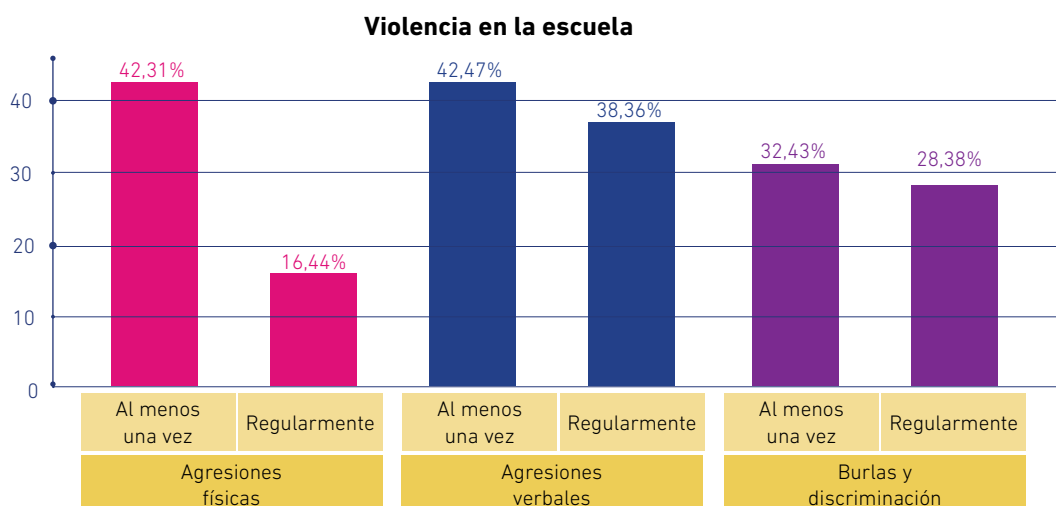
Se logra identificar que las peleas más frecuentes se dan entre hombres y mujeres con un 56,76% de respuestas; un 36,49% respondió que son más frecuentes solo entre varones y un 6,76% considera que es entre las mujeres. El 71,62% indica que estas peleas son verbales, aunque un significativo 59,46% considera que llegan a la agresión física con puños, patadas o empujones; un 25,68% indica que se hace daño a cuadernos y libros; y, un 29,73%, considera que también trascienden a las redes sociales o chat.

De acuerdo con las lideresas de las comunidades, en las escuelas se presentan muchos episodios de violencia entre los estudiantes, inclusive en algún momento se han involucrado padres de familias. En la comunidad de Slilmalila, por ejemplo, se presentó el caso de una madre de familia que agredió físicamente al niño que sostuvo una pelea con su hijo.

La mayor parte de estos hechos que se han presenciado o vivido por los estudiantes se han dado en las instalaciones de la escuela en el siguiente orden: en el aula de clase 31,08%; pasillo 28,38%; detrás de la escuela 27,03%; en el patio 24,32%; en la cancha 10,81%, en el baño 8,11% y el 21,62% indicaron que fue en la calle.

De acuerdo con las respuestas, estos hechos se dan con mayor frecuencia a la hora del receso con 60,81%; en la salida de clases con un 48,65%; durante la clase con un 14,86%; en el recorrido para llegar o salir de la escuela con 10,81%; o a la hora de la entrada de clases con un 6,76%.

Gráfico 17. Violencia en la escuela percepciones en Nicaragua

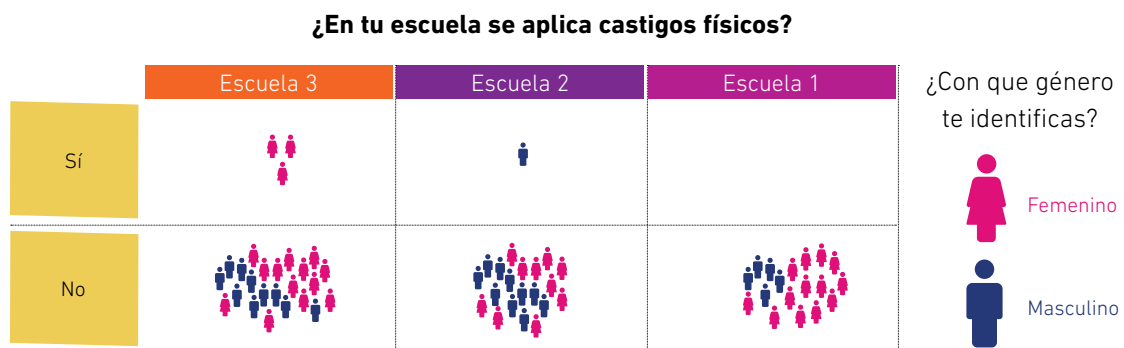




Castigo

El 5.56% de respuestas muestran que aún existe **la práctica de castigo físico en la escuela**. Este castigo es aplicado por docentes y utiliza la regla o el borrador, o los sacan al patio en el sol. Tal como lo muestra el gráfico siguiente en Escuela 3, las mujeres identifican estas prácticas y, en la Escuela 2, por lo menos un adolescente varón lo ha identificado.

Gráfico 18. Práctica de castigo físico en escuelas rurales en Nicaragua



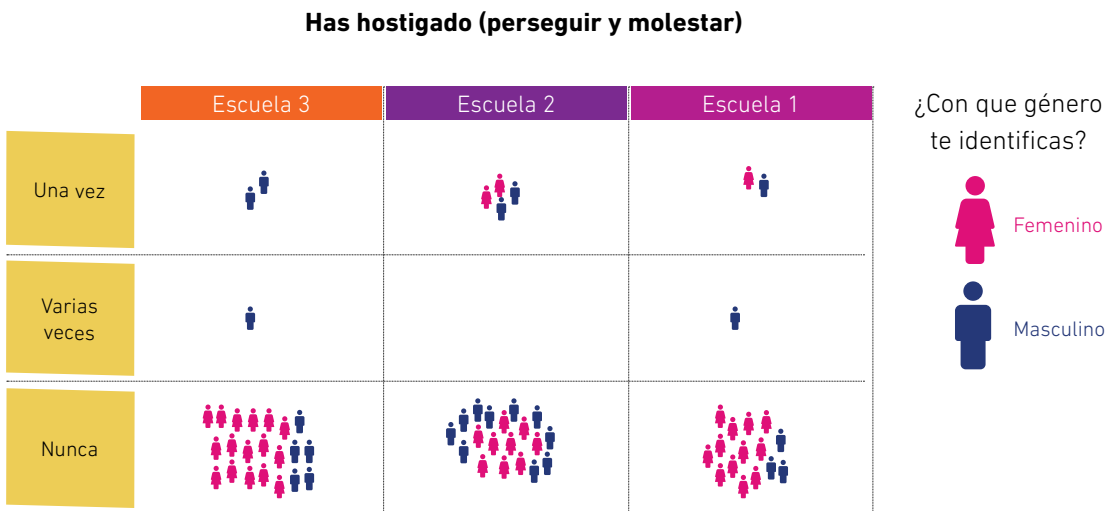
Bullying

Cuando se consulta sobre prácticas de hostigamiento o bullying, las respuestas indican que los y las estudiantes han vivido al menos un episodio de burlas, discriminación, agresión o les han puesto o han puesto apodo a un compañero o compañera de clases. El 41,10% de ellos indicaron que una vez fueron víctimas de burlas, el 32,88% se han sentido discriminados por un compañero y el 37,84% ha puesto o le han puesto apodo.

Las lideresas afirman que los índices pueden ser incluso mayores a los resultados presentados. Desde su experiencia, el bullying es una constante en las tres escuelas y se presenta de diferentes maneras. En Slimalila se sufre por medio de los apodos, la humillación por razones étnicas y aspecto físico. En la Chata, por razones económicas, aspecto físico o por orientación sexual. En San Francisco se da por el aspecto físico o la forma de vestir.

El gráfico a continuación muestra que las, los y les adolescentes, al contestar la encuesta, reconocen ejercer prácticas de hostigamiento al menos una vez o varias veces.

Gráfico 19. Hostigamiento o bullying en las escuelas rurales en Nicaragua

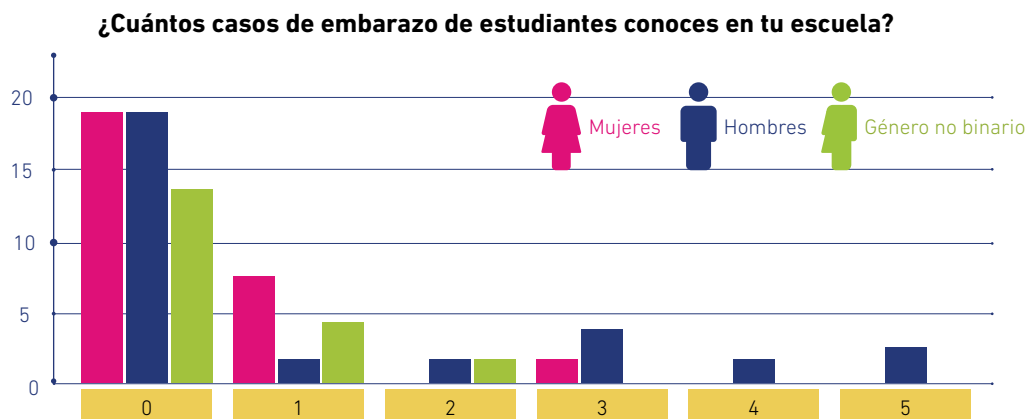


Embarazos en niñas y adolescentes y prácticas nocivas

En las tres comunidades **existen casos de embarazos en niñas y adolescentes**, varios de ellos producto de violencia sexual intrafamiliar. De acuerdo con los resultados, un promedio del 58,11% de respuestas indican conocer al menos un embarazo en la escuela. En cuanto a este punto, las lideresas comentaron que en las zonas rurales es muy común se den este tipo de casos. Tal como se puede ver en el gráfico 19, las, los y les adolescentes conocen incluso más de un caso de niñas o adolescentes embarazadas.

La naturalización del embarazo en niñas y adolescentes, asociado a la discriminación basada en género, se expresa de modo claro en la percepción del 30% de respuestas en las que se considera que si una niña cursa embarazo de un hombre de dinero es mejor para todos en la casa.

Gráfico 20. Casos de embarazo en niñas o adolescentes conocidos en las escuelas rurales en Nicaragua

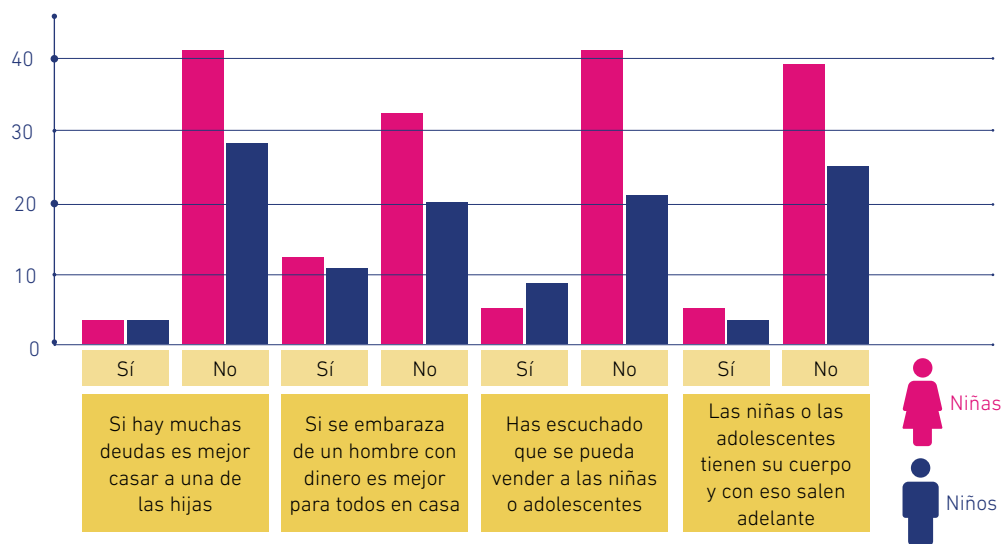




Asociado a lo anterior, las lideresas indican que en muchos casos no se denuncia ante las autoridades porque la religión ejerce gran influencia y convencimiento para que las familias callen alrededor de estos temas y no se perjudique al "hermano en fe".

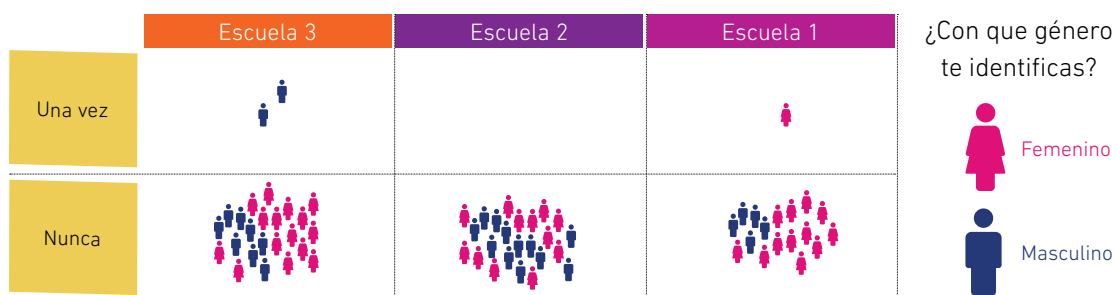
Aunque las, los y les adolescentes indican con precisión que su cuerpo les pertenece y nadie debería tocarlo, cuando se pregunta sobre la tolerancia social al condicionamiento del cuerpo femenino como un "bien" de otros, las respuestas indican que existen prácticas nocivas que ponen en riesgo la integridad de niñas y adolescentes como la normalización del matrimonio precoz por deudas, por movilidad social o como garantía de medios de vida para la niña o adolescente y su familia.

Gráfico 21. Tolerancia hacia la expropiación del cuerpo femenino en escuelas rurales en Nicaragua



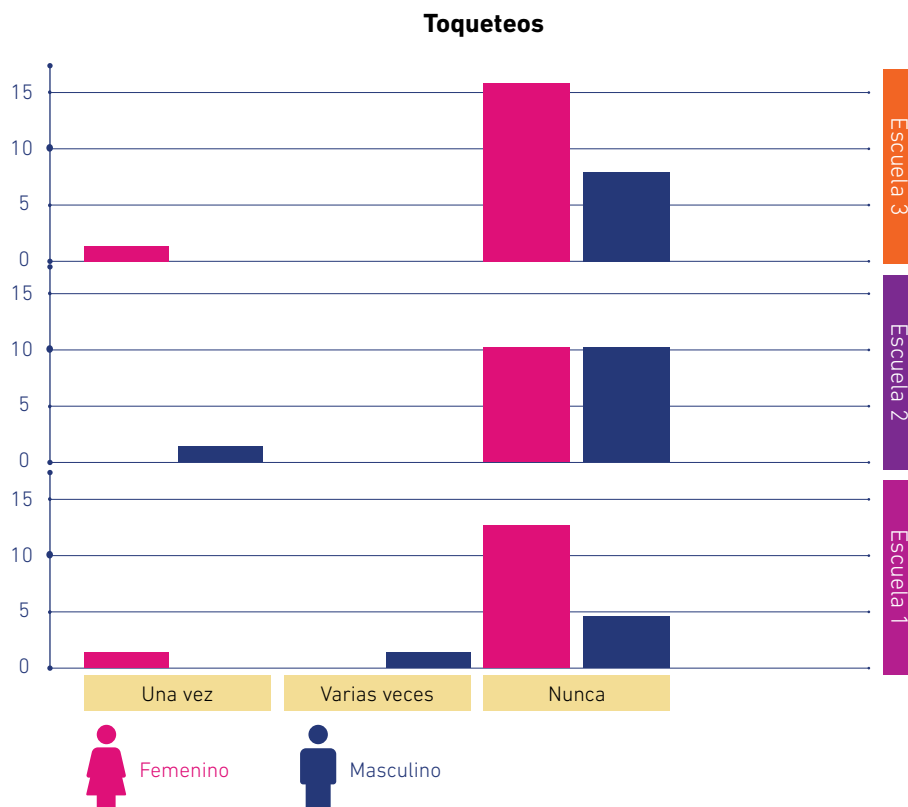
El gráfico abajo muestra el comportamiento de las respuestas de las, los y les adolescentes cuando se les consulta sobre la práctica de subir la falda a las compañeras. Tal como se puede observar, existen respuestas que reconocen esta práctica en la Escuela 3, y en mayor medida en la Escuela 1. En la Escuela 2 no se registran respuestas, aunque de conformidad con los diálogos con las lideresas comunitarias, existen prácticas de acoso naturalizadas que pueden implicar tocamientos.

Gráfico 22. Prácticas de acoso sexual en las escuelas rurales en Nicaragua



Los datos muestran que tanto adolescentes mujeres como adolescentes hombres identifican la existencia de toqueteos en las escuelas, aunque su intensidad sea menor que en países como Haití y Honduras.

Gráfico 23. Toqueteos como expresión de violencias sexuales en las escuelas rurales en Nicaragua





El silencio es una constante en el debate sobre las expresiones de las violencias de género y las dificultades que experimentan las comunidades para su visibilización. El gráfico muestra un mayor número de respuestas en Slimalila que reconocen la existencia de estas prácticas, lo que puede indicar mayor incidencia o mejores condiciones para identificarlas y hablar sobre ello.

Se destaca, en el caso de los territorios nicaragüenses, la participación de liderazgos sociales, particularmente de las mujeres en sus comunidades, que permite grados de protección comunitaria y redes de apoyo que funcionan para la prevención de violencias y la protección de víctimas o sobrevivientes.

Vencer los silencios y lograr una articulación intergeneracional y entre las lideresas sociales y las, los y les estudiantes es el pacto con el que cierra la etapa de investigación.

A modo de cierre

Los hallazgos nacionales, leídos de manera conjunta y críticamente por la comunidad de aprendizajes regional con los equipos de los tres países, muestran la interrelación entre la reproducción de estereotipos de género y prácticas fundadas en sistemas de creencias y valores que organizan la vida familiar, subjetiva, comunitaria, cultural y la división sexual del trabajo y de la economía productiva y reproductiva con base en relaciones de poder administradas por los hombres.

Se reiteran las esferas de especial preocupación que dialogan con las vulnerabilidades de contexto y las formas en que inciden las violencias en la escuela tanto las basadas en género como las consecuencias pluriofensivas y particularmente lesivas de la violencia sexual contra niñas y adolescentes y hacia quienes optan por las disidencias sexogenéricas.

En las expresiones e incidencias de las violencias basadas en género y, particularmente, la violencia sexual el número de casos es un indicador que alerta sobre su sistematicidad. De las voces comunitarias y de los equipos de investigación nacional resulta claro que un solo caso de toqueteos, acoso sexual y normalización de los embarazos en niñas y adolescentes es ya un asunto de especial preocupación que debe ser priorizado en las estrategias de prevención.

El resultado general del proceso, para los grupos de investigación y comunidades de aprendizaje, evidencia que existen formas y expresiones de violencia en la escuela basadas en las discriminaciones de género, edad, condición socioeconómica y autodeterminación étnica que no se esperaba encontrar o que están al margen de las discusiones comunitarias, sociales y académicas. La relación entre bullying y prácticas nocivas, particularmente el castigo, con la profundización de las violencias de género es para los equipos un asunto de especial interés.

Los grupos de investigación nacional caminarán hacia el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje nacionales colocando en discusión, las veces que sean necesarias, los hallazgos nacionales para construir colectivamente estrategias prevención viables, pertinentes y oportunas para la vida de niñas, niños y adolescentes, y su escalamiento entre comunidades, entre organizaciones, hacia instituciones con las obligaciones de prevenir, proteger, atender y promover la transformación de patrones socioculturales.



3

Una mirada regional



En el presente capítulo, compartimos un balance conjunto de lo que escuchamos desde las comunidades educativas rurales en Haití, Honduras y Nicaragua, buscando rasgos comunes a partir de un ejercicio de análisis comparado que suma y complementa los análisis nacionales y locales compartidos en el capítulo anterior.

El esfuerzo de mirar en conjunto temas que se repiten o se contrastan en los países ayuda a identificar esferas de mayor preocupación y puntos a tomarse en cuenta para fortalecer las estrategias de prevención de violencias de género en ámbitos escolares rurales también en las agendas internacionales, particularmente centroamericana y caribeña.

Es así como, adicionalmente a las estrategias y dinámicas establecidas en cada país con las comunidades rurales, en la comunidad de aprendizajes regional, integrada por el equipo regional del proyecto, y por los tres equipos nacionales de investigación, se acordó el uso de herramientas comunes, que permitieran una mirada de carácter comparado y panorámico.

En la fase exploratoria, como compartimos en la Introducción de este informe, se parte de un instrumento común para la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes y madres, padres y adultos responsables del cuidado y protección de los NNA de las escuelas rurales que integran el proyecto. En algunos casos, también directores escolares, líderesas o líderes comunitarios y autoridades municipales locales, siempre vinculados a las escuelas rurales participantes.

Esa primera escucha de las voces de las comunidades, protagonizada por personas adultas, fue esencial para las decisiones posteriores del proyecto. Además del acercamiento e inicio de la creación de vínculos de confianza, la sistematización de datos y su posterior análisis en las comunidades de aprendizajes permitió identificar dimensiones clave a profundizar en la etapa siguiente, la que sería dedicada al diálogo con las, los y les adolescentes.

De un universo más amplio de temáticas abordadas se decide seguir profundizando la producción de conocimiento a partir de cinco ejes: roles y estereotipos de género, bullying y acoso escolar, castigo y prácticas nocivas, embarazo en niñas y adolescentes, y también violencia sexual, la que aparecía con énfasis en voz de las comunidades.

Como herramienta común para la segunda etapa de investigación, se desarrolla la encuesta autoadministrada de percepciones sobre las violencias de género en la escuela rural para adolescentes.

A continuación, se presenta una síntesis comparada primeramente de la fase exploratoria y, luego, de la investigación descriptiva desde la correlación de variables elegidas por los grupos nacionales a partir de los hallazgos y lecturas comunitarias de la encuesta sobre

percepción de las violencias en las escuelas rurales que centra su interés en las voces de las, los y les adolescentes.

Los datos empíricos contruidos con, desde y para las comunidades educativas rurales son amplios e implican la correlación de una base combinada de cerca de 55 mil datos que permite seguir construyendo conocimiento y poniéndolo en lectura crítica. Para este informe, se eligen aquellos que tienen directa relación con las esferas de especial preocupación que constituyen los ejes temáticos de la investigación y que fueron discutidos y seleccionados por las comunidades de aprendizaje nacionales y regional: violencia en la escuela de género y sexual, estereotipos de género, bullying, castigo y embarazo en niñas y adolescentes. Esta elección permite centrar la discusión en la cocreación de estrategias de prevención.

3.1. Lo que escuchamos

De docentes, familias y liderazgos comunitarios

A inicios de 2022, se realizaron las entrevistas y grupos focales en los tres países participantes. Con la información obtenida y registrada por cada grupo de investigación nacional, el equipo regional del proyecto procesó el contenido a través del software analítico MaxQDA. Las nubes de palabra que se muestran a continuación representan las relaciones entre ejes temáticos comunes a las investigaciones nacionales y las categorías que los interpretan.

Violencia en la escuela

Tal como lo expresa la nube de palabras, los tipos de violencia identificados en las escuelas son verbales, psicológicas, sexuales y físicas. Estos también están presentes en los ámbitos intrafamiliar, comunitario y social.

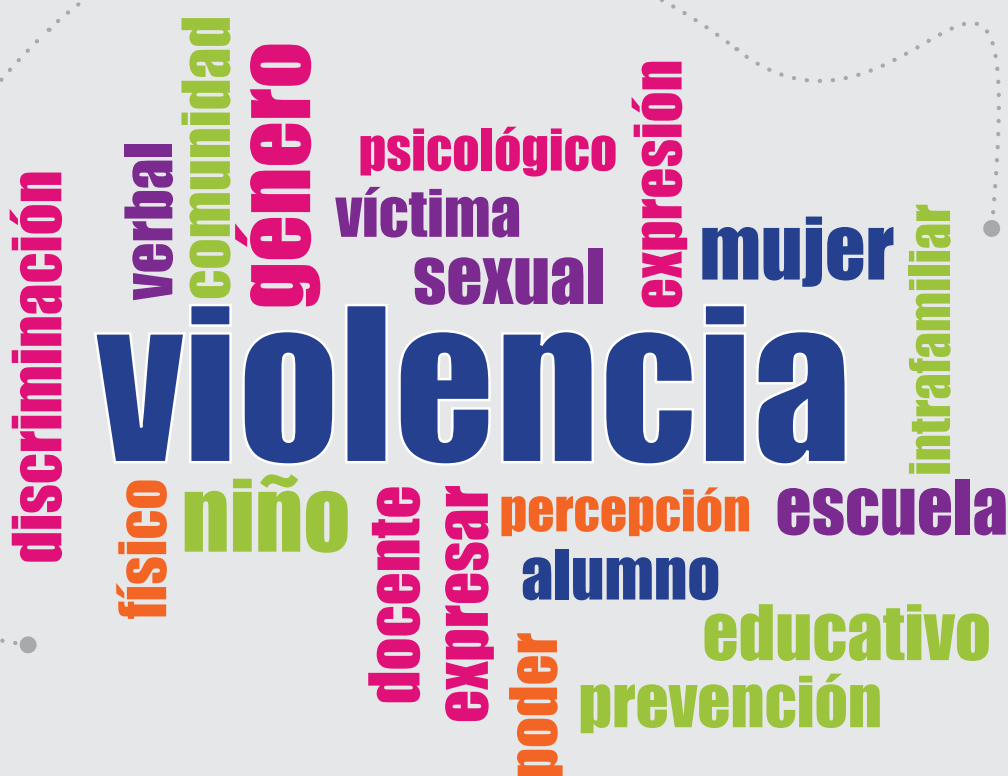
Transitan desde la discriminación hacia la violencia directa y pueden ser normalizadas por las comunidades. Las percepciones de las personas que participaron en los grupos focales y fueron entrevistadas es que se estructuran desde diversas formas de comprensión del poder y su ejercicio y que allí las, los y les alumnos en su condición de niños, niñas y adolescentes pueden estar expuestos a itinerarios con múltiples expresiones según las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género, edad, condición socioeconómica y autodeterminación a un pueblo o nacionalidad originario.

La violencia es percibida como “formas de acoso y reto (pleitos) entre los mismos niños y entre las mismas niñas, en los baños escolares se encuentran rayados las paredes y puertas con mensajes y expresiones ofensivas en su mayoría dirigidas a las niñas” (Informe Honduras).

Hay “discriminación, racismo hasta violencia psicológica, y agresión física en algunos casos se han registrado asesinatos en la comunidad, violencia por rivalidades, violencia de género e incluso existen elevados índices de deserción y abandono escolar ya que los padres deciden enviar a sus hijos pequeños fuera del país como una alternativa de fácil paso hacia los EE. UU.” (Informe Honduras).

“Los grupos de discusión de padres y madres de familia indican que profesores, directores y supervisores pueden pedir a las niñas una “vista sexual” (“*yon jòf*”), entonces ella tendrá éxito educativo. Las, los y les estudiantes tienen miedo de denunciar por las represalias” (Informe Haití).

Ilustración 3.
Nube de palabras violencia en la escuela



Estereotipos de género

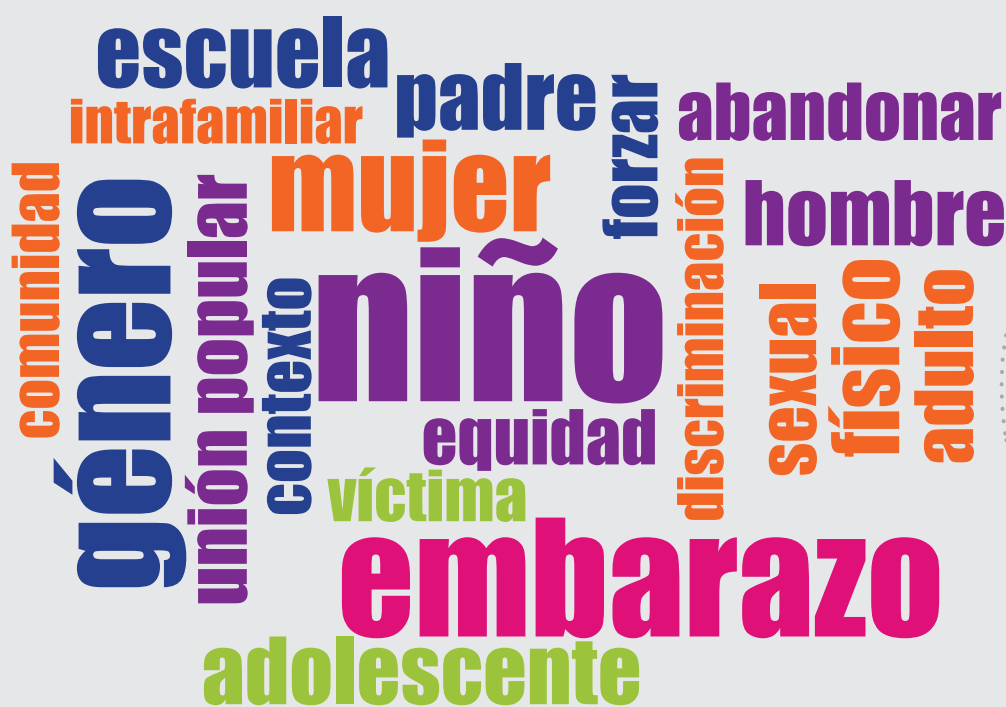
Los estereotipos de género emergen como una categoría explicativa de la violencia basada en género. Los modelos de crianza y los sistemas de creencias y valores expresan relatos, imaginarios y prácticas basadas en estereotipos de género que reproducen discriminaciones y desigual valoración a niñas, niños, adolescentes o mujeres por el hecho de ser mujeres u optar por una orientación sexual o identidad o expresión de género no binaria.

Tal como lo muestra la nube de palabras, los estereotipos de género están en la base de la naturalización de conductas que presuponen un poder diferencial para los hombres.

Los estereotipos atraviesan los imaginarios comunitarios e individuales y tienden a explicar las diferencias que generan desigualdades y violencias. Incluso aquellas extremas como el embarazo en niñas y adolescentes, el forzar conductas, las violencias sexuales.

“En las visitas realizadas quedó en evidencia como a los niños se les enseña a tener un comportamiento sobre masculinidades violentas como el deber de pelear y levantar la voz a sus compañeros, “porque los hombres son así”. En cambio, las niñas, bajo el relato de la sumisión: “las niñas deben ser humildes, colaboradoras y buenas” (Informe Nicaragua).

Ilustración 4.
Nube de palabras
estereotipos de género





Bullying

El bullying se expresa como una forma de violencia en la escuela presente y activa. La nube de palabras identifica las conductas asociadas al bullying y el acoso escolar y que sostienen otras formas de violencia como la sexual. El uso del apodo, las peleas, la burla, la actuación grupal que busca dominar a las, los o les otros, la conducta que asedia psicológicamente, los actos discriminatorios, el acoso y el uso de la palabra y los comentarios para el señalamiento o la estigmatización como expresión del bullying.

El bullying es una expresión de las violencias y tiene directa relación con las violencias de género en dos sentidos: a) porque afecta el autoconcepto y autoeficacia de las víctimas disciplinándolas en la aceptación de los dominios y las violencias; b) porque existe un tipo particular de bullying que usa las discriminaciones basadas en género y edad como fuente de estigmatización y violencias.

“Las y los entrevistados identificaron el bullying como una de las peores formas de violencia en la escuela que genera discriminación mediante el uso de apodos y violencia verbal relacionada al físico, color de piel, condición económica de la familia y vestimenta de los estudiantes. El docente de Slilmalila comenta que la violencia hacia las niñas es más verbal, no es el caso de los niños que en ocasiones llegan a los golpes” (Informe Nicaragua).

Ilustración 5.
Nube de palabras bullying





Castigo

El castigo es un tema de especial interés para los grupos nacionales de investigación y las comunidades educativas que formaron parte del proceso de investigación. Los modelos de crianza fundados en el castigo suelen aparecer con prevalencia en una interpretación de su legitimidad como único mecanismo de disciplina posible.

La incorporación de normas sociales desde modelos de crianza que desnaturalicen cualquier forma de violencia como estructuradora de conductas y que se normaliza como el camino a seguir.

La noción del castigo como práctica nociva hacia NNA que, del mismo modo que el bullying, lesiona la incorporación de nociones vitales y positivas de autoconcepto y autoeficacia no se discute, no encuentra vía de diálogo con las comunidades educativas.

El sistema de creencias y valores se impone. El castigo se hace presente a través de la imagen dominante del padre y el profesor y atraviesa la normalización de dicho castigo sobre las mujeres en el ámbito intrafamiliar.

Las prácticas nocivas como el castigo, las uniones tempranas, la maternidad forzada, la entrega de niñas en condición de servilismo, esclavitud o por deudas, entre otras, son graves lesiones a sus derechos humanos.

“En algunas ocasiones, cuando los alumnos no estudian sus lecciones, el docente recurre a castigos físicos (azotes). Los padres son informados de estas prácticas y los padres acuden a la escuela y muestran su enojo con el docente. También hay padres que aceptan la práctica del castigo físico e indican que esta es necesaria [es decir,] cuando los alumnos no son respetuosos o son testarudos” (Informe Haití).

Ilustración 7.

Nube de palabras castigo



Percepción de adolescentes

Ante los hallazgos de la etapa exploratoria, la comunidad de aprendizajes regional del proyecto decidió preparar una herramienta común para conocer la percepción de las, los y les adolescentes en los tres países sobre las violencias de género en sus escuelas. Se desarrolló una encuesta autoadministrada, con el objetivo de conocer las percepciones sobre la violencia de género en la escuela y describir las circunstancias en que estas ocurren proponiendo marcos de interpretación sobre sus manifestaciones y las razones que la explican en los contextos locales.

La encuesta fue adaptada para cada país de acuerdo con el contexto cultural, semántico y lingüístico (variables dialectales) de cada territorio. Una vez terminada la aplicación del piloto y el protocolo de aplicación, la versión final del cuestionario incluyó un total de 56 preguntas, 19 preguntas de datos sociodemográficos y las demás sobre las dimensiones prioritarias acordadas en la comunidad de aprendizajes regional: roles y estereotipos de género, violencia sexual, bullying, castigos y prácticas nocivas y embarazos en niñas y adolescentes.

La encuesta combinó preguntas de selección múltiple con preguntas de desarrollo y fueron aplicadas con acompañamiento de los equipos de investigación. Se usó la plataforma Survey Monkey, que permite la confidencialidad y la seguridad en el tratamiento de los datos. El modo de llenado de la encuesta fue mixto, algunos formularios fueron llenados en línea en los enlaces que se describen a continuación:

- <https://es.surveymonkey.com/r/L779TR2>,
- <https://fr.surveymonkey.com/r/Q2BVFK9>,
- <https://es.surveymonkey.com/r/HGLVT73>

Cabe mencionar que, en Haití y Nicaragua, debido a las dificultades del acceso a internet, se llenaron otros formularios por escrito, y después fueron transcritos sobre la plataforma en línea ya diseñada. En total, se aplicaron 517 encuestas:

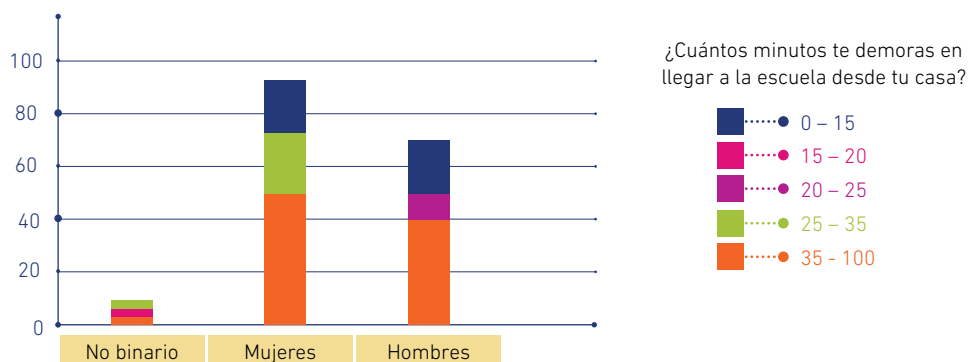
- a.** En **Haití**, 91 encuestas a estudiantes de Plaisance y Saint-Michel. De este total, 61,54% son mujeres y 36,26% hombres, y el 2,2% respondieron "otra respuesta". En comparación con la edad de los encuestados, la edad promedio es 15 años.
- b.** En **Honduras** se aplicaron 298 encuestas a estudiantes de las comunidades de Ojojona y San Ignacio; de estos, el 55% son mujeres y el 45% son hombres. La edad promedio fue de 14 años. Del total de adolescentes encuestados en Ojojona (272), el 59% de los estudiantes no residen en Ojojona, sino en aldeas aledañas u otros municipios (Santa Ana).
- c.** En **Nicaragua** se aplicaron 75 encuestas a estudiantes de la comunidad de La Chata, San Francisco y Slilmalila. De este total, el 61% se identifica con el género femenino y el 39% al género masculino. La edad promedio de los NNA en las tres comunidades es de 14 años.

A continuación, se presenta la información comparada de los principales hallazgos de la aplicación de la encuesta autoadministrada para adolescentes, desde los datos correlacionados de los tres países parte de la investigación.

Itinerario casa-escuela

Confirmando lo que apuntaba previamente la literatura (UNESCO, ONU Mujeres, 2019), el conjunto de respuestas ratifica la preocupación con el trayecto realizado por las, los y les estudiantes hasta la escuela. El siguiente gráfico permite identificar que son las niñas quienes están invirtiendo más tiempo en llegar al colegio y quienes tienen mayores riesgos de experimentar violencias desde que salen de sus casas hasta llegar a la escuela. Las personas que se identificaron como género no binario indicaron también que invierten más tiempo en llegar a la escuela y que pueden sufrir acosos durante el recorrido. Evidenciado que existen diversas exposiciones a violencias basadas en género, particularmente sexual en estos trayectos, este dato alerta sobre un factor a ser considerado en las estrategias de prevención.

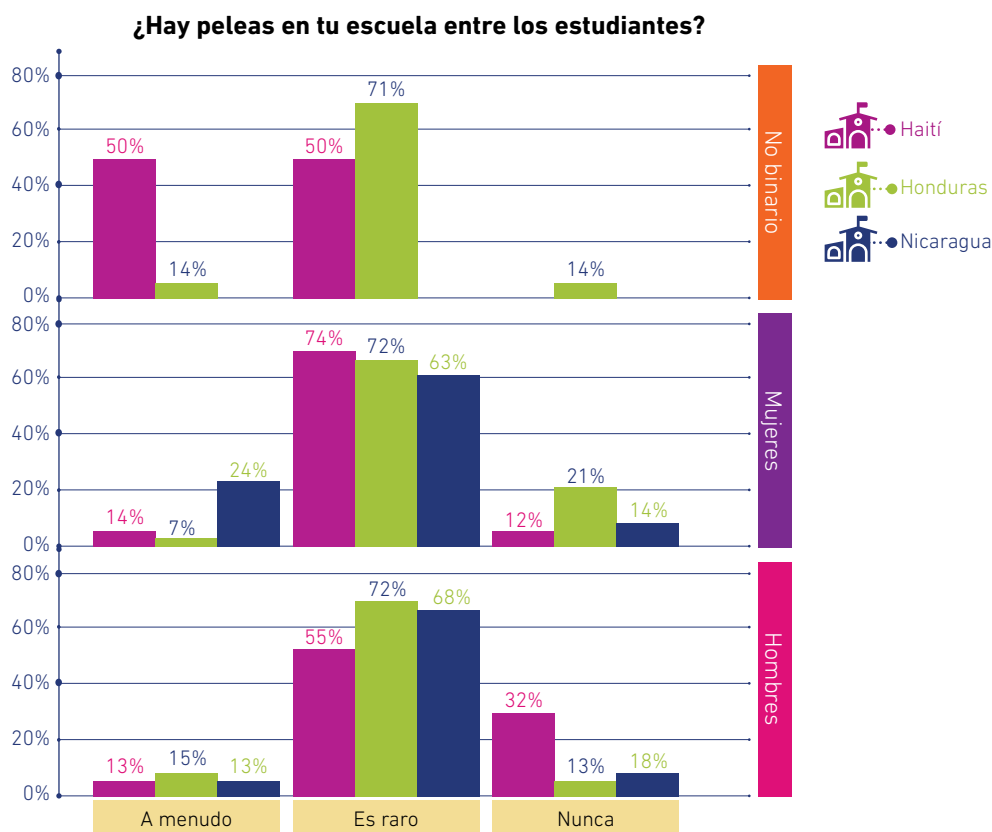
Gráfico 24. Desplazamiento desde casa y género



Violencias en la escuela

Las múltiples expresiones de violencia emergen en las respuestas con indicaciones concretas de cómo se diferencian, también, según la identidad de género. Cuando se consulta, por ejemplo, por la violencia en la escuela en relación con peleas entre estudiantes el siguiente cuadro nos permite ver cómo se expresa la correlación cuando se considera a los tres países y el género de las, los y les estudiantes. En Haití, las respuestas indican que las personas de género no binario tienen mayor exposición a peleas en su escuela y, en menor medida, en Honduras. En Nicaragua no se expresa.

Gráfico 25. Violencias en las escuelas



Quienes se identifican con el género femenino responden que a menudo existen peleas en su escuela siendo mayor el número de respuestas en Nicaragua y menor medida en Haití y Honduras. Los hombres responden que las peleas son a menudo en un promedio del 13,66%.

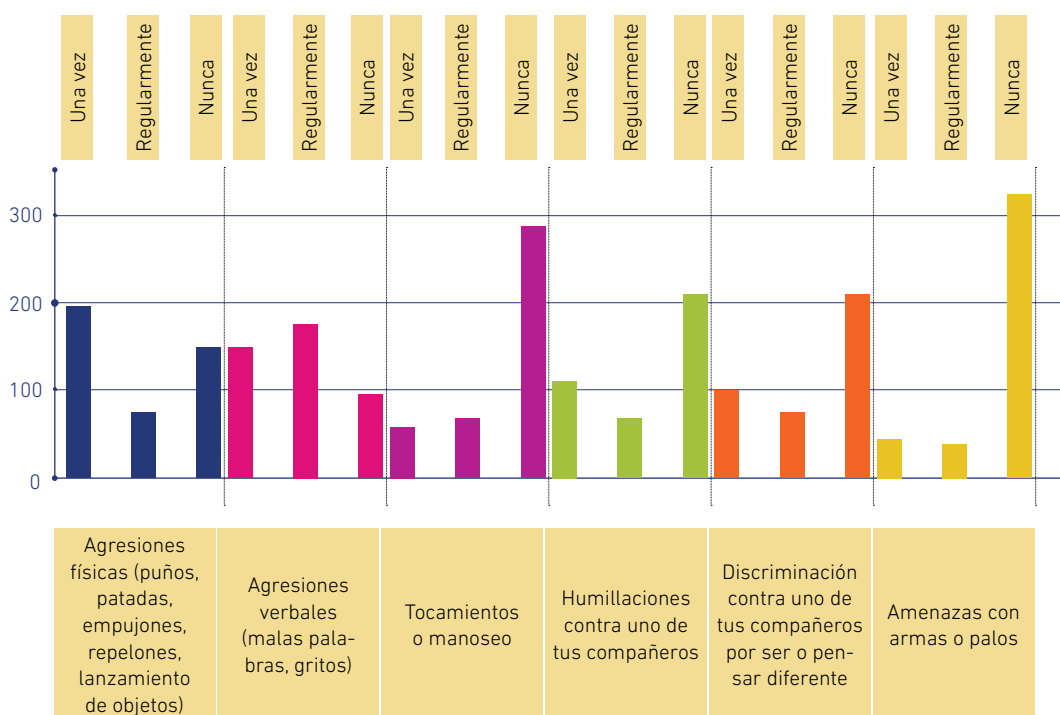
En los tres países, los hombres indican que las peleas son en raras ocasiones en un 65%, las mujeres en un 69,66% y quienes se identifican con un género no binario en un 60,65% lo que demuestra que la exposición a peleas en la escuela es alta aun cuando quienes promuevan o participen en peleas sea un grupo minoritario de estudiantes. El promedio de las respuestas que indican que nunca han visto o sido parte de peleas es del 17,71%, es decir, este es el porcentaje probable de estudiantes que no han sido expuestos a estas prácticas como participantes o espectadores(as).

Cuando se diferencian las respuestas por unidad educativa del estudio se puede observar que, en la Escuela 1, Nicaragua, el 100% indica que las peleas no se experimentan en su unidad educativa frente a las demás participantes del mismo país, de la Escuela 2, en que solo el 14% de estudiantes no han sido expuestos a estas prácticas según sus respuestas y del 26% en la Escuela 3. El promedio de estudiantes no expuestos a peleas según las respuestas de las unidades educativas de Haití es del 19% y en Honduras del 18%.



Gráfico 26. Tipo de agresiones

¿Has sido testigo o has escuchado de alguna persona de las siguientes conductas en tu escuela? – Agresiones físicas (puños, patadas, empujones, repelones, lanzamiento de objetos)



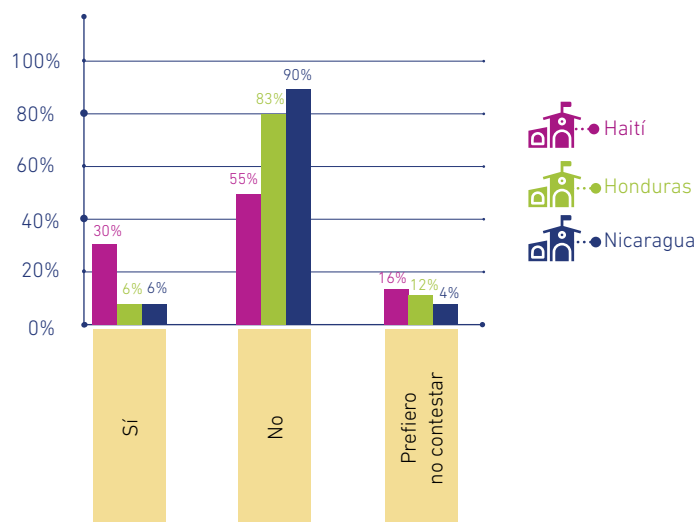
Cuando se consulta por el tipo de agresiones es importante la constante de la violencia verbal junto con las discriminaciones y las humillaciones lo cual permite aseverar la importancia de iniciar el círculo de prevención desde la desnaturalización de la violencia verbal.

Violencia sexual

A la consulta de si alguna vez han tocado su cuerpo en la escuela o camino a la escuela el 30% de respuestas en Haití indican que sí, mientras que en Nicaragua y Honduras es del 6%. Si se suma en Haití el 16% que prefiere no contestar se incrementa al 46% de respuestas y, en el caso de Honduras al 20% seguido de Nicaragua del 10%. De existir valores mucho menores, por ejemplo, un solo caso ya sería un dato de alerta sobre las probabilidades de que conductas de acoso o agresión sexual puedan afectar el proyecto de vida de una persona, pero las cifras hablan de porcentajes significativos que agregan severidad y alcanzan a un número alto de estudiantes que habrían experimentado al menos una vez estas conductas.

Gráfico 27. Tocamientos y violencia sexual

Alguna vez han tocado tu cuerpo en la escuela o en el camino a la escuela de una forma que te ha hecho sentir mal



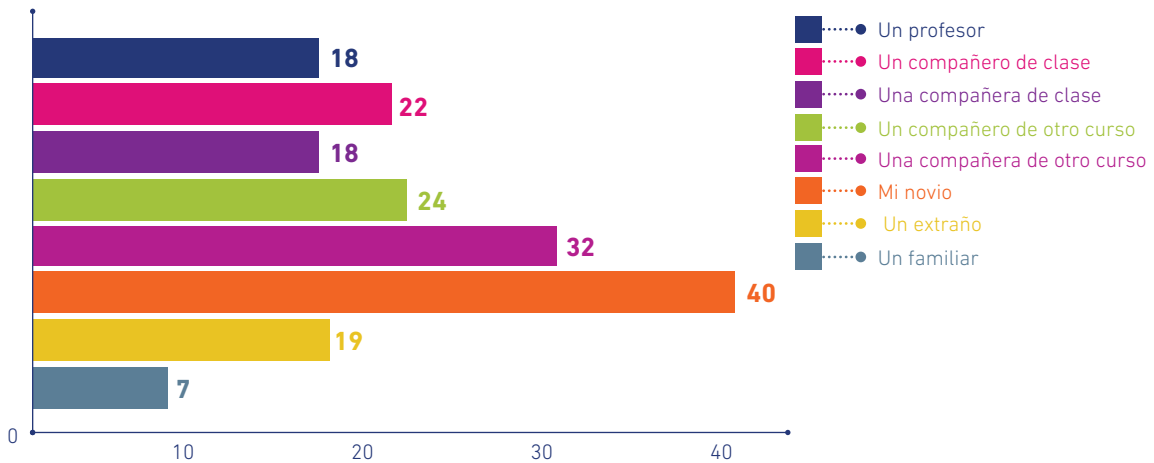
Cuando se les consulta a las, los y les adolescentes sobre conductas sexualmente explícitas al menos se registran en Haití 31 respuestas relacionadas con "subir la falta a una compañera; 14 con bajar el pantalón a un compañero; 48 respuestas respecto de encerrar a una persona en el baño; y 43 relacionadas con toqueteos lo cual es indicativo de la existencia de este tipo de prácticas y su normalización u ocultamiento.

Tal como se indicó en el capítulo introductorio y en los caminos nacionales, el silencio es una característica que acompaña a la violencia sexual y a su reproducción a través de conductas que objetualizan los cuerpos, prácticas nocivas que confiscan el derecho de niñas y mujeres a su autonomía física y expresiones de las discriminaciones de género que finalmente son violencias diversas hacia niñas, niños y adolescentes que se autoidentifican con un género binario o no: físicas, psíquicas, simbólicas o sexuales que transitan en los ámbitos intrafamiliar, comunitario y en la escuela.

Cuando se consulta específicamente por quién tocó el cuerpo de las, los y les estudiantes vuelve a aparecer en primer lugar los compañeros de clase en relaciones y conductas normalizadas pero que son de desagrado y que no deberían ocurrir; vuelve a ser significativo que sea un extraño quien sea la persona que toca a las niñas, niños y adolescentes; y, en la misma incidencia novios y familiares.

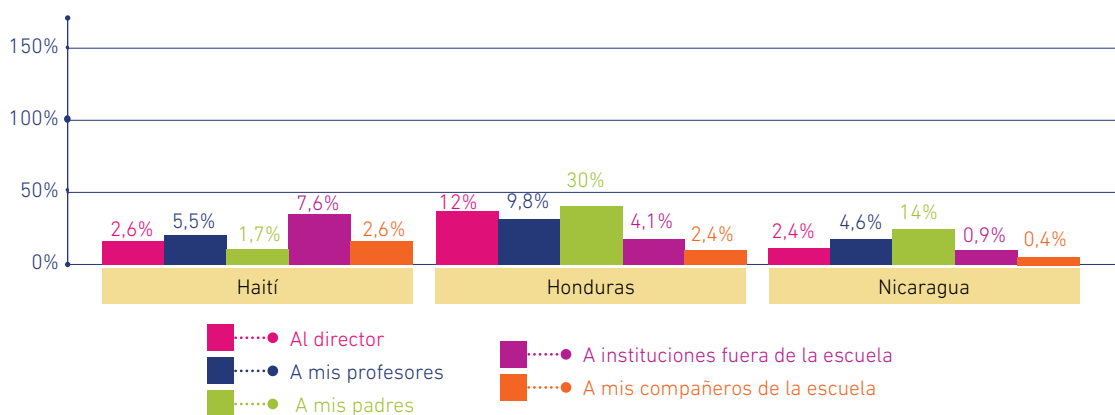


Gráfico 28. Actor de los tocamientos



Cuando se les consulta a las, los y les estudiantes sobre a quién recurriría ante cualquiera de estos casos llama la atención que en Haití no son los padres o madres el primer actor de confianza al cual recurrir en caso de ser víctima de una agresión sexual y lo son las instituciones por fuera del ámbito familiar y educativo lo cual puede ratificar ciertos niveles de autonomía de las, los y les adolescentes para tomar decisiones de protección de sus derechos y grados de desconfianza en los círculos de socialización primaria. En Honduras y Nicaragua, tal como lo indica el gráfico si son los padres y las madres. En los tres países las, los y les docentes son actores de confianza junto con los o las directores de las instituciones educativas ratificando su rol y obligación de cuidado y protección de las, los y les estudiantes.

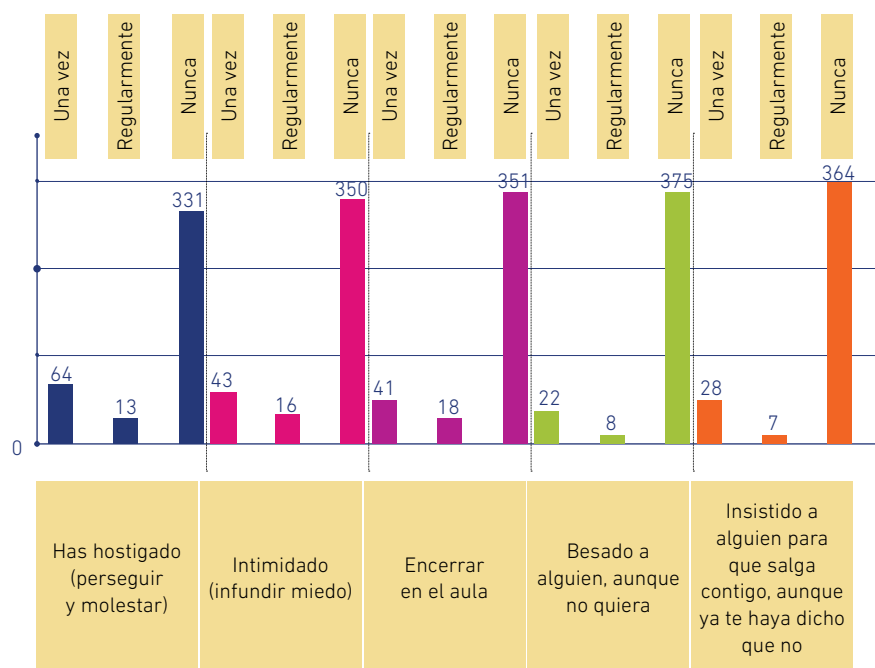
Gráfico 29. A quién recurrir en casos de violencias



Bullying

Tal como se puede observar en el siguiente gráfico existe un explícito reconocimiento al ejercicio del bullying. Cuando se adicionan las respuestas que admiten algunas de las conductas directamente relacionadas con la presencia del bullying, al menos 198 respuestas identifican haber sido testigo o haber sufrido estas conductas. La más reconocida es el hostigamiento caracterizado por perseguir o molestar a un compañero o compañera, seguido por la intimidación como infundir miedo. La siguiente conducta implica el bullying en el ejercicio de relaciones de poder sobre decisiones emocionales, particularmente, el control de relaciones de pareja lo cual lo articula a la violencia de género directamente junto con los besos obligados.

Gráfico 30. Conductas de bullying ejercidas en las comunidades educativas



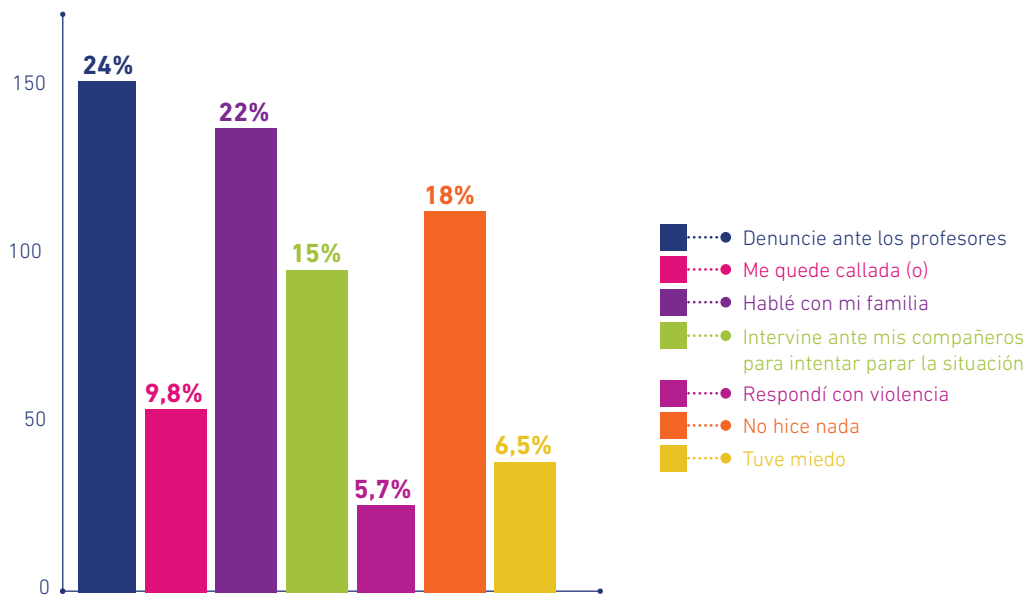
Cuando las, los y les adolescentes han experimentado estas conductas las ponen en común con las o los docentes o conversan con sus familias. Lo que adiciona esta investigación es la prevalencia del miedo y la inacción que el bullying desata en sus víctimas. Un 18% de respuestas indican que no lograron hacer nada y un 15% tuvo miedo. Un 6,5% intenta hacer algo y un 5,7% responde con violencia.

También llama la atención sobre la que cada vez más esencial necesidad de que el docente, independientemente de su rol en la comunidad educativa, sea capaz de hacer el cambio a través de la escucha y la claridad de actuación para interrumpir violencias y proteger integralmente a víctimas y sobrevivientes sin que sean revictimizadas, estigmatizadas o que se reiteren eventos de violencias, exclusión o discriminación.



Gráfico 31. ¿Qué haces frente al bullying?

En el caso en el que has asistido o experimentado una de las acciones de la pregunta anterior, ¿qué hiciste?

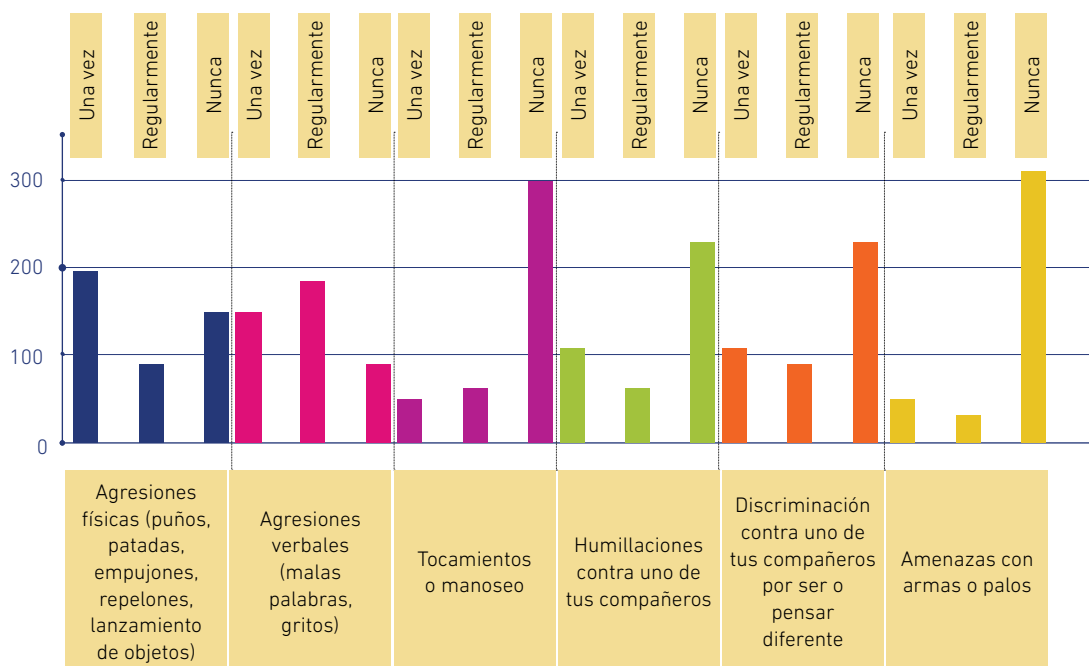


Las tendencias son similares en los tres países. En todos ellos la denuncia ante las o los docentes es la primera opción siendo más relevante en Honduras seguida por hablar con la familia que, en este país ocupa el mismo lugar que intervenir ante los compañeros o compañeras para intentar parar la situación. En los tres países es significativa la inacción y el miedo es mucho más alto en Haití, alcanza el 11%.

Cuando se consulta explícitamente conductas de bullying y su relación con discriminaciones y violencias, cerca de 200 respuestas indican que existe bullying relacionado a violencia física, 150 respuestas relacionan al bullying con la violencia verbal seguida de las relaciones con las humillaciones y discriminaciones. Al menos 50 respuestas indican relación entre bullying y violencia sexual. En menor medida existen respuestas en las que se identifiquen peleas con armas y palos, pero existen y es esencial considerarlas por la gravedad del daño que pueden producir.

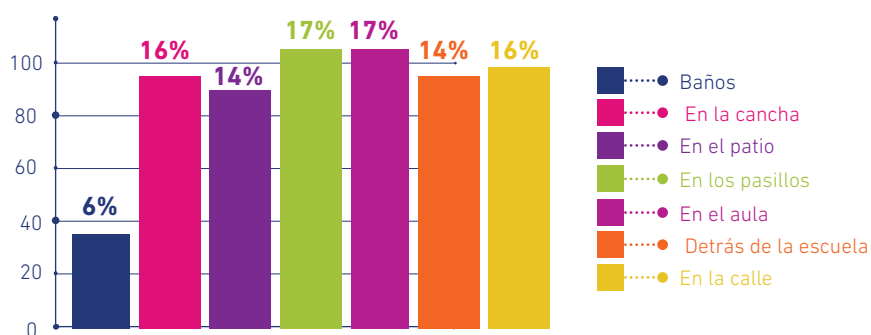
Gráfico 32. Bullying y otras formas de violencias y discriminaciones

¿Has sido testigo o has escuchado de alguna de las siguientes conductas en tu escuela?
Agresiones físicas (puños, patadas, empujones, repelones, lanzamiento de objetos)



Cuando se consulta dónde (microterritorios escolares) se ejercen conductas de bullying u otras formas de violencias o discriminaciones es posible realizar una lectura desde el enfoque de género. El siguiente gráfico muestra los espacios donde ocurren, por ejemplo, las peleas:

Gráfico 33. ¿Dónde se ejerce el bullying y otras formas de violencias y discriminaciones?

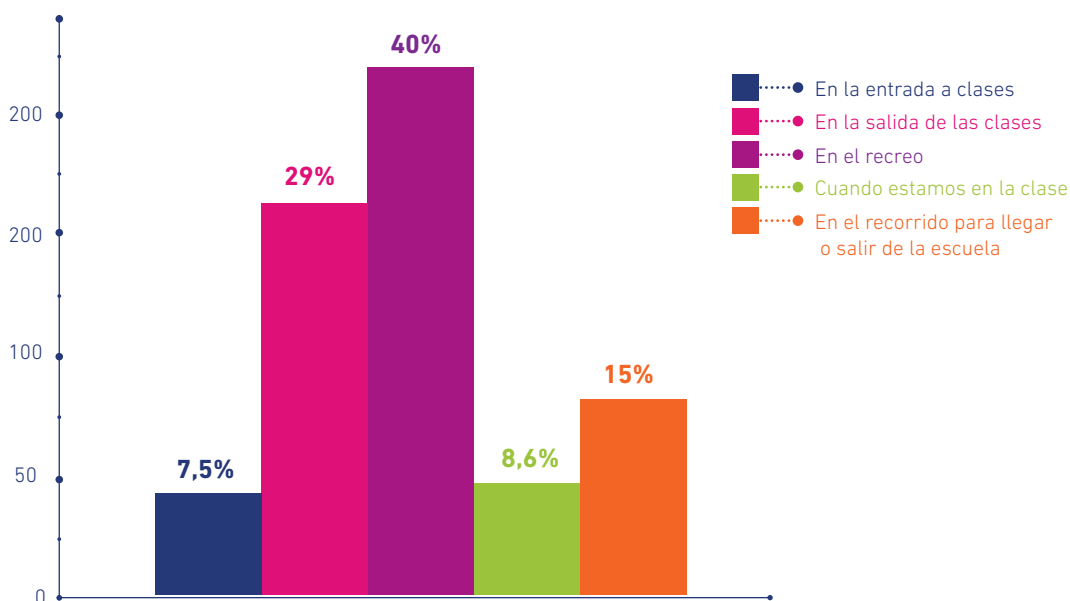




Estas prácticas ocurren en todos los sitios posibles de la escuela sin mayor diferenciación: en los pasillos, en el aula, en el patio, en la cancha, así como en sitios del entorno donde se ubica la unidad educativa como la parte de atrás de la escuela y la calle. Lo que agrega esta investigación es ubicar el circuito al que una sola persona en el territorio escolar puede estar expuesta a diversas formas de violencias, discriminaciones o exclusiones. Y que este circuito sí es diferencial para niñas, niños, adolescentes autoidentificados con un género binario y aquellos que no se identifican con género binario.

Es importante el porcentaje de respuestas que indican que los baños en un sitio donde se ejerce bullying y otras formas de violencias y discriminaciones.

Gráfico 34. Momentos en que son más recurrentes los eventos de bullying y otras formas de discriminación y violencias

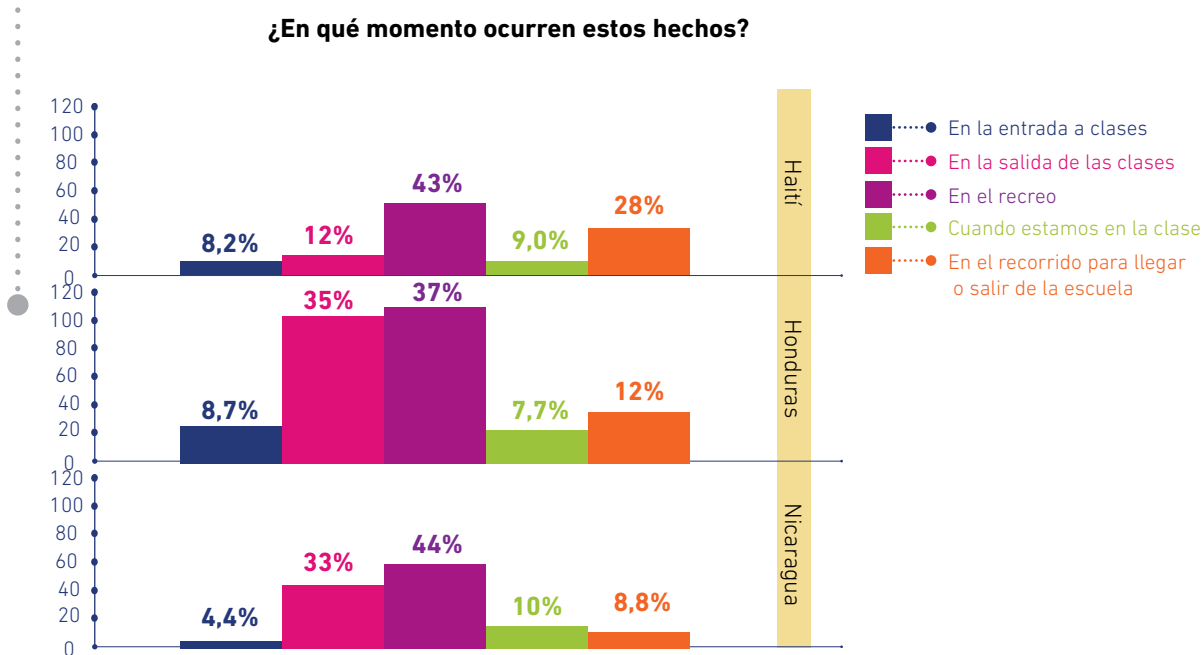


Los momentos de mayor ocurrencia de estos hechos son el recreo según el 40% de respuestas seguido por la salida de clases 29% y, en tercer lugar, el trayecto para llegar a la escuela o a la casa desde la unidad educativa con un 15%. Un promedio del 8% de respuestas indican que se ejerce en el aula y en la entrada a clases. El comportamiento por países no difiere salvo que establece con mayor claridad que el recreo, la salida de clases y el recorrido para llegar a casa o a la escuela son los momentos de mayor riesgo.

Nuevamente, lo que agrega esta investigación es la dinámica de las violencias en el tiempo escolar como un asunto de extrema atención para la formulación de estrategias de prevención diferenciales por las variables género y edad. Pero también la entrada a clases y el aula se perciben como tiempos donde pueden ser naturalizadas estas prácticas de

este modo espacio y tiempo se unen como variables a ser consideradas en la prevención tal como se puede ver en el siguiente gráfico que desagrega la incidencia por países parte de la investigación.

Gráfico 35. Momentos en que son más recurrentes los eventos de bullying y otras formas de discriminación y violencias según cada país



Castigo

Respecto de castigos físicos el siguiente gráfico nos muestra su incidencia y la tolerancia comunitaria a esta práctica. En el primer caso, más del 50% de respuestas en Haití indican que son testigos de la práctica del castigo físico seguido por Honduras con más del 30% de respuestas que así lo afirman y por Nicaragua con menos del 10%.

Cuando se les consulta sobre la tolerancia al castigo, es decir, si estarían de acuerdo que fuese utilizado en alguna circunstancia de la misma manera en Haití más del 50% de respuestas indican que sí, seguido por Honduras con cerca del 40% de respuestas y con el 5% de Nicaragua manteniendo la misma tendencia a la incidencia de la práctica.

Respecto de formas de castigo no físico las más incidentes son la pasada al tablero y el llamado a padres o madres de familia siendo más comunes en Honduras al ser identificada la primera práctica al menos por el 50% de respuestas, y la segunda práctica por más del 50% de respuestas.

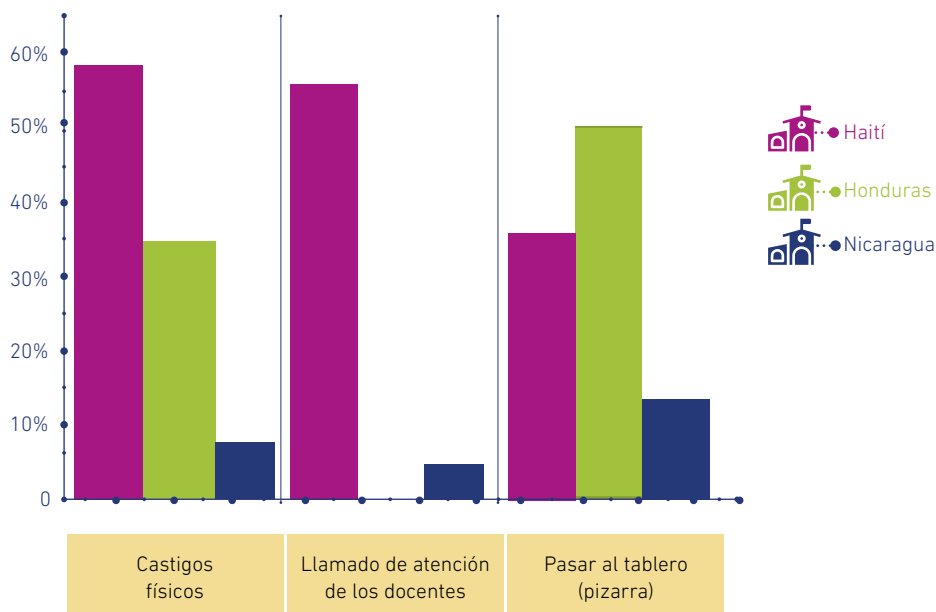
Luego está Haití que siendo más incidente el castigo físico el pasar al tablero es identificada como una práctica recurrente al menos por más del 30% de respuestas y en menor



medida lo es en Nicaragua con más del 10%. En Haití se reporta el uso del látigo tal como se describió en el capítulo dos de la investigación.

Finalmente, en Haití como en Nicaragua se identifica el llamado a padres o madres de familia como un castigo en el rango del 20%.

Gráfico 36. Tipos de castigo



Embarazo en niñas y adolescentes

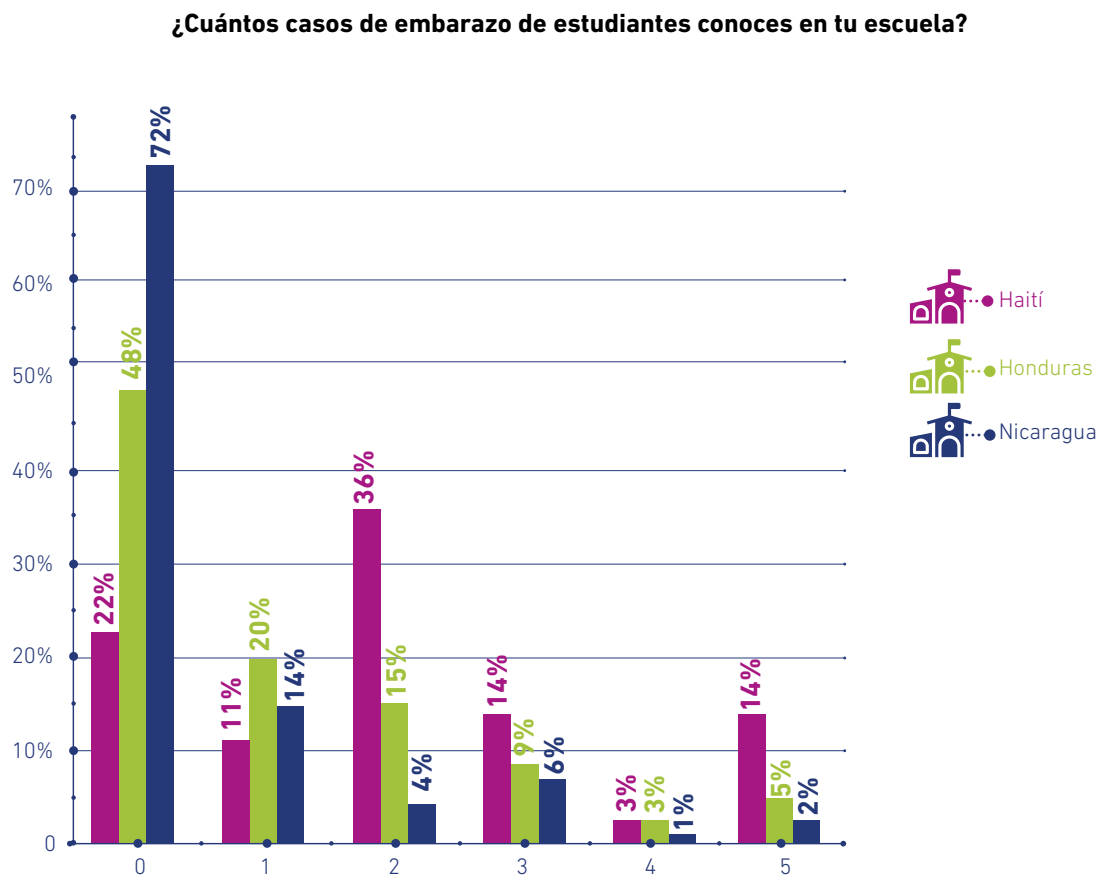
Cuando se les consulta a las, los y les estudiantes por casos de embarazos en niñas y adolescentes en todos los países se conocen más de un caso siendo significativo el promedio de Haití cuando se consulta por más de un caso llegando a ser reconocido en un promedio de 16,75% respuestas. Cuando se observa el comportamiento de las respuestas en Honduras se puede ver que al menos el 20% de respuestas indican que conocen al menos un caso y el promedio de respuestas que afirman conocer más de un caso es del 8%.

Aunque el porcentaje de respuestas sobre la misma indagación en Nicaragua es del 3% lo que resulta significativo a las estrategias de prevención son tres factores: a) la necesidad de reducir la exposición de las niñas o adolescentes embarazadas y sus historias de vida; b) la desnaturalización del embarazo en niñas o adolescentes como resultados obvios o naturales que las culpan y que suman en la impunidad social y judicial; c) la toma de decisiones sobre programas de prevención del embarazo en niñas y adolescentes estrechamente articulados a los derechos humanos de ellas, particularmente, a su integridad y libertades fundamentales.

Los datos pueden indicar una doble vulneración a los derechos humanos de niñas y adolescentes: a) la tolerancia socio comunitaria que impone el silencio sobre esta forma extrema y particular de violencia; b) la posible estigmatización e incluso aislamiento de las víctimas.

Incluso si el embarazo es producto de relaciones entre pares no menores de 14 años (en cuyo caso sería violencia sexual) en las que no se evidencie ningún factor de poder sea de tipo psíquico, condición socioeconómica, intercambio simbólico o material u otro ellas pueden ser quienes en curso de embarazo sufran la estigmatización, el hostigamiento, el aislamiento y la pérdida de proyectos de vida en igualdad de condiciones y derechos.

Gráfico 37. Casos de embarazos en niñas o adolescentes



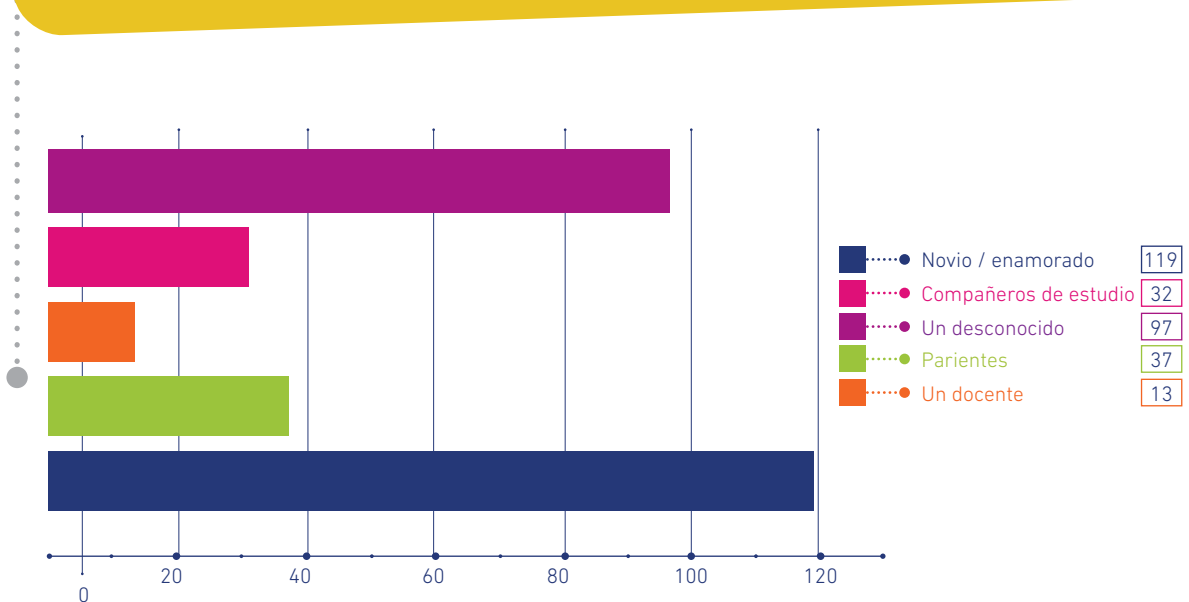


Cuando se consulta por quién es el padre si bien aparece un mayor número de respuestas que refieren a posibles relaciones entre pares bajo el rótulo de novios o enamorados, aún es necesario profundizar si estas relaciones reproducen o no factores de discriminación de género y relaciones sexuales prematuras vinculadas o no a mitos sobre masculinidades que puedan afirmar o no patrones del uso de la sexualidad para el control de las mujeres o mitos sobre el amor romántico que incluya intercambio de sexual como muestra de amor.

Resulta un hallazgo de igual importancia que al menos 97 respuestas indiquen que el padre es un desconocido porque, de prima facie, implicaría violencia sexual y, por tanto, violación. Luego habría que desnaturalizar el incesto e indicar que, en los tres países, el acceso carnal de un pariente hacia una niña, niño o adolescente constituye violación, y se estaría evidenciando que al menos en 13 casos los docentes son quienes perpetran los actos de violencia sexual hacia estudiantes.

Estos datos ponen en el centro del debate la necesidad de desnaturalizar la violencia hacia niñas y mujeres y, particularmente la violencia sexual; el posible ciclo de violencias que se reproducen en casa, en la escuela y entre pares; la impunidad social y judicial sobre estos hechos; y el nulo acceso a justicia que acompaña la vida de las niñas, adolescentes, mujeres y víctimas de violencia sexual niños, adolescentes hombres y personas LGBTIQ+ en las zonas rurales.

Gráfico 38. Quién se identifica como padre de hijas o hijos resultado de embarazos en niñas o adolescentes



3.2. Nuestro balance

“Recolectados los datos estos tienen sentido pleno cuando se unen a la observación, a los relatos de quienes experimentan las violencias y allí se confirma la expresión estadística del fenómeno o su real dimensión” (Informe Equipo Honduras).

El conjunto de datos presentados en las dos etapas de recolección de datos comunes a Haití, Honduras y Nicaragua confirma la presencia y persistencia de múltiples expresiones de violencia de género en los entornos educativos rurales, percibidas y expresadas por los actores de las comunidades educativas: docentes, familias y adolescentes. Pese al esfuerzo de nombrarlas separadamente para conocer sus especificidades, resulta importante señalar que están íntimamente interrelacionadas una con las otras.

La lectura conjunta de los hallazgos de las dos etapas permite confirmar rasgos y esferas de preocupación ya señalados por los organismos de derechos humanos y movimientos de mujeres que actúan en la temática, presentes también como constantes en los entornos escolares rurales y presentes en toda la trayectoria de investigación, tales como:

- a. La naturalización de las violencias hacia niñas, adolescentes y mujeres basadas en género, que conviven interrelacionadas y producen resultados distintos para quienes viven en contextos de mayor vulnerabilidad.
- b. El silencio alrededor de estos itinerarios, que los atraviesa, los define y profundiza.
- c. El hecho de que atraviesan los niveles individuales, familiares, comunitarias y sociales, y, por tanto, el conjunto de relaciones que se producen y reproducen en el ámbito educativo.

Asimismo, la lectura integral nos permite seleccionar un conjunto de elementos y reflexiones específicamente relacionadas a la preocupación central del proyecto de conocer esas múltiples expresiones de las violencias de género en las escuelas rurales de Haití, Honduras y Nicaragua.

La presencia constatada de violencia sexual es razón de preocupación central. Las entrevistas a docentes y familias lo apuntaron, y las encuestas con adolescentes mostraron incidencias sumamente significativas. Como hemos dicho anteriormente, de existir valores mucho menores, por ejemplo, un solo caso, ya sería un dato de alerta sobre las probabilidades de que conductas de acoso o agresión sexual puedan afectar el proyecto de vida de una persona, pero las cifras hablan de porcentajes significativos que agregan severidad y alcanzan a un número alto de estudiantes que habrían experimentado al menos una vez estas conductas.



La violencia sexual, cuya vivencia atraviesa principalmente los itinerarios de vida de niñas y adolescentes mujeres, pero también de niños y adolescentes varones y de quienes se autoidentifican desde las diversidades sexo-genéricas, está presente a lo largo de su trayecto cotidiano: desde el desplazamiento entre sus casas y las unidades educativas, durante su estancia en la escuela, nuevamente en los trayectos de retorno a casa.

Asimismo, los recreos, el tránsito por espacios de circulación dentro de la institución educativa y la salida del colegio son momentos en los que se manifiestan conductas de acoso sexual (tocamientos, exposición de cuerpos, bromas sexuales, señalamientos sexuales, imposición de cualquier práctica de contenido sexual, coerción psíquica y bullying que facilite el acceso a los cuerpos, comentarios sobre la superioridad de un género sobre otro, minimización, bromas, ofensas o señalamientos a la identidad de género, orientación sexual o expresión de género, revelación de secretos para obtener acceso a los cuerpos, entre otros).

Destacamos una preocupación con la violencia verbal. Ciertamente que existen expresiones de violencia física en las escuelas y se analizan en este informe bajo la categoría peleas; sin embargo, existe coincidencia en las comunidades educativas sobre la violencia verbal como precursor y detonante de diversos tipos de violencias y el vehículo por medio del cual se propaga la discriminación, el bullying y se ejerce acoso o violencia sexual.

Cuando se consulta por el tipo de agresiones es importante la constante de la violencia verbal junto con las discriminaciones y las humillaciones lo cual permite aseverar la importancia de iniciar el círculo de prevención desde la desnaturalización de la violencia verbal.

Existe un explícito reconocimiento al ejercicio del bullying, que se presenta principalmente en las formas de apodos, burlas e intimidación. Se trata de la naturalización del apodo como sustituto de la identidad personal, familiar y social de una persona. El apodo es una reducción del yo. Cuando el apodo se cifra sobre rasgos personales, emocionales, socioculturales o familiares afecta el autoconcepto y la autoeficacia de la persona y lesiona su sentido de pertenencia e identidad.

Ese mecanismo se conecta de modo directo con otras formas de violencia. La burla y la intimidación pueden ser expresadas mediante aislamiento, rechazo, palabras, gestos o conductas. En todos los casos, las víctimas sufren daño en su autoestima, pérdida de confianza, baja satisfacción familiar, bajo rendimiento escolar e incluso quebranto de sus motivaciones vitales. Crea la falsa idea de que hay personas válidas y personas no válidas.

Al ser un inhibidor de la motivación personal y dañar la autoestima el bullying tiene una directa relación con la violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes y su reiteración. Tienden a creer que merecen lo que les sucede. El bullying es un acto de violencia que se ejerce no solo entre pares (aunque sea el más común). Tal como se revisó en los datos nacionales de esta investigación, se ejerce de docentes hacia estudiantes e incluso en el ámbito familiar o comunitario. Lo que se denomina la *masa silenciosa*, es decir, todos los demás que sin ser actores directos del bullying lo callan también sufre daño.

Como expresión del bullying se identifican relatos que producen y reproducen el racismo y el sexismo. Los apodos y las burlas suelen hacer referencia sobre la autodeterminación étnica de niñas, niños y adolescentes como sobre los estereotipos y roles de género tradicionalmente asignados a las personas.

La vía de reproducción es en dos caminos: a) cuando los relatos y contenidos de la comunicación cotidiana y de relación pedagógica contiene estereotipos de género y raza normalizando el estereotipo y produciéndolo como discurso dominante; b) cuando una persona disiente de los estereotipos o roles asignados tradicionalmente y es señalada por cualquier actor del grupo produciendo bullying.

Los estereotipos de género se revelan como una categoría explicativa de las discriminaciones, las violencias y las prácticas nocivas hacia niñas y adolescentes mujeres, pero

también en masculinidades que se estructuran y afirman desde la normalización del sexismo, el machismo y el racismo como norma de conducta.

Se percibe una directa relación entre los estereotipos de género y los sistemas de valores y creencias de las comunidades educativas, que reproducen roles tradicionales de género con subvaloración de lo femenino, supremacía de lo percibido masculino, relaciones de poder y aceptación de las identidades heteronormadas como norma natural. Esta relación se alimenta recíprocamente. Los sistemas de valores y creencias reproducen estereotipos de género y los estereotipos de género se fundamentan en los imaginarios y relatos sociales que sostienen el sistema de valores y creencias, particularmente, religiosos o culturales.

Sobre la presencia del castigo, la investigación agrega la lectura sobre su directa y estrecha relación con prácticas nocivas⁷.

El castigo es una práctica nociva, es decir, una práctica en la que las y los adultos invocan cultura o religión para ser administrada como “forma natural” de disciplinamiento, coerción o control. No es natural ni tampoco pertinente para la



© henry-tuchez-unsplash_Guatemala

7 Estas relaciones se expresan en los mismos términos que establecen la Recomendación general conjunta 31 del Comité de Expertas de la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres y la Observación general 18 del Comité de Expertas de la Convención de Derechos del Niño y la Observación general núm. 8 sobre el derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes, y la observación general núm. 13 sobre el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.



protección, desarrollo y bienestar de los NNA. De allí que los organismos internacionales de derechos humanos relacionados sean expresos en recomendar a los Estados la prohibición de los castigos en tanto práctica nociva que, adicionalmente, se agrava en las discriminaciones de género y en la normalización de la violencia hacia la niñez.

El castigo es una forma de violencia. Cuando en este castigo convergen pesos culturales y morales y se ejerce con violencia física y psíquica el daño que se produce en NNA son del mismo carácter que el bullying y se adiciona el riesgo de daños físicos severos.

Poner en discusión la normalización del castigo con actrices y actores de las comunidades educativas trajo como correlato la tensión intergeneracional que nace en las contradicciones entre modelos de crianza tradicionales y un universo sociocultural de NNA donde no existen fronteras en relación con los mensajes, prácticas y contenidos que reciben desde diversas fuentes de información y canales y los modelos de éxito que se imponen. Los sistemas de creencias y valores tradicionales emergieron con intensidad.

Los datos confirman la alta incidencia del embarazo en niñas y adolescentes en las escuelas rurales de los tres países. Lo que agrega esta investigación es la discusión sobre su directa relación con prácticas nocivas y la naturalización de los estereotipos de género con base en los sistemas de creencias y valores. En los resultados de las dos fases de la investigación se puede leer la tolerancia social y comunitaria a relatos que reproducen prácticas de tutela y dominio sobre el cuerpo de las niñas y adolescentes. Es tolerada “la venta” “la entrega” “el uso como objeto de movilidad social” “la maternidad como proyecto único” entre otros.

Los números de respuestas que identifican más de un caso de niñas o adolescentes embarazadas produce alarma por dos vías: a) si por cada respuesta se señala un caso se trataría de una violencia sistémica que recurre al silencio de las víctimas para su ocultamiento; b) si son respuestas que señalan el mismo caso o un número menor de casos se trata de que las víctimas están siendo expuestas social y comunitariamente a su estigmatización.



4

Hallazgos y
recomendaciones



El presente informe sistematizó algunas de las principales apuestas del proyecto **Estrategias para prevenir la violencia sexual y de género y fomentar la equidad en escuelas rurales**, sus preocupaciones, el punto de partida político y conceptual, la ruta metodológica y principales hallazgos, y la riqueza y los aprendizajes del proceso vivido por los equipos en sus comunidades de aprendizajes local, nacional y regional. En los años de 2021 y 2022, se trabajó en la cocreación de conocimiento sobre las expresiones de las violencias de género con las comunidades educativas rurales, particularmente docentes, familias y estudiantes adolescentes, en Saint Michel y Plaisance (Haití), San Juan de Ojojona y San Ignacio (Honduras) y Slilmalila, San Francisco y La Chata (Nicaragua).

Los hallazgos, como destacamos en los capítulos 2 y 3, fueron sumamente significativos, así como la trayectoria y los aprendizajes generados en los territorios, que continúa aún finalizado este primer informe. Los equipos de investigación continúan trabajando desde y con las comunidades educativas en las estrategias de prevención y para escalar la apuesta central, las innovaciones y hallazgos encontrados en cada localidad.

A continuación, recuperamos algunas reflexiones y recomendaciones que para la CLADE emergen como claves importantes a tenerse en cuenta en políticas y prácticas que tengan como horizonte la promoción del derecho humano a la educación libre de violencias. Sin duda, la lectura del informe puede sugerir muchas más.

Este trabajo recupera el lugar esperanzador de las escuelas rurales para la transformación, y la apuesta en los territorios locales como unidad central para la política educativa. En ellos, sus comunidades educativas –docentes, estudiantes, familias– son los sujetos protagónicos cuya voz es imprescindible para cualquier decisión que afecte a sus vidas, entorno y escuela.

Recupera, asimismo, la necesidad de romper los silencios, de ubicar la(s) palabra(s) en el lugar de privilegio que ocupa en la construcción de conocimientos y experiencias, retomando el diálogo en tiempos de autoritarismos como ruta posible para cambios de prácticas y culturales que son, finalmente, los cambios indispensables para transformar profundamente las relaciones de subordinación y poder que dan origen a las violencias basadas en género y, en rigor, a todo tipo de violencia.

1

El territorio y sus comunidades educativas como apuesta para el cambio

Bajo la constatación de que el cumplimiento del derecho humano a la educación es indivisible de todo el conjunto de derechos, incluyendo al derecho a una vida libre de violencias, la CLADE insiste en el rol estratégico del derecho a la educación para la promoción de la justicia social, la transformación, el cuidado y la igualdad de género. Claramente, no cualquier educación. Los procesos educativos deben venir intencionalmente pensados para el horizonte de cambio.

Con este estudio reafirmamos la misma apuesta a partir de los territorios: alrededor de cada escuela hay una comunidad, y desde lo local se generan cambios, a su vez escalables, es decir, los aprendizajes e innovaciones se comparten, inspiran a otras experiencias, y crean lineamientos para la política local, departamental, nacional. Esa idea viene justamente a contramano de políticas estandarizadas y tecnocráticas, que no consideran las voces de los sujetos educativos y sus necesidades y demandas.

La escuela continúa siendo el territorio central de múltiples relaciones: entre pares, entre docentes, administradores y autoridades educativas, entre madres, padres y adultos responsables del cuidado y protección de NNA y entre todos estos colectivos. Por ende, si se generan las condiciones de diálogo y construcción conjunta, sigue siendo un potencial polo irradiador de cambios de patrones culturales.

La corresponsabilidad de la escuela en la desnaturalización de las violencias y las discriminaciones emerge en la voz de las comunidades educativas rurales. La confianza de madres, padres y adultos responsables del cuidado y protección de NNA en la escuela como productora de sentidos personales y colectivos le otorga un lugar estratégico en la transformación de patrones socioculturales que reproducen discriminaciones y violencias.

Un lugar estratégico también para la protección de la vida misma y el cuerpo de cada niña, niño o adolescente independientemente de su orientación sexual o identidad o expresión de género que habita el territorio escolar.

2

Alianzas intersectoriales y multiactorales

El proyecto trabaja con una temática profundamente compleja y sensible. **Prevenir la violencia sexual y de género en los entornos escolares rurales demanda, como respuesta, una multiplicidad de estrategias, sectores y actores involucrados en todos los ámbitos, del local al global.**

La escuela debe abrir sus muros a las organizaciones que comparten su territorio y su lucha común, ampliar el diálogo con colectivos que trabajan por los derechos y protección de las mujeres y de la niñez en su cotidiano. El sector de salud, de protección, pero también de cultura, deportes y artes, como estrategias potentes para generar diálogos sensibles y otras formas de convivencia. Organismos de los Estados, instancias jurídicas de protección, y en alianza con la sociedad civil, redes de apoyo a las víctimas, colectivos jóvenes, movimientos de mujeres en sus más variadas expresiones y de defensa de los derechos humanos de las personas LGBTIQ+.



En los contextos trabajados en el proyecto, la alianza con organizaciones sociales y comunitarias se mostró de vital importancia. En Nicaragua, la alianza con la Red de Mujeres Pioneras de la Montaña, lideresas comunitaria que actúan por el derecho al agua potable para las comunidades; en Haití, los vínculos con organizaciones que luchan por los derechos de las mujeres, en Honduras, con las oficinas de Estado de protección de la niñez y de la mujer son vínculos prometedores para la continuación y escalabilidad de las estrategias de prevención a la violencia sexual y de género registrada en los territorios.

3

Datos y evidencia desde los territorios

La creación de datos y evidencias locales emerge como una necesidad central para mejores políticas y prácticas que puedan efectivamente contribuir a la prevención de las violencias de género en las escuelas. A partir de la experiencia del proyecto, se recomienda la puesta en marcha de políticas y prácticas pedagógicas que permitan, desde las comunidades, conocer cómo se expresa el fenómeno en cada contexto, en cada territorio, con qué particularidades, para a partir de eso cocrear estrategias de prevención.

La investigación mostró cómo datos locales ofrecen pistas muy concretas para la puesta en marcha de estrategias de prevención de violencias de género. Por ejemplo, el importante porcentaje de respuestas que indican los baños como un sitio donde se ejerce bullying y otras formas de violencias y discriminaciones. O el dato de que episodios de violencia ocurren con mayor frecuencia en el recreo, la salida de clases y el recorrido para llegar a casa, pero también el aula aparece como espacio-tiempo de ejercicios de violencias o discriminaciones que se naturalizan o reproducen bajo narrativas o imposición de prácticas que nacen en sistemas de creencias y valores hegemónicos, heteronormados y reactivos a las disidencias, las diversidades y las divergencias. Del mismo modo, está la evidencia de la exposición principalmente de las niñas y adolescentes mujeres a violencia sexual durante los trayectos de ida y vuelta de sus casas hasta la escuela. El hecho de que las comunidades en Haití, por ejemplo, presentaron amplia participación de abuelos y abuelas, con alto grado de analfabetismo funcional, requiere otras estrategias orales e intergeneracionales.

Datos de ese nivel de concreción permiten, casi de modo inmediato, imaginar política pública y presupuesto específico para eliminar, poco a poco, factores y escenarios que “facilitan” las expresiones de violencia: baños limpios, adecuados y seguros; trayectos iluminados; atención al trabajo con las familias o personas a cargo del cuidado de NNA; vigilancia comunitaria y docente a la salida de las clases. Todo



© dimitry-b-unsplash_Guatemala

ello, para iniciar por lo más concreto. Por supuesto, el acercamiento distinto a las, los y les docentes y a las personas adultas, no desde la recriminación y el miedo, sino desde los elementos de comprensión de la naturalización de una problemática que no es natural. **El dato local inspira políticas más pertinentes y contextualizadas pero, además, espeja las necesidades identificadas por las propias comunidades y por tanto, también concreta el sentido de la participación.**

4

La Investigación Acción Participativa como herramienta más para el DHE libre de violencias

La apuesta por la IAP y las técnicas de la educación popular se muestra vigente y potente para procesos de creación compartida de conocimientos que sean significativos a las comunidades educativas rurales. El proceso metodológico, que como decíamos al inicio, es también político y pedagógico, se mostró además pertinente a contextos adversos, como el experimentado en varias etapas por los equipos de investigación, y también para abordar desde un lugar sensible las violencias basadas en género, particularmente la violencia sexual, desde las voces de las comunidades.

A partir de la IAP, se crea un pacto de confianza y reciprocidad con las comunidades, se rompe el silencio y se abren espacios de diálogo que en sí mismo son vitales a los procesos de cambio cultural y de prácticas. La metodología es en sí misma una apuesta pedagógica por el cambio, que demostró a lo largo del proceso el potencial de actuar en un nudo central, la naturalización de las violencias sexual y de género, constatadas a lo largo de la investigación. Se afirma una urgente necesidad de desnaturalizar la violencia hacia niñas y mujeres y, particularmente, la violencia sexual; el posible ciclo de violencias que se reproducen en casa, en la escuela y entre pares; la impunidad social y judicial sobre estos hechos; y el nulo acceso a justicia que acompaña la vida de las niñas, adolescentes, mujeres y víctimas de violencia sexual niños, adolescentes hombres y personas LGBTIQ+ en las zonas rurales.

5

El sujeto rural en su diversidad

Como decimos anteriormente, nuestro estudio partió de una visión de lo rural como un territorio atravesado por profundas transformaciones en las que conviven familias con múltiples proyectos de vida, una importante diversificación económica y aspiraciones cada vez menos compatibles con la visión tradicional de la ruralidad, fruto de la intensa interacción con formas de vida plurales, tecnologías de la información, proyectos de vida de lo urbano tradicional o alternativo e imaginarios sociales y colectivos diversos.

Esa visión se confirma y se profundiza en relación con las comunidades educativas rurales participantes. Encontramos territorios sumamente complejos, con una multiplicidad de actores también presentes y en constante interacción en los territorios, como son las iglesias



y organizaciones comunitarias que actúan por derechos. Discursos heterogéneos coexisten en territorios que, adicionalmente, pueden estar atravesados por contextos de movilidad humana, violencias y ausencia de protección.

Asimismo, el sujeto de derechos de los territorios rurales es un sujeto de derechos diverso, complejo, con identidades múltiples. Esta discusión es central para la política pública dirigida a esas poblaciones, en particular para las que tengan como horizonte la promoción del derecho humano a la educación libre de violencias.

Atender las dinámicas en las escuelas rurales y, dentro de ellas, la existencia de violencias basadas en género, pero también la capacidad de identificar estrategias de prevención es claramente una política de desarrollo sostenible de las áreas rurales porque se vincula con la posibilidad de mejorar la calidad de vida de quienes viven en el campo, sus oportunidades de crecimiento y proyección de vida.

6

El lugar de las, los y les adolescentes

La mirada en, con y desde las, los y les adolescentes fue una opción preferencial en el proyecto, en el enfoque intergeneracional de diseño de estrategias de prevención de las violencias basadas en género, y sus expresiones extremas desde las comunidades educativas o desde la política pública.

Avanzado el proceso, emergen como actores de la interrupción de las violencias desde su afirmación en la diversidad y el pensamiento divergente y crítico que señala las distancias intergeneracionales que rompen el diálogo y reproducen la colonialidad. Esto implica que las iniciativas, relaciones, relatos y prácticas que nacen de la gestión de la prevención de las violencias desde las, los y les adolescentes deben confiar en su lectura de la realidad para evitar la imposición de normas y controles adultocéntricos, racistas, sexistas, machistas y homolesbotransfóbicos.

La capacidad de agencia que tienen, su capacidad transformadora y de la comunidad son centrales para la incorporación de nuevos valores y formas de convivencia en el cotidiano.

7

El cambio de patrones culturales pasa por la deconstrucción de estereotipos

Uno de los hallazgos centrales de la investigación fue poner en evidencia la interrelación entre las distintas expresiones de las violencias de género, y centralmente, cómo los estereotipos de género se revelan como una categoría explicativa de las discriminaciones, las violencias y las prácticas nocivas hacia niñas y adolescentes mujeres.

Se percibe una directa relación entre los estereotipos de género y los sistemas de valores y creencias de las comunidades educativas, que reproducen roles tradicionales de género

con subvaloración de lo femenino, supremacía de lo percibido masculino, relaciones de poder y aceptación de las identidades heteronormadas como norma natural. Esta relación se alimenta recíprocamente. Los sistemas de valores y creencias reproducen estereotipos de género y los estereotipos de género se fundamentan en los imaginarios y relatos sociales que sostienen el sistema de valores y creencias, particularmente, religiosos o culturales.

Desnaturalizar y deconstruir esos estereotipos es una tarea central para la eliminación de todas las formas de discriminación y violencias de género, que pasa también por la escuela. Las recomendaciones de los organismos internacionales y de derechos humanos sobre la importancia de la Educación Sexual Integral (ESI) en los currículos es de suma importancia. Complementariamente, lo que nuestra investigación agrega es la potencialidad de generar cambios concretos a partir de la movilización de las experiencias vitales de los propios sujetos, incluyendo docentes, estudiantes y familias, intergeneracionalmente.

8

La desnaturalización del castigo

Pese a las prohibiciones legales para el uso de castigos como forma de disciplinamiento, su persistencia fue constatada en la investigación, en estrecha relación con prácticas nocivas. Como afirmamos en nuestro capítulo anterior, poner en discusión la normalización del castigo con actrices y actores de las comunidades educativas trajo como correlato la tensión intergeneracional que nace en las contradicciones entre modelos de crianza tradicionales y un universo sociocultural de NNA donde no existen fronteras en relación con los mensajes, prácticas y contenidos que reciben desde diversas fuentes de información y canales y los modelos de éxito que se imponen.

El castigo se naturaliza como la norma para el aprendizaje personal, social y relacional de niñas, niños y adolescentes con sus familias y sus comunidades. La disciplina se homologa al castigo y la sanción y se construyen narrativas que impiden desnaturalizarlo como práctica nociva que mina la autoestima, erosiona vínculos afectivos y que distancia las generaciones de las oportunidades de una vida en paz donde el diálogo y la palabra asertiva sea la mediación del aprendizaje relacional en todas sus expresiones: valores, normas, imaginarios.

Esta variable es central en la prevención de las violencias porque al desnaturalizar el castigo se contribuye a la desnaturalización del abuso y las opresiones que marcan cuerpos y vidas.



© pexels-mary-taylor-5896522



9

Violencias de género y violencia sexual, círculos de narrativas y prácticas de tolerancias.

Para las comunidades de aprendizajes nacionales y regional fue fundamental identificar en los hallazgos de investigación las relaciones directas entre bullying (particularmente el hostigamiento, el rechazo y la intimidación) con las violencias basadas en género que terminan por naturalizar relaciones de poder abusivas.

Al naturalizar estas prácticas, la tolerancia a las discriminaciones y violencias se desplazan hacia el ámbito intrafamiliar, comunitario, institucional, social y escolar, reproduciendo y produciendo formas agravadas de violencias basadas en género, incluso, la violencia sexual sistémica. Como mostramos en nuestro capítulo anterior, la presencia constatada de violencia sexual es razón de preocupación central, las cifras hablan de porcentajes que alcanzan a un número alto de estudiantes que habrían experimentado al menos una vez conductas de agresión sexual en sus propios centros educativos o en el camino hacia él.

La preocupación es mayor cuando se observa de forma combinada el alto grado de tolerancia a estas prácticas nocivas. Desde las escuelas es necesario actuar en la puesta en marcha de procedimientos y mecanismos claros, seguros y accesibles para denunciar los incidentes; acompañar a las víctimas; promover su resiliencia; protegerlas integralmente; y derivar los casos a las autoridades apropiadas, como indican los organismos internacionales, nuestra investigación apunta a la necesidad central en hacer frente a la alta tolerancia que se expresa desde el lenguaje y las narrativas. **Es urgente la puesta en marcha de procesos pedagógicos intencionados a deconstruir la tolerancia y la aceptación a dichas prácticas como siendo “naturales”, incluyendo los lenguajes, y nombrarlas como claras e inaceptables violaciones.**

10

Embarazo en niñas y adolescentes

Los datos confirman la alta incidencia del embarazo en niñas y adolescentes en las escuelas rurales de los tres países. **Lo que agrega nuestra investigación es la discusión sobre su directa relación con prácticas nocivas y la naturalización de los estereotipos de género con base en los sistemas de creencias y valores.** En los resultados de las dos fases de la investigación se puede leer la tolerancia social y comunitaria a relatos que reproducen prácticas de tutela y dominio sobre el cuerpo de las niñas y adolescentes. Es tolerada “la venta” “la entrega” “el uso como objeto de movilidad social” “la maternidad como proyecto único” entre otros.

Lo que resulta significativo a las estrategias de prevención son tres factores: a) la necesidad de reducir la exposición de las niñas o adolescentes embarazadas y sus historias de vida; b) la desnaturalización del embarazo en niñas o adolescentes como resultados obvios o naturales que las culpan y que suman en la impunidad social y judicial; c) la toma de decisiones sobre programas de prevención del embarazo en niñas y adolescentes estrechamente articulados a los derechos humanos de ellas, particularmente, a su integridad y libertades fundamentales.

Docentes como actores centrales en los procesos de cambio

A lo largo de la investigación, **las y los docentes aparecen como actores centrales en los procesos de cambio**. Desde el inicio mostraron apertura y disposición no solo para dialogar sobre la temática, sino también expresaron la necesidad que tienen de conocer más sobre cómo abordar y sobre todo “qué hacer” ante los casos de violencia sexual y de género. En los tres países son mencionados por parte de las, los y les estudiantes como actores de confianza en el momento de denunciar casos de violencia. En el caso nicaragüense, además, afirmaron cuando entrevistados que buscan por su cuenta alternativas para contrarrestar actos discriminatorios o violencias, activando consejerías integradas por madres de familias y docentes quienes promueven acciones de sensibilización y abordaje, así como ante el bullying.

Al mismo tiempo, las y los docentes aparecen como parte del sistema de creencias y particularmente valores religiosos, reproduciendo con frecuencia estereotipos y roles tradicionales de género. Fueron, como mostraron los datos, señalados también como agresores, lo que demuestra la urgencia de respuestas a la temática. Los registros incluyeron, por otro lado, las precarias condiciones de trabajo y, particularmente para el caso de las docentes mujeres, también exposición a discriminación por razones de género.

La apuesta evidenciada en el proceso de la investigación es que la metodología propuesta otorga a las y los docentes un lugar estratégico en la conformación de comunidades de aprendizaje, en las que pueden investigar y construir conocimiento con sus estudiantes sobre temas tan sensibles como es el caso de las violencias sexual y de género. Ello los invita a repensar sus historias de vida y las de sus estudiantes, a conocer las expresiones locales desde sus propias realidades y experiencias, y a participar de procesos de transformación que también les incluye.

Romper el silencio, generar movimiento y acción

Además de los silencios que atraviesan, definen y profundizan los itinerarios de las violencias, en la investigación, se destaca la prevalencia del miedo y la inacción que las violencias de género desatan en sus víctimas.

Al mismo tiempo, encontramos una notable disposición de las comunidades educativas a hablar sobre el tema, siempre que se hayan creado los vínculos de confianza. Los testimonios de nuestro equipo de investigación revelan el interés, la curiosidad y la disposición e incluso la necesidad de seguir abordando la temática, justamente al contrario de las resistencias inicialmente esperadas para tratar de temas sensibles como lo son las violencias sexuales y de género.

Esa reflexión por parte del conjunto de los equipos de investigación, con diferentes matices en cada país, mostró **la centralidad de apertura de canales de diálogo**, particularmente de diálogo intergeneracional en las escuelas, canales hasta el momento ausentes. Espacios horizontales de hablar y de escuchar, de preguntar y responder, de crear algo juntos. Posiblemente algo nuevo.



Considerando la experiencia de este proyecto, esos espacios, que deben ser intencionalmente creados desde las escuelas, son espacios potentes: abrir la palabra, escuchar las voces que nunca se escuchan, resistir a las jerarquías tan marcadas en una institución históricamente autoritaria como es la escuela, y que por otro lado es también el lugar donde resistencias y proyectos de cambio son posibles.

Además del potencial de desnaturalización de las formas de violencia sexual y de género, se caminaría hacia la democratización de la escuela misma, proceso tan vital para la educación para la ciudadanía, paz, derechos humanos y convivencia democrática que todos, todas y todes, esperamos.



5

Bibliografía



- Boerman, Thomas and Golob, Adam. *Gangs and Modern-Day Slavery in El Salvador, Honduras, and Guatemala: A Non-Traditional Model of Human Trafficking* (2020). *Journal of Human Trafficking*, 2020. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3539953> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3539953>
- Castillo, M., Vigil, J., Castro, V., & Elvir, A. (2008). *La educación rural nicaragüense: hacia un diagnóstico de sus desafíos y posibilidades* (Vol. Grupo de Trabajo del Centro de Investigación y Acción Educativa y Social (CIASES)). (CIASES, Ed.) Managua: CLACSO. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Nicaragua/ciases/20120729082127/016.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (U.S.); United States. President's Emergency Plan for AIDS Relief Haiti; Comité de Coordination; Together for Girls. Interuniversity Institute for Research and Development (2014) *Violence against children in Haiti: findings from a national survey 2012*. Obtenido de <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/30582>
- Chioda, Laura (2017). *Stop the Violence in Latin America: A look at prevention from cradle to adulthood*, World Bank Group, Washington, DC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). *Nudos Críticos del Desarrollo Social Inclusivo en América Latina y el Caribe: Antecedentes para una agenda regional*.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (14 de Noviembre de 2019). Informe temático sobre la Violencia y discriminación contra mujeres, niñas y adolescentes: Buenas prácticas y desafíos en América Latina y en el Caribe. (OEA/Ser.L/V/II. Doc. 233). Costa Rica: OEA.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2009). *Formas de discriminación y violencia que enfrentan las mujeres en Haití*. OEA-CIDH. Obtenido de <https://cidh.oas.org/countryrep/Haitimujer2009sp/Haitimujerii.sp.htm>
- Comité de los Derechos del Niño. (42º período de sesiones 2006). Observación General No. 8, Comité de los Derechos Niño, El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (artículo 19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros). (Doc. CRC/C/GC/8). Naciones Unidas.
- Convención Belem do Pará. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Ratificada por Ecuador en 1995.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo. *Opinión Consultiva OC24/17*. Costa Rica: CortelDH.
- Da Oliveira, Assis Costa (2020). *Fronteira Tapajós e Direitos das Crianças: Impactos sociais de grandes empreendimentos econômicos*. Civitas - Revista de Ciências Sociais, vol. 20, no. 1, p. 53.
- Eleutera Honduras. (2021). *Honduras: impacto de la brecha digital en la educación*. Friederich Naumann Centro América. Obtenido de <https://www.somosinnovacion.lat/wp-content/uploads/2021/02/488532600-REPORTE-Impacto-de-brecha-digital-en-la-educacion-en-Honduras.pdf>
- Gaudin, Y., & Pareyón, R. (2020). *Brechas estructurales en América Latina y el Caribe: una perspectiva conceptual-metodológica* (Vol. Documentos de Proyectos). Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

- Gobierno de Honduras y Subsecretaría de Seguridad en el Despacho de Prevención, Honduras (2019). *Violence Against Children Survey, 2017*, Tegucigalpa-Honduras.
- Muñoz, Fanny, et al (2020). *Diagnóstico Sobre la Situación de Violencia de Género Hacia las Mujeres y el Embarazo Adolescente en Escuelas de la Provincia de Cangallo, Ayacucho*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Observatorio Nacional de la Violencia contra las Mujeres y Miembros del Núcleo Familiar. (s.f.). <https://observatorioviolencia.pe/>. Obtenido de <https://observatorioviolencia.pe/la-violencia-simbolica-hacia-las-mujeres/>
- Olsen, Anne Sofie. (11 de enero de 2016). *Banco Interamericano de Desarrollo*. Obtenido de Social Digital: <https://socialdigital.iadb.org/es/node/9805>
- Organización Mundial de la Salud (2019). Global Health Estimates: Leading causes of death.
- Orientaciones internacionales Violencia de Género en Ámbito Escolar (2019). UNESCO, ONU Mujeres. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>.
- Parkes, J. (Ed.) (2015) *Gender Violence in Poverty Contexts: The Educational Challenge*. Routledge: London pp. 3-10.
- Pinheiro, P.S. UN World Report on Violence Against Children (2006). Obtenido de <https://digitallibrary.un.org/record/587334>
- Portillo, A., & Cardona, C. (2016). La violencia contra la mujer. ¿Un problema del área rural? *Revista de Ciencias Forenses de Honduras*, 2(Médico Forense de Juticalpa-Olancho, Médico Forense de Catacamas-Olancho), 3-9.
- Recomendación General 25. (2004). sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal. Comité de Expertas de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres.
- Recomendación General Conjunta No. 31. (2014). Sobre violencia y prácticas nocivas. *Adoptada conjuntamente*. CEDAW-CDN.
- Recomendación general num. 35 CEDAW. (2017). *Recomendación general num. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general núm. 19*. Naciones Unidas: Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer.
- Reyes Ávila, A. (2021). *Documento de Política Pública de Reparación Integral a Víctimas y Sobrevivientes de Violencia contra la Mujer y Femicidio*. Quito: Iniciativa Spotlight PNUD.
- Rival, L. (2015). *Transformaciones Huaoranis: frontera, cultura y tensión*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya Yala.
- Terry Gregorio, J. (s.f.). <https://red.pucp.edu.pe/>. Obtenido de Aproximación al concepto de comunidad como una respuesta a los problemas del desarrollo rural en américa latina: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/11/121108.pdf>
- UNICEF (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021: na revisión sistemática*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/34476/file/Violencia-contra-los-ninos-reporte-completo.pdf>
- US Department of State (2021). *The Annual Trafficking in Persons Report*

Realización



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



REPT
Requisitos Educativos Para Todos el Tiempo

Alternatives

Con el apoyo de



IDRC · CRDI

International Development Research Centre
Centre de recherches pour le développement international

Canada