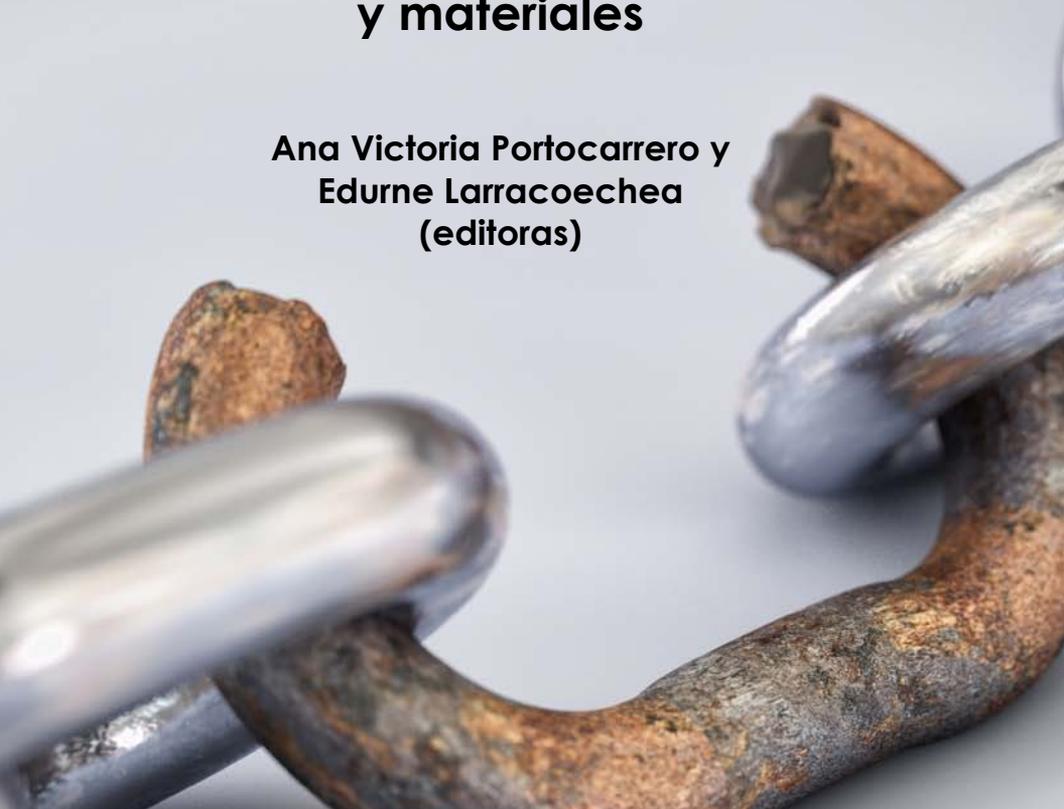


LAS RESISTENCIAS NUESTRAS DE CADA DÍA

Subversiones cotidianas a las
violencias simbólicas
y materiales

Ana Victoria Portocarrero y
Edurne Larracochea
(editoras)



CAPÍTULO VI

RETOS Y

APRENDIZAJES

SOBRE

PARTICIPACIÓN

A PARTIR DE LA

EXPERIENCIA

DE CESESMA

*Con aportes críticos de Guillermo José Medrano y
Nohemí Molina Torres*



MARISOL HERNÁNDEZ M É N D E Z

Soy originaria de la comunidad indígena de Samulalí, en el municipio de Matagalpa, Nicaragua. Mi experiencia profesional ha sido como educadora durante 16 años facilitando procesos educativos con niñas, niños y adolescentes teniendo de referencia los derechos de la niñez y adolescencia. A partir del año 2007, facilito procesos educativos en prevención de la violencia basada en género hacia niñas, niños y adolescentes. Tengo como formación académica la Licenciatura en Sociología y Master en Perspectivas de Género y Desarrollo.



MARGARITA QUINTANILLA

Poseo una maestría en Salud Pública y Gestión Sanitaria por la Escuela Andaluza de Salud Pública, Granada, España y un título médico por la Universidad Autónoma Nacional (UNAN) de León, Nicaragua, además de varios estudios de postgrado en género y desarrollo.

Soy miembro de InterCambios, espacio desde el cual se han realizado diversos estudios cuali-cuantitativos que han ayudado impulsar enfoques y metodologías innovadoras para la mejora en la prevención y abordaje de la violencia contra las mujeres, adolescentes y niñas, y la promoción de acciones integrales que apunten a la promoción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres desde una perspectiva sistémica.

Elaboré este artículo, con la inestimable colaboración de Margarita Quintanilla, motivada por mi historia de vida, experiencia, reconocimiento y valoración de mi identidad como niña, adolescente y adulta, y mi desempeño como educadora. Los aprendizajes adquiridos me permitieron transformar maneras de ser y pensar, al cuestionar patrones de educación reforzados por el sistema patriarcal que perjudican la vida de las personas, en particular de niñas y adolescentes, limitando su desarrollo.

Mi experiencia de trabajo durante 15 años ha sido como educadora en el Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente (Cesema), facilitando procesos educativos en la promoción y defensa de los derechos de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales y haciendas cafetaleras del departamento de Matagalpa. En esa labor encuentro situaciones que viven niñas y adolescentes que violentan sus derechos, entre ellas: discriminación por su condición; embarazos de niñas de 10 a 13 años resultado de abusos sexuales; adolescentes con embarazos forzados, y madres solteras obligadas a abandonar sus estudios o a migrar por trabajo y con limitadas oportunidades de participación.

Este artículo es parte de un trabajo más amplio de sistematización de la experiencia *Construyendo una cultura de afectividad, equidad y respeto hacia niñas, niños y adolescentes*, facilitada por Cesema en cinco comunidades rurales y una hacienda cafetalera del municipio de San Ramón, departamento de Matagalpa, entre julio de 2010 y junio de 2014, con apoyo financiero de la Agencia Católica Irlandesa para el Desarrollo (Trócaire). Me pregunté a lo largo del ejercicio: ¿De qué manera las oportunidades educativas permiten lograr metas

a niñas y adolescentes? ¿Qué transformaciones ocurren en las personas y en el entorno, a partir de integrar el enfoque de género? ¿Qué condiciones deben crearse para generar esas transformaciones? ¿Qué aprendizajes se pueden retomar para replicar otras experiencias?

La sistematización fue realizada entre septiembre del 2015 y enero del 2016. Participaron 27 personas: 7 mujeres y 7 hombres adolescentes, de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, integrados en los procesos educativos durante el período de la experiencia; y 13 adultas: 1 mamá y 1 papá de adolescentes; 1 líder y 1 lideresa comunitaria; 1 funcionario de una Institución del Estado; 4 personas del Área de Prevención de Violencia y 4 personas del equipo de coordinación de Cesesma. Los resultados de la sistematización han sido compartidos con mujeres y hombres adolescentes de las comunidades y con el personal de Cesesma y de Trócaire.

Considerando que la experiencia de Cesesma se basó en la prevención de la Violencia Basada en Género (VBG) hacia niñas y adolescentes con y desde la participación, la sistematización tomó los referentes teóricos de participación y VBG, y la prevención como eje orientador. Abordar el enfoque de participación infantil implicó vincular el enfoque de desarrollo de capacidades y empoderamiento.

Mi argumento principal considera que para lograr cambios en la prevención de la VBG hacia niñas y adolescentes se requiere fortalecer capacidades a nivel personal y crear condiciones en el entorno familiar y comunitario para potenciar la participación de forma colectiva. Esta capacidad debe trascender al empoderamiento personal y abordar también

el colectivo y comunitario, permitiéndoles actuar y protegerse a ellas mismas, a otras y otros. Debe ser una condición el involucramiento de niñas, niños, adolescentes, madres, padres y otros actores comunitarios para favorecer que concreten el ejercicio del derecho a vivir sin violencia.

El artículo está organizado en cuatro secciones: la primera hace referencia a la experiencia de Cesesma, e incluye antecedentes y contexto de la experiencia sistematizada. La segunda sección hace énfasis en los enfoques que sustentaron la sistematización: participación infantil y la VBG. Seguidamente, se evidencian las conclusiones de la sistematización, y finalmente, en la cuarta sección, propongo recomendaciones a tomar en cuenta por Cesesma y por otras organizaciones que trabajan con niñas, niños y adolescentes para la prevención de la VBG.

LA EXPERIENCIA DE CESESMA

Cesesma es una asociación sin fines de lucro que trabaja con niñas, niños y adolescentes en la zona rural del norte de Nicaragua. Fundada en 1992, su misión es contribuir a la promoción y defensa de los derechos de la niñez y adolescencia mediante procesos educativos de empoderamiento en familias, escuelas y comunidades rurales en conjunto con las niñas, niños, adolescentes y otros actores.

La experiencia sistematizada tuvo como referencia los siguientes objetivos estratégicos: fortalecer la participación y organización de niños, niñas y adolescentes que les permita incidir en espacios locales y nacionales, y contribuir a mejorar las relaciones interpersonales, familiares, escolares y comunitarias

para prevenir la violencia. En este proceso, Cesesma partió del reconocimiento de que niñas, niños y adolescentes se enfrentan a relaciones de poder entrecruzadas por el adultismo y el autoritarismo, por su condición de género y generacional, limitándoles participar y tomar decisiones sobre sus vidas. Lo que coincidía con lo planteado en la sistematización:

La participación [...] del derecho al hecho: Aquí, las/os adultas/os son quienes tienen el poder, el control sobre la vida de niñas, niños y adolescentes, dejándonos sin oportunidades de establecer relaciones basadas en el respeto, la tolerancia y la complementariedad. (Instituto de Promoción Humana [Inprhu], 2001 p. 13)

Antes de iniciar el proceso, en Cesesma existía la consciencia de que las niñas y adolescentes enfrentan barreras específicas que impiden su participación, entre ellas, el trabajo doméstico (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, s.f), estableciéndose un panorama en el que prevalecen las desigualdades en las oportunidades de participación entre niñas y niños, y mujeres y hombres adolescentes.

El mundo se expande para los niños y se contrae para las niñas. Los niños ganan autonomía, movilidad, prospectos de trabajo. A las niñas se les priva sistemáticamente de estas oportunidades. Ellas tienen movilidad restringida y son susceptibles al matrimonio precoz o forzado y al embarazo precoz. (Plan Internacional, 2014, p. 20)

A lo anterior se suma la opresión que enfrentan por las expresiones de violencia que afectan su identidad, seguridad y autoestima.

Como plantea el Inprhu (2001):

En una lógica de vida, donde prevalece el maltrato y la subordinación que les impide procesos de identidad, genera pérdida de dignidad y afectación de su autoestima. (p. 13)

A inicios del 2010, Csesma evaluó los procesos educativos implementados e identificó la necesidad de profundizar en la VBG por las expresiones de violencia que enfrentaban niñas y adolescentes, entre ellas, abusos sexuales, embarazos en niñas y adolescentes, violencia en el noviazgo y discriminación y exclusión por su condición de género. También se identificaron situaciones que vivían niños y adolescentes varones: presiones específicas para demostrar su hombría, sus privilegios y su poder, presiones de sus pares para tomar licor, tener novia y mantener relaciones sexuales; obligación de presionar a las chavalas con la prueba del amor; y rencor por duelos no sanados por el abandono de sus padres y haber crecido con sus madres, o abuelas, que son sus referentes afectivos.

Retomando los resultados de la evaluación, en julio de 2010, Csesma inició la intervención *Construyendo una cultura de afectividad, equidad y respeto hacia niñas, niños y adolescentes* con el objetivo de promover en niñas y adolescentes habilidades y competencias para actuar y prevenir la VBG.

Desde el inicio, el proceso involucró, además de a las chavalas, a niños y adolescentes y personas adultas para influir en sus actitudes y promover relaciones de respeto hacia las niñas y adolescentes. Los resultados de la línea base evidenciaron los mitos y prejuicios prevalecientes, que

justificaban y normalizaban la VBG, y aportaron insumos para definir la currícula. Conocer la realidad fue relevante para definir la problemática en la que se quería incidir y para el esclarecimiento de las estrategias.

RESUMEN DE LA INTERVENCIÓN DE CESESMA

Al reconstruir la experiencia de Cesesma, se identificaron cuatro etapas, destacándose como un hilo conductor la implementación de la *Estrategia de formación de promotoras y promotores educativos: mujeres y hombres adolescentes para la prevención de la VBG*. En las cuatro fases se establecieron coordinaciones con otras organizaciones para el seguimiento a situaciones identificadas de violencia y abuso sexual, así como el intercambio de metodologías e implementación de acciones conjuntas.

En la primera etapa se crearon condiciones organizativas en las comunidades, iniciándose procesos de formación de mujeres y hombres adolescentes, y con mujeres y hombres adultos (madres, padres, líderes, maestras y maestros), orientados a reflexionar en las ideas y creencias sobre la VBG.

En la segunda etapa se continuó con los procesos de formación a diferentes actores, y las y los adolescentes realizaron investigaciones transformadoras de las que se derivaron planes de acción que se implementaron a nivel comunitario con participación de diversos actores.

En la tercera etapa, mujeres y hombres adolescentes compartieron sus aprendizajes con otras niñas, niños y adolescentes y elaboraron cuadernillos de trabajo sobre prevención de la VBG y el abuso sexual. Se facilitó la

intervención comunitaria con el acompañamiento de las personas adultas.

En la cuarta etapa se fortalecieron las capacidades de mujeres adolescentes para formular propuestas a través del mapeo de riesgos y de protección. Los resultados del mapeo se convirtieron en propuestas para demandar ante las autoridades competentes el respeto a su derecho a vivir sin violencia.

A partir del proceso implementado por Cesesma, y en conjunto con educadoras y educadores de la organización, se identificaron cuatro ejes a sistematizar: 1) Cómo se entiende y procura la participación; 2) Cómo se entiende la VBG; 3) Cómo se entiende el cambio en las personas que participaron en el proceso; y 4) Cuáles fueron las lecciones aprendidas.

Una vez recopilados los resultados por eje, se trabajó en los componentes teóricos de cada uno, a fin de fortalecer los enfoques de Cesesma en las estrategias comunitarias y aportar a los esfuerzos para a la promoción de la participación y el liderazgo de niñas y adolescentes.

EJES CLAVES DE LA SISTEMATIZACIÓN

PARTICIPACIÓN INFANTIL

En nuestra sociedad, con frecuencia niñas, niños y adolescentes son concebidos como incapaces, dependientes, y sus potencialidades y capacidades desvalorizadas: "La palabra infancia nos remite a una concepción de las niñas y niños como incapaces de expresarse, de opinar, de participar" (Inprhu, 2001, p. 24). "Las concepciones sobre adolescencia

también nos indican cómo a lo largo de la historia se les ha considerado como personas inacabadas, incompletas, y lo que es peor, conflictivas" (ibídem, p. 26).

La participación infantil ha sido una utopía por alcanzar; transformar la visión y posición adultista es un desafío. Y como plantean Alfageme, Cantos y Martínez (2003):

La participación de niñas y niños supone retos en nuestras cabezas, en las estructuras tradicionales de poder y en los modos en los que está organizada la sociedad. Una mirada más cuidadosa a la situación de la infancia nos muestra que en la vida real muchos derechos relacionados con la participación siguen siendo los grandes ausentes, los derechos no reconocidos (p. 15).

Es decir, implica transformar esquemas mentales que permitan el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes, incluyendo su derecho a la participación.

Al facilitar los procesos educativos, Cesesma ha reflexionado en su práctica, trascendiendo de la posición adultista a una visión centrada en derechos, reconociendo a niñas, niños y adolescentes en su calidad de personas como sujetas y sujetos de derechos. Al respecto, Alejandro Cussiánovich (1997) plantea una mirada desde el enfoque de derechos, al proponer que "para nosotros el protagonismo es un componente inherente a la condición humana, precisamente porque cada ser humano es irrepetible, es único" (p. 17.)

Resultado del análisis crítico de su práctica y cuestionamientos a otros referentes teóricos, la organización definió el marco

referencial de participación de niñas, niños y adolescentes, asumiendo que:

Participar es la capacidad de expresar, demandar, proponer e incidir en diferentes aspectos de la vida política, social, cultural y económica, que posibiliten cambios, toma de decisiones de forma consciente, y construcción de ciudadanía. La participación protagónica se refiere a los procesos y espacios en que niñas, niños y adolescentes plantean sus propias iniciativas y toman sus decisiones sobre su actuación. (Cesesma, 2011, p. 8)

Para Cesesma, promover la participación protagónica de mujeres y hombres adolescentes implica retomar dos enfoques clave: a) el desarrollo de capacidades; y b) el empoderamiento.

El desarrollo de capacidades integra dos enfoques complementarios: un enfoque de derechos humanos, universales e indivisibles para todas y todos, que se integra y armoniza con un enfoque de desarrollo humano, que reconoce las capacidades de cada niña y niño de acuerdo a su etapa evolutiva. En concordancia con lo planteado por Shier, Hernández, Centeno, Arróliga y González (2012): "Vamos a combinar el enfoque de derechos con un enfoque de desarrollo humano, fundamentado en la evolución de las capacidades del niño y la niña" (p. 27).

Por otro lado, Cesesma, asume que el empoderamiento "es la capacidad y competencia para la toma de decisiones, [e]incluye procesos que conllevan a que las personas se perciban como sujetas y sujetos capaces y con derecho a

tomar decisiones sobre sus vidas" (2011, p. 24). La organización considera que se debe potenciar el poder desde adentro y el poder con, lo que implica una gama de habilidades y potenciales humanos. El empoderamiento es necesariamente individual y se potencia de forma colectiva.

Así mismo, Sen (2009, citado en Griffin, 2001, p. 13) refiere que "el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las 'capacidades' de las personas, y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económica". Griffin reafirma que "el objetivo del desarrollo no es incrementar el producto, sino propiciar que la gente disponga de una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas, vivir una vida más larga" (ibídem).

El concepto asumido por Csesma coincide con el planteamiento de Griffin, al ubicar a las personas en el centro de toda acción, enfatizando que, en la medida que las personas tienen opciones de formación y conocimientos, enfrentan la realidad con otras capacidades y construyen otra visión de su realidad y de su entorno. "En consecuencia, la ampliación de la capacidad del ser humano reviste una importancia a la vez directa e indirecta para la consecución del desarrollo" (Sen, 2009, p. 13).

Lograr el desarrollo de capacidades implica que las niñas y adolescentes reconozcan sus fortalezas y capacidades para ser agentes de sus decisiones. Al respecto, Murguialday (2006) identifica la agencia:

Como la habilidad de una persona para definir sus propias metas y actuar para conseguirlas. Aunque su expresión más habitual es el poder de decisión sobre los temas que afectan la

propia vida, la agencia es más que una acción observable, puede ser ejercida individual o colectivamente" (p. 12).

En relación con el empoderamiento, la definición que hace Kabeer (1999) plantea que es la "expansión de la habilidad de las personas para hacer elecciones vitales en sus vidas, a partir de definir sus propias metas y actuar para lograr que se concreten" (p. 135). Por su parte, Young (1997, citada en Murguialday, 2006, p. 4), propone que el empoderamiento implica "una alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género". Se requiere una transformación en el reconocimiento de las mujeres a sus capacidades, y poder desde y poder con, para el acceso al poder, lo cual transforma las relaciones de género y es una precondition para lograr la equidad entre hombres y mujeres (Lagarde, 2008, citada por Carballal).

Oakley (2001), citado por Murguialday (2006, p. 4), plantea que el empoderamiento "solo logrará cambios significativos si se orienta a transformar las relaciones de poder existentes". El empoderamiento tiene que asumirse como proceso. "Se trata de un proceso de cambio que no tiene meta final, ya que nadie llega nunca a estar empoderado en un sentido absoluto" (ibídem, p. 12).

Analizando la experiencia a la luz de estos enfoques fue importante identificar: ¿Qué tipo de participación está animando Cesesma? ¿Qué nivel de participación está propiciando? ¿Cómo la asumen las niñas y niños, mujeres y hombres adolescentes? ¿Hay una perspectiva de género en los procesos educativos que la organización promueve?

A fin de valorar el alcance de la participación promovida por Cesesma en la sistematización, se retomó como referente teórico *La escalera de la participación infantil* propuesta por Hart, que en términos generales se ha convertido en un referente para quienes trabajan el tema Parte de identificar si la participación es simbólica o es activa y real. "Se han propuesto varias escaleras, o modelos de niveles de participación, donde los peldaños, o niveles, representan gradas en las relaciones de poder adulto-niño" (Hart, 1993, p. 3).

Los peldaños propuestos por Hart, (ibídem) se conceptualizan de la siguiente manera:

- Primer peldaño: "La participación manipulada". Se refiere a la integración de niños en acciones cuyos intereses corresponden a otras personas.

- Segundo peldaño: "La participación decorativa". Se integra a las personas en actividades, pero solo para animarlas. Ejemplo: presentar un baile en un acto público.

- Tercer peldaño: "La participación simbólica". Plantea que las personas actúan con un discurso predeterminado por otras. Ejemplo: en los cabildos infantiles puede ocurrir que las personas adultas preparen las propuestas y las y los niños sólo las lean.

- Cuarto peldaño: "La participación de asignados, pero informados". Se les informa de decisiones que son tomadas por otras personas, aunque no se les haya consultado.

- Quinto peldaño: “La participación con información y consulta”. En este nivel se brinda información sobre las decisiones y se les consulta para tener propuestas.

- Sexto peldaño: “La participación en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con la población”. Las acciones son tomadas por personas adultas y se comparten con los niños para obtener propuestas.

- Séptimo peldaño: “La participación en acciones pensadas y ejecutadas por la propia población”. Las acciones surgen como iniciativas de la población y se ejecutan desde ellas y ellos.

- Octavo peldaño: “La participación en acción es pensada por la población y ha sido compartida con agentes externos de desarrollo”. Cuentan con el apoyo de agentes externos para ejecutar las acciones.

Los tres primeros peldaños hacen referencia a que no hay participación y que la que se produce es una participación falsa. Del cuarto al octavo peldaño se plantea un proceso en que cada nivel alcanzado tiene como fin propiciar la participación real. A continuación, se comparten las valoraciones de los alcances de la participación logrados.

RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EXPERIENCIA

DE LO PERSONAL A LO COLECTIVO

Mujeres y hombres adolescentes valoraron la importancia de ser parte de los procesos educativos facilitados por Cesesma, e identifican cambios y/o transformaciones generadas que les permitieron establecer una relación de

respeto hacia las niñas y adolescentes, así como plantearse metas y concretar planes de vida.

Un elemento relevante para el cambio fue trabajar por separado con mujeres y hombres adolescentes en la primera etapa, lo que permitió que ellas contaran con espacios propios para debatir temas particulares desde sus intereses como género, y vencer los temores de las adolescentes de socializar con los varones. Una vez creadas las condiciones, se trabajó con grupos mixtos, los que fueron fundamentales para vencer la brecha de participación.

Las adolescentes consideraron que la autoconfianza fortaleció su autoestima y favoreció su participación. Es decir, creer en sus capacidades les permitió comunicarse asertivamente con sus madres y padres y tener su afecto, y actuar e involucrarse más en los procesos. Para lo anterior fue importante la participación de madres y padres. Las niñas y adolescentes identificaron cambios en el comportamiento de madres y padres, sobre todo para apoyarlas para mantenerse en el proceso educativo.

“ Mi cambio es como el de la oruga. Logré tener confianza en mí, a partir de tener afecto y buena comunicación con mi madre y padre desde que ellos están integrados en los procesos con Cesesma.”

(Yelka Aguilar, adolescente)

La implementación de la estrategia *Formación y capacitación de promotoras y promotores* contribuyó a que mujeres y hombres adolescentes logaran transformaciones personales que se potenciaron de forma colectiva, incidiendo en su entorno familiar, escolar y comunitario. Ellas y ellos movilizaron

acciones comunitarias y plantearon propuestas para demandar y exigir el respeto a sus derechos.

La investigación transformadora, metodología implementada por Csesma con la participación de niñas, niños y adolescentes, permitió que las y los adolescentes documentaran el problema de la VBG. Los resultados de las investigaciones aportaron a evidenciar la problemática existente a nivel familiar, escolar y comunitario. A través de este proceso, desarrollaron habilidades para identificar el problema, analizar el impacto que tiene en sus vidas y elaborar recomendaciones y un plan de acción. En algunos casos, obtuvieron respuestas por parte de instituciones del Estado. La investigación transformadora produjo cambios significativos a distintos niveles, desde lo personal a lo colectivo.

A nivel personal; permitió reconocer y valorar sus fortalezas y capacidades, poder visibilizar una problemática que les afecta y aportar a la búsqueda de alternativas para la solución desde su participación y liderazgo, no como sujetas y sujetos de consulta.

“ Lo novedoso fue aprender algo que no sabíamos viviendo en la comunidad. Por ejemplo, que había leyes que protegían y establecían a cuánto debe estar ubicada la venta de licor de las escuelas, o cuándo se debe vender y en qué horario.”

(Henry Dolmus, adolescente)

En el ámbito de sus familias hubo cambio de actitudes al reconocer el aporte de mujeres y hombres adolescentes para visibilizar una problemática. Abordaron temas, como la violencia y sexualidad, que madres y padres consideraban

prohibidos e influyeron para que estos cuestionaran sus ideas y creencias. El compartir sus aprendizajes con sus madres y padres ayudó a que estos les apoyaran con sus investigaciones y en la implementación del plan de acción.

“ Las madres y padres tuvieron otra actitud durante las investigaciones que realizamos. Por ejemplo, en el tema de la sexualidad, creían que era hablar de vulgaridad, y les asustaba pensar que íbamos a repetir esto con otras personas. Esto pasaba por los mitos y tabúes que existen, pero al hablarles del tema, fueron cambiando esa forma de pensar y de creer.”
(Félix Pedro López, adolescente)

A nivel comunitario, se reconoció un problema oculto. Lograron posicionar en el ámbito público un problema asumido como normal y natural. Se implementaron planes de acción, involucrando a la población que no estaba en los procesos educativos de forma directa. En la actualidad, hay más presencia de la Policía ante las demandas.

“ En el caso de Yucul se cerraron expendios de licor ilegales y hay más presencia de la Policía a partir de divulgar los resultados de la investigación.”
(Henry Dolmus, adolescente)

A nivel escolar, lograron el cambio de actitud de maestras y maestros, que se dispusieron a apoyar acciones en las escuelas e integraron en sus planes de clases el abordaje de la prevención de la VBG. Uno de los resultados fue que niñas y niños elaboraran cuentos, poemas, canciones y adivinanzas con mensajes sobre los factores de protección y para sensibilizar a padres y jóvenes de la importancia de prevenir la VBG.

“Las niñas y niños elaboraron poemas, canciones y cuentos sobre el tema de la investigación, y contamos con el apoyo de las maestras para hacerlo. Lo importante es que los niños y niñas saben qué causa daño y hay que protegerse.”
(Yemni Montoya, adolescente).

“Las maestras se dieron cuenta que era necesario compartir los resultados en la escuela y planificar actividades con niñas y niños.”
(Henry Dolmus, adolescente).

Un representante de una Institución municipal del Estado opinó que mujeres y hombres adolescentes plantearon una problemática y demandaron respuestas. Desde su participación, contribuyeron a transformar problemas que han existido a través de la historia y no habían sido una prioridad para quienes toman decisiones.

“Reconozco que niños y niñas incidieron a que se visibilice que el problema del consumo de licor en las comunidades les causa daño; han presentado los resultados, han demandado que se dé una respuesta y se ha logrado, hay presencia policial, y visita de autoridades a las comunidades.”
(Juez local de San Ramón)

Las transformaciones identificadas a distintos niveles desde la metodología de la investigación transformadora requieren de un proceso metodológico ordenado y que mantenga los enfoques de derechos, protección, ética y seguimiento, ya que abordan temas sensibles, como la sexualidad y violencia. La investigación transformadora es una metodología también

aplicable en el análisis de otros ejes temáticos, como educación, medio ambiente, recreación y participación.

La participación trascendió al liderazgo de las adolescentes, evidenciándose al organizar ellas mismas acciones a nivel comunitario. No solo las personas adultas reconocieron su liderazgo, también los adolescentes varones cambiaron su actitud machista y respetaron a las chavalas.

“ Los cambios pueden ser en conocimientos, en actitudes y prácticas. La transformación implica trascender. Cesesma no se propuso promover el liderazgo, y es un valor agregado que trascendió a ser promotoras y promotores.”

(Educador del equipo de Coordinación)

“ Una promotora adolescente es referente ante situaciones de violencia en la comunidad y no de cualquier participación. Las personas adultas las buscan para apoyar situaciones de violencia, es decir, reconocen su liderazgo y su participación.”

(Jaime Lenin Salgado, educador de Cesesma)

La participación y el liderazgo de las adolescentes contribuyen a aportar al desarrollo de sus comunidades y a que sean referentes para defender a otras mujeres, sea cual sea la situación.

“ Las adolescentes son un referente de liderazgo, movilizan a otras chavalas, e inciden en las personas adultas. Hay dos promotoras adolescentes que han sido nombradas desde la alcaldía, para que desarrollen acciones comunitarias. Valoran que es

una adolescente que no tiene pena y expresa lo que piensa con libertad."

(Jaime Lenin Salgado, educador de Cesesma)

El análisis de la acción educativa desarrollada por Cesesma evidencia que el brindar oportunidades a mujeres y hombres adolescentes incide de forma positiva en su transformación personal. Y que estos, a su vez, inciden positivamente en el entorno. Como plantea Sen, en la medida en que las personas tengan conocimientos, así construirán otra visión sobre su realidad y su entorno. Este planteamiento se refuerza en lo propuesto por Sauri y Márquez (s.f), que identifican que el proceso de "educación implica cuatro elementos fundamentales" (p. 115), que son:

- *Aprender a aprender.* Aprender a comprender el mundo que les rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás.
- *Aprender a hacer.* Para poder influir sobre el propio entorno.
- *Aprender a vivir en comunidad.* Participar y cooperar en el desarrollo de su comunidad.
- *Aprender a ser.* Conocerse a sí mismo, para trascender hacia los demás.

A partir de la implementación de la estrategia de formación de promotoras y promotores, Cesesma ha contribuido a promover el liderazgo individual de hombres, y sobre todo de mujeres, adolescentes. El liderazgo se potencia de manera colectiva, y las y los adolescentes aportan a partir de un

pensamiento crítico a transformaciones en problemáticas que afectan su desarrollo y el de sus comunidades.

PARTICIPACIÓN Y GÉNERO

Mujeres y hombres adolescentes enfrentaron obstáculos y participaron en condiciones diferentes durante el proceso. El estar consciente de las diferencias permitió vencer las limitaciones. Fue importante el cambio de actitud de sus madres y madres y de las personas en el entorno comunitario. Las adolescentes enfrentaron estigmas y críticas por la población al salir a los espacios públicos. Tenían miedo, pena, vergüenza, culpa e inseguridad para hablar, eran obligadas a pedir permiso. Si el padre no estaba, la madre no podía autorizarlo, ya que se buscaría "un problema". Por otro lado, las cargas en la casa se volvían aún más pesadas para presionarlas a no participar en procesos comunitarios.

“ Porque sos mujer, no podés salir de la casa e ir a las capacitaciones. [Te dicen:] ‘Vas a perder el tiempo, no tenés nada que hacer [en las capacitaciones], no parás en la casa, no aprovechás el tiempo, ya no dedicás tiempo para cosas de la Iglesia.’”

(Ericka Rodríguez, adolescente).

Para participar en las actividades, las adolescentes tenían que levantarse muy temprano, realizar labores domésticas (como barrer, cocinar, hacer tortillas, lavar trastos o jalar agua) y al regreso, asumir otras labores domésticas pendientes. Durante la cosecha cafetalera asumían el cuidado de la casa y de sus hermanas y hermanos; a veces, era intencionado para

impedirles participar, según su planteamiento. Esto conecta con la situación de otras chavalas en espacios rurales de Nicaragua, como muestra el texto de Mariela Bucardo incluido en esta compilación (p. 208).

Las y los integrantes de la familia empezaron a asumir roles y responsabilidades con las labores de cuidados, empezaron a reconocer el derecho de las adolescentes a participar, permitiéndoles mantenerse en el proceso. La integración de madres y padres en los procesos educativos facilitó que confiaran en sus hijas. Se organizaron para acompañarles, asegurando su participación y su protección. Cesesma implementó medidas para su protección: mantener la comunicación con madres y padres y considerar horarios y dinámicas comunitarias, favoreciendo la participación de las adolescentes.

Los adolescentes, por el contrario, tenían una posición de privilegio que facilitaba su integración en los procesos educativos. Sus madres y hermanas asumían roles que permitía que participaran sin presiones y sin limitaciones. Les planchaban, lavaban, les preparaban la comida. Los adolescentes podían salir solos de sus casas, y cuando no participaban, era por razones de trabajo en el campo. Era menos frecuente que se ausentaran, en comparación con las adolescentes.

“Casi no me enfrenté a nada. Comía, me alistaba y me iba a las actividades; tenía libertad para salir. El mensaje de la familia era: ‘Cuidado andás de salido diciendo lo que pasa en la casa, no tenés que hablar más de la cuenta.’”

(Henry Dolmus, adolescente)

El equipo de Cesesma reconoce que no era igual invitar a participar en el proceso a una adolescente que a un adolescente. Ellos estaban en ventaja, no había resistencia de madres y padres. En cambio, invitar a las chavalas implicaba un proceso de convencimiento a sus madres y padres y vencer los estigmas de la comunidad y sus propios temores.

Mediante los procesos educativos, la organización creó condiciones para que niñas y adolescentes salieran de sus casas y participaran, primero, valorándose ellas, y luego asegurando que sus madres y padres les creyeran, cambiaran actitudes y prácticas, y que en el entorno comunitario las respetaran y les reconocieran sus derechos, sus capacidades y su labor como sujetas activas. La participación, para ellas, es un logro en sí mismo, al vencer el orden de género que las asigna solo a los espacios privados

Con relación al liderazgo comunitario, los procesos educativos aportan en dos aspectos: a) A las chavalas, el liderazgo les permite actuar para protegerse ellas mismas y a otras chavalas. En el caso de los chavalos, permite transformar sus actitudes y prácticas y el desarrollo de acciones que contribuyan a proteger y promover relaciones de respeto hacia las adolescentes; b) El liderazgo se apoya en las transformaciones familiares, comunitarias y la influencia a nivel municipal que se da a partir de reconocer y nombrar las expresiones de la VBG y actuar para proteger y respetar a las adolescentes. Además, toma en cuenta las condiciones de género. Desde la organización se demuestra que lograr transformaciones es un proceso de largo plazo y requiere una lógica pedagógica que aporte al empoderamiento, sobre todo de las adolescentes.

LA ESCALERA DE LA TRANSFORMACIÓN HACIA EL EMPODERAMIENTO; OTRAS MIRADAS DESDE LAS PROTAGONISTAS

La adolescente Ericka Rodríguez expresa que el empoderamiento es un proceso individual que se potencia de forma colectiva. Así se evidencia en su testimonio y en su propuesta de la escalera del empoderamiento.

“ Yo era una chavala bien callada, no participaba. En 2012 era más participativa, ya que iba a las reuniones que Cesesma facilitaba. En 2013 daba capacitaciones en la comunidad. Daba consejos y conocimientos a chavalas sobre sus proyectos de vida. En 2014 yo era promotora comunitaria con más experiencia, y ahora defendiendo mis derechos. Las otras niñas y adolescentes tienen herramientas sobre cómo evitar la violencia y que no maltraten a las adolescentes en nuestros hogares y comunidades.”

(Ericka Rodríguez, adolescente).

La escalera hacia el empoderamiento, según Ericka (figura 2, página 274), se conceptualiza de la siguiente manera:

- Primer paso: Integrarse y tener conocimientos, involucrarse, transformar ideas y creencias que justifican la VBG. Empezar a conocer sobre violencia.
- Segundo paso: Empezar a poner en práctica los conocimientos. Tener oportunidades de participar y actuar para protegerse.
- Tercer paso: Capacidad de decidir. Tener una experiencia y aplicarla, vivirla.

El punto de partida es contar con oportunidades y adquirir conocimientos que permitan reflexionar en la práctica e historia de vida. Esto conlleva a generar cambios en actitudes y prácticas a nivel personal. En otro nivel, se fortalecen capacidades para actuar y protegerse ellas y proteger a otras niñas y adolescentes, alcanzando el empoderamiento.

La escalera de las transformaciones hacia el empoderamiento se concreta en ser referentes y empoderadas para decidir y para defender sus derechos y el de otras personas.

Retomando la propuesta de la adolescente, podemos afirmar que promover participación y empoderamiento de niñas y adolescentes es aportar a una propuesta de desarrollo.

Desde esta propuesta de la escalera de las transformaciones hacia el empoderamiento, se puede plantear que Cesesma contribuyó a: a) Promover participación de las adolescentes teniendo en cuenta la condición de género; y b) Alcanzar el empoderamiento es un proceso que no es escalonado, hay dinámicas y oportunidades que la favorecen, sobre todo en la condición de las adolescente. Se propició que ellas vencieran los obstáculos de la lucha por salir de sus casas, primero con sus pares, después con las personas adultas que les estigmatizaban y con el sistema que impone un orden de género por su condición. Las adolescentes lograron esa "transgresión" y esta fue posible desde su empoderamiento.

Lo anterior pone en evidencia la propuesta de Hart y nos lleva a aseverar que una participación real solo es posible si se incorpora la perspectiva de género. Esto implica tener en cuenta las condiciones de las niñas y adolescentes, entender las barreras que limitan su participación y tomar acciones

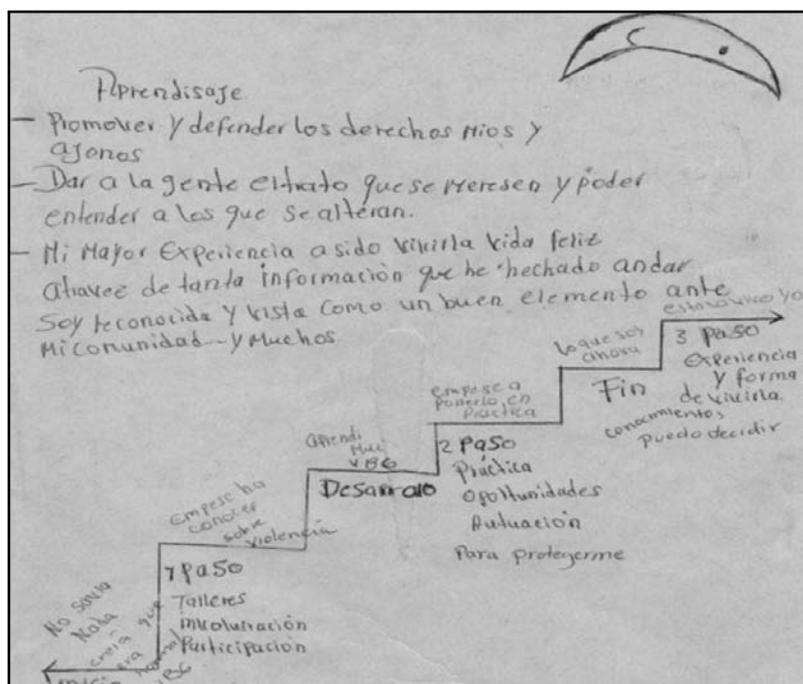


Figura 2. Dibujo de la escalera hacia el empoderamiento propuesta por una mujer adolescente participante en el proceso.

para derribarlas. Hart no hace un análisis diferenciado de las condiciones de género a tener en cuenta para que niñas, niños y adolescentes sean parte de un proceso que genere participación igualitaria, es decir, asume que las condiciones son iguales para mujeres y hombres.

VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO

La Asamblea de Naciones Unidas (2006) definió que la violencia contra mujeres y niñas es una de las violaciones a los derechos humanos más sistemáticas y extendidas. Está arraigada en estructuras sociales construidas en base al género, más que en acciones individuales o acciones al azar; trasciende límites de edad, aspectos socioeconómicos, educacionales y geográficos, afecta a todas las sociedades, y es un obstáculo importante para eliminar la inequidad de género y la discriminación a nivel global.

En Nicaragua, la violencia contra niñas, niños y adolescentes es un problema reconocido como de salud pública:

Según estadísticas del MINSA [Ministerio de Salud], entre el 2000 y 2009 se pasó de 1,066 nacimientos en niñas de 10 a 14 años, a 1,577, que representa el 47.9 por ciento del total de niñas en esa edad. El número de nacimientos en madres de 10 a 14 años se ha incrementado en la última década en un 47.9 por ciento, según datos de 18 SILAIS [Sistema Local de Atención Integral En Salud], mientras el 25.0 por ciento de todos los nacimientos en Nicaragua viene de madres adolescentes de 15 a 19 años. (Observatorio de Derechos Humanos de la Niñez y Adolescencia nicaragüense [Codeni], s. f.)

Toda niña o adolescente embarazada (menor de 14 años), ha sido violada. Nuestro marco jurídico establece como delito que una persona adulta tenga relaciones sexuales con una niña o adolescente menor de 14 años. Es alarmante la situación nacional de embarazo en niñas y adolescentes de entre 10 y 16 años. La maternidad en ellas se incrementó en un 47.7% durante 2012 (Ministerio de Salud de Nicaragua [Minsa], 2012). En 2014 se generó alarma en el municipio de El Tuma-La Dalia, departamento de Matagalpa, por denuncias en medios de comunicación del incremento de embarazos en niñas menores de 14 años: "Embarazos precoces son 'normales', las historias son impactantes; pequeñas son violadas por cercanos' y convertidas a la fuerza en madres cuando aún son niñas" (Martínez, 2014).

Ante la realidad que enfrentan las niñas y adolescentes, es importante centrar el análisis en el origen multicausal de la violencia que ocurre contra ellas en diferentes ámbitos y por múltiples causas. Esta problemática se considera histórica, sistémica y estructural, y así debe ser abordada. No es un hecho aislado. "Estudios muestran que la violencia basada en el género es un problema complejo que no puede ser atribuido a una sola causa" (Heise, Ellsberg y Gottemoeller, 1999, citadas en Ellsberg y Heise, 2007). En relación al carácter sistémico de la VBG, otra autora plantea que :

Debe ubicarse en un contexto de una lectura sistémica, es decir, comprendiendo y comprobando que la misma es parte fundamental de nuestras culturas que se manifiesta de diversas formas, y que desde esa dimensión hay que analizarla; si no, se corre el riesgo de ocultar e invisibilizar la magnitud y complejidad. (Arroyo, s.f, p. 1)

El carácter sistémico explica que la VBG ocurre en diferentes etapas de vida, en múltiples ámbitos y en las distintas relaciones que se establecen y que las niñas, adolescentes y adultas son objeto de múltiples tipos de violencia. En ese sentido, Frías (2014) propone:

La violencia contra las mujeres es un fenómeno sistémico que ha alcanzado dimensiones de problema social. Las mujeres son objeto de violencia en varios ámbitos (hogar, comunidad, instituciones gubernamentales, ámbito productivo y educativo), en distintas etapas de su vida (infancia, adolescencia, edad adulta y vejez), y en diferentes relaciones (de noviazgo y conyugales). Son además objeto de múltiples tipos de violencia (física, sexual, emocional, psicológica, socioeconómica, prácticas tradicionales en su contra). (p. 13)

ENFOQUES SOBRE LA VBG QUE SUSTENTAN LA EXPERIENCIA DE CESESMA

Cesesma identificó la necesidad de contar con un referente sobre prevención de violencia hacia niñas y adolescentes, reconociendo que la misma es un delito, un asunto público y un problema social que limita su desarrollo. En su posicionamiento afirma que "orienta la acción educativa a la prevención de violencia hacia niñas, niños y adolescentes, para propiciar cambios en ideas, creencias, pensamientos, actitudes y prácticas que discriminan, excluyen y ponen en riesgo la integridad de niñas, niños y adolescentes" (Cesesma, 2012a, p. 3).

El trabajo de prevención de la VBG surge con el fin de proteger a niñas, niños y adolescentes, de minimizar riesgos

y de prevenir daños ante cualquier violación de derechos. La organización definió una normativa de protección en las relaciones que el personal establece con las niñas, niños y adolescentes.

Es el referente político, ético y pedagógico que regula y auto regula el comportamiento del personal de Cesesma, basado en el respeto, expresado en el compromiso de prevenir violencia hacia niñas, niños y adolescentes y promover la protección a su integridad: física, psicológica y sexual desde un enfoque de derechos humanos. (Cesesma, 2012b, p. 3)

Lo anterior también llevó a la necesidad de definir el enfoque de género de la organización, basada en conceptos como equidad, igualdad y respeto, e identifica las brechas de género que generan desigualdades. La organización asumió el compromiso de focalizar la intervención desde las necesidades e intereses por la condición de género y así lo explicita:

Reconoce las desigualdades, las relaciones de poder y brechas existentes que generan inequidad, así como las formas de discriminación por la condición de niños, niñas y adolescentes, con el fin de contribuir a la valoración y establecimiento de relaciones justas, equitativas y de respeto que propicien en la práctica la igualdad en las relaciones que se establecen en la familia, escuela y comunidad (Cesesma, 2014, p. 3).

Por otro lado, facilitar procesos con niños y hombres adolescentes llevó a Cesesma a establecer una estrategia de

trabajo con hombres, como referente político y metodológico que contribuya a propiciar en ellos el compromiso de respeto a los derechos de las niñas y adolescentes. Cesesma se propone cuestionar el machismo y las relaciones de poder abusivas que generan discriminación y desigualdades y analizar la situación y posición de niñas, niños y adolescentes desde los mandatos de cómo ser y comportarse por ser mujeres y ser hombres.

Para efectos de la sistematización, fue importante entender los conceptos de género, poder y VBG. El concepto de género está relacionado con la construcción sociocultural que determina la forma de ser mujeres y ser hombres. Género es "el conjunto de creencias, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social" (Maquiera, 2001, p. 91). Según otra autora, "el género es una construcción cultural que se ha plasmado históricamente en forma de dominación masculina y sujeción femenina" (Cobo, 1995, p. 6).

En relación al poder, Lagarde (1996) plantea que:

Las mujeres y hombres tenemos poderes que nos colocan en situaciones de subalternidad. Pero por más poderes que tengamos, estamos colocadas en una jerarquía política tal, que los hombres ocupan en ella las posiciones superiores y las mujeres, las inferiores. (p. 16)

En este sentido, el sistema patriarcal mantiene un orden social sustentado en relaciones de poder. "Uno de los elementos que estructura el orden de género son las relaciones de

poder", sostiene Lagarde (ibídem), que otorgan privilegios a los hombres para dominar y controlar, teniendo como efecto la subordinación de las mujeres en las relaciones que establecen.

Rita Segato (2003), por su parte, plantea que el efecto violento resulta del mandato moral y moralizador de reducir y aprisionar la mujer en su posición subordinada por todos los medios posibles, recurriendo a la violencia sexual, psicológica y física, o manteniendo la violencia estructural del orden social y económico (p. 2).

Así, el establecer relaciones en condiciones desiguales y discriminatorias tiene como consecuencia la VBG. "El abuso en contra de mujeres y niñas, donde sea que ocurra, debe considerarse como 'violencia basada en el género', ya que en gran medida surge de la situación de subordinación de las mujeres en relación a los hombres" (Ellsberg y Heise, 2007).

Diversos estudios han demostrado el vínculo entre la exposición a la violencia en la niñez y el aumento del riesgo de sufrir otras formas de violencia en etapas posteriores de la vida y los efectos negativos entre generaciones.

El hallazgo de que la exposición a la violencia en la niñez —sea como víctima o como testigo— puede aumentar el riesgo de sufrir violencia en etapas posteriores de la vida concuerda con los resultados de investigaciones realizadas en otras regiones, y pone de relieve la importancia de establecer de manera coordinada estrategias de prevención de la violencia contra mujeres y niños, con el fin de romper los efectos intergeneracionales de la violencia doméstica. (Güedes, 2014, p. 47)

RESULTADOS OBTENIDOS DE LA EXPERIENCIA

Las adolescentes vencieron barreras enfrentadas por la visión adultista y machista. Adquirieron nuevos conocimientos y habilidades para nombrar las expresiones de violencia que enfrentaban por su condición. Compartieron sus aprendizajes con otras niñas y adolescentes, de esa manera se protegen ellas y aportan a que otras niñas y adolescentes lo hagan. Y su práctica es valorada por las personas adultas, lo que se refleja en el siguiente testimonio:

“ En un contexto en el que no se le cree a niñas, niños y adolescentes, para las personas adultas es difícil abordar el tema de violencia, ya que es considerado un tema espinoso. Se ha demostrado que niñas, niños y adolescentes proponen nuevos cambios de vida y cambios en la visión adultista.”

(Javier Molinares, hombre adulto)

Los procesos educativos aportan a fortalecer identidad y autoestima en las adolescentes, generando seguridad y confianza en sí mismas para establecer límites y tomar decisiones sobre temas vitales, como el derecho a vivir libre de violencia, la protección o el respeto. El trabajar con un enfoque de plan de vida les enseñó que una mujer también se realiza sin ser madre, habiendo transformado el mandato del orden de género sobre la maternidad como único plan de vida.

De 25 adolescentes, 15 se bachilleraron, 2 son educadoras de preescolar, 1 estudia magisterio y otras son lideresas en sus comunidades. Los avances han sido lentos, pero la situación de las adolescentes ha mejorado.

👤 Yo tenía 10 años cuando me inicié en el primer taller. Los aprendizajes me han servido para valorar la importancia de estudiar y tener otras oportunidades." (Yelka Aguilar, adolescente)

Según madres y padres, cambió su visión sobre las niñas y adolescentes. Antes creían que eran culpables, provocadoras y responsables de la violencia que vivían. Al nombrar las expresiones y justificaciones sobre la VBG, han asumido compromisos y responsabilidades para protegerlas y apoyarlas en concretar sus planes de vida. En las familias les daban mensajes que, según las adolescentes, infundían temor e inseguridad y no contribuían a visibilizar los riesgos; les decían "cuidado", pero desconocían ante qué o de qué se iban a cuidar.

👤 Nos decían: 'Andá con cuidado; solo podés ir si es encuentro de chavalas; si es con chavalos no; cuidado andás con chavalitas locas; las malas compañías hacen que se pierdan.'" (Yemni Montoya, adolescente)

Transformaron la práctica de controlar a las chavalas, que se asumía que era la mejor manera de protegerlas. Antes les prohibían relacionarse con los adolescentes y tener amigos o novios, por el temor a los embarazos, y no les daban información sobre cómo protegerse y prevenirlos. En la actualidad, respetan que se relacionen y tengan amistad con adolescentes varones y reconocen que tienen el derecho a tomar decisiones y elegir sobre sus actuaciones.

Los adolescentes varones, por su parte, perciben que transformaron sus creencias y prácticas sobre ser niños

y adolescentes. Sus referentes es educaron para asumir que tienen el poder para controlar y dominar. Sienten que los procesos les ayudaron a valorar y respetar a las niñas y adolescentes, a las que ya no les dicen piropos, ni las culpabilizan de provocadoras de situaciones de violencia y abusos sexuales.

“ Me gustaba vulgarear a las chavalas, les decía cosas que ahora me doy cuenta les dolía; les decía piropos que tenían mensajes de sus cuerpos; pensaba que no valían. Ahora conozco sobre la igualdad de género y que tenemos los mismos derechos.”
(Marvin Cano, adolescente).

Los adolescentes tienen otra actitud al cuestionar los roles de género y los roles de cuidado que asumen las niñas, adolescentes y adultas. Realizan tareas domésticas como barrer, cocinar, lavar, planchar... Al asumir estas tareas valoran los beneficios en la vida de sus madres, hermanas, novias y otras mujeres. Sus hermanas pudieron estudiar, sus madres tenían tiempo para descansar, recrearse, atender su salud y se enfermaban menos. Así se evidencia en el siguiente testimonio.

“ Mi madre tiene más tiempo para descansar si yo hago lo que me corresponde. Se levanta más tarde, puede salir sin estar pensando que no vamos a comer [...]. Es nuestra responsabilidad realizar labores en la casa.”
(Marvin Cano, adolescente).

Según los adolescentes, cambiaron la manera de expresar su masculinidad en relación a sus sentimientos y emociones. Pueden expresar lo que sienten, saben cómo manejar sus

emociones, reconocen los beneficios del cambio en ellos y de establecer relaciones de afecto y respeto con las niñas y adolescentes.

“ Era un chavalito tímido, sin conocimientos, no expresaba lo que sentía. Me enseñaron que no debía mostrar debilidad, por eso no podía expresar mis sentimientos. Ahora puedo expresar lo que siento y pienso sin dañar a los demás y sobre todo respetar a mujeres y niñas.”

(Marvin Cano, adolescente).

Los adolescentes expresaron que en sus familias consideraban que no corrían riesgos por ser hombres. Al nombrar las expresiones de la VBG, se dieron cuenta que también se enfrentan a riesgos y daños, como el de vivir abusos sexuales. Antes creían que sólo las niñas y las adolescentes vivían abusos sexuales.

Según educadoras y educadores de Cesesma, se incidió en transformar la visión de la agencia de cooperación. Se consideró que al plantear prevención de la VBG hacia mujeres, incluía a las niñas y adolescentes. Resultado del proceso, reconocen que las niñas y adolescentes enfrentan brechas de desigualdad particulares, donde intervienen relaciones de género y generacional a tener en cuenta.

“ Al inicio de la intervención se consideraba que cuando se refiere a mujeres incluye a las niñas y adolescentes. Mantuvimos el planteamiento que se tenía que reconocer a las niñas y adolescentes. Poco a poco se reconoció la importancia de visibilizarles como tal.”

(Amy Aráuz, educadora de Cesesma).

Mujeres y hombres adolescentes enfrentaron obstáculos durante el proceso. A partir de tener otros aprendizajes, buscaron alternativas para convertirlos en oportunidades. Según los adolescentes, fueron presionados por otros adolescentes. Al asumir roles que desde el orden de género han asumido las niñas, adolescentes y adultas, se les consideraba raros, gays y homosexuales. Los adolescentes retomaron estas experiencias para reflexionar con otros niños y adolescentes.

“ Me decían mis amigos: ‘ahora sos raro, hacés cosas de mujeres y andás en esas actividades con mujeres, como que sos gay’. O si no, me decían que cuándo iba a tomar con ellos, que estaba perdiendo el tiempo.”
(Marvin Cano, adolescente)

Algunas adolescentes, buscando salida a la situación de violencia que enfrentaban en sus familias, salieron de sus casas para formar una pareja, enfrentándose a otras formas de violencia, razones por las que abandonaron los procesos educativos.

Durante las últimas etapas de la experiencia, mujeres y hombres adolescentes no continuaron en los procesos educativos debido a que sus familias no tenían recursos económicos para cubrir sus necesidades, viéndose obligados a migrar a otras comunidades, departamentos o fuera del país en busca de empleo.

APRENDIZAJES PARA CESESMA

- Ubicar a niñas, niños y adolescentes en el centro de las acciones, no porque el proyecto esté dirigido hacia ellas y ellos, sino porque las estrategias y las acciones implican

su participación activa. Además, reconocer el vínculo e influencia del entorno, tomar en cuenta que las personas no son islas y establecen relaciones en la colectividad y la transforman. De ahí, la necesidad de desarrollar de forma simultánea procesos educativos con sus familias y otros actores que tienen, o establecen, vínculos afectivos con las niñas y adolescentes en los diferentes ámbitos de socialización. En línea con lo planteado por Sen (1989): “Las capacidades no tienen que ver solo con la persona, sino con la combinación de habilidades personales y el ambiente político, social y económico” (p. 10).

- Desarrollar procesos educativos para prevenir la VBG en etapas evolutivas futuras, desde una perspectiva de ciclo de vida no como algo fragmentado enfocado en una sola etapa. De ahí la contribución a que las adolescentes definan planes de vida para mejorar condiciones a futuro al actuar para protegerse ante los riesgos y vulnerabilidades. Coincide con lo planteado por Guedes, García-Moreno y Bott (2014) al reconocer la estrecha relación entre diferentes tipos de violencia, que indica que quizá convenga aplicar estrategias integrales que aborden simultáneamente la violencia contra las mujeres, incluyendo la atención a los hijos de estas mujeres y la violencia contra los niños y niñas (pág. 48).

- Crear condiciones personales e institucionales. Abordar la prevención de la VBG implica tener en cuenta aspectos éticos, ser coherentes entre el discurso y la práctica, y aplicar metodologías con responsabilidad ya que pueden surgir situaciones de violencia que requieren atención en base a las capacidades personales e institucionales.

- Crear condiciones para tener en cuenta otros enfoques en el abordaje del tema de sexualidad, que permitan entender y comprender las implicaciones de la sexualidad desde las identidades de género y las relaciones de poder. En ese sentido, Cornwall y Jolly (2007) plantean: "La sexualidad tiene que ver con las políticas, los programas y las relaciones de poder" (p. 20). Para el personal, implicó cuestionar sus propias ideas y creencias sobre esta temática y sobre su experiencia, a como lo proponen las autoras (2007): "Necesitamos crear las condiciones para que a la gente le resulte tan cómodo hablar de sexualidad como les resulta hablar de género" (ibídem). Debe ser parte del abordaje desde un enfoque de derechos humanos.

- Los procesos educativos deben tomar en cuenta las experiencias personales a partir de identificar y cuestionar el "YO". Es importante partir de historias propias para aportar a cambios personales y contribuir a que otras personas cambien, sobre todo cuando se faciliten procesos que abordan temas sensibles como es la VBG.

👏👏 Como promotoras y promotores debemos cambiar primero nosotros, si queremos otros cambien. Debe haber coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, cambiar uno primero, para aportar a que otras personas cambien."

(Aldwin Hernández, adolescente).

Desde su experiencia, Cesesma aplicó y definió una estrategia con un enfoque integrador e integrado que tiene como centralidad a niñas, niños y adolescentes. Esta propuesta permitió aplicar y readecuar el Modelo Ecológico

de Intervención propuesto por Heise, Ellberg y Gottemoeller (1999), citadas en Ellsberg y Heise (2007), cuyo planteamiento es que la VBG es un asunto complejo y sistémico, y que desde esa dimensión hay que abordarla. Estos dos planteamientos retomados para la sistematización, se logran concretar en la práctica solo si hay condiciones favorecedoras en el entorno, donde se vinculen las y los actores y diferentes ámbitos, estrategias y metodologías.

CONCLUSIONES

Promover la participación de mujeres y hombres adolescentes desde una perspectiva de género implica un compromiso ético y social para concretar el discurso y la práctica. Los procesos de participación de las adolescentes deben ser apoyados por los adolescentes y las personas adultas con las que se relacionan.

La participación es un derecho facilitador para promover y defender otros derechos, entre ellos, el derecho a vivir sin violencia y a la protección, principalmente de niñas y adolescentes. Otras autoras plantean que:

La participación es un componente fundamental de una democracia inclusiva, los grupos y los individuos se relacionan en condiciones de igualdad. La participación también es un derecho facilitador, una estrategia que contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. (Alfageme *et ál.*, 2003).

Para la sistematización, se tuvo como referencia la *Escalera de la Participación Infantil*. Desde la experiencia de Cesesma,

se ha incorporado el enfoque de género, no contenido en la propuesta de Hart. Es decir, hay otras condiciones que la organización ha tomado en cuenta:

“La organización ha identificado 9 condiciones a considerar para promover participación. La participación es: 1. Transparente e informativa. 2. Voluntaria. 3. Respetuosa. 4. Relevante. 5. Amigable con la niñez. 6. Inclusiva y apoyada por la capacitación a personas adultas. 7. Segura y sensible al riesgo. 8. Responsable. 9. Se desarrolla en condiciones de igualdad. (Save the Children, 2014, p. 16).

Desde la propuesta de la *Escalera de la transformación hacia el empoderamiento*, se puede considerar que las oportunidades educativas facilitadas por Csesma requieren condiciones particulares: espacios propios para las adolescentes y para grupos mixtos y el intercambio y apoyo de madres, padres, educadoras y educadores. Es decir, son procesos personales que se fortalecen de forma colectiva; no son procesos aislados.

Csesma implementó los procesos educativos desde un enfoque integrador e integrado, que plantea la necesidad de centrar los procesos educativos en niñas, niños, mujeres y hombres adolescentes. Se debe involucrar a otras niñas, niños, adolescentes, mujeres y hombres adultos, líderes, lideresas y personal de instituciones del Estado con el que se relacionan las niñas y adolescentes. Requiere el vínculo y complementariedad de estrategias, así como tomar en cuenta los diferentes ámbitos de socialización.

Por otro lado, la incorporación del enfoque de ciclo de vida, que visibiliza la VBG como un *continuum* en la vida de las

mujeres, así como los efectos que la violencia hacia niñas y niños tiene en su futuro. Esto, aunado a la integración del enfoque de género en los procesos educativos con niñas, niños y adolescentes, va más allá de asegurar una selección y convocatoria equilibrada; requiere analizar y crear condiciones para la participación de acuerdo al género. Facilitar el empoderamiento de las adolescentes pasa por reconocer las barreras que enfrentan, y, de igual manera, reconocer y reflexionar sobre las presiones que los adolescentes enfrentan es esencial para promover relaciones de respeto.

RECOMENDACIONES

Aunque hay avances a nivel institucional en tener un posicionamiento claro y una experiencia documentada sobre estos temas, Cesesma debe considerar la integración del enfoque de género vinculado a los temas de sexualidad en otros procesos educativos. Esta debe ser una práctica asumida institucionalmente. Las condiciones, las propuestas curriculares, las estrategias y las metodologías deben integrar la perspectiva de género y sexualidad. Es decir, no basta con tener participación equilibrada de niñas y niños, si no que hay que fijar la mirada en qué condiciones participan, qué condiciones necesitan y cuáles son las identidades de género.

Cesesma podría replantearse estrategias para profundizar en la noción de derechos de niñas, niños y adolescentes. En las personas adultas prevalece la idea que en los procesos educativos solo se abordan los derechos, y no los deberes, por el temor a sentir que se cuestiona su posición de poder

y privilegio. Por ejemplo, la organización podría abordar el tema de deberes desde la responsabilidad de niñas, niños y adolescentes y de esa manera abonar a una cultura de reconocimiento de derechos.

Los hombres adolescentes se enfrentaron a estigmas por parte de otros adolescentes al asumir cambios en sus actitudes. La organización podría documentar testimonios de cambio para animar a que otros adolescentes conozcan los beneficios de asumir otras formas de relación.

Uno de los retos fue lograr que otros hombres adultos fueran parte de los procesos educativos. La organización puede aprovechar para averiguar, por ejemplo: ¿Qué temas son de interés para los hombres? ¿Que espacios comunitarios frecuentan? ¿A través de qué medios les gusta compartir? Son estrategias que pueden funcionar.

Se identificó un incremento de situaciones de niñas y adolescentes embarazadas de entre 10 y 14 años, consecuencia del delito de abuso sexual. Cesesma puede profundizar con las niñas, niños, adolescentes, madres, padres, líderes y lideresas en la reflexión crítica sobre el mandato del orden de género sobre la maternidad y el impacto que tiene en la individualidad, intimidad e integridad de las niñas y adolescentes, para contribuir a mantener la problemática en el debate público para que se visibilice su gravedad

En un contexto que prevalece la inseguridad de las personas en las comunidades, la organización debe tener en cuenta los riesgos y los horarios, y consensuar alternativas para que las personas adultas acompañen a niñas, niños y adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; y Martínez, Marta (2003). *De la participación al protagonismo infantil, propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Arroyo, Roxana (s.f.). *Violencia estructural de género. Una categoría necesaria para el análisis de los derechos humanos de las mujeres*. Costa Rica.
- Carballal, María (s.f.). *Violencia contra las mujeres. Empoderar mujeres*. Recuperado el 22 de junio de 2016, a partir de empoderarmujeres.blogspot.com/2008/12/empoderamiento-segn-marcela-lagarde.html
- Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente [Cesesma] (2009). *Diagnóstico de percepciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes*. Matagalpa, Nicaragua: Cesesma.
- ____ (2011). *Marco referencial participación de niñas, niños y adolescentes*. Matagalpa, Nicaragua: Cesesma.
- ____ (2012a). *Marco referencial de prevención de violencia*. Matagalpa, Nicaragua: Cesesma.
- ____ (2012b). *Normativa de protección en las relaciones que establece con niñas, niños y adolescentes*. Matagalpa, Nicaragua: Cesesma.

- ____ (2014). Enfoque de género Cesesma. Matagalpa, Nicaragua: Cesesma.
- Cobo, Rosa (1995). Género. En Celia Amorós, *10 palabras clave sobre mujer*. Estella, España: Verbo Divino.
- Cornwall, Andrea, y Jolly, Susie (eds.) (2007). Sexuality Matters. En *IDS Bulletin* 37(5), 1-11.
- Cussiánovich, Alejandro (1997). *Niños trabajadores y protagonismo de la infancia* (p. 17). Perú: IFEJANT.
- Ellsberg, Mary, y Heise, Lori (2007). *Investigando la violencia contra las mujeres. Una guía práctica para la investigación y la acción*. Managua: Organización Mundial de la Salud, PATH.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (sf). *El trabajo infantil ¿Afecta a las niñas de forma distinta que a los niños?* Recuperado el 22 de junio de 2016, a partir de www.unicef.org/spanish/sowc07/docs/sowc07_panel3_3_s_p.pdf
- Frías, Sonia (2014). Ámbitos y formas de violencia contra mujeres y niñas: evidencias a partir de encuestas. En *Acta Sociológica* (65), 11-36.
- Guedes, Alessandra; García-Moreno, Claudia; y Bott, Sarah (2014). Violencia contra las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. En *Foreign Affairs Latinoamérica*, 14(1), 41-48.

- Griffin, Keith (2001), *Desarrollo Humano: Origen, evolución e impacto*. En Pedro Ibarra y Koldo Unceta (coords.), *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona, España: Icaria.
- Hart, Roger (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En *Ensayos Innocenti 4*.
- Instituto de Promoción Humana [Inprhu] (2001). *La participación; del derecho al hecho*. Estelí, Nicaragua: Imprenta Monjes y Agustinos.
- Kabeer, Naila (1999). Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender las organizaciones de base? En Magdalena León, *Poder y empoderamiento de la mujeres*. Bogotá: TM.
- Lagarde, Marcela (1996). *La identidad de género*. Managua, Nicaragua: UCA.
- Ley N° 779, ley integral contra la violencia hacia las mujeres y de reformas a la ley 641 - Código Penal. *La Gaceta*, Managua, 3 de enero de 2014.
- Maquiera, V. (2001). *Género, diferencia y desigualdad* (p. 91). Madrid. Minerva
- Martínez, Luis Eduardo (2014). Municipio de niñas madres. *La Prensa*. Recuperado el 20 de junio de 2016 a partir de www.laprensa.com.ni/2014/09/19/reportajes-espe-ciales/212783-municipio-de-ninas-madres

Murguialday, Clara (2006). *Empoderamiento de las mujeres, conceptualizaciones y estrategias*. Recuperado el 20 de junio de 2016, a partir de www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf

Naciones Unidas (2006) *Integration of the Human Rights of Women and the Gender Perspective: the Due Diligence Standard as a Tool for the Elimination of Violence Against Women. Report of the Special Rapporteur on violence against women, its causes and consequences*, (E/CN.4/2006/61). Nueva York, Nueva York: Naciones Unidas.

Observatorio de derechos humanos de la niñez y adolescencia nicaragüense [Codeni] (s.f.). *Embarazos en adolescentes*. [Codeni.org.ni](http://codeni.org.ni). Recuperado el 22 de junio de 2016, a partir de www.codeni.org.ni/dev/proteccion-especial/embarazos-en-adolescentes/embarazos-en-adolescentes/

Plan Internacional (2014). *Inseguridad Escolar y normalización de violencia, situación de las niñas en Nicaragua*. Managua: Plan Internacional.

Sauri, Gerardo, y Marquez, Andrea (s.f.). *La participación infantil, un derecho por ejercer*. Recuperado el 20 de junio de 2016, a partir de www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardoyandrea.pdf

Save the Children (2014). *Un cambio de ritmo en la participación de las chavalas y chavalos, al estilo nica* (p. 16). Nicaragua.

Segato, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Sen, Amartya (1989). Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. En *Cuadernos de economía* 17(29), 73-100

Shier, Harry; Hernández, Marisol; Centeno, Meyslin; Arróliga, Ingrid; y González, Meyling (2012). Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua. En *Rayuela* 7.