

Por ser Niña

ESTADO MUNDIAL DE LAS NIÑAS 2012

Aprender para la Vida



Plan

Por ser Niña

EL ESTADO MUNDIAL DE LAS NIÑAS 2012

Aprender para la Vida



A photograph of a dirt road in India. In the foreground, several people are walking away from the camera. On the left, two girls in blue uniforms are walking together. In the center, a man in a striped shirt is walking. On the right, a person is riding a bicycle. In the background, there are trees, buildings, and a yellow三轮车 (auto-rickshaw). The scene is bright and sunny.

Por ser Niña

ESTADO MUNDIAL DE LAS NIÑAS 2012

Aprender para la Vida

Reconocimientos

Este informe fue posible gracias al asesoramiento y contribuciones de muchas personas y organizaciones.

Panel Global de Asesores:

Beau Crowder	Directora de Programas, Dubai Cares
Cheryl G Faye	Jefe de la Secretaría UNGEI, UNICEF
Claudia Mitchell	Catedrática de James McGill de Metodologías basadas en el Arte visual, VIH&SIDA y Cambio Social, McGill University
Cynthia Lloyd	Experta en Educación
Cynthia Steele	Vice-Presidenta Ejecutiva, EMPower
David Johnson	Profesor Adjunto en Educación Comparativa e Internacional (Países en Desarrollo) y Decano y Profesor del St Antony's College, Oxford University
Diana Rivington	Directora de Igualdad entre Hombres y Mujeres, CIDA
Elaine Unterhalter	Profesora de Educación & Desarrollo Internacional, Instituto de Educación, University of London
Francisco Cos-Montiel	Especialista Sénior en Programas, Derechos de las Mujeres y Ciudadanía, Centro Internacional de Investigaciones de Desarrollo, (IDRC)
Julie Hansen Swanson	Sub Directora, División de Educación, Oficina de África, USAID
Lucero Quiroga	Consultora, Experta en Género
Lucy Lake	Sub Directora Ejecutiva, Camfed
Maki Hayashikawa	Jefe, Sección de Educación Básica, División de Educación Básica a Superior y Aprendizaje, UNESCO
Noreen Khan	Jefe, Unidad de Género, UNICEF
Prema Clarke	Especialista Sénior en Educación, Secretaría EFA FTI
Rebecca Winthrop	Directora, Centro de Educación Universal, Brookings Institute
Rosario Garcia-Calderon	Especialista de Programas, Unidad de Educación, Indicadores y Análisis de Datos, UNESCO, Instituto de Estadísticas
Ruth Pearson	Catedrática del Desarrollo Internacional, Escuela de Políticas y Estudios Internacionales (PoLIs), Leeds University
Sajeda Amin	Asociado Sénior, Consejo de Población
Sally Gear	Asesora Sénior de Educación, Departamento de Reino Unido para el Desarrollo Internacional Presidenta, ICRW
Sarah Kambou	Ex Relator Especial sobre el Derecho a la Educación
Vernor Muñoz	Asesora de Género, Plan Alemania
Anja Stuckert	Asesor de Género, Plan Finlandia
Alex Munive	Jefa de la Campaña Global Por Ser Niña, Plan International
Deepali Sood	

Grupo Ejecutivo:

Marie Staunton	CEO, Plan Reino Unido
Nigel Chapman	CEO, Plan International
Rosemary McCarney	CEO, Plan Canadá

También se recibieron contribuciones de, entre otros: Andrew Rogerson, Angela Penrose, Angeline Barrett, Roland Angerer (Plan), Leon Tikly.

Grupo Directivo – Plan International: Adam Vink, Alex Munive, Anne-Sophie Lois, Anthony Davis, Bekti Andari, Belinda Portillo, Dena Allen, Don McPhee, Edith Wanjohi, Emily Laurie, Eva Iversen, Fadimata Alainchar, Fiyola Hoosen-Steele, Gorel Bogarde, Hamimu Masudi, Hellen Tombo, Jacqui Gallinetti, Jorn Johansen, Kanwal Ahluwalia, Karen Craggs-Milne, Lydia Domingo, Margaret Akello, Marti Ostrander, Martien Swart, Miriam Ernest, Paula Roberts, Rosario del Río, Ruth Naylor, Serena Trentini, Silje Budeng, Stephanie Conrad, Stuart Coles, Su Balasubramanian, Sven Coppens, Tanushree Soni, Terence McCaughan, Tinotenda Hondo, Yona Nestel.

También se recibió asistencia legal de: Peter Tubman.

Agradecimiento especial a: Charley Nussey por la investigación de observación en las escuelas, a Kirrily Pells del Centro de Investigación Young Lives, Alice Behrendt y Natalie Lucas por la investigación de Plan África Occidental, y al informe de línea de base financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Adolescentes, informe de línea de base, preparado para Plan Reino Unido por KIT.

Muchas gracias a  por el financiamiento para la investigación primaria.





En la escuela en Ghana.

JANE HAHN

Autora Principal: Khadijah Fancy

Redacción adicional: Elaine Unterhalter, Rosie Peppin Vaughan y Charley Nussey del Institute of Education, University of London.

Equipo del Informe:

Sharon Goulds – Gerente del proyecto y editora principal
Keshet Bachan – Coordinadora del proyecto
Lili Harris – Asistente de investigación
Sarah Hendriks – Asesora global de género
Feyi Rodway – Coordinadora de la cohorte
Simone Schneider – Investigación fotográfica

Investigación adicional: Harri Lee, Jacquelyn Haver, Laura Burke, Adolf Mavhenneke.

Agradecimiento especial a las familias que participan en el estudio cohorte “Vidas Reales, Opciones Reales” y al personal de Plan involucrado.

Impreso en Italia por Graphicom. ISBN: 978-0-9565219-6-5

Diseño y Producción: New Internationalist Publications Ltd

Aunque se han hecho todos los esfuerzos para garantizar que la información contenida en esta publicación es precisa al momento de la impresión, Plan no puede hacerse responsable por ninguna inexactitud.

Los comentarios y opiniones expresadas en esta publicación no representan necesariamente la política oficial de Plan Reino Unido o de Plan.

Se puede copiar parte de esta publicación para usarla con fines de investigación, incidencia y educación, siempre y cuando se reconozca la fuente. Esta publicación no puede ser reproducida con otros propósitos sin la previa autorización de Plan.

A menos que se indique lo contrario, los nombres han sido cambiados en los estudios de caso para proteger las identidades.

A menos que se indique lo contrario, los valores están expresados en dólares americanos.



Contenido

Prólogo por Michelle Bachelet,
Directora Ejecutiva de ONU Mujeres . 9

Sección 1 – Capítulo 1

Definir el Contexto 10

1 Educar a la niña: ejercer los derechos
de las niñas en el siglo XXI..... 12

Investigación primaria: Las barreras
para la educación secundaria 15

2 Asumir el Desafío: cumplir con
nuestras obligaciones con las
adolescentes 17

Una breve historia de la lucha global
por la educación de las niñas 18

3 Creciendo: hechos y cifras sobre
las adolescentes y la educación. 20

4 ¿Podemos sostener la revolución
social de expandir la provisión de
educación? 23

5 No es solamente un medio
para un fin 26

Reportaje Especial: Por Ser Niña –
Encuesta en Línea sobre la Educación
de las Niñas 28

Estudios de Caso

Objetivos de Desarrollo
del Milenio 13

La Niña más grande de la clase 16

Por ser una Niña Moken- venciendo
la discriminación y exclusión 20

De niña a mujer casada de la noche
a la mañana 22

Por qué aprender habilidades de
vida es tan importante para
las niñas adolescentes 22

Después del 2015 – ¿Un Objetivo
del Milenio de Aprendizaje
para todos? 25

El Marco de Derechos 26

Activos y habilidades críticas:
salvaguardar su futuro 27



ALE BERG

Tareas domésticas en Guatemala.

Capítulo 2

Matricularse no es suficiente: el acceso de las niñas a la educación 34

- 1 Una verificación de la realidad ... 37
- 2 Ocultando las desigualdades: las niñas más pobres y aisladas no se matriculan en la escuela..... 38
- 3 Medición del Éxito: las cifras de matriculación se incrementan pero ¿y la asistencia? 41
- ¿Qué aprendí en la escuela?
Investigación primaria en cuatro países..... 44
- 4 Iniciativas y Alternativas: asegurar la transición a la educación secundaria 46

5 Por qué las adolescentes dejan la escuela.....	47
Marco Legal: El Derecho a la Educación	49
6 Las continuas limitaciones de género	59
Reportaje Especial: Dinero por la Educación	62
Estudios de Caso	
La definición expandida del Acceso a la Educación de CREATE	41
Seguimiento de la asistencia de las niñas.....	42
Cartas para una amiga que no asiste a la escuela: consejos de niñas en Camboya	43
Una segunda oportunidad para la educación de las niñas – políticas y programas para hacer que las niñas vuelvan a la escuela	46
Un día para Sur: cómo limpiar, cocinar, y sembrar cobran su precio	47
El proyecto de alimentación escolar y raciones para la casa, Programa Mundial de Alimentos, Ghana	50
Opciones Reales, Vidas Reales: Un cambio para mejor para Reaksa	51
Jefa de familia a los 14 años: demasiadas responsabilidades, demasiado pronto.....	52
"Toda la aldea estaba hablando al respecto": acoso sexual en la escuela	54
Trabajar con líderes tradicionales para animar a los padres	55
"Tengo mucho miedo": qué mantiene a las niñas fuera de la escuela	56
Escuela para madres jóvenes: FAWE , Zambia	57
"Mi madre me incentiva": mantener a las niñas en la escuela en Sudán	58
Hacia una solución: un "índice de acceso".....	58
Un esposo con educación: permanecer en la escuela en India	60
Alfabetización remota: haciendo que la escuela sea atractiva para las niñas en Paquistán	60

Capítulo 3

¿Aprendiendo? La experiencia de educación de las niñas 68

1 ¿Qué es el aprendizaje?	70
Marco legal – los derechos en la educación.....	71
2 ¿Qué es una escuela?	72
3 ¿Realmente cuadran las cifras?: Mejorar el aprendizaje de las niñas	73
Reportaje Especial: Baños para Niñas	74
4 El tiempo es también un recurso .	75
5 Los docentes son importantes ..	76
Hablando con los docentes, investigación primaria en cuatro países	78
Reportaje Especial: Un mito conveniente –el rol de las maestras .	80
6 El Currículo en las escuelas	81
Reportaje Especial: los libros nos muestran qué sucede en la sociedad.	83
7 Segunda oportunidad- aprender fuera de la escuela.	84
8 Escuelas privadas vs estatales	87
9 La agenda escondida del género .	88
Investigación Primaria: Opciones Reales, Vidas Reales – dinámicas del aula.	92
Estudios de caso	
Un Pacto Global sobre el Aprendizaje: informe del Brookings Institute.	70
Características de una escuela con equidad de género	73
Intervenciones que podrían mejorar la oportunidad de las niñas para aprender	75
Escuelas Amigas de las Niñas.	76
La belleza de un inicio precoz: atención y desarrollo de la primera infancia.....	81
Participación de la comunidad en la educación de las niñas	82
Un agujero en la pared: innovación en el aprendizaje de las niñas	84
Espacios seguros en el suburbio más grande de África.	86
Escuelas no estatales - ¿Una opción para las niñas?	87
Gloria, la mecánica	90

Capítulo 4

La vida después de la escuela: la promesa de una sociedad mejor . 94

1 Es mi cuerpo: el impacto de la educación en la salud sexual y reproductiva.....	98
Investigación primaria: el rol protector de la educación	101
2 Estas son mis relaciones: el impacto de la educación en las amistades y vida familiar	102
3 Yo Deseo trabajar: ¿prepara la educación a las niñas para el mundo del trabajo?.....	104
Reportaje Especial: La Educación en América Latina.....	110
4 Yo tengo una voz: ¿crea la educación ciudadanos y ciudadanas activas?.....	114
Marco Legal: Los derechos a través de la educación.....	116

Estudios de caso

Cómo la educación equipa a las niñas para la vida: enfoque en capacidades.....	97
CAMA: jóvenes mujeres líderes....	103
Los beneficios económicos de la educación	104
Educación y desempleo: jóvenes mujeres en Arabia Saudita.....	105
Mujeres de Malasia: un paso hacia adelante.....	106
Superando la Tradición :cero diferencia de género en Victoria.....	108
Girls Making Media – Plan Ghana, Sierra Leona, Togo y Liberia	114
Con la cabeza en Alto: niñas que se expresan en Tanzania.....	117

Capítulo 5

Empoderamiento de las niñas – trasladar la ambición a la acción 120

Plan de Acción.....	122
Recomendación 1: El Marco post-ODM debe continuar priorizando la igualdad de género en la educación	122

Recomendación 2: Una revisión de los planes del sector educativo deben asegurar que las niñas completen nueve años de educación. 123

Recomendación 3: Involucrar a todos los donantes para mejorar el mecanismo de financiamiento en apoyo a la educación de calidad para las niñas 125

Educación de las niñas en la arena de la política internacional. 129

Estudios de caso

Práctica Prometedora: Plan Sectorial de Educación de Ruanda (2010-15) 122	
Tabla de Calificaciones Escolares Adecuada para las Niñas	123
Práctica Prometedora: Iniciativa para la educación de las niñas (“Escuelas amigas de las niñas”), Egipto	123
Práctica Prometedora: La Iniciativa Diphalana para las mujeres jóvenes en Botsuana.	124

Práctica Prometedora: Maquinaria de Igualdad de Género de Sudáfrica .. 125	
Práctica Prometedora: Programa de Asistencia para Niñas en una Escuela Secundaria en Bangladesh.....	126
Práctica Prometedora: Más financiamiento en Costa Rica 126	
Práctica Prometedora: Programa para la Creación de Redes de Género en Tanzania.....	127
Práctica Prometedora: SMS para la Alfabetización en Paquistán	128

Estudios de caso

Actualización de Opciones Reales, Vidas Reales	137
Historia de Marie: el poder de los modelos positivos a seguir	139
“Me convertí en una mujercita cuando tenía siete”: la carga del trabajo doméstico	140
Por qué terminé la escuela: la pobreza como barrera para la educación de las niñas.....	141
Educación sexual: conocimiento y experiencia.....	143

Sección 3 –

Referencias

Campaña Por Ser Niña	152
Introducción	153
Mapa del desarrollo educativo de las adolescentes	154
Mapa de asistencia de las adolescentes a la escuela secundaria.....	156
Mapa de desempleo de las adolescentes	158
Estudios de caso – práctica prometedora.....	160
1 Abriendo Oportunidades, Guatemala.....	160
2 SMS para la Alfabetización en Paquistán	162
3 Plan-Empoderar a las niñas a través de la educación	163
4 FAWE-TUSEME (Vamos a Expresarnos)	165
Referencias	167
Niñas en línea	184
Glosario	192
¿El futuro de Nargis?	197
Oficinas de Plan y Mapa.....	198
Acerca de Plan Internacional.....	200

Sección 2 –

Porque somos Niñas. “Opciones Reales, Vidas Reales” actualización del estudio cohorte –Todo será diferente en su vida: ¿Pueden las actitudes cambiantes de una generación de madres ayudar a transformar las vidas de las niñas? 134

1 Primera Infancia de las Niñas....	137
2 Adolescencia.....	139
3 La vida familiar ahora.....	143
4 El futuro.....	145
El mapa del estudio cohorte	148

Prólogo

Michelle Bachelet

Directora Ejecutiva ONU Mujer

Durante la década pasada, hemos sido testigos de una transformación en los derechos legales de las mujeres, en sus logros educativos y en su participación en la vida pública. En todas las regiones, los países han expandido los derechos legales de las mujeres. Hoy en día, más mujeres están ejerciendo el liderazgo en la política y en los negocios, más niñas van a la escuela y más mujeres sobreviven al parto y pueden planificar sus familias.

Sin embargo, a pesar del progreso, ningún país puede decir que está enteramente libre de la discriminación basada en género. Esta desigualdad puede ser vista en las brechas de género en los salarios y en la desigualdad de oportunidades, en la baja representación de las mujeres en las posiciones de toma de decisiones, el matrimonio infantil, las rudas violaciones de derechos y la generalizada violencia en contra de la mujer y de las niñas.

En los años recientes hemos analizado la educación, en particular la educación de las niñas, como una inversión crítica para avanzar en el empoderamiento de las mujeres y en su desarrollo económico. Pero a pesar del gran progreso alcanzado pues ahora las niñas van a la escuela, no hemos tenido el éxito en promover un cambio transformacional que se necesita para lograr la igualdad. En América Latina y en otros países donde los logros educativos de las niñas superan a los logros de los niños, no hemos conseguido la igualdad en el lugar de trabajo, o en el estatus socioeconómico de hombres y mujeres, o en terminar con la violencia en contra de las mujeres y las niñas. En muchos lugares, las restricciones legales, el matrimonio precoz, las tareas domésticas y la maternidad precoz continúan obstaculizando la igualdad de oportunidades.

Para conseguir un progreso más efectivo, necesitamos ampliar las opciones que las mujeres jóvenes tienen en sus vidas. Esto requiere atención especial a los derechos y desafíos de las adolescentes. En esa etapa de sus vidas se incrementa la presión porque se las necesita en casa, son valoradas en términos



de sus roles reproductivos y domésticos y esto pone en riesgo su educación, salud y oportunidades futuras.

La socialización temprana puede jugar un rol importante. Cuando yo fui presidenta de Chile, proporcionamos educación a la primera infancia para que los niños y las niñas crecieran con los mismos valores y oportunidades. Además, yo creo que tener una mujer presidente empezó a cambiar las percepciones y expectativas entre la niñez – la creencia cada vez mayor de que las niñas y las mujeres pueden llegar a los más altos niveles y que no hay límites para sus potenciales logros y posibilidades de liderazgo.

La igualdad no es algo que puede lograr una organización, una iniciativa o un establecimiento educativo por sí solo. La igualdad necesita de todos nosotros. Desde el gobierno que cambie sus leyes hasta la comunidad que dice NO a la violencia en contra de las mujeres y las niñas, a los padres que enseñan a su hijo e hija que todos los seres humanos deben ser tratados por igual con dignidad. Todos debemos ser educados sobre la igualdad de género y trabajar juntos para avanzar hacia la justicia social y los derechos humanos para todos y todas.

No hay una solución duradera a los principales cambios de nuestros días, desde el cambio climático al político y de la inestabilidad política a la pobreza – ninguno puede ser resuelto sin la participación plena de las niñas y mujeres del mundo. Esto significa poner real atención al Estado Mundial de las Niñas. Al brindar evidencia y hacer llamados para la acción, la serie de informes de Plan y la campaña global Por Ser Niña, puede ayudarnos a todos a avanzar hacia la igualdad de género como parte de nuestra responsabilidad individual y colectiva.



1

Definir el contexto

Introducción

El informe “Por Ser Niña” 2012 se enfoca en la educación de las niñas. De manera particular se concentra en lo que sucede con las niñas cuando llegan a la adolescencia y sus roles domésticos y reproductivos empiezan a dominar sus vidas a expensas de su educación. Cada niña tiene el derecho a la educación pero existen 39 millones de niñas entre 11 a 15 años de edad que no asisten a la escuela.¹ A pesar de haber alcanzado la paridad global en la matriculación* en la escuela primaria, las tasas de finalización para las niñas se quedan atrás de las tasas de los niños y durante la adolescencia la presión de la pobreza y discriminación todavía hace que las niñas abandonen la escuela: para ayudar en casa, porque sus familias no están convencidas del valor de su educación, porque experimentan violencia en la escuela, porque se embarazan o se casan, o porque la escuela está demasiado lejos y sus padres piensan que sus hijas, y su reputación, están en riesgo.* Ellas abandonan la escuela simplemente por ser niñas; su rol principal y su valor para las familias y comunidades, es el rol doméstico y como futuras madres. Esto es injusto; limita la vida y las oportunidades de las niñas y afecta su salud, su condición, su poder de tener un salario y sus relaciones con todos a su alrededor. No le da opciones reales.

También limita el potencial de su comunidad, en términos de justicia tanto económica como social y hace del mundo un lugar más pobre. Este informe analizará en detalle por qué, a pesar de mucho esfuerzo y buena voluntad, las niñas salen perdiendo en la escuela y en el hogar, y también cómo la educación puede convertirse en realidad en las vidas de 39 millones de niñas que no se benefician de ella. ¿Cómo podemos mantener a todas las niñas en la escuela, incluyendo a las más pobres y más marginadas, mejorar la calidad de la educación que reciben y empoderarlas para que asuman el lugar al que tienen derecho como ciudadanas en igualdad de condiciones?

En términos del producto interno bruto, criar niños saludables y crear una sociedad más igualitaria y justa, el costo de no educar a las niñas es inaceptablemente alto. Un informe² anterior de Plan estimó que en el 2008 el costo económico de dejar de educar a las niñas con los mismos estándares que a los niños en 65 países de ingresos bajos y medios y países en transición era de \$92 mil millones cada año. Cuando llegan a la adolescencia, en particular las niñas y las mujeres jóvenes, necesitan ser empoderadas para lograr su potencial; lo básico es un aprendizaje para la vida de calidad.

1 Educar a la niña...

"La educación es un derecho, pero no es una realidad para un número demasiado alto de mujeres y niñas. La Educación envía un mensaje – un mensaje de confianza y esperanza. Le dice al niño o niña: tienes un futuro; lo que piensas sí importa".

La Iniciativa Global sobre Educación 2012 del Secretario General de Naciones Unidas

"Tal vez cuando algún día mis hermanos sean un poco mayores, podría regresar a la escuela. Yo aprendería y aprobaría todas las materias, y luego podría tener un mejor trabajo y una vida mejor. A veces, sueño en convertirme en maestra o tal vez en enfermera".

Talent, 14 años, Zimbabwe

El 31 de octubre del 2011, nació una niña bebé* en la zona rural de India y fue recibida como la persona número siete mil millones en el mundo.^{3,4} Nació en una comunidad pobre en la zona rural de India, Nargis tendrá el derecho a una educación, pero será extremadamente suertuda si la recibe, si consigue un empleo digno, o si tiene la capacidad de escoger con quién casarse y cuántos hijos tener. Ella es una entre millones de niñas que se encuentran en una situación similar.

Este pequeña niña se unió a un mundo en el cual casi la mitad de las personas tienen menos de 24 años y casi 7.7 mil millones son niñas y mujeres jóvenes.⁵

La capacidad de estas jóvenes se ha vuelto evidente durante el año pasado. Las mujeres jóvenes jugaron un papel clave en las protestas y marchas y salieron a las calles a protestar contra quienes tienen el poder para demostrarles que tienen una voz. Desde Chile hasta Reino Unido, ellas protestaron contra el costo de la educación, y en todo el Oriente



Medio, se unieron a sus hermanas en las calles para desafiar y derrocar gobiernos.

Entre ellas está Camila Vallejo. A los 23 años está liderando un levantamiento populista de jóvenes en Chile llamado el "Invierno Chileno", que demanda del gobierno que la educación sea más asequible y equitativa⁶ para los jóvenes. Su liderazgo, tanto elocuente y pacífico, logró un cambio constitucional en Chile.

En el 2011, Tawakkol Karman de Yemén se convirtió en la primera mujer árabe en ganar el Premio Nobel de la Paz y a los 32 años, la ganadora del premio más joven de la historia.⁷ Karman es una periodista y activista de los derechos humanos, también fue líder en las protestas que dieron fin a los 33 años del régimen de Ali Abdullah Saleh en el 2012. Y también hay héroes todos los días. Por ejemplo, Genet de 16 años, vive en Addis Ababa y es huérfana. Revirtiendo las pocas expectativas de una niña como ella, y con el apoyo de su tía y tío, Genet ha permanecido en la escuela y tiene planes de completar su educación, después de la cual, ella dice "Seré doctora". Genet también desea retrasar el matrimonio hasta que cumpla 30 y que tendrá

La recién nacida Nargis con sus padres.

* La bebé Nargis nació en la aldea Mall en el estado Uttar Pradesh en la India a las 07.25 hora local del 31 de octubre del 2011. Ella nació de su madre Vinita y su padre Ajay Kumar (un agricultor pobre) una mañana del lunes en un pequeño hospital del gobierno en la aldea Mall, casi a 50 km de la capital del estado, Lucknow.



dos hijos – “un niño y una niña”. Aunque primero ella destaca la importancia de obtener un empleo. Además está consciente de los obstáculos: *“Estos días veo personas que se gradúan y no consiguen un empleo por largo tiempo. Entonces, tal vez no encontraré trabajo”*.⁸

Han pasado casi 60 años desde que los gobiernos acordaron, con una declaración de Naciones Unidas, que los niños y las niñas tienen el derecho a la educación. En los años 90 la comunidad internacional reconoció que la educación no era todavía un derecho del que gozaban los pobres en muchos lugares del mundo. Se acordaron Ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que establecieron metas

para lograr la educación para todos. Esto llevó a un gran incremento en la matriculación en la escuela primaria.

Pero todavía hay preguntas importantes que deben ser respondidas. ¿Quién se está matriculando en la escuela? ¿Quién está asistiendo en la realidad? ¿Qué están aprendiendo? ¿Es suficiente la matriculación?

Un grupo que ha sido ampliamente olvidado son las adolescentes. Aquellas de comunidades pobres, de las zonas rurales, aquellas marginadas por su etnia o lenguaje, rara vez permanecen en la escuela lo suficiente para aprender las habilidades que requieren. Hay varias razones por las cuales la abandonan. Estos incluyen: pobreza, embarazo adolescente,

* Naciones Unidas. “El Informe de Desarrollo del Milenio 2012”. Nueva York: Naciones Unidas, 2012

LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO (ODMS)

HISTORIA:

La Declaración del Milenio fue adoptada en el año 2000 en Nueva York por parte de los líderes mundiales como estrategias globales en un esfuerzo para reducir la pobreza extrema hasta el 2015 y es conocida como los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

META:

Un compromiso histórico de los líderes mundiales para dirigir sus esfuerzos a ocho áreas de preocupación con la meta de liberar a la humanidad de la pobreza extrema, el hambre, las enfermedades y el analfabetismo antes del 2015.

ESTRATEGIA:

Se identificaron 8 objetivos, incluyendo 21 metas cuantificables que se miden con 60 indicadores para abordar las principales causas de la pobreza extrema.

AVANCE:

Se ha alcanzado cierto avance en el logro de estos objetivos, pero existen brechas significativas y el año 2015 se aproxima rápidamente por lo que el éxito general en los ODMs parece incierto.



Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre



Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal



Objetivo 3: Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer



Objetivo 4: Reducir la mortalidad de los niños



Objetivo 5: Mejorar la salud materna



Objetivo 6: Combatir el VIH y SIDA, la malaria y otras enfermedades



Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente



Objetivo 8: Fomentar una Alianza Mundial para el desarrollo

Se matricula en la escuela secundaria

Aprende

Termina la escuela y consigue un buen trabajo

Se casó a los 12 años
(casi el 45 por ciento de las niñas en Uttar Pradesh se casarán antes de los 15 años)

Es madre a la edad de 14 años
(la tasa de embarazo entre adolescentes es del 12% en Uttar Pradesh)

El ciclo de pobreza continúa

Revise la página 197 para una exploración detallada del futuro de Nargis.



JANE HAHN

Las niñas hacen sus tareas domésticas en Ghana.

violencia en las escuelas, responsabilidades domésticas, o porque su educación no es una prioridad para sus familias y comunidades. Aun cuando las niñas adolescentes permanecen en la escuela, la calidad de la educación que reciben a menudo no les conduce al aprendizaje real – lo que les equipará para el futuro.

De manera que, aunque algunas mujeres jóvenes se levantaron para liderar un cambio en el 2011 y 2012, articulando y luchando elocuentemente por sus derechos, muchas otras todavía tienen firmemente cerradas las puertas en sus narices.

Existe una oportunidad real de cambiar esto en el 2012. Una nueva iniciativa global sobre educación, liderada por el Secretario General de Naciones Unidas, reconoce el imperativo de proteger los presupuestos de educación en tiempos difíciles. También reconoce que, a pesar del gran progreso en los años recientes, “la calidad de la educación sigue siendo desesperadamente baja en muchas partes del mundo”.

Esta es una oportunidad para reconocer las necesidades específicas de las niñas adolescentes y para reconocer los desafíos que ellas enfrentan. La paridad de género en la educación ya es un tema de una amplia gama de declaraciones internacionales (revise la página 129). Está garantizada en las constituciones nacionales y consagrada en los principios de muchas organizaciones internacionales. Sin embargo, debajo de estos sonados compromisos, ante una falta de claridad sobre el derecho de las niñas a la educación está obstaculizando los intentos de conseguir metas de igualdad de género.

Crear programas para apoyar a las niñas adolescentes – de 10 a 19 años – es complejo y representa un cambio en la política y en la práctica. Las políticas a menudo no abordan directamente estas necesidades de las niñas, y

las agrupan con adultos en ciertos casos y en otros con niños. Las adolescentes enfrentan desafíos únicos y, por lo tanto, deben ser tratadas como un grupo distinto.

Por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs) no tienen un enfoque claro en los y las adolescentes. En el área de educación, el ODM 2 se refiere a la educación primaria universal pero no se extiende al acceso universal a otros niveles. Mientras que el ODM 3 habla de incrementar la proporción de jóvenes mujeres alfabetizadas y el número de mujeres que ocupan un puesto del parlamento, no hace un claro compromiso con la educación secundaria y superior (sin la cual no está claro cómo los países podrán lograr estas metas). El ODM 5 se enfoca en reducir la mortalidad materna*, pero fue solo recientemente que se reconoció que el embarazo precoz es un factor clave para la mortalidad materna.⁹ Se ha agregado un nuevo indicador para medir la fertilidad adolescente con respecto a las tasas de mortalidad materna, que tal vez pueda ayudar en el abordaje de la salud sexual y reproductiva de las adolescentes.

Sin embargo, los ODMs guardan silencio sobre las necesidades educativas de las adolescentes. Esto se debe en parte a la falta de un entendimiento y análisis completo de los problemas que enfrentan las adolescentes en sus vidas diarias y consecuentemente en el logro de una educación de calidad.

Existe mucha ambigüedad sobre los derechos de las mujeres jóvenes y de las niñas y hay un debate en curso sobre qué debe ser “educación de calidad”. Este informe analizará la calidad desde el punto de vista de las niñas adolescentes – una perspectiva que pone de relieve los problemas críticos para el aprendizaje de niños y niñas y de desempeño dentro de la educación.

* Las complicaciones del embarazo y nacimiento son la principal causa de muerte entre las adolescentes de 15-19 años.

LAS BARRERAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En un reciente estudio en siete países africanos, Plan examinó los desafíos que enfrentan las adolescentes para ingresar y quedarse en la escuela. Estos problemas son complejos y numerosos.¹⁰

1. Aunque la educación primaria es nominalmente gratuita en todos los países estudiados, sigue siendo un desafío que los niños se queden en la escuela y que continúen más allá de la primaria. Todas las familias indicaron que continúan teniendo que pagar ciertos gastos, aún en el nivel primario, por la educación de sus hijos, incluyendo el costo de útiles, uniformes y transporte. En Ghana, 46 por ciento de las niñas y los niños entrevistados dijeron que la falta de materiales escolares y uniformes era la principal dificultad que tenían para ir a la escuela, y otro 14 por ciento citó su incapacidad de pagar las pensiones escolares.¹¹ El 57 por ciento de padres y madres citaron la falta de recursos financieros como la razón para no matricular a sus hijos en la escuela, a pesar de que existe educación básica gratuita.

2. El abuso de los docentes a estudiantes y la explotación sexual es común en todos los países. Cuando se investiga sobre el embarazo precoz, los investigadores de Plan en Togo determinaron que el 16% de niños y niñas entrevistadas mencionaron que un maestro era responsable por el embarazo de una alumna. La cifra fue del 15 por ciento en Mali y 11 por ciento en Senegal. En Ghana, 75% de niños y niñas citaron a los maestros como los principales autores directos de la violencia en escuela; en Senegal la cifra fue del 80 por ciento.

3. El embarazo precoz es común y conduce al abandono escolar, limitando para siempre la oportunidad de la niña de terminar la escuela, aún si regresa. En Liberia, 61 por ciento de niños y niñas conocían al menos una niña que había quedado embarazada en los últimos dos años académicos; solamente 5 por ciento dijeron que la niña había

vuelto a la escuela después del nacimiento. En algunos países, las niñas cambian sexo por dinero para pagar la matrícula escolar y los materiales, a pesar de que se considera negativa, era una práctica común. En Guinea Bissau, 92 por ciento de niñas y 100 por ciento de niños que habían reportado participar en el sexo transaccional indicaron que ellos habían recibido dinero en estas relaciones.

En Ghana, 90 por ciento de niñas y 50 por ciento de niños respondieron que usarían el sexo para satisfacer sus necesidades básicas. La creencia de que el único rol que pueden tener las niñas es como esposas y madres, tiene un impacto negativo en el desarrollo social de las niñas y sus objetivos educativos. En Ghana, 83 por ciento de padres listaron la posibilidad de que las niñas se queden embarazadas como una desventaja de la educación de las niñas. Las madres tenían ligeramente más probabilidades (49 por ciento) que los padres (48 por ciento) de estar de acuerdo en que hay ciertas desventajas en la educación de las niñas.

4. El elevado número de horas que las niñas dedican a las tareas del hogar afecta negativamente su capacidad de aprendizaje. En Guinea Bissau, el estudio de Plan encontró que las niñas trabajan en promedio ocho horas al día

realizando tareas domésticas en comparación con el promedio de tres horas para los niños. El cansancio y la falta de tiempo para hacer las tareas escolares fueron listados como las consecuencias de esta sobrecarga de tareas.

5. Los altos niveles de pobreza afectan la nutrición de los niños y las niñas, y existen pocos programas de alimentación escolar para aliviar esta situación. En Mali, un grupo de niños y niñas comentó que este año escolar se habían visto forzados a cerrar el comedor escolar debido a la falta de apoyo de ONGs o del gobierno, y no podían traer comida desde su casa debido a las malas cosechas. Esto tuvo un impacto significativo en la asistencia en general.



ELIAS ASMARE

Lo que las cifras esconden

"Mis padres son ancianos y soy la única niña en una familia de cuatro. Quiero ser doctora cuando termine la escuela. Mi problema es que tengo muy poco tiempo para hacer mis tareas escolares. Yo tengo que realizar todas las tareas domésticas mientras mis hermanos hacen sus deberes de la escuela. Mi maestro tutor está realmente preocupado debido a la baja de mis calificaciones. Él habló con mis padres al respecto, pero ellos lo ignoraron".

Loveness, 17, Zimbabue¹²

Generalmente a los jóvenes se les considera como parte adicional de un grupo y por tanto la realidad que enfrentan las niñas se puede esconder fácilmente. Mirando detrás de las cifras nacionales y globales, que muestran un incremento estable en la matriculación en todos los niveles educativos, existe una clara evidencia de que un número importante de niñas continúan estando excluidas.

La pobreza, el aislamiento, la etnicidad, la discapacidad, discriminación de género, y el malestar social y político hacen que la asistencia a la escuela sea una remota posibilidad para muchas niñas. Una reciente investigación de Plan en nueve países del mundo mostró que las niñas tienen más probabilidades que los niños de nunca haber sido matriculadas, o de abandonar la escuela durante o al finalizar la primaria, o después de completar apenas un año de educación secundaria. En general, 38 por ciento de niñas abandonan la escuela al terminar la primaria; en Ruanda esta cifra se elevó al 51 por ciento de niñas entre 15-19 años que reportaron no haber completado la educación primaria; el número de niñas adolescentes que no asisten a la escuela en los nueve países fue de 26 por ciento comparado con 18 por ciento de niños.¹³ La edad de mayor riesgo para las niñas es entre 14 y 15, especialmente si no van a la par de sus compañeros, si están todavía en primaria o si están haciendo la transición a la secundaria a esta edad.¹⁴

Pero las puertas de las oportunidades para muchas niñas, sin importar lo que ellas o sus padres deseen, estarán cerradas debido a una educación inadecuada o incompleta. Para otras, la educación funciona como otro obstáculo ya que confirma y refuerza la desigualdad, exclusión y subordinación.

En el 2016, cuando la niña que es la habitante número siete mil millones esté acercándose a su quinto cumpleaños y al inicio de su vida escolar, ella tendrá buenas probabilidades de ser una de las niñas suertadas que encontrará la llave para abrir dichas puertas. Pero todavía es un juego

de probabilidades para las niñas, en base a la suerte que tienen al nacer, a pesar de todos los compromisos hechos para que sea diferente. La educación de las niñas es demasiado importante para dejarla a la casualidad.

LA NIÑA MÁS GRANDE DE LA CLASE – LA HISTORIA DE FAITH¹⁵

Faith tiene 19 años y vive en el distrito rural de Chiredzi, Zimbabue.* Ella es la cuarta de siete hermanos. A la edad de trece años fue obligada a dejar la escuela ya que su madre pensó que había estudiado lo suficiente con la educación primaria. Su familia ya no podía pagar sus gastos educativos para poder dar a sus hermanos menores el mismo nivel de educación.

Faith.



ANNIE MPALUME

Después de dejar la escuela, Faith se fue a trabajar como “muchacha de casa” para un familia en un pueblo cercano. Ella cocinaba y limpiaba para la familia y para sus hijos e hijas. Ella recuerda este tiempo con gran tristeza ya que se separó de su familia y amigos. *“Fue horrible sentir que cocinaba y limpiaba para niñas y niños que tenían mi misma edad. Me ponía muy triste cuando cada mañana ellos se iban a la escuela y yo me quedaba en casa cocinando y limpiando”*. Ella viene de una familia pobre y claramente Faith ha debido luchar contra las probabilidades de ir a la escuela. *“Muchas de mis amigas y niñas que conozco ya están casadas, algunas apenas a los 12 años. Yo no quiero casarme todavía, quiero quedarme en la escuela y luego, solo después de haber conseguido algo por mí misma, pensaré en casarme”*.

Para ella, las ventajas de tener educación sobrepasan cualquier desventaja. *“Estoy muy feliz de regresar a la escuela. No me importa que tuve que caminar cuatro horas esta mañana para llegar acá, o estar en clases con niñas que son menores que yo. Lo que importa es estar en la escuela”*.

A Faith le gustaría quedarse en la escuela para poder alcanzar su sueño de convertirse en enfermera o maestra. El hecho de que su sueño se vuelva realidad depende de muchas más cosas que asistir a la escuela, pero para Faith es un paso en la dirección correcta.

2 Asumir el desafío

Cada uno de los anteriores informes “Por Ser Niña” ha analizado la importancia de la educación para empoderar a las niñas y darles las herramientas que necesitan para funcionar en la economía global, para manejar el impacto del conflicto en sus vidas, para negociar con los hombres y niños en sus vidas, y para vivir en un mundo de rápida urbanización y digitalización. La educación puede ser la base que las niñas necesitan para sobrevivir y prosperar.

Este informe analiza lo que está detrás de estas expectativas y examina qué se necesita para que los educadores, educadoras y gobiernos cumplan con su promesa de educación y con sus obligaciones para con las adolescentes. Examina los desafíos que enfrentan las niñas de muchos diferentes contextos cuando luchan por tener acceso a la educación y por aprender. Este informe analiza en detalle qué se les enseña, tanto en términos de currículo y de las actitudes que se transmiten.



PLAN

Tareas escolares en Níger.

Va más allá de ver el número de niñas que están en la escuela y analiza el poder del aprendizaje para transformar la vida de las mujeres jóvenes y las comunidades donde viven; además, examina cómo, en un mundo marcado por la desigualdad, la educación puede abordar las necesidades, derechos y oportunidades de las adolescentes para permitirles asumir su lugar como ciudadanas activas e iguales.

En este capítulo, damos algunos antecedentes para apoyar el argumento de más y mejor educación para las niñas. Primero analizamos la historia de cómo se ha formulado la demanda de la educación expandida para las niñas en el mundo sobre todo en los marcos internacionales y constituciones nacionales. Como se indicó anteriormente, las preocupaciones iniciales estaban alrededor de la educación primaria.

Esto ha hecho que sea aún un desafío mayor el reconocer el derecho de las niñas más grandes a tener educación posterior a la primaria.

Vemos el periodo de la adolescencia de las niñas como un tiempo de transición que puede tener un impacto profundo en la educación de las niñas y en sus prospectos de futuro. Analizaremos muy de cerca cuándo las niñas están realmente en esta etapa de sus vidas. Desafortunadamente, en demasiados casos, no están donde deberían estar – asistiendo a la escuela secundaria.



PLAN

Una breve historia de la lucha global por la educación de las niñas

"Si se educa a las mujeres para que sean dependientes; es decir, que actúen conforme a la voluntad de otro ser humano falible, y a someterse, correcta o incorrectamente, al poder, ¿dónde vamos a parar?"

Mary Wollstonecraft, escritora británica y feminista pionera

El movimiento que demanda educación para todas las niñas y mujeres tiene más de 200 años. En 1792, en Londres, Mary Wollstonecraft escribió la "reivindicación de los derechos de las mujeres" en el cual ella argumenta que una educación que reconoce y motiva a las mujeres como personas pensantes y razonadoras para actuar guiadas por la razón es esencial para desafiar la generalizada idea de que las mujeres eran equivalentes a las posesiones de la familia. Esto tuvo eco en los llamados que hiciera el movimiento para la abolición de la esclavitud, que empezó casi

al mismo tiempo, con el apoyo de la activa participación de las mujeres. En 1848, la Declaración de las Cataratas de Seneca fue adoptada al reunir a hombres y mujeres en la Iglesia Wesleyan en las Cataratas de Seneca en el Estado de Nueva York, afirmando la importancia de que las mujeres trabajen juntas para participar en las elecciones, en la vida pública, y en la enseñanza y aprendizaje.

A lo largo del siglo XIX las mujeres abrieron escuelas e hicieron campañas por la educación como una manera de avanzar en los derechos políticos y sociales de las mujeres. Algunas de ellas son Raden Ajeng Kartini en Indonesia, Charlotte Maxeke y Olive Scheriner en Sudáfrica, y Pandita Ramabai Saraswati quien en 1882 estableció la primera sociedad de las mujeres en India, la Arya Mahila Samaj.^{16,17,18} Todas estas activistas de la educación demandaban más que saber leer, escribir y aritmética básica. Ellas destacaron la importancia de lo que Mary Wollstonecraft llamó 'una mente bien guardada' – el ejercicio

Niñas en la escuela en Níger.

de la razón, una crítica a las desigualdades predominantes y la capacidad de actuar para lograr cambios.

Las aspiraciones de estos relativamente pequeños grupos en el siglo diecinueve fueron incorporadas, cuando avanzó el siglo veinte, en las demandas de movimientos de mayor escala. La educación para las niñas y mujeres formó parte de las campañas para ampliar los derechos de voto, incrementar el desarrollo económico y la autodeterminación nacional.

Los defensores, analistas y comentadores de la educación continuaron haciendo preguntas sobre qué debe enseñarse a quién, cómo las mujeres podrían acceder a educación superior, y por qué las mujeres reciben un salario menor al de los hombres. Se hicieron muy pocas demandas con respecto a la educación de las niñas adolescentes específicamente.

En el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, una arquitectura internacional de declaraciones, convenciones y pactos empezaron a surgir y establecieron una serie de derechos humanos interconectados que fueron universales e indivisibles. En este marco, que muchos países luego utilizaron para elaborar sus propias Constituciones, las necesidades educativas específicas y los derechos de las niñas fueron escasamente especificados.

Aunque algunos acuerdos internacionales establecen un fuerte compromiso con la educación para chicas adolescentes y mujeres jóvenes, no todos lo hacen (revise la lista de la página 129). De hecho, desde el año 2000, la tendencia dentro de estos marcos ha sido dejar de lado declaraciones que hacen un enlace claro entre la educación de las mujeres y sus derechos. En su lugar, se enfocan en las metas e indicadores como lo ejemplifican los ODMs. A nivel nacional, aunque la mayoría de Constituciones garantizan la educación primaria para todos, la garantía para una educación posterior es muy débil. Para el año escolar que terminó en el 2009, de un total de 204 Estados, 136 tienen Constituciones nacionales que dan una garantía legal de educación primaria gratuita, 54 no lo hacen, y 14 no tienen datos al respecto.¹⁹

A pesar de este compromiso formal, todavía existen costos que se imponen a las familias pobres. Una reciente investigación que hizo Plan en África Occidental determinó que en Liberia, a pesar de la introducción de la



TROPENMUSEUM AMSTERDAM

educación primaria gratuita en el año 2010, más del 36 por ciento de las familias todavía continúan pagando pensiones escolares.²⁰ En lo que tiene que ver con educación secundaria, pocos países han extendido la garantía de acceso gratuito o universal.

En los últimos 30 años, mientras más y más niños y niñas han recibido educación primaria, se ha incrementado la demanda de educación secundaria. Las investigaciones recientes sobre las niñas más pobres que cursan el último año de educación primaria en Tanzania, Nigeria y Ghana revelaron que tenían deseos de ir a la escuela. Cuando se les preguntó hasta qué nivel de educación aspiran llegar, más del 95 por ciento de las niñas entrevistadas dijeron que querían completar la escuela secundaria.²¹ Algunos países están tomando más acciones para cumplir con esta demanda. Están construyendo más escuelas secundarias, extendiendo la primaria de base comunitaria para que incluya los primeros años de secundaria, y proporcionando educación gratuita para niñas o becas solo para niñas*.^{22, 23, 24}

Pero, en muchos países, las niñas todavía enfrentan múltiples obstáculos para continuar con su educación.

El no abordar estos problemas significa que los derechos que fueron consagrados en los marcos internacionales y constituciones nacionales están garantizados pero no se cumplen.

Las niñas en la escuela en los años 50 en Indonesia.

* Por ejemplo, Tanzania construyó 1.000 nuevas escuelas secundarias entre el 2003 y el 2006, bajo el Programa de Desarrollo de la Educación Secundaria del gobierno e incrementó así la tasa neta de matriculación en la secundaria durante ese periodo del 6.3 al 13.4 por ciento. Además, Zambia extendió la provisión básica de educación gratuita de la escuela primaria a los grados 1-7, incluyendo los primeros años de secundaria como parte de los años de educación básica. Ellos apoyaron esta política invirtiendo en la extensión de escuelas comunitarias para que más niños y niñas tengan acceso a escuelas básicas en sus comunidades locales. Entre 1996 y 2009, el número de escuelas comunitarias creció de 200 a 3.000; entre el 2005 y 2009 la matriculación sobrepasó el millón y la paridad de género mejoró.

3 Creciendo

"La adolescencia es un periodo particularmente vulnerable para las niñas en los países en desarrollo. Durante la adolescencia, 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".

Ngozi Okonjo-Iweala, ex Director Ejecutivo del Banco Mundial y actual Ministro de Finanzas del gobierno nigeriano²⁵

Existen 1.2 mil millones de adolescentes entre 10 y 19 años de edad en el mundo de hoy.²⁶ Casi 75 por ciento de ellos están en Asia y África, y constituyen una gran proporción de la población de estas regiones.²⁷

Los jóvenes de hoy en día pasan más tiempo de su adolescencia en la escuela que antes. Dicho esto, a nivel mundial solamente 74 por ciento de niñas entre 11 y 15 años están en la escuela en comparación con el 83 por ciento de niños.²⁸ Existen grandes variaciones – estos promedios no hablan de la realidad de las niñas de la zona rural, niñas más pobres o niñas en regiones afectadas por conflictos.

POR SER UNA NIÑA MOKEN

Aunque los países Asiáticos están experimentando un rápido crecimiento económico, todavía se estima que 1.7 mil millones de personas viven con menos de \$2 al día en la región, y entre ellos muchas comunidades indígenas. Los niños y niñas indígenas típicamente experimentan discriminación y exclusión que está asociada con tasas más altas de mortalidad, peor atención de salud, baja matriculación



DAZA PHOLEK

Green (izquierda) y Ta en casa.

escolar y logros educativos y la negación de los derechos básicos. Tanto niñas y niños enfrentan barreras para demandar sus derechos, pero en la mayoría de los casos las niñas enfrentan formas adicionales de discriminación debido a su género y edad. Por ejemplo, las niñas pueden tener menos oportunidades de tener acceso a educación debido a restricciones sociales a su movilidad, y están en mayor peligro de sufrir violencia basada en género. Las prácticas culturales como matrimonio pre-arreglado, forzado o precoz, la vulnerabilidad a la explotación económica y sexual como el tráfico con propósitos de tener mano de obra barata y comercio sexual, están entre las formas más prevalentes de abuso que enfrentan las niñas indígenas. Como respuesta a estos desafíos, Plan desarrolló el proyecto Niños Indígenas y Aislados que está siendo implementado en Paquistán, Tailandia, Laos y Filipinas y cubre a nueve grupos de tribus.

En Tailandia, Plan está trabajando con la tribu Moken – más popularmente conocidos como los "Gitanos del Mar". Desde el tsunami y debido al asentamiento forzado de las comunidades Moken en territorio del gobierno, más niños y niñas Moken están asistiendo a escuelas primarias y secundarias mixtas.

Green tiene 14 años y es parte de una comunidad indígena Moken que vive a lo largo de la costa sur de Tailandia. *"Yo quería decirles a todos quienes fueron crueles conmigo que soy normal, que no soy sucia pero no tuve el valor de hacerlo"*, dice ella. "Tengo dos amigas que me apoyaban, pero otras personas me llamaban *"gitana del mar sucia"*".

Ta tiene 14 años y una historia similar. *"Los otros niños me acosaban (bullying). Ellos cantaban canciones para burlarse de*



DAZA PHOLEK

Green y Ta muestran fotos de su campamento luego de la escuela.



ELIAS ASMARE

Casada a los 15 en Etiopía.

mí porque era una niña Moken, yo me quedé quieta. Pero quiero hacer algo al respecto".

Green interrumpe para decir que Ta a veces llora debido al acoso. Cuando se le pregunta si le contó a su maestra, Ta encoge sus hombros: *"Ha estado sucediendo por cuatro años, la maestra es tailandesa, ella no entiende"*.

Aún su idioma local se deja de lado.

Green comenta: *"si hablo en Moken mis amigos me mirarán mal y ellos ya nos discriminan, así que no quiero pelear con mis amigos por esta causa. Yo sé en mi corazón que soy digna al ser una Moken"*.

En respuesta a las presiones que enfrentan las niñas Moken en la escuela, Plan y su socio local FED han establecido un campamento intercultural que funciona luego de las clases donde las niñas pueden practicar sus bailes tradicionales locales y enseñar el idioma Moken a otros niños y niñas.

El campamento permite a las niñas Moken de diferentes comunidades el reunirse, establecer una red e intercambiar experiencias. Green explica: *"el campamento nos ha enseñado que hay culturas diferentes [en Tailandia] y debemos sentirnos orgullosos. También aprendimos que podemos tener artesanías locales, podemos tejer canastos; no tenemos que comprarlos"*.

Las niñas creen que revivir la identidad Moken puede ayudar a cambiar los prospectos de toda la comunidad y hasta su propio futuro. *"Me gustaría convertirme en chef y abrir mi propio restaurante, juno que sirva comida tradicional Moken!"*, exclama Green.

Fuera de la Escuela

De acuerdo con UNESCO, 39 millones de niñas entre 11 a 15 años no están en la escuela

secundaria.²⁹ Entonces, ¿dónde están las adolescentes? Una de cada siete está casada a la edad de 15 años.³⁰ Casi la mitad de todas las niñas en los países en desarrollo son madres antes de cumplir 18.³¹ Si continúa la tendencia actual, más de 100 millones de niñas probablemente se casarán a corta edad en la próxima década.³²

Restricciones legales formales – como la edad mínima para el matrimonio o trabajo – ofrecen una protección escasa para las adolescentes. En 25 países no hay una edad específica para la educación obligatoria y en 44 países las niñas se pueden casar a una edad menor que los varones.³³ En 17 países la edad legal para trabajar es menor que la edad de la educación obligatoria, negando así cualquier protección legal a la educación.³⁴

Aunque la edad mínima para el matrimonio es 18 años en la mayoría de países, existe una salvedad que da a los padres el derecho de conceder el matrimonio de las niñas de menor edad. En el sur de Asia, 48 por ciento de niñas se casan antes de cumplir 18 años. En África la cifra es del 42 por ciento y en América Latina y el Caribe es el 29 por ciento, y las tasas de matrimonio son más altas en las comunidades rurales y más desfavorecidas.³⁵

Las adolescentes ya no son niñas pero tampoco son adultas. Están avanzando para ser más independientes y para ejercer mayor responsabilidad, pero todavía son lo suficientemente jóvenes como para no necesitar apoyo y orientación en su camino. El desafío es cómo darles esa orientación de manera que se promueva su dignidad y se avance en cumplimiento de derechos y oportunidades para las niñas.

En algunas culturas, el cambio de niñez a adultez, de niña a mujer, es abrupto y la idea de adolescencia, como un periodo necesario de transición, apenas existe.

DE NIÑA A MUJER CASADA DE LA NOCHE A LA MAÑANA...³⁶

La adolescencia es un periodo del ciclo de vida mediante el cual los niños y las niñas aprenden a pensar con abstracción y ser capaces de conectar los valores a acciones y las acciones a consecuencias. Es un periodo de desarrollo físico, emocional, psicológico y cognitivo durante el cual la experimentación y el tomar riesgos son parte fundamental y normal del desarrollo de la capacidad de tomar decisiones. Sin embargo, a las niñas de la zona rural de Paquistán se les niega estas experiencias pues pasan casi de la noche a la mañana de ser "niñas" con un acceso extremadamente limitado a información sobre salud sexual y reproductiva a ser mujeres con todas las responsabilidades que esto involucra.

Las niñas tienden a casarse a una edad muy temprana: a menudo inmediatamente después de su primer ciclo menstrual – es decir entre los 10 y 14 años de edad – que se piensa que es el inicio de la adultez. Para los niños el matrimonio también llega muy temprano, durante la mitad de su adolescencia, alrededor de 15 o 16.

Con el matrimonio, la transición de la niñez a la adultez es instantánea. Para las niñas significará el final de su educación y el inicio de la crianza de hijos. El contexto religioso y cultural no permite una transición gradual a la adultez que incluye obtener cierto entendimiento de los temas de salud sexual y reproductiva antes de convertir la teoría en la práctica.

En muchos casos, la educación ayuda a las niñas en su transición hacia la adultez pues ayuda a promover su concienciación, independencia y entendimiento sobre la participación necesaria para un ciudadano. Además les da la información y la confianza necesaria para ejercer sus derechos productivos. Promueve las habilidades y experticia necesarias para ingresar en el mundo del trabajo y desarrollar talentos para la integración cultural.

Pero para muchas niñas, la educación es un obstáculo para la transición hacia la adultez. La educación sirve para inculcar valores que confirman que una niña debe ser humilde en su relación con los niños, hombres y mujeres mayores. Esta forma de educación no desafía el orden político, económico o cultural existente; más bien sirve para que las niñas estén "seguras" dentro del marco de las cosas, protegiéndolas hasta que se conviertan en esposas, madres o trabajadoras.

A menudo la educación que reciben en realidad las niñas es una combinación de los dos tipos descritos arriba. Su educación limita algunas oportunidades pero ofrece otras.

PORQUÉ APRENDER HABILIDADES DE VIDA ES TAN IMPORTANTE PARA LAS NIÑAS ADOLESCENTES

Las niñas adolescentes están en la puerta hacia la adultez. Si se quedan en la escuela y obtienen las habilidades reales, la investigación muestra que tendrán mayores ingresos en el futuro, se casarán más tarde, y tendrán menos hijos y más saludables. En el largo plazo, la educación secundaria protege a las niñas contra el VIH y SIDA, el abuso sexual y el tráfico de seres humanos. En resumen, la educación secundaria, en combinación con los activos financieros y habilidades de vida, es esencial para el empoderamiento de las adolescentes, su desarrollo y protección.



Madre joven en Paquistán.

4 ¿Podemos sostener la revolución social de expandir la provisión de educación?

El número de años de educación que se espera que un niño o niña complete se ha incrementado de manera relativamente constante en cada región desde 1970. Los estudios muestran que a nivel global, las niñas pueden ahora esperar completar más de 10 años de educación en su vida y los niños al menos 11, con grandes diferencias entre regiones. Por ejemplo, una niña de Norteamérica puede esperar un año más de educación que un niño de su misma región, mientras que en África Sub-sahariana las niñas pueden esperar un año menos de educación que los niños.³⁷

En otras regiones, los amplios avances de nivel nacional pueden ocultar las grandes diferencias internas, especialmente en el nivel secundario y superior. En China, que tiene uno de los avances más grandes en la matriculación en la educación secundaria en el mundo, tiene solamente del 3 al 5 por ciento de estudiantes de la zona rural que asisten a la Universidad, en comparación con el 75 por ciento de los estudiantes de la zona urbana.³⁸ En América Latina, donde los países han hecho grandes avances en el acceso para los y las estudiantes, las niñas están superando a los niños en la

matriculación a todos los niveles, todavía existen grandes diferencias entre la niñez de la zona rural y de la urbana. La brecha entre la matriculación urbana y rural de los niños y niñas de nivel secundario excede el 17 por ciento en nueve países y 35 por ciento en tres.³⁹

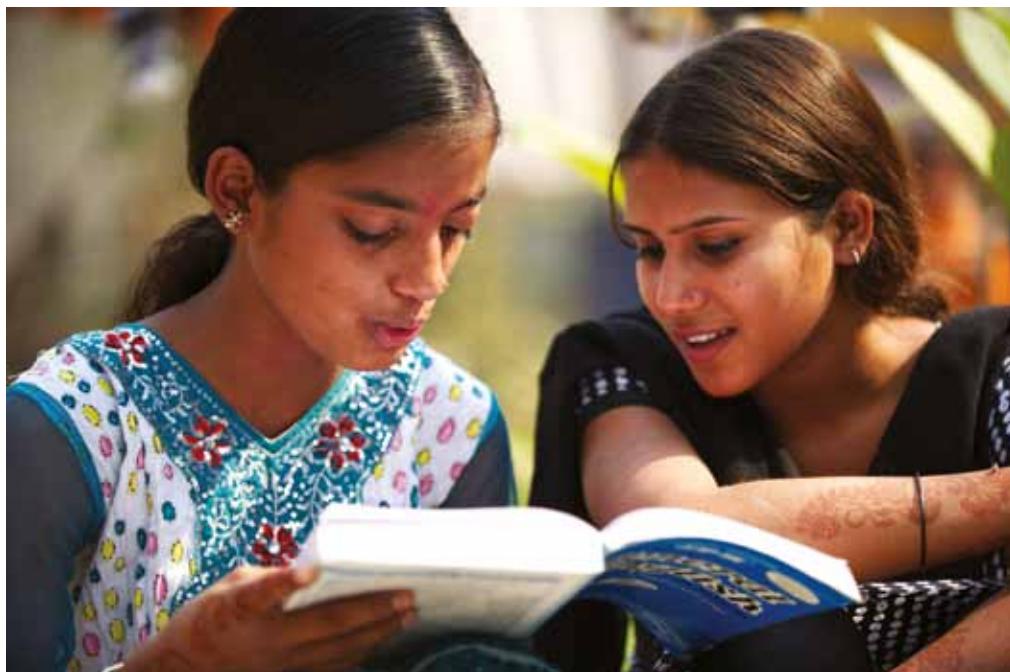
La actual recesión puede representar una amenaza para expandir la provisión de educación posterior a la primaria. Abundan las proyecciones de que habrá contradicciones en el crecimiento económico.⁴⁰ Simultáneamente, en algunas partes del mundo, el crecimiento económico es evidente, pero sin una expansión similar del trabajo digno.⁴¹

Cuando los recursos son escasos y se deben tomar decisiones, el desarrollo incluyente y a favor de los pobres a menudo pierde terreno ya que los poderosos actores lo presentan como algo que va a sacrificar el crecimiento.⁴² Aun con respecto a la expansión de la educación primaria, una política relativamente no controversial, varios estudios muestran cuán difícil es para los servidores civiles, docentes y activistas no gubernamentales el obtener apoyo para la expansión de la provisión de educación con igualdad de género a los muy pobres.⁴³

En momentos de dificultad económica, la atmósfera política tiende a favorecer los beneficios de corto en lugar de largo plazo. Un estudio estima que lograr la paridad de



Un aula en China.



Compartiendo un libro en India.

género en la educación primaria a través de la matriculación universal podría requerir un incremento de apenas el tres por ciento al año en el gasto público en educación primaria en el Sur de Asia, Oriente Medio y Norte de África, pero tanto como un 30 por ciento al año en África Sub-sahariana. Y además indica que lograr resultados similares en la educación secundaria podría requerir una cantidad significativa de fondos adicionales.⁴⁴

Un documento del Banco Mundial investigó los costos de alcanzar el Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM 3) – promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres – y determinó que los gobiernos no pueden esperar alcanzar ninguno de los ODMs si no ponen atención a las intervenciones específicas, acciones e inversión necesarias para llegar a las mujeres menos atendidas en sus grupos poblacionales. El informe reportó que invertir en el ODM 3 es crucial para alcanzar todos los otros Objetivos del Milenio, ya que 90 por ciento de las inversiones para lograr la igualdad de género son, de hecho, implementados a través de las metas de otros ODMs.⁴⁵

En 1992, el Banco Mundial calculó los costos del nacimiento de niños relacionados con salud, la mortalidad infantil y la mortalidad materna que podrían evitarse a través de la educación de las niñas. Usando Paquistán como ejemplo, determinaron que por un año de gastos en educación de 1.000 niñas – un costo estimado

de \$30.000 en los próximos 15 años – Paquistán podría ahorrar \$48.000 evitando la muerte de 60 niños, \$33.000 evitando 500 embarazos y \$7.500 evitando tres muertes maternas. El ahorro, por lo tanto, es tres veces más alto que el costo de la educación de 1.000 niñas.⁴⁶ Es una medición cruda que sin embargo ha tenido el efecto de animar la inversión en la educación de las niñas.

Después de todo, en el 2004, el monto requerido para la educación era menor al que Estados Unidos y Europa gastan en helados (\$31 mil millones) y no mucho más alto del que gastan en cosméticos (\$18 mil millones).⁴⁷ Lo más significativo, corresponde solamente a una 70ma parte de los \$1.6 billones que el mundo gastó en armas en el 2010.⁴⁸ El problema no es únicamente el dinero; es la voluntad política y la imprevisión.

Las metas de los ODMs supuestamente deben alcanzarse hasta el 2015. Lo que se prevé, es que a pesar de los considerables avances, las metas de educación y de igualdad de género no se podrán alcanzar.⁴⁹ Ya existe mucha discusión entre las entidades internacionales, nacionales, académicas y no gubernamentales sobre la agenda del desarrollo luego del 2015. Parte de esta discusión es si será suficiente con un solo grupo de objetivos compartidos – cambiando el énfasis del acceso al aprendizaje – el mejor camino a seguir, o que si sería más apropiado tener objetivos regionales.⁵⁰

DESPUÉS DEL 2015 – ¿UN OBJETIVO DEL MILENIO DE APRENDIZAJE PARA TODOS?

En el 2006, tres economistas con base en Harvard propusieron que un Nuevo Objetivo de Aprendizaje del Milenio (OAM) reemplace los actuales dos Objetivos de Desarrollo del Milenio para educación.⁵¹ Ellos propusieron exámenes estandarizados de logros para niños y niñas en cada grupo de edad como la principal medición de la educación en cada país. Un OAM podría transformar los estándares y mediciones internacionales sobre educación. Los países ya no deberían medir cuántos niños están en la escuela, sino que deberían examinar cuántos niños están alcanzando el nivel deseado de aprendizaje en cada grupo de edad.

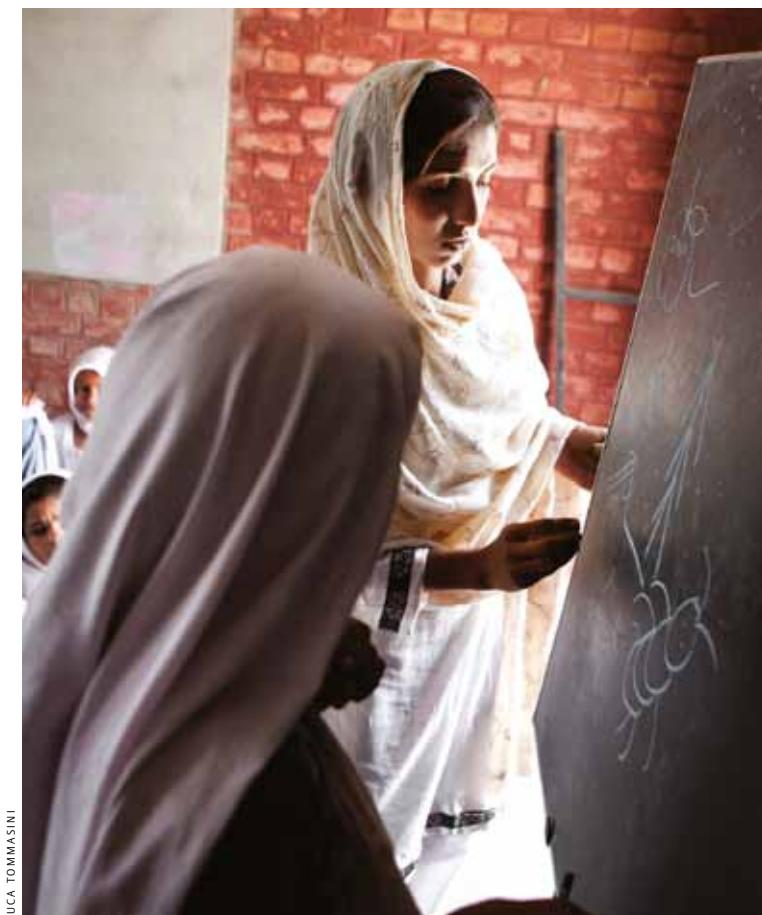
La comunidad global necesita asegurar que los niños y las niñas dejan la escuela con las habilidades básicas de lecto-escritura, aritmética y discernimiento. Sin embargo, el alfabetismo por sí mismo no es suficiente. El hecho de que un niño o niña pueda leer no significa que automáticamente conseguirá empleo cuando sea adulto o tomará decisiones que conduzcan al cambio social en su comunidad. Los exámenes son una forma rápida de medir la adquisición del conocimiento o habilidades pero no una forma de medir si esa habilidad/conocimiento pueden ser usados para analizar, sintetizar, evaluar y crear ideas o cambios. El problema no es con los exámenes o las evaluaciones en sí, sino con la forma en que son estructurados. Si el niño o niña puede leer unas pocas oraciones, ella es categorizada como alfabetizada y consideramos que ese aprendizaje ha sido alcanzado. Este es un falso supuesto. Si las pruebas (u otros métodos de evaluación) también evalúan la comprensión, el análisis, la aplicación y síntesis de lo que leen, entonces podríamos tener una mejor medición de que se ha alcanzado el aprendizaje.

El hacer la prueba del “aprendizaje” podría desviar la inversión de las intervenciones que abordan un contexto más amplio y la experiencia de las niñas dentro de la educación, y enfocarse más bien en la “enseñanza para aprobar el examen”.⁵² Se ha demostrado en muchas circunstancias que los exámenes como la única o la importante medición de la calidad de la educación puede tener un impacto negativo en el contexto más amplio de aprendizaje, especialmente para las niñas

que se están esforzando.⁵³ De hecho, la investigación original de Plan Reino Unido de un estudio de línea de base en nueve países en África, Asia y América Latina muestra que los exámenes de acceso son una de las barreras que impiden que las niñas, más que los niños, pueden hacer la transición a grados superiores.

En el 2011, el “Pacto Global de Aprendizaje” del Brookings Institute también destacó la importancia del aprendizaje por encima de la matriculación.⁵⁴ El mismo reconoce que la crisis el aprendizaje es peor para las niñas en general y para los niños y niñas marginados, especialmente aquellos que viven en estados frágiles y propensos a conflictos. Brookings hace un llamado para una mayor participación en la calidad de la educación, la inclusión de habilidades de liderazgo en la enseñanza y forjando alianzas entre servicios y disciplinas para apoyar el aprendizaje.

Una escuela de niñas en Paquistán.



LUCA TOMMASINI

5 No es solamente un medio para un fin...

"Si una niña recibe educación secundaria, ella será más educada y no aceptará a los niños, y podría haber un problema en la sociedad. Las niñas estarían fuera de control... haciendo cualquier tipo de trabajo".

Pescador, aldea Mehar Parai, Paquistán

"La educación no es solo un arreglo para una capacitación que desarrolle habilidades (importante como es), es también un reconocimiento de la naturaleza del mundo, con su diversidad y su riqueza, y una apreciación de la importancia de la libertad y el razonamiento".

Amartya Sen⁵⁵

Aunque los medios económicos y la voluntad política son realidades dentro de las cuales deben funcionar las metas para la educación de las niñas, la expansión de la educación no puede ser juzgada únicamente en estos términos. Por más de 200 años ha habido un fuerte argumento moral por la educación de las niñas, basados en los derechos humanos y la igualdad. Cualquier argumento en apoyo de más y mejor educación para todas las niñas debe reconocer, por lo tanto, la importancia intrínseca de la educación para el empoderamiento de las niñas, no solamente su valor como una base de capacitación para las futuras trabajadoras y madres del mundo.⁵⁶

El argumento del empoderamiento hace énfasis en cómo la educación debe apoyar la dignidad y el bienestar de cada niña individualmente. Le da mucha importancia al mejoramiento de la educación de manera que pueda funcionar mejor como una llave para garantizar un rango de derechos para todas las personas. Es una perspectiva de la educación estrechamente asociada con la dignidad humana, no simplemente como un medio para un fin más amplio. El pescador mencionado arriba puede sentirse horrorizado con la idea de que las niñas "estén fuera de control... haciendo cualquier tipo de trabajo" – en otras palabras afectando el balance de poder en la sociedad - pero ese debe ser considerado como uno de los principales propósitos de educar a las niñas y a las mujeres jóvenes.

Aunque a menudo se hace un contraste los valores instrumentales e intrínsecos en el enfoque a la educación de las niñas y mujeres, en la práctica a menudo los dos van de la mano. Éste informe recogerá ambos puntos de vista del argumento, vinculando los aspectos de las opciones políticas pragmáticas

con una mirada que se basa en los marcos y declaraciones de derechos humanos.

EL MARCO DE DERECHOS⁵⁷

- Derechos a la educación: Acceso y participación.
- Derechos dentro de la educación: entornos educativos, procesos y resultados con conciencia de género.
- Derechos a través de la educación: apoya la Igualdad de Género que conduce a una mayor justicia social.

También es importante reconocer que, en la búsqueda de ejercer sus derechos a, dentro y a través de la educación, las niñas pasan por una amplia red de relaciones de género en las comunidades, familias y sociedades de las que viven.⁵⁸ Entonces la educación no opera como una aspiradora y aunque se puedan garantizar los derechos de niños y niñas a la educación, no necesariamente tendrá como resultado ese cambio social más amplio.

Al organizar este informe para que analice tanto la promesa de educación para las niñas y los desafíos que enfrentan las niñas, nos hemos basado en este marco para analizar los derechos de las niñas a la educación y dentro de ella. Esto nos permite examinar qué está sucediendo en y alrededor de la educación y cómo estos procesos tienen impacto en la igualdad y desigualdad de género, tanto dentro como fuera de la escuela.

Cuando se evalúa qué obtienen las niñas como resultado de su educación, analizamos las capacidades de las niñas más que sus derechos. Los derechos de las niñas son cruciales, pero igualmente crítico es que estén equipadas para ejercerlos. Éste enfoque nos permite analizar el empoderamiento de las niñas - que quiere decir que las niñas están tomando acciones y asumiendo el control de sus vidas - en lugar de enfocarnos en qué logran las niñas. De esta manera, podemos mirar cómo las niñas operan en el mundo como resultado de su educación y, particularmente, si su educación les da la capacidad para vencer los obstáculos en su camino para vivir la vida que ellas escojan.

ACTIVOS Y HABILIDADES CRÍTICAS: SALVAGUARDAR SU FUTURO⁵⁹

Los activos que pueden facilitar el empoderamiento y los derechos de las adolescentes a través de la adquisición de una amplia gama de capacidades necesarias para tomar decisiones sobre sus vidas y participar plenamente en su sociedad:



Utilizando el marco de derechos, el Capítulo 2 analizará el acceso para todas las niñas, particularmente aquellas que están quedando rezagadas. El capítulo 3 examina la experiencia de las niñas en la educación, incluyendo cómo los procesos de aprendizaje y enseñanza puede satisfacer sus necesidades. En base al enfoque de capacidades, el Capítulo 4 explora cómo la educación ayuda a las niñas a construir su habilidad para asegurar una salud mejor,

relaciones respetuosas, encontrar un trabajo digno, y participar en las decisiones y política.

En cada capítulo, el análisis, aunque se relaciona con las experiencias de las niñas y con la educación en sí mismo, también analiza el tejido más amplio de relaciones de género dentro del cual funcionan las escuelas y las niñas, el impacto del mundo exterior, y los procesos asociados que contribuyen a la igualdad de las niñas.

La verdadera promesa de igualdad

La discriminación afecta la vida de las niñas y mujeres desde su infancia hasta la adultez y contribuye a la alta mortalidad infantil y de niños, a los bajos logros académicos, y al fracaso en proteger a niños y niñas de daños. También afecta la supervivencia económica de las familias y la participación de niños, niñas y jóvenes en las decisiones familiares y comunitarias. Muchas violaciones a los derechos de la niñez tienen sus raíces en la desigualdad basada en género, exclusión e injusticia. Este informe argumentará que la educación debe jugar un papel protector y transformativo para construir una sociedad que resalte los derechos de todos sus miembros. Al enfocarnos en las experiencias de las adolescentes y en las barreras particulares que ellas enfrentan para tener acceso a educación de buena calidad, estamos defendiendo no sólo sus derechos como individuos sino su derecho a ser integrantes activas y creativas de las comunidades en las que viven. Las niñas que hemos conocido y con quien hemos hablado en el curso de nuestra investigación han demostrado sus capacidades, entusiasmo y determinación. Ellas saben el valor de la educación, y en las historias de Faith, Talent, Suri y Harika podemos verlas luchando por las decisiones que desean tomar. Al apoyar a niñas como ellas también estamos apoyando algo mucho más amplio – la verdadera promesa de igualdad.

Estudiantes en Vietnam.



POR SER NIÑA: ENCUESTA EN LÍNEA SOBRE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

INTRODUCCIÓN

Antes de preparar este informe sobre la educación de las niñas, el equipo Por Ser Niña realizó una encuesta en línea para tener una indicación sobre los puntos de vista de los expertos en educación y desarrollo sobre los desafíos y respuestas a la educación de las niñas.

La encuesta nos permitió seguir el rastro de algunas consistencias entre regiones lo que nos demostró que hay problemas que trascienden la cultura y la ubicación. Por ejemplo, casi la mitad de las personas encuestadas miran el problema de la pobreza como la principal barrera que impide que las niñas vayan a la escuela, mientras que otro 24 por ciento indicó que se debía a la subvaloración de las niñas.

Al pedirles que escojan solamente una barrera, las personas encuestadas sintieron que la encuesta no capturaba adecuadamente la naturaleza entrelazada de las barreras a la educación de las niñas, por ejemplo la pobreza y la cultura interactúan y se refuerzan mutuamente. Hemos reflejado esta inconformidad en los muchos comentarios citados aquí.

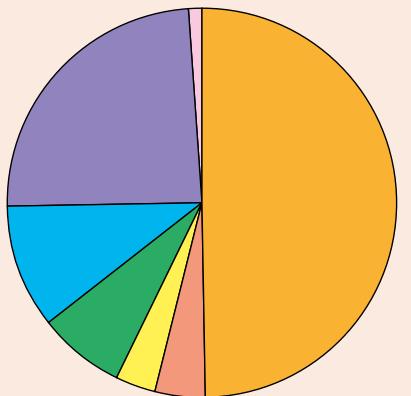
Los resultados de la encuesta

Antecedentes:

- El número total de personas encuestadas fue 264.
- Tres cuartas partes eran mujeres y una cuarta parte hombres.
- Más de un tercio de las personas encuestadas (39 por ciento) estaban trabajando en África, seguidos por (26 por ciento) en Europa / Norteamérica y en Asia (21 por ciento). Solamente el tres por ciento eran de América Latina, dos por ciento del Oriente Medio, y el mismo porcentaje de Oceanía.
- En conjunto, nuestras personas encuestadas han acumulado 4.540 años de experiencia en educación y desarrollo.

LAS BARRERAS A LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Pregunta 1: ¿Cuál piensa usted que es la principal barrera que impide que las niñas vayan a la escuela?



- Privación económica (pobreza a nivel familiar)
- Carga de tareas domésticas
- Distancia a la escuela
- Calidad de la escuela
- Actitud negativa de los padres hacia la escuela
- No se valoran a las niñas
- Conflicto o malestar civil en curso

Casi la mitad de las personas encuestadas (49 por ciento) citó la privación económica -nivel de pobreza de la familia – como la principal barrera que impide que las niñas vayan a la escuela; seguidas por el 24 por ciento que dijo que era la subvaloración de las niñas. Pocas personas encuestadas (menos de uno por ciento) seleccionaron el conflicto permanente o el malestar civil como la principal barrera que impide que las niñas vayan a la escuela.

Se debe indicar que la mayoría de las personas encuestadas calificaron su respuesta con "todas las anteriores", indicando que no hay solamente una barrera principal, sino que múltiples factores entran en juego.

Quazi Afroz Jahanara, University of Dhaka: "En Bangladesh, además de las actitudes negativas, las escuelas no son receptivas al género. Que las personas no valoren a las niñas; la privación económica, la discriminación de género, y el "acoso sexual denominado acoso de Eva" fueron mencionadas como las barreras que impiden que las niñas vayan a la escuela".

Ijeoma Ebere-Uneze, National Universities

Commission, Abuja, Niger: "Las barreras para la educación de la niñas no pueden ser las mismas en todas partes porque las circunstancias en algún lugar son tan únicas como ese lugar en particular. Por ejemplo, en Nigeria las actitudes negativas de los padres podrían ser la razón en el norte y noreste, mientras que la pobreza podría ser la razón en el sureste y suroeste".

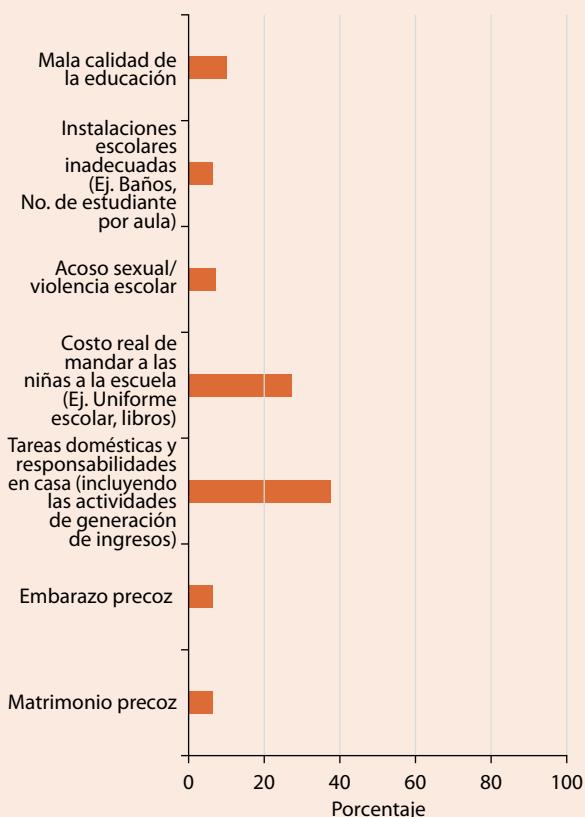
Albert Motivans, Instituto de Estadísticas de UNESCO:

“Depende del contexto y cómo estos diferentes aspectos (cultura/ valores/tradiciones/ roles, desventajas económicas, flexibilidad de la provisión educativa) interactúan, pero en general pienso que los peores casos están relacionados con la cultura /roles de las niñas /mujeres. La pobreza también aleja a los niños de la escuela, pero cuando se combina esto con los puntos de vista tradicionales, puede crear mayores desventajas”.

Dr Leemamol Mathew, Institute of Rural Management

Anand (IRMA), India: “Uno de mis recientes trabajos de campo en las aldeas remotas de Gujarat me mostró algunas de las razones, como la distancia de la escuela, la privación económica, el abuso sexual y la actitud de los padres hacia el matrimonio de sus hijas a una edad temprana”.

Pregunta 2: ¿Cuáles piensa usted que son los principales problemas que afectan la asistencia y la retención de las niñas en la escuela?



Recogiendo leña en Níger.

PLAN

Más de un tercio de las personas encuestadas (35 por ciento) dijo que las tareas y las responsabilidades del hogar – incluyendo actividades de generación de ingresos – fueron los principales problemas que afectan la asistencia y retención de las niñas en la escuela, mientras que un 27 por ciento de las personas encuestadas seleccionaron los costos reales de enviar a las niñas a la escuela – uniformes, libros, transporte, alimentos – como el problema principal.

Nuevamente, la mayoría de personas encuestadas calificaron su respuesta como “todas las anteriores”, indicando que piensan que no hay una razón principal sino múltiples factores específicos de contexto que impactan en la asistencia y retención de las adolescentes.

Ron Watt, CARE Camboya: “Nuestra investigación revela que todos los anteriores son problemas importantes que enfrentan las niñas para acceder a la educación secundaria”.

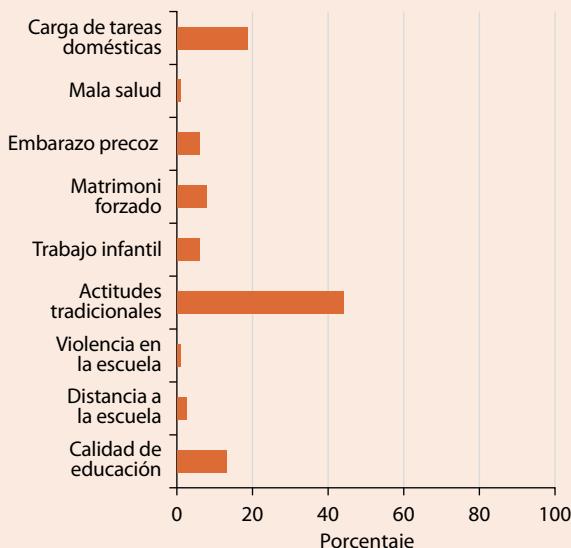
Hélène Rama-Niang, Ayuda en Acción Internacional:

“Políticas inadecuadas, porque la participación de las mujeres y las niñas en todos los procesos de desarrollo en cualquier país depende de la real democratización de la escuela; sobre todo, la asistencia y la retención de las niñas depende de las políticas favorables – apoyo material, técnico y financiero – que existan”.

Nancy Kendall, Universidad de Wisconsin-Madison:

“Todos estos son problemas, aunque pienso que los tres últimos son los más importantes. Yo lo re-frasearía como la “sexualización de las estudiantes adolescentes””.

Pregunta 3: ¿Cuál piensa usted que es la principal barrera que impide que las niñas vayan a la escuela por al menos nueve años?



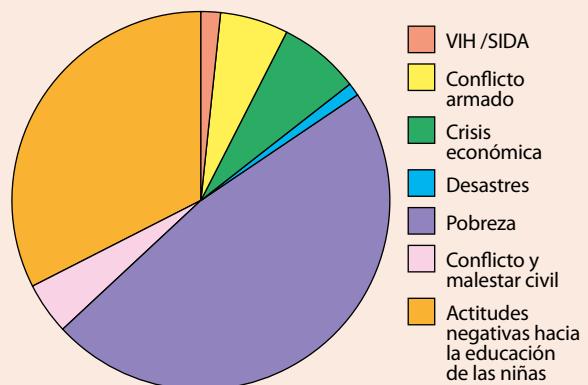
Un 44 por ciento de las personas encuestadas dijeron que las actitudes tradicionales son una barrera que impide que las niñas se queden en la escuela por al menos nueve años; 18 por ciento dijeron que la carga de las tareas domésticas es la principal barrera.

Samantha French, WaterAid: “En un estudio en Burkina Faso encontramos que las actitudes tradicionales/ la falta de valoración de las niñas, combinada con la pobreza”.

Luz Maceira Ochoa, Espacio Feminista: “Muchas personas en México no se quedan en la escuela en ese periodo. Casi 33 por ciento de la población mexicana no ha completado la educación básica. No hay instalaciones del estado para hacerlo”.



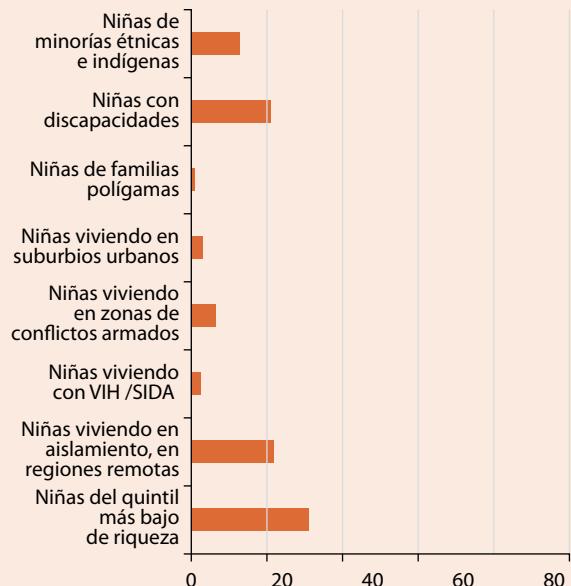
Pregunta 4: En su experiencia, ¿Cuál de los siguientes es el principal problema internacional que cree usted hace que las niñas dejen la escuela?



Casi la mitad de las personas encuestadas (47.5 por ciento) dijo que la pobreza era el principal problema que hace que las niñas abandonen la escuela, seguidos por un 32 por ciento que dijo que las actitudes negativas hacia la educación de las niñas era un problema serio que afecta las tasas de abandono de las niñas.

EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS – GENERAL

Pregunta 5: En su opinión, ¿Cuál grupo de niñas tiene más probabilidad de ser excluido de la escuela?



Un tercio de las personas encuestadas (31 por ciento) dijo que las niñas del quintil más bajo de riqueza tenían más probabilidades de ser excluidas de la escuela, seguido por las niñas de regiones remotas aisladas (21 por ciento), y las niñas que viven con discapacidades (20 por ciento).

EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS – SOLUCIONES

Pregunta 6: En su opinión, ¿Cuál es la mejor intervención para mantener a las niñas en la escuela?



Casi la mitad de las personas encuestadas (48 por ciento) dijeron que las becas para las niñas son la intervención más importante para mantener a las niñas en la escuela. Luego de esto, las personas encuestadas dieron igual importancia a los incentivos para docentes para que enseñen en comunidades rurales (14 por ciento) y más escuelas para las comunidades. Unos pocos encuestados (menos del dos por ciento) dijeron que productos sanitarios gratuitos era una intervención que funcionaba para mantener a las niñas en la escuela.

Prof. Lynn Davies, Centro de Investigación y Educación Internacional, University of Birmingham: “Las becas funcionan bien en áreas de pobreza; en otro lugar yo diría escuelas amigables con la niñez que combinén mucho de lo arriba”.

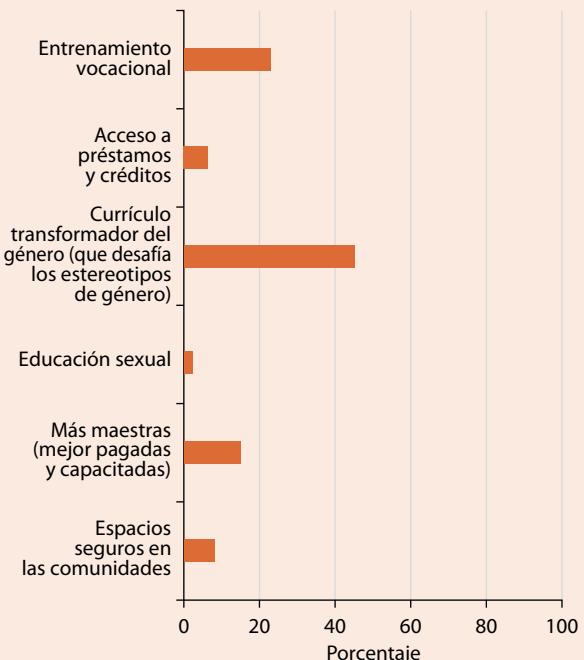
Kamba, Rooftops Canada Foundation: “Crear estabilidad política donde hay conflicto, y defender los cambios culturales”.

Brigid McElroy, IFESH (África): “Existe una gran necesidad de capacitación pedagógica sensible al género para docentes JÓVENES, nuevos y no calificados. Adicionalmente, es necesario reducir la relación estudiante-docente en el aula”.

Wezi Moyo, Ayuda en Acción Internacional, Malawi: “Abordar la violencia en las escuelas que conduce a un interés no saludable en el cuerpo de las niñas como objetos sexuales”.

Pregunta 7: ¿Cuál es la intervención, en su opinión, para asegurar que las niñas desarrollen las habilidades que necesitan para tener éxito en la vida?

Muchos encuestados respondieron que un currículo transformador del género que desafíe los estereotipos de género es la mejor manera de desarrollar las habilidades que necesitan para tener éxito en la vida.



Lesley Brewer, Universidad de Nottingham:

“Sensibilizar a los líderes políticos sobre los asuntos de género y la importancia de educar a las niñas para la vida. Esto puede conducir a todo lo de arriba”.

SY Agathe, Plan Burkino Faso: “Introducir módulos de capacitación en educación primaria y secundaria sobre temas como “desarrollo de auto confianza”; “derechos humanos: igualdad entre hombres y mujeres”; “valores de la educación”; “habilidades de liderazgo””.

Dr Leemamol Mathew, IRMA, Anand, Inde:

“Ya que a muchas mujeres se les engaña porque no son alfabetizadas, yo argumento que junto con la capacitación vocacional o de oficios, las escuelas deben asegurarse que ellas aprenden a leer y escribir antes de salir de la escuela”.

Pregunta 8: ¿Cuál piensa usted es el principal beneficio que la escuela brinda a las niñas?

Más de la mitad de las personas encuestadas (54 por ciento) seleccionaron habilidades de lecto-escritura y aritmética básica como el beneficio más importante que brinda la escuela a las niñas. Luego mencionaron habilidades de liderazgo (15 por ciento) y redes sociales (10 por ciento), mientras que solamente



el 0.6 por ciento dijeron que el mayor beneficio de la educación para las niñas son las habilidades tecnológicas.

Ogochukwu Ekwenchi, Profesor Universitario en África: “Con una preparación y un trabajo, una niña está financieramente lista para la vida, casada o no”.

Lois Cochrane, The School Club, Zambia: “Tiene que ser una combinación de muchas de las opciones mencionadas. Por ejemplo, las mujeres jóvenes necesitan tener un entendimiento de la salud reproductiva, tener habilidades de lecto-escritura y aritmética básica, junto con la confianza de empezar su propio negocio si es lo que desean hacer (ya que muchas de las oportunidades económicas en los países en desarrollo surgen dentro de la comunidad)”.

Wezi Moyo, Ayuda en Acción Internacional, Malawi: “Una mujer con educación con seguridad tomará decisiones independientes, es menos vulnerable a la violencia en contra de la mujer y VIH&SIDA”.

Pregunta 9: En su opinión, ¿Cuál es el país que ha alcanzado más progreso para aumentar la matriculación de las niñas en la escuela secundaria y por qué?

Casi una décima parte de las personas encuestadas escogieron Bangladesh como el país que ha alcanzado más progreso, seguido de cerca por Ruanda (siete por ciento) y Kenia (cinco por ciento). Las personas encuestadas mencionaron a la República de Mauricio, que ha alcanzado la paridad de género en el nivel universitario, y Afganistán, que mostró su promesa a inicios del 2002 y 2003, pero que gradualmente quedó en nada.

Bangladesh: Las personas encuestadas citaron que los fuertes programas de protección social puestos en vigencia por el gobierno, los incentivos financieros como los estipendios, pensión gratuita y la movilización social son las razones para seleccionar a Bangladesh como el país que ha alcanzado más progreso en incrementar la matriculación de las niñas. Sin embargo, Nitya Rao, de la Universidad de East Anglia, sugirió lo siguiente: “la calidad de la educación en Bangladesh no es muy buena, y la educación no juega necesariamente un rol transformador”.

Ruanda: Las personas encuestadas observaron la recuperación inspiradora del genocidio, el sistema político, y las políticas y los programas desarrollados a través de los socios de colaboración con organizaciones como FAWE y UNICEF.

Kenia: Las personas encuestadas citaron las Campañas de concienciación, la política educativa de educación gratuita, y la presencia de un defensor para las niñas en el país como las razones por las cuales Kenia era el país que más ha mejorado en términos de matriculación escolar.

Aula de primaria en Bangladesh.



AFM SHAMSUZZAMAN



JANE HAHN

Niñas en la escuela en Ghana.

RESUMEN

Los resultados de esta corta encuesta nos presentan un panorama desalentador sobre la situación de la educación de las niñas en el mundo. Múltiples barreras, incluyendo la cultura, la privación económica, el conflicto y la falta de voluntad política, indujeron a muchas de las personas encuestadas a indicar que hay muy poco por qué celebrar aún si se han hecho avances.

“Debe existir la voluntad para hacer un trabajo político en todos los países en el mundo. A menos que esto suceda, me temo que una declaración de victoria ahora en la guerra en contra de la baja asistencia de las niñas será muy prematura, de hecho”.

Ogochukwu Ekwensi
Profesor Universitario en África

Los expertos señalaron que algunos tópicos como la violencia, continúan siendo pasados por alto y requieren una legislación dedicada. “Yo trabajo en Namibia, donde las niñas no deben ir a la escuela si se quedan embarazadas. Aún más, la alta tasa de violencia contra las mujeres y niñas es opresiva y prohibitiva. Las niñas en mis aulas dicen que cuando los hombres las golpean, significa que las aman”, dice la Dra. Tara Elyssa, Profesora universitaria retirada y administradora.

Otros se unen a este llamado para incrementar el énfasis en la violencia contra las niñas: “a pesar de todos los factores que van en contra de la educación de la niña, la violencia sigue siendo la más común, y las instituciones y los estados deben hacer mucho para frenar este fenómeno; sea en la familia, escuela, o en la sociedad en su conjunto. Lo mejor de todo, la búsqueda de la educación para las niñas debe hacerse en conformidad con las mismas niñas en todos los países con la capacidad para trabajar en redes para compartir experiencias y aprendizajes”, dijo Ngende Nathalia Dibando de Plan Internacional. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, una cosa donde hubo un acuerdo unánime por parte de todos quienes participaron en la encuesta – es que la educación es absolutamente esencial para lograr la igualdad de género.

“El acceso a la educación es una incursión que vale la pena pues abre los horizontes, mucho más para las mujeres quienes podrán transmitirla y lograr un impacto en sus propias familias y en la sociedad más amplia”, concluyó Mary Getui de la Universidad Católica de África Oriental y del Consejo Nacional de Control del Sida, África.



Matricularse no es suficiente: el acceso de las niñas a la educación



- Ocultando las desigualdades: las niñas más pobres y más aisladas no están matriculadas en la escuela
- Midiendo el éxito: las cifras de matriculación se incrementan, pero ¿y la asistencia?
- ¿Qué aprendí en la escuela? Investigación primaria en cuatro países
- Por qué las adolescentes dejan la escuela
- Las continuas limitaciones de género: el lugar de una niña es en la casa

"Los beneficiosos que ella recibe de ir a la escuela no son visibles en este momento... después de que ella complete la educación necesaria, probablemente tendrá un empleo, lo cual me ayudará con mis problemas".

Madre de una niña de 15 años,
Biritu, área rural de Etiopía¹

Una de cada cuatro adolescentes ya no asiste a los primeros años de la escuela secundaria;

muchas dejan la escuela primaria, otras durante la transición de primaria a secundaria.² Muchas ni siquiera asisten a la escuela. Una investigación reciente de Plan determinó que en un estudio de nueve países casi ocho por ciento de las niñas nunca habían estado matriculadas en la escuela y que la matriculación en sí misma no es una medición significativa de la asistencia escolar.³ No podemos conocer realmente cuantas chicas adolescentes asisten regularmente a la escuela y entendemos aún menos sobre que podría ayudarlas a ir a la escuela y mantenerse allí.

Este capítulo explora la realidad detrás de las estadísticas globales de matriculación y el avance hacia la paridad de género en la educación. Durante la adolescencia, la continua participación de las niñas en el sistema educativo formal, o en cualquier sistema educativo, puede ser errática. Hay una demanda del tiempo de las adolescentes y esto se incrementa con la edad. Sus roles domésticos y reproductivos tienen más prioridad que ir a la escuela.

Las becas, las trasferencias condicionales de dinero, las escuelas comunitarias y las maestras son citadas como iniciativas que podrían de alguna manera asegurar que las adolescentes

tengan acceso significativo a la educación. Pero, de hecho, la evidencia es limitada – no podemos simplemente asegurar que eso funcionaría, donde y por qué.

Esto sucede a pesar del hecho que en los últimos diez años muchos países han dado grandes pasos para brindar acceso a la educación para todos los niños, y en especial para las niñas. Unos 91 países están en el camino de cumplir con las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio sobre el acceso, la paridad de género en la educación primaria para el 2015.⁴ Hoy en día, los jóvenes pasan más tiempo de su adolescencia en la educación que antes. Las adolescentes en el 2009 tuvieron una media de seis años de educación en su vida – un incremento sobre los menos de cuatro años en la década de los 90.⁵ La tendencia global en el crecimiento de la población, la mejor salud y la mayor urbanización han contribuido a esta tendencia, pero los logros se deben en gran parte a los significativos incrementos en la inversión y en el compromiso con el acceso a la educación en todo el mundo.⁶

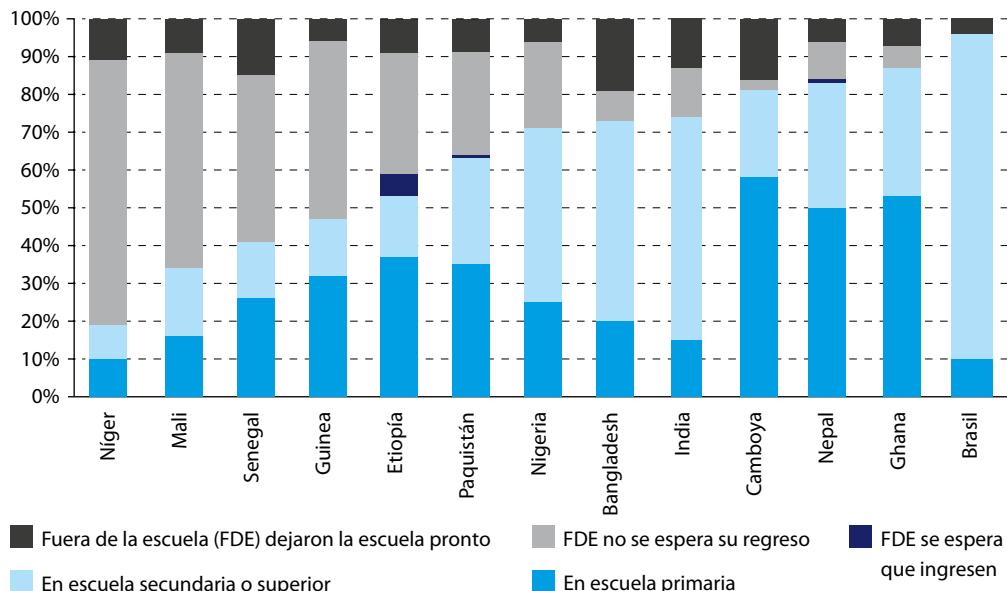
Es correcto que se celebren estos logros, como lo harán en el 2015 cuando los jefes de Estado se reúnan en las Naciones Unidas para reportar sobre el avance en los Objetivos de Desarrollo del Milenio – pero esa no es toda la historia.

El gran incremento en el número de jóvenes matriculados en las escuelas secundarias a nivel global están dominados por incrementos en dos países: China e India. Entre 1970 y el 2009, la matriculación en la escuela secundaria en China se elevó de 52 a 100 millones y en India creció de 21 a 102 millones.⁷ Con estas cifras, China e India dan cuenta de casi la mitad del crecimiento global en la matriculación en la escuela secundaria en esta generación – de 196 millones en 1970 a 531 millones de estudiantes en el 2009 – encubriendo así la forma en que otros países han hecho muy poco o casi ningún progreso.⁸

Mientras que el ritmo del incremento de la matriculación de las niñas en el sur de Asia, en el África Sub-Sahariana y en el Este de Asia ha sido significativo – y más rápido que el de los niños – las niñas que están viendo el mayor incremento tienden a estar ubicadas en la zona urbana y ser de familias adineradas.⁹ Aún en países que están en camino para cumplir las metas globales de matriculación y paridad de género, las niñas de las comunidades más pobres, más difíciles de llegar, o más discriminadas todavía están siendo ignoradas.¹⁰

Como muestra el gráfico a continuación hay inmensas diferencias entre los países en cuanto a las niñas que están en la escuela, y si lo están en qué nivel.¹¹

Porcentaje de niñas en edad de asistir a los primeros años de secundaria que están dentro y fuera del sistema educativo, para países seleccionados, el año más reciente que se dispone



1 Una verificación de la realidad

“¡La vida aquí es dura! La educación de las niñas no era una prioridad para la mayoría. La mayor parte de la gente hace que sus hijas jóvenes se casen para escapar de los altos niveles de pobreza, el agua, la salud y la alimentación son las necesidades más apremiantes de las comunidades”.

Ayesha, 14 años, Sudán del Sur

Como vimos en el Capítulo 1, la vida de las adolescentes es dinámica, y se ve afectada por su nivel de madurez, por el lugar donde viven, por la estación, por los cambios en su salud, el bienestar y el ingreso del resto de su familia y por las costumbres y las prácticas nocivas.¹² Aunque la educación está potencialmente ofreciéndoles nuevas oportunidades, la persistencia de la pobreza y del estrés recurrente como las enfermedades o el impacto ambiental significa que las familias son obligadas a una serie de sacrificios. Deben lograr un equilibrio entre la necesidad de supervivencia en el presente con cualquier futura ganancia potencial que podrían obtener al mantener a sus hijos e hijas en la escuela.¹³ En términos del financiamiento del gobierno y las actitudes y expectativas de los padres ha habido un progreso; conocemos del estudio cohorte de Plan ‘Opciones Reales, Vidas Reales’, que muchos padres están

comprometidos con la educación de sus hijas y de sus hijos.¹⁴ Sin embargo, las realidades de la vida diaria pueden devastar tanto su compromiso personal y la eficacia de los servicios nacionales y la legislación.

En este capítulo, exploramos primero, que ocultan las cifras globales y nacionales, enfocándonos en las niñas que no son incluidas en los métodos internacionales de monitoreo – aquellas marginadas por su ubicación, etnia o pobreza extrema. También analizaremos cómo el éxito se está midiendo y cómo estas mediciones, que solamente monitorean la matriculación, ayudan a esconder las experiencias reales de muchas adolescentes. Finalmente, analizaremos por qué ciertas niñas no se matriculan, o dejan la escuela, y qué se está haciendo para abordar estos problemas.

Para muchos niños, la adolescencia es una época de mayor libertad y de mayor independencia. Para las niñas puede ser lo opuesto y la educación, realmente asistir a la escuela, puede ser la clave para permitirles mantener su lugar y contribuir a un mundo fuera de su hogar.

“Me gustaría ser un niño. Ellos pueden ir donde quiera sin temor – sus padres no se preocupan tanto... es mejor ser un niño. Hay menos dolor en su vida”.

13 años, Tailandia

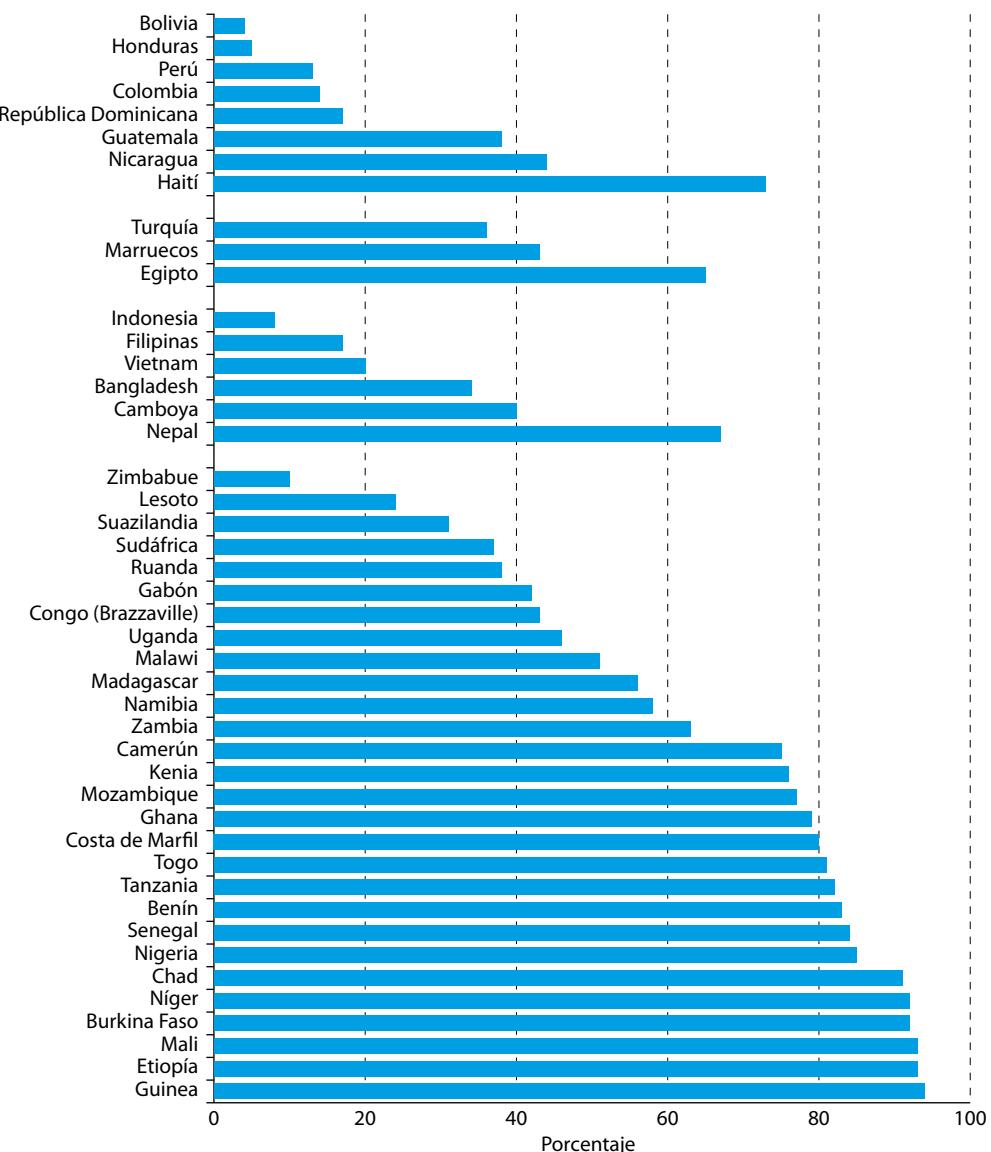


VANESSA WHYTE/MJ DELANEY

Sur y su hermana menor lavando ropa.

Niñas de 10 a 14 años que nunca asistieron a la escuela como porcentaje de todas las niñas que no asisten entre 10 a 14 años

Las Niñas fuera de la escuela (de 10-14 años) en gran medida se quedan sin escolarización en el sistema educativo formal



2 Ocultando a las desigualdades

"En muchos contextos de pobreza los padres invierten muy poco en la educación de sus hijos e hijas aún si es que no tienen que pagar costos escolares y si es que las ganancias educativas son altas. Esto se debe a que la supervivencia básica requiere de la participación de sus hijos e hijas en el trabajo para sostener a la familia".

Cynthia B Lloyd, Experta en Educación¹⁵

Cuando desempacamos las estadísticas nacionales para analizar cómo los diferentes aspectos de la vida familiar y de la sociedad más amplia afectan la educación de las niñas, surge una historia muy diferente sobre el progreso a la educación. Dentro de muchos países existen desigualdades sociales profundamente enraizadas y las niñas son las más afectadas.

En el 2009, 48 millones de jóvenes que no estaban en la escuela secundaria vivían en el

sur de Asia y en el África Sub-Sahariana: esto es el 68 por ciento de toda la niñez en el mundo que no estaban asistiendo a la educación secundaria. Estas son también las dos regiones con las brechas de género más grandes en la matriculación en la escuela secundaria.^{16,17}

Dentro de los países en estas regiones, y en otros lugares, hemos visto tres factores comunes en las niñas que tienen menos oportunidades de ir a la escuela y de permanecer ahí. Estos son la pobreza, vivir en áreas rurales, y provenir de grupos étnicos que son discriminados o excluidos. Y en algunos casos las tres razones. Muchas también viven en países o regiones afectadas por conflictos.

A nivel global, los niños y niñas más desfavorecidos tienen más probabilidades de dejar la escuela o de quedar rezagados en comparación con los niños de familias adineradas. Dentro del 20 por ciento de las familias más pobres en el mundo, solamente el 64 por ciento de niños y niñas en edad escolar se matriculan en la escuela, en comparación con el 90 por ciento de niños y niñas que pertenecen al 20 por ciento de hogares más adinerados.¹⁸ Cuando agregamos una dinámica de género a esta estadística surge un panorama deprimente. Las niñas en las familias más pobres tienen más probabilidades de ser totalmente excluidas de la educación.¹⁹

Cuando los padres de bajos recursos toman la decisión sobre qué hijo tendrá más probabilidades de obtener ganancias de la educación, que es una inversión de largo plazo, la utilidad inmediata de la niña como cuidadora, su valor como novia o su contribución a través del trabajo doméstico o de otro tipo pueden ser considerados más valioso que el rendimiento inseguro y no demostrado que podrían obtener de su educación en futuro.²⁰

“En Malawi, especialmente en las zonas rurales, las niñas tienen muchos desafíos y por ser niña me gustaría luchar por mis derechos y por el derecho de las niñas también. También somos seres humanos que necesitamos respeto”.

Elizabeth, estudiante de escuela secundaria de Malawi²¹

Las niñas pobres de zonas rurales en casi todos los países tienen una tasa de matriculación menor que aquella de sus contrapartes urbanas de mayores recursos. Un estudio de 40 países determinó que tenían tasas de asistencia de menos del 50 por ciento en todos los países excepto en tres.²² Jordania, Armenia y Egipto fueron los únicos países en el estudio en los cuales las niñas pobres del área rural lograron



OLIVIER GIRARD

más del 50 por ciento de asistencia a la escuela secundaria. De hecho, en 24 de los 40 países, las niñas pobres del área rural asistían a la escuela menos de un 10 por ciento del tiempo.²³

El ingreso familiar es por lo tanto un factor crítico para determinar si una niña irá o se quedará en la escuela.

También es importante el lugar donde vive una niña. Las niñas que viven en áreas rurales tienden a matricularse, asistir y permanecer en la escuela en un nivel inferior que sus contrapartes en las zonas urbanas. En Paquistán, una niña de la zona rural de una de las familias más pobres tiene 16 veces más probabilidades de dejar la escuela que un niño acomodado del área urbana.²⁴

Varios factores relacionados con la vida en el área rural dan cuenta de por qué las niñas se matriculan y asisten a la escuela en menor proporción que las niñas de familias adineradas en la zona urbana. Por ejemplo, en los Andes Peruanos la investigación ha demostrado que la pobreza en el área rural demanda mucho más del tiempo de las niñas y por lo tanto su participación en la educación es persistentemente menor. Esto se deteriora cuando el agua y el combustible son cada vez más escasos y las niñas tienen que pasar su tiempo buscando estos recursos esenciales.²⁵

Cuando la pobreza y el género se intersecan con el aislamiento geográfico y además con ser parte de un grupo étnico minoritario, las desventajas son magnificadas y las desigualdades se acentúan incluso más.

En Nigeria por ejemplo, las niñas de una familia pobre del área rural, en promedio, completan tres años menos de educación que en las áreas urbanas, mientras que las niñas de familias más adineradas podrán completar más de seis años. Si la niña también pertenece a una minoría étnica, recibirá menos de un año de educación comparado con el promedio de casi diez si es perteneciera a una de las familias más adineradas del área rural o a cualquier otro grupo étnico en el país.²⁶

Cuidando del hogar en Benín.



KAREN ROBINSON/PANOS PICTURES

"Las niñas tienen que ayudar a sus padres con la casa y con la agricultura. Las niñas tienen la obligación de hacer lo que les dicen. Los niños no tienen la misma obligación de ayudar... esto a veces significa que los niños van a la escuela por más años que las niñas".

Líder de la comunidad, aldea Houay How, Laos²⁷

La investigación de Plan Internacional muestra que en las comunidades aisladas de Lahu, Khmu y Hmong en Laos, las niñas enfrentan varias barreras para participar en la escuela secundaria y sus tasas de participación son mucho menores que el promedio nacional.²⁸ En algunas de las comunidades que formaron parte de la investigación, ninguna de las niñas había completado la escuela secundaria.

Siguiendo las prácticas tradicionales, se anima a estas niñas a que se casen cuando tienen entre 14 y 16 años, y a las niñas casadas no se las incentiva para asistir a la escuela. Aún más, se paga una dote a los padres de la niña para que vaya a vivir con la familia de su esposo. De manera que la educación de la niña no se la considera una contribución para el futuro de la familia. Finalmente, la labor doméstica de la niña es más valorada que su educación.²⁹

Las niñas gitanas en Europa del Este también enfrentan formas de discriminación en educación debido a su estatus de minoría:

- En la República Eslovaca, solamente el 9 por ciento de las niñas gitanas, comparadas con el 54 por ciento de las niñas eslovacas, asisten a la escuela secundaria.³⁰
- En Rumania, el 39 por ciento de las niñas gitanas de más de 10 años no tienen ninguna educación, comparadas con el 6 por ciento del resto de la población, y solamente una

niña gitana (Roma) de cada 60 Romaníes asiste a la universidad.

- En Kosovo, solamente el 56 por ciento de las mujeres gitanas entre 15 a 24 años tienen educación, en comparación con el 98 por ciento del resto de la población. Además solamente el 25 por ciento de la niñez gitana asiste a la escuela secundaria y solamente el 1.4 por ciento completa la educación secundaria.

Este análisis muestra claramente que el problema no es solamente si el mismo número de niñas y de niños se matriculan en la escuela sino, más crucial, qué sucede con grupos particulares de niñas en etapas claves de su educación. Mientras las niñas urbanas de familias más adineradas pueden aprovechar la expansión en la educación, sus contrapartes de hogares más pobres, en áreas rurales, y en ciertos grupos étnicos están siendo excluidas.

Comprometida para casarse a los 10 años en Rumania.

Acarreando agua en Laos.



PLAN

3 Medición del éxito

Analizando las diferencias en las tasas de matriculación dentro de los países, considerando las divisiones entre el área rural, urbana y la prosperidad, y estudiando los grupos marginados tenemos un panorama más claro de lo que está sucediéndoles a los derechos de las niñas adolescentes a la educación. Pero aún eso no es lo suficiente.

Aunque los encargados de elaborar políticas y los académicos han solicitado mediciones con más matices del acceso, en realidad la mayoría de países todavía simplemente hace seguimiento a la matriculación. Pero la matriculación es una medición inherentemente viciada del acceso.

Se mide solo un día – a veces solo el primer día – del año escolar y solamente puede mostrar si los niños acudieron a la escuela ese día.³¹ Utilizando esta medición, los educadores se quedan esperando que los niños continúen regresando a clases todos los días durante todo el año escolar.

Un grupo de otras mediciones (revise el gráfico a continuación) ha sido desarrollado para tratar de capturar el acceso significativo a la educación. Esta lista expande el seguimiento del



PLAN

acceso más allá del primer día y también hace el seguimiento a la asistencia de los docentes y a los 'logros' de aprendizaje.

Aunque éstas sugieren medidas que contribuyen a lograr un cambio en el pensamiento sobre el seguimiento del acceso y las tasas de asistencia, han dejado por fuera otras mediciones importantes, tales como la dinámica de género en el aula y las tasas de violencia basada en género, que son vitales para la educación de las niñas.

Soportando una carga pesada en Etiopía.

La definición expandida de CREATE sobre el Acceso a la Educación³²

Un acceso útil a la educación solo tendrá impacto en el desarrollo cuando:

- 1 Todos los niños y las niñas se matriculen a los seis años
- 2 Todos los niños y las niñas asistan al menos el 80 por ciento del tiempo y los docentes estén presentes para enseñar al menos con la misma frecuencia
- 3 Ningún niño o niña se atrasa más de dos años en la escuela, y por tanto la repetición es rara y se maneja cuidadosamente
- 4 Ningún niño o niña fracasa en alcanzar el aprendizaje después de dos años de su grado particular
- 5 Cualquier diferencia en los parámetros claves – como la relación alumno-maestro, el tamaño de la clase y el acceso a materiales de aprendizaje – muestra una inversión igual o a favor de los pobres.

Presentes y tomadas en cuenta – después de la matriculación

La asistencia es un vínculo crítico que hace falta en nuestro entendimiento del acceso. Al analizar la forma en que la asistencia varía durante todo el año escolar, los factores como los medios de vida relacionados con la agricultura y el trabajo estacional empiezan a surgir. Por ejemplo, en algunas partes de Etiopía los asentamientos indígenas están dispersos y la movilidad es clave para el sustento económico. En otros casos, el matrimonio precoz de niñas entre 13 y 15 años de edad contribuyen a los patrones de asistencia y al abandono temprano.³³ Si no se hace un seguimiento de la asistencia durante todo el año escolar este tema no será visible para los encargados de formular políticas y el matrimonio precoz seguirá siendo ignorado. Otros factores que pueden contribuir a una asistencia truncada o a un abandono precoz son el trabajo infantil y las tareas del hogar. Una evaluación social para el sector de educación en Etiopía determinó que:

"El trabajo infantil es un factor importante para la llegada tarde a la escuela, ausentismo y el abandono de la escuela en todos los niveles, y el abandono es mucho más alto entre las niñas. Las niñas participan en varios aspectos del trabajo en el hogar – cocinar, recoger agua y leña, cuidar a los niños – así como ir al mercado. Su participación en la elaboración

de artesanías y en la industria familiar también contribuye a la ausencia en la escuela".³⁴

Al analizar las razones detrás de la asistencia irregular de las niñas y el abandono precoz de la educación tenemos una imagen más realista de cuanto trabajo todavía queda por hacer para garantizar el apoyo y la promoción substancial a los derechos de las adolescentes a la educación, particularmente si pertenecen a las familias más pobres en el área rural.

Una de las formas en las cuales las organizaciones de desarrollo están haciendo el seguimiento de las tasas de asistencia de las niñas es a través de tecnologías innovadoras que permiten el registro inmediato y el mapeo de los patrones de educación de las niñas.

SEGUIMIENTO DE LA ASISTENCIA DE LAS NIÑAS³⁵

Un reciente desarrollo tecnológico en las aplicaciones móviles está permitiendo el monitoreo digital de la asistencia de las niñas a la escuela. Camfed está equipando a sus trabajadores voluntarios en Ghana con un "sistema de recolección y análisis de datos digitalizados de principio a fin" diseñado para dar a las comunidades las herramientas y las habilidades para hacer seguimiento a recursos, monitorear la calidad de la educación y demandar el cumplimiento de obligaciones del gobierno y de las escuelas a través de la utilización de datos reales.

Utilizando el software de teléfono EpiSurveyor, las personas voluntarias pueden ir a la escuela y recoger información sobre los padres, docentes y estudiantes con relación a los recursos que están recibiendo, por ejemplo uniformes, zapatos y libros así como información sobre el desempeño y la asistencia. La información se ingresa en tiempo real a la base de datos Salesforce, a la que tienen acceso los gerentes regionales quienes pueden analizar la información y las tendencias. Luego de un exitoso pilotaje de la tecnología en Zambia, Ghana fue escogida para la implementación inicial debido a su muy buena cobertura de redes en las áreas rurales y porque Camfed Ghana ya estaba utilizando SMS para comunicarse con las escuelas y voluntarios y voluntarias en esta región.

Camfed Ghana seleccionó a miembros de cada uno de los 14 comités de educación de distrito a inicios del año, así como a voluntarias de la red de mujeres jóvenes Camfed (Cama), para capacitarlas en el uso de la tecnología del teléfono. Cada persona voluntaria que ha sido capacitada visita a las escuelas socias Camfed en sus distritos



PLAN

y recoge la información cada trimestre.

"Las niñas se sienten más confiadas hablando con los miembros Cama, ya que tienen algo en común", dijo Charles Atia, jefe de operaciones de Camfed. "También es emocionante y empoderador ver a las mujeres jóvenes utilizando este software. "El software está permitiendo recoger los resultados de aprendizaje y de asistencia escolar de las niñas y se monitorea instantáneamente, garantizando que se pueda detectar inmediatamente el abandono precoz o la ausencia en la escuela.

Concentrándose mucho en Camboya.

Demasiado mayor y demasiado tarde

Ser demasiado grande para su clase es otro factor que inhibe el compromiso de las adolescentes y el progreso en la educación. Cuando las niñas no inician la escuela en la edad correcta y en la etapa de la vida, tienen menos probabilidades hasta de graduarse.³⁶ Muchas niñas se matriculan tarde o han repetido años y la investigación de Plan ha demostrado que si las niñas se atrasan demasiado en la escuela en las edades críticas de 13 y 14 años tienen riesgo de dejar la escuela y nunca volver. Si ellas continúan con la educación secundaria, no se quedan por mucho tiempo. El nivel de abandono es particularmente agudo en Camboya y en Mali donde alrededor de la cuarta parte de las niñas matriculadas en el primer curso de la escuela secundaria inferior no avanzaron hasta el segundo curso.³⁷

En Malawi y Mozambique, casi el 60 por ciento de estudiantes reportaron que habían repetido un grado.³⁸ La evidencia de la investigación sugiere que la repetición de grados no mejora los resultados de los exámenes o el aprendizaje sino que más bien se relaciona con un bajo logro y con una disminución de la motivación de los niños y niñas que son forzados a repetir grados.³⁹

Cartas para una amiga que no asiste a la escuela⁴⁰

Amiga por favor vuelve a la escuela, yo estoy asistiendo y estoy feliz estudiando y jugando con amigos y amigas y en mi tiempo libre puedo ayudar a nuestros padres a trabajar. Cuando tú vuelvas y trates de estudiar duro conseguiremos nuestros objetivos. Nuestro sueño se hará realidad. Pienso que quiero ser maestra y estudiaré duro para lograr la meta. Por favor vuelvan a la escuela mis amigas.

Pisei, niña de 13 años, Camboya

Estoy muy feliz ya que estoy aprendiendo mucho de nuestros maestros y maestras. Por favor no dejen de estudiar y vuelvan a la escuela ahora ya que está mucho mejor. La escuela es el centro del conocimiento y si vuelven es probable que salven su futuro. Yo espero que regresen a la escuela.

Sopheak, niña de 12 años, Camboya

Amigas vuelvan a la escuela ya que yo estoy muy feliz asistiendo y podemos estudiar juntas y jugar juntas. Realmente deseo que regresen. Siempre venimos juntas a la escuela y es muy emocionante. Cuando estamos en la escuela también podemos ayudar al trabajo de nuestros padres cuando regresamos a casa. Amigas vuelvan a la escuela, ustedes solían decirme que querían ser una maestra ¿Cómo lo podrán lograr si no vuelven a la escuela? Espero que vuelvan pronto.

Sron, niña de 14 años, Camboya

Haciendo la transición

Uno de los más grandes obstáculos para las adolescentes es la transición de primaria a secundaria y la finalización de los diferentes niveles de la educación secundaria. Por ejemplo, un informe de UNESCO determinó grandes disparidades en la transición de primaria a secundaria en Tanzania: por cada 100 niños adinerados del área urbana que completan la escuela primaria, solo 53 niñas pobres del área rural lo hacen.⁴¹ Las razones varían, pero la investigación de Plan en el vecino país de Kenia sugirió que las bajas expectativas de los padres y el muy poco apoyo

para la educación de las niñas combinado con los exámenes decisivos donde les va mal a las niñas, son los factores claves que impiden la transición de las niñas de la escuela primaria a la secundaria.⁴² En esta investigación en nueve países, en todos los casos excepto para El Salvador, menos niñas que niños pasaron sus exámenes de aprobación hacia la secundaria. Las bajas tasas de aprobación en los exámenes para pasar a la escuela secundaria pueden ser una de las razones por las cuales menos niñas pasan de un ciclo de educación al siguiente, y porque la brecha de género se amplía a medida que avanza en el sistema educativo.



De primaria a secundaria en Zimbabue.

¿QUÉ APRENDIMOS EN LA ESCUELA?

"Tenemos buenos profesores y aprendemos todo el tiempo. Lo malo sobre la escuela es que nos dan poca comida allí. Me gusta estudiar pero no me gusta tener hambre".

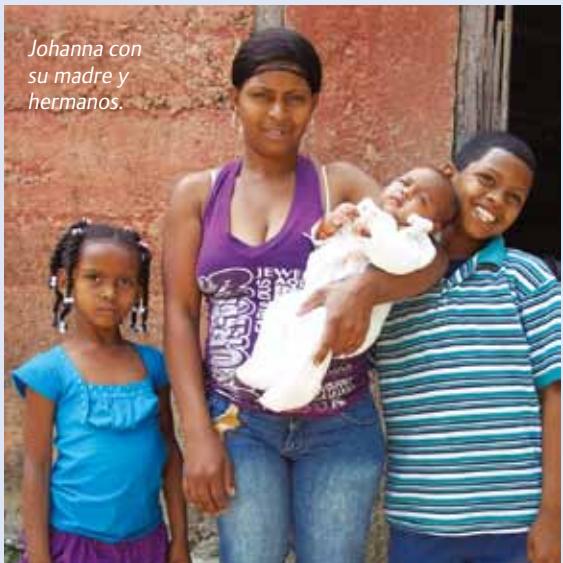
Martha, 16 años, Uganda

"En cuanto a la pobreza se refiere existen muchas cosas que no podemos hacer por razones financieras. Ellos vienen a la escuela sin desayuno, a veces no tienen ni siquiera 5 pesos para comprarlo – esto es algo que los hace sentirse deprimidos, y luego tienes un niño o niña que no puede desarrollarse bien".

Arelis, maestra, República Dominicana

Durante los últimos seis años, el estudio cohorte de Plan "Opciones reales, Vidas reales" ha hecho el seguimiento a 142 niñas y sus familias, que viven en nueve países en desarrollo en todo el mundo. Este año muchas de las niñas de la cohorte han empezado a asistir a la escuela primaria y sus padres han expresado sus altas aspiraciones para su futuro. De hecho, muchos padres esperan que sus hijas estudien hasta al menos el nivel secundario, obtengan un buen trabajo y lideren una vida libre de pobreza y penurias – oportunidades que en muchos casos ni ellos tuvieron. Sin las escuelas secundarias que entreguen educación de calidad estas altas aspiraciones probablemente no se cumplirán. Para determinar qué tipo de educación esperan estas niñas en un plazo de seis años, realizamos una investigación en base a observación⁴³ en siete escuelas en cuatro países – Uganda, Brasil, República dominicana y Camboya – en varias escuelas

Johanna con su madre y hermanos.



primarias y secundarias en las áreas más cercanas a las familias de la cohorte.

Esta investigación fue realizada en cada una de las siete escuelas por varios días, durante una semana. Como parte de la investigación, recogimos información administrativa sobre asistencia, repetición y niveles de preparación del profesorado. Los investigadores también observaron a dos clases en cada escuela. Luego realizamos entrevistas a profundidad con el maestro o la maestra /de la clase observada/ así como con el rector o rectora de la escuela. Les hicimos una serie de preguntas como por ejemplo: ¿Cómo se hicieron maestros?, ¿Cuándo enviaron a sus hijos a la escuela? y ¿Cómo se sienten cuando enseñan a niños comparado con las niñas? Finalmente, también entrevistamos a estudiantes de las siete escuelas.

Uno de los principales hallazgos relacionados con el impacto de la pobreza en estas escuelas, especialmente con relación a los cobros extras que se hacen a los estudiantes para imprimir los documentos de los exámenes en el día de la investigación en dos escuelas en Brasil. El equipo investigador notó que estos pedidos de contribuciones financieras estaban afectando la clase: "El grupo estaba muy agitado debido a que tenían que pagar una contribución de 10 centavos (el equivalente a un centavo de dólar americano) para las copias del examen de portugués de la próxima semana. De acuerdo al estudiante que estaba recogiendo el dinero solamente las niñas habían traído su contribución".

En todos los cuatro países, las familias reportaron un gasto sustancial de parte de su ingreso en gastos relacionados con la educación.

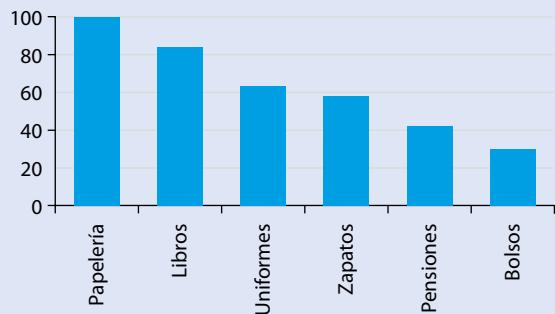
En Brasil, Camboya y Uganda, todas las familias del estudio cohorte reportaron costos escondidos asociados con la educación de sus hijos e hijas, incluyendo la compra de uniformes, libros y útiles escolares. Aunque el ingreso promedio varía ampliamente, los costos asociados con alimentos y educación absorben del 40 al 50 por ciento del gasto semanal de una familia promedio.

Promedio de ingresos por semana (US\$)



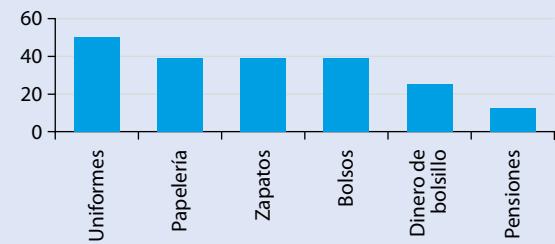
Las familias en Brasil gastan 41 por ciento de su ingreso semanal en alimentos, dejando el 59 por ciento para la renta, salud, imprevistos y costos educativos.

Brasil: porcentaje de familias que reportan costos educativos por ítem



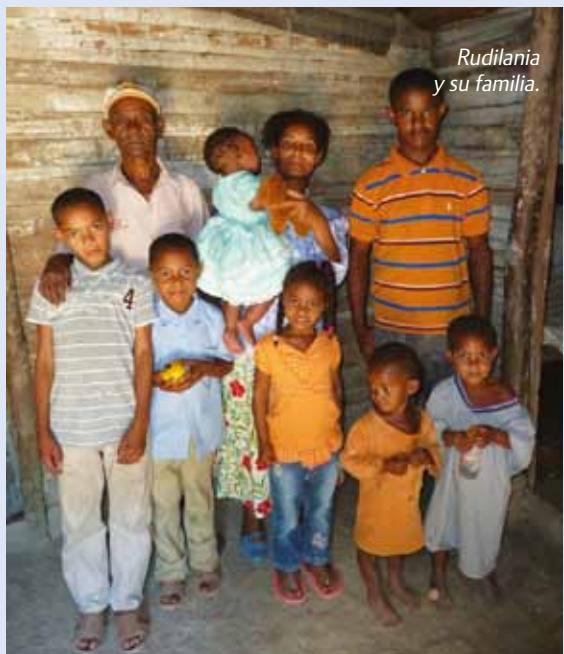
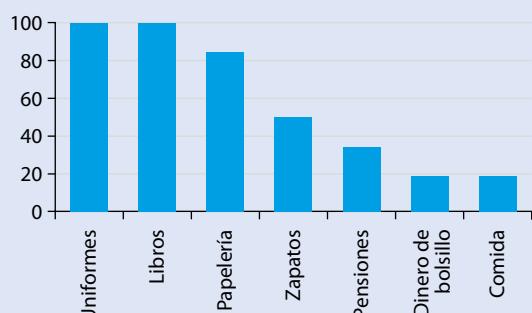
Las familias en Camboya gastan 40 por ciento de su ingreso semanal en alimentos, dejando el 60 por ciento para la renta, salud, imprevistos y educación.

Camboya: porcentaje de familias que reportan costos educativos por ítem



Las familias cohorte en Uganda ganan en promedio \$14 a la semana y gastan 57 por ciento de eso en comida y 14 por ciento en renta, dejando el 29 por ciento para imprevistos incluyendo educación y salud. Como muestra el grafico a continuación todas las familias en Uganda reportaron haber gastado dinero en libros y uniformes.

Uganda: Porcentaje de familias que reportan costos en la educación por ítem



PLAN

Solamente el 12 por ciento de familias en República Dominicana reportaron no tener costos. En promedio las familias de la cohorte en la República Dominicana gastan 50 por ciento de su ganancia semanal en comida, dejando solamente la mitad de su ingreso combinado para renta, salud, imprevistos y educación. La familia de Johanna explicó que la pobreza significa que no pueden comprar útiles para la educación de sus hijos.

República Dominicana: porcentaje de familias que reportan costos educativos por ítem



La madre de Johanna dijo: "Yo no podía comprar uniformes la situación no era buena; ellos usaron los mismos del año pasado". La familia de Rudilania, por otro lado, reportó que los útiles fueron entregados por la escuela. El padre de Rudilania explicó que los uniformes y libros fueron "pedidos [...] desde la escuela... El maestro los entrega".

4 Iniciativas y alternativas

“Las niñas cosechan enormes beneficios de la educación post-primaria incluyendo habilidades que se traducen en empleo y empoderamiento. Además, hay una correlación entre educación más allá de la primaria y tener familias más saludables y tasas de fertilidad más bajas”.

UNICEF 2010⁴⁴

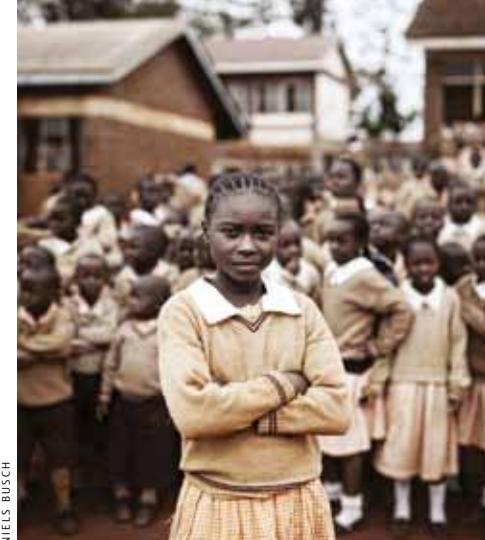
Varias iniciativas han reconocido el problema de la transición entre la primaria y secundaria, particularmente para las niñas pobres de la zona rural. Los esfuerzos para abordar estos problemas incluyen ofrecer a los niños y a las niñas rutas aceleradas o no formales a través de la educación primaria. ABE en Etiopía, COBET en Tanzania y BRAC en Bangladesh son ejemplos de esto.⁴⁵

UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD PARA LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

Una ruta alternativa y complementaria a través de la educación básica – que prioriza el que las niñas vuelvan a encarrilarse con sus pares – ha tenido gran éxito en Tanzania y Bangladesh, países que han logrado un enorme avance hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Cuando Tanzania obtuvo su independencia, hizo el compromiso de poner a todos los niños y niñas en la escuela primaria. La transición de primaria a secundaria emergió como un problema muchos años después y el ministro de educación y UNICEF lanzaron la Educación Básica Complementaria para Tanzania (COBET) en el 2001.⁴⁶ El programa da una segunda oportunidad a los niños y niñas, especialmente las adolescentes casadas a través de un aprendizaje participativo y centrado en la niñez y de el involucramiento de la comunidad en la planificación, monitoreo y evaluación del programa. También incentiva la integración con salud, nutrición, agua y saneamiento y educación para VIH/SIDA, y desarrolla mayor flexibilidad y relevancia a las necesidades de las niñas.

Para el 2006, cerca de 556.000 estudiantes que no asistían a la escuela – casi el 8 por ciento de la población en edad de escuela primaria – se habían matriculado en los centros COBET. En el 2001, casi el 60 por ciento de los niños que ingresaron al primer grado habían abandonado la educación en el tercer grado; para el 2006, las tasas de abandono habían caído hasta un 17 por ciento.⁴⁷



Niñas de la escuela en Kenia

En Bangladesh, el problema de las niñas que no asisten o que dejan la escuela primaria es endémico, especialmente en las zonas rurales y remotas y entre las minorías étnicas. De manera que aunque Bangladesh es una historia de éxito de ‘Educación para Todos’ con un gran incremento en las tasas de matriculación desde 1990, 1.3 millones de niños y niñas se quedan fuera de la escuela, el abandono escolar es muy alto y la asistencia es baja.⁴⁸

En este contexto, BRAC ha estado ejecutando los centros de segunda oportunidad para los niños y niñas del área rural, especialmente para las niñas, que tienen bajo acceso a la educación primaria en Bangladesh desde 1985. Hoy en día BRAC trabaja en los 64 distritos de Bangladesh y llega a 0.05 millones de niños y niñas al año y 4.95 millones de niños y niñas se han graduado de la escuela BRAC desde que empezó el programa.⁴⁹ Cerca del 93 por ciento de los estudiantes BRAC se transfieren a la secundaria después de completar la escuela primaria BRAC, y menos del 6 por ciento la abandonan. Adicionalmente, 96 por ciento de los estudiantes BRAC aprueban el examen de 5to grado del gobierno. BRAC ha estado enseñando con éxito las mismas habilidades y destrezas que las escuelas del gobierno – con mejores resultados – a una población difícil de llegar, ya que el 65 por ciento de los niños y niñas BRAC son niñas de hogares pobres del área rural.⁵⁰

Otros países han hecho que la educación básica sea gratuita, han ampliado físicamente los edificios de las escuelas primarias para incluir todos los años de educación básica y estar más cerca de las viviendas de las niñas, han ofrecido becas para niñas pobres y para otros niños y niñas vulnerables.^{51,52,53}

5 Por qué las adolescentes dejan la escuela

"(Me gustaría) estudiar bien... avanzar en mi futuro... debe haber una meta para la vida... a veces siento que las dificultades [en mi hogar] se debe a que asisto a la universidad. A veces siento que debo dejar la universidad... si las condiciones de la familia son difíciles, estudiar se dificulta".

Triveni, huérfana que vive con su abuela, Andhra Pradesh, India⁵⁴

Con cada año que las niñas avanzan en la escuela, también cambia la forma en que sus familias dependen de ellas y por tanto en la adolescencia empiezan a desaparecer de las aulas.

Una investigación de Plan en seis países en África Occidental y un país en África Oriental indica que las barreras que enfrentan las adolescentes para asistir a la secundaria pueden incluir:⁵⁵

- Los costos relacionados con la educación;
- La mala salud y nutrición de las niñas;
- Las altas demandas de tareas domésticas y de cuidado en el hogar;
- La falta de apoyo de los padres;
- El abuso y la explotación en la escuela por los maestros;
- El matrimonio precoz y el embarazo;
- Expectativas que limitan lo que es apropiado para las niñas.⁵⁶

En esta sección, analizamos algunas de estas barreras para el acceso desde la perspectiva de las adolescentes, para aclarar porque algunas niñas no van o no se quedan en la escuela y algunas de las iniciativas exitosas que están cambiando esta tendencia.

Demasiado costoso

"Los niños y las niñas son iguales y los padres no deben discriminar en contra de las niñas en términos de sus costos escolares".

Justice, 16 años, Zimbabwe

Una de las principales razones para que las adolescentes no asistan a la escuela son los costos. El foco de los objetivos del desarrollo internacional en la educación primaria y en el acceso universal ha significado que se han dedicado enormes capitales políticos y recursos para que la educación primaria sea gratuita ya accesible a todos y todas. A pesar de esto, se continúan aplicando varios costos, a menudo escondidos. Esta inversión en el nivel primario también significa que el mismo nivel de recursos no ha sido gastado en la educación secundaria, la cual en la mayoría de los países, no está exenta de costos.

En Camboya, los padres y estudiantes citan "a los costos educativos" como la razón más importante para que sus hijos no vayan a la escuela, aun cuando no haya oficialmente un costo.⁵⁷ En una encuesta que cubre 50 suburbios en Delhi, las limitaciones financieras fueron citadas como la principal razón para que los niños en edad escolar no asistan a la escuela o abandonen su educación, aunque la educación es normalmente gratuita.⁵⁸

"Si yo tuviera recursos limitados enviaría a mi hijo y no a mi hija a la escuela; los hijos son para la calle y se quedan con nosotros cuando somos viejos".

Padre, Afganistán⁵⁹

Adicionalmente, existen importantes costos escondidos como pensiones pagadas y clases extras que requieren los niños para pasar los exámenes.⁶⁰ Aún en el nivel primario, aunque no se apliquen tarifas oficiales, existen otros costos que pueden ser muy prohibitivos. En Tailandia, por ejemplo, las familias más pobres gastan casi el 50 por ciento de sus ingresos en la educación de sus hijos cada año.⁶¹ Cuando se toma en consideración la poca importancia que los padres dan a la educación de los niños, hace que una niña de una familia muy pobre tenga todo en contra para asistir a la escuela.

Las duras decisiones que las familias toman como resultado de esta situación son evidentes cuando las niñas llegan a la adolescencia. El costo de enviar a las niñas a la escuela se incrementa con la edad, el trabajo doméstico y las labores productivas de las niñas son críticos para que las familias más pobres puedan lograr subsistir. Los padres pueden depender de sus hijas para cuidar de los niños o para cuidar los enfermos de manera que ellos puedan trabajar.⁶² Los estudios han demostrado que la educación de las niñas sufren más cuando los padres no tienen suficiente dinero para pagar la educación de todos sus hijos e hijas.⁶³ Además, los costos de la educación secundaria a menudo son tres a cinco veces más altos que la primaria, y por tanto la pobreza juega un rol prominente en las bajas tasas de transición de las niñas y en su retiro de la educación.⁶⁴

UN DÍA PARA SUR

Sur tiene 13 años y ella es refugiada de Birmania que vive en Tailandia. Ella



Sur en el trabajo.

VANESSA WHYTE/MI DELANEY

desea escribir e ilustrar libros de niños y recientemente participó en una competencia de cuentos y ganó.

Pero su vida está muy lejos de ser un cuento de hadas. Su rutina diaria es muy dura: Se despierta a las cinco de la mañana y cocina el almuerzo. Ella pasa el día en la escuela pero cuando llega a casa en la tarde cocina nuevamente y limpia y luego es hora de ir a la cama. Durante los fines de semana, trabaja en los campos con sus padres todo el día.

"No me gusta trabajar, el sol es muy fuerte y me canso mucho". Ella sabe que sus padres necesitan el dinero que ella gana, ***"el trabajo es demasiado duro para mi edad. Yo quiero estudiar no trabajar."***

Su sueño es ir a la universidad pero ella no cree que podrá quedarse en la escuela luego del grado 12, cuando cumpla 15 años, "porque no tenemos dinero".

Demasiado lejos de casa

"Las escuelas secundarias no están ubicadas en los lugares cercanos. Niños y niñas tienen que viajar largas distancias para asistir a la escuela. Debido a la falta de transporte y a la pobreza es difícil para ellos, especialmente para las niñas, viajar esas distancias en un ambiente tan inseguro. Si las escuelas estarían localizadas cerca podrían ayudar a que las niñas tengan educación".

Padre, distrito Muzafargarh, Paquistán⁶⁵

La distancia es una barrera significativa para que muchas niñas asistan a la escuela. El tiempo que toma llegar a la escuela, los peligros en la vía, y los riesgos y costos de la educación, todos estos factores acrecientan la dificultad para tomar la decisión diaria de ir o no ir a la escuela por parte de las niñas y sus padres.⁶⁶



PLAN



PLAN

En las áreas rurales, normalmente hay una escuela primaria local pero muy pocas escuelas secundarias y generalmente están ubicadas mucho más lejos. La distancia que las niñas deben viajar para llegar a la secundaria requiere costos adicionales de viaje o de internado, deben enfrentar peligros de largos caminos sin protección, y se ausentan por períodos más largos fuera de casa, lo que les resta tiempo para sus tareas domésticas, actividades de generación de ingresos o sus tareas escolares.

En Paquistán, el incremento de medio kilómetro en la distancia al a escuela reducirá en un 20 por ciento la matriculación de las niñas.⁶⁷ Además, en un reciente estudio del consejo de población en Paquistán se determinó que una escuela primaria dentro de un kilómetro incrementa la asistencia escolar en un 73 por ciento para las niñas de 5 a 9 años de edad y en un 65 por ciento si la escuela media o secundaria está cerca del área para las niñas de 10 a 14 años de edad. Si la escuela primaria está a más de cuatro kilómetros de distancia, la probabilidad de asistencia cae en un tres por ciento, y en el caso de la escuela media a un 54 por ciento.⁶⁸ A medida que las niñas empiezan a llegar a la pubertad las familias se preocupan mucho más sobre su seguridad y protegen su virginidad y madurez sexual, y por tanto el tema de la distancia se vuelve aún más pertinente.

Un trabajo positivo realizado para abordar este problema fue hecho por Camfed, Plan Internacional y otros que han establecido instalaciones para internados comunitarios para niñas cerca de las escuelas secundarias, lo que ha demostrado tener un impacto positivo no solo en la asistencia y matriculación de las niñas en la escuela secundaria si no también en su desempeño académico.⁶⁹

Ir a la escuela en bicicleta en Laos.

En su camino a la escuela en Paquistán.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

A las adolescentes se les niega el derecho a la educación por varias razones que la legislación y la política pueden confrontar. Por ejemplo, Argentina aprobó una Ley para la Protección Integral de la Niñez y Adolescencia en el 2005, que puso atención especial a las necesidades educativas de los y las adolescentes de áreas marginadas rurales y urbanas, de la niñez indígena, niños de familias migrantes, particularmente de migrantes ilegales.⁷⁰

Un caso emblemático en Hong Kong fue que la Corte Suprema sostuvo que las prácticas de selección para las escuelas secundarias que calificaban a los estudiantes por sexo eran discriminatorias ya que impedían que algunas de las niñas con los mejores rendimientos sean aceptadas por las mejores escuelas. La Corte mantuvo su posición de que esto era una violación a la Ordenanza de Discriminación por Sexo y el Comité para la Eliminación de toda Forma de Discriminación en contra de la Mujer (CEDAW-por sus siglas en inglés). También enfatizó que el artículo 10 de la CEDAW crea una obligación para que los gobiernos eliminen los estereotipos de género y destacaba que los argumentos sin fundamento de que los niños y las niñas se desarrollan de manera diferente no justifican la discriminación en contra de las niñas.⁷¹

El Comité para la Eliminación de toda forma de Discriminación en Contra de la Mujer (CEDAW) recientemente felicitó al gobierno de Togo por ofrecer tarifas más bajas de matriculación para las niñas. Pero la Revisión Periódica Universal (UPR-por sus siglas en inglés) de Togo ante el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas identificó que una circular del Ministerio de Educación todavía prohibía que las niñas embarazadas asistan a la escuela.^{72,73}

Cada año, miles de niñas son obligadas a dejar la educación porque se casan siendo menores de 18 años, se embarazan o son obligadas a realizar tareas domésticas. En los países como Liberia, Mali, Nigeria, Suazilandia, Tanzania, Togo, Uganda y Zambia las niñas embarazadas son expulsadas de la escuela si es que se embarazan fuera del matrimonio. Esta expulsión se basa en razones culturales o religiosas y por lo tanto reingresar a la educación es mucho más difícil.

Forzar a las chicas embarazadas a salir de la escuela contravienen los principios básicos establecidos en la Convención de las Naciones

Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) de proteger el 'interés superior' del niño o adolescente así como reconocer el derecho que tienen al acceso a la educación secundaria en base a su 'capacidad' en lugar de a la situación de su familia o a cualquier otro factor*.^{74,75} Aún más, la Carta Africana sobre los derechos y el Bienestar de los Niños explícitamente reconoce el derecho de las adolescentes embarazadas a la educación**.⁷⁶ Países como Kenia, Zambia, Botsuana y Malawi han reconocido explícitamente el derecho de las niñas a reingresar a la educación después del nacimiento de su hijo.⁷⁷ Tanzania cambió sus leyes en el 2010 para permitir que las madres jóvenes volvieran a la educación, estableciendo programas extensivos para sensibilizar sobre los derechos de las adolescentes.^{78,79}

Sin embargo, algunas familias que buscan proteger a las niñas del embarazo precoz pueden recurrir a nuevas medidas que realmente las ponen en riesgo. Por ejemplo en Camerún, un país con una alta tasa de embarazo adolescente del 33 por ciento, ha surgido recientemente la práctica del "planchado del pecho" que utilizan las familias para esconder el desarrollo sexual de sus hijas adolescentes.⁸⁰ El Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales reconoció esta nueva práctica en su reciente sesión del 2011 y anotó que hay un "vacío legal" sobre esta práctica.⁸¹ Camerún se comprometió a aprobar un proyecto de ley sobre la violencia en contra de la mujer.⁸²

El matrimonio precoz también puede afectar negativamente el derecho de las adolescentes a la educación. En Tanzania la ley todavía permite que las adolescentes se casen a los 14 años de edad. Aunque Tanzania llegó a la meta de educación primaria universal con cinco años de anticipación a la meta del Objetivo del Desarrollo del Milenio 2015, el matrimonio es una de las principales razones para el abandono y la exclusión de la educación secundaria que sufren las niñas.⁸³ Esto es tanto una indicación de la mala calidad de la educación que se ofrece en un nivel primario y de la importancia que tiene la educación secundaria para prevenir el matrimonio precoz y el embarazo. Después de la ratificación de la Ley del Código de la Niñez (2009) los grupos de la sociedad civil han destacado que la educación secundaria universal es la solución al matrimonio infantil.⁸⁴

* También revise la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, Cairo, 1994, Principio 10: "Todas las personas tienen el derecho a la educación, la que estará dirigida al desarrollo pleno de los recursos humanos, de la dignidad y el potencial humano, con particular atención a las mujeres y a las niñas... el interés superior del niño será el principio guía de aquellos responsables por su educación y orientación; esa responsabilidad la tienen en primer lugar los padres."

** El Artículo 11 (6) establece: "6. Los Estados Parte que están presentes en esta carta tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que las niñas que se embarazan antes de completar su educación tengan la oportunidad de continuar estudiando en base a su habilidad individual."

Salud y nutrición

"La papilla de avena que recibo en la escuela en la mañana es normalmente mi primera comida del día porque rara vez tenemos suficientes alimentos en casa. En la tarde me dan avena con vegetales y esto me anima a ir todos los días a la escuela".

Lerato, 11 años, Bokong, Lesotho⁸⁵

"Si no habría regresado a la escuela, habría terminado como mendiga. Las galletas que me dan son la razón para continuar mis estudios y seguir mis sueños".

Rehena, 13 años, distrito Bagerhat, Bangladesh⁸⁶

Otra razón por la cual las niñas no asisten regularmente a la escuela es su salud. En el cohorte de las niñas de seis años que Plan está haciendo seguimiento desde su nacimiento, la salud ha sido un problema consistente. En los países con los indicadores de salud más bajos en el estudio – Togo, Benín y Uganda – las niñas no solamente enfrentan el desafío cotidiano de la mala nutrición, sino que también están luchando contra un constante ataque de enfermedades y condiciones. En esta familia particular de Camboya (consulte la página 51), la falta de alimento ha sido una lucha tanto para madres e hijas.

La discriminación en contra de las niñas dentro de sus familias también contribuye a su desnutrición y a medida que las niñas se acercan a la adolescencia, sus cuerpos cambian y empieza la menstruación, la desnutrición puede conducir a una anemia (deficiencia de hierro). Las tasas de anemia para las niñas entre 15 y 19 años son del 55 por ciento en promedio en India (en algunas regiones llega a más del 70 por ciento), 68 por ciento en Mali y casi 50 por ciento en Tanzania, lo que demuestra la persistente mala nutrición de las niñas.^{87,88} La anemia puede conducir a una mayor fatiga, mala concentración y deficiente habilidad cognitiva. Por tanto, la salud afecta la capacidad de las niñas de ir a la escuela y de tener un buen desempeño una vez que está allí. Además, los padres que no tienen asegurada la alimentación tendrán más probabilidades de enviar a sus hijas a la escuela sabiendo que allá recibirán al menos una comida sólida durante el día sin afectar el presupuesto familiar. Cuando en la escuela se entregan raciones para llevar a casa además de las alimentaciones en la escuela, las familias pobres tienen el incentivo de enviar a sus hijas a la escuela y mantener su asistencia.⁸⁹



PLAN

EL PROYECTO DE ALIMENTACIÓN ESCOLAR Y RACIONES PARA LA CASA, PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS, GHANA

Almuerzo en Ghana.

En Ghana, el Programa Mundial de Alimentos (PMA) ejecuta un programa de alimentación escolar, que combina la comida en la escuela con raciones para llevar a casa, que son condicionales para las tasas de asistencia de las niñas. El programa ha tenido un gran impacto en las tasas de asistencia de las niñas, las cuales aumentaron vertiginosamente en un 46 por ciento. La tasa de asistencia de las niñas deben ser de más del 85 por ciento para calificar para las raciones para llevar a casa y la retención de las niñas se mantuvo en el 99 por ciento.⁹⁰

Pero el éxito del programa de alimentación escolar en Ghana puede ser resumido no por las estadísticas si no por Rashidatu, una estudiante de sexto año de la escuela primaria Nuestra Señora de la Paz en Bimbiila, Ghana. Ella le dijo al PMA que en el pasado varios estudiantes podrían haber colapsado debido a la debilidad que sentían durante la mañana en la asamblea escolar. Sin embargo, desde el inicio del programa de alimentación escolar ella dice que estos incidentes casi han desaparecido por completo. Otras medidas tales como los huertos escolares también han demostrado ser útiles para asegurar que los niños y las niñas tengan una comida nutritiva al día en la escuela.

UN CAMBIO PARA MEJOR PARA REAKSA⁹¹

Reaksa tiene seis años y es la hija mayor de Teur y Teh, agricultores de la provincia de Siem Reap de Camboya. La madre de Reaksa, Teur, quedó huérfana durante el genocidio de Khmer Rouge y como resultado no tuvo educación formal. Reaksa, la primera hija de Teur, nació en casa. Su peso al nacer fue bajo, de 2.7 kilos, lo que sugirió que Teur estaba desnutrida durante el embarazo. De hecho, con los años, los padres de Reaksa han explicado que, al igual que muchas otras familias en la zona rural de Camboya, no han podido alimentar a su familia bien durante todo el año. El principal ingreso de la familia viene de su madre, Teur, que viaja 15 kilómetros todos los días para trabajar como agricultura.

Desde que conocimos a Reaksa y su familia, ella ha sufrido de infecciones respiratorias persistentes y convulsiones ocasionales, que luego ocasionaron una sucesión de enfermedades serias. En el 2009, Reaksa fue llevada al hospital de niños de Siem Reap, a 50 kilómetros de su casa, donde se le diagnosticaron múltiples infecciones – meningitis, dengue e infección respiratoria aguda. Luego casi murió en el 2010



PLAN



debido a una mala reacción a los medicamentos. La hermana menor de Reaksa, Sophea tiene cuatro años y también sufre de mala salud y no puede caminar bien. Teur estima que Sophea pasa enferma tres semanas de cada mes.

Aunque el tratamiento médico de Camboya es gratuito para las familias más pobres, el hecho de que el hospital más cercano esté ubicado a 50 kilómetros de la casa significa que la familia tiene que pagar costos de transporte de casi 5 dólares por viaje. En el 2009, Teur terminó pidiendo un préstamo a su empleador de 50 dólares como avance de su salario para poder visitar a Reaksa en el hospital. Teur confirmó que "la parte más difícil de criar a los hijos es conseguir dinero para alimentarlos y para ayudarlos cuando están enfermos".

Cuando los investigadores visitaron a la familia este año, Teur explicó que la situación de la familia está mejorando, su trabajo actual, donde recibe como paga 50 kilogramos de arroz por mes, les ha ayudado a que su familia este mejor alimentada. A pesar de los desafíos que enfrentan, Teur está firmemente determinada que sus hijas vayan a la escuela. Reaksa nos dijo que quiere ser maestra. Sin embargo, hasta este año, la mala salud le había impedido asistir regularmente al preescolar. Teur nos cuenta que ahora Reaksa ha estado mucho mejor durante el último año, está matriculada y asistiendo regularmente el preescolar. Ella espera que Reaksa empiece la escuela primaria en Septiembre y nos explica: "Estoy muy orgullosa de mis hijas porque son muy inteligentes".

La carga del cuidado y del trabajo doméstico

"Enviar a una niña grande es una oportunidad desperdiciada. ¿Para qué sirve una niña si no puede ayudar a su madre?"

Abuela, Mali

"Realmente quiero estudiar. Estudié hasta quinto grado pero debido a las circunstancias, mi familia ahora me deja en casa. Hago las tareas del hogar y el trabajo del campo. Mis dos hermanos mayores estudiaron hasta el octavo grado... pero mi hermana mayor que tiene 20 nunca ha estudiado. Nadie en mi familia apoya mis estudios, si es que yo consigo cuadernos gratis tal vez pueda estudiar Si otros también hicieran el trabajo doméstico, entonces tendría tiempo de estudiar".

Munni, 13 años, Uttar Pradesh, India

La matriculación y la asistencia regular de las niñas en la escuela se ven afectadas no solo por su propia salud sino también por la salud de sus familias. En muchos países en todo el mundo, la carga del cuidado ha sido feminizada recayendo en los hombros de las niñas y las mujeres.

En 15 países del sur y este de África, por ejemplo, los estudiantes faltaron a clase en promedio 1.5 días cada mes. Más del 55 por ciento de estos estudiantes dijeron que habían faltado porque estaban enfermos o habían ido a ver al doctor. Pero otro 15 por ciento reportó que estuvieron ausentes porque necesitaban cuidar de un familiar enfermo.⁹² ONUSIDA destacó que el 90 por ciento del cuidado de las personas que viven con SIDA, por ejemplo, se realiza en casa.⁹³ La investigación ha demostrado que este tipo de trabajo de cuidar a otros lo realiza con mayor probabilidad las adolescentes creando así impactos severos en su educación.⁹⁴

JEFE DE FAMILIA, DE 14 AÑOS⁹⁵

Talent, de Zimbabwe, cuida de sus hermanos menores:

"Yo soy la jefe de mi familia; tanto mi madre y mi padre se fueron un día cuando yo tenía solo 8 años sin decir adiós. No sé a dónde se fueron pero me dejaron a mí para cuidar de mis hermanos y hermanas y no he sabido nada de ellos desde que se fueron. Así que dependemos de mí y de mis hermanos y hermanas para alimentarnos.

Todos los días durante la estación de más trabajo me despierto muy temprano en la mañana antes de que salga el sol para ir a trabajar en los campos de otras



ANNIE MPALUME

Talent.

personas y así conseguir suficiente dinero para mí y para que podamos comer mis hermanos y hermanas. Es un trabajo muy duro. Me quedo en el campo trabajando duro hasta las 4pm. Durante la época de menos trabajo, luchó por encontrar trabajo y también hago la mayor parte del trabajo de la casa, pero a veces mi pequeño hermano me ayuda aunque él solo tiene siete años.

Ya no voy a la escuela no he ido desde el 2009. No hay suficiente dinero para pagar mis estudios. Tal vez un día cuando mis hermanos sean mayores yo podría regresar a la escuela. Me gustaría aprender y aprobar todas las materias para poder tener un mejor trabajo y una mejor vida. A veces, sueño con convertirme en maestra o tal vez una enfermera".

Como Talent nos cuenta en su historia, el trabajo de cuidar a las personas no solamente son para los enfermos o para los familiares VIH positivos. Una investigación en Sudáfrica, por ejemplo, determinó que casi una cuarta parte de todos los niños entrevistados menores de 15 años que eran huérfanos, habían perdido a su madre o a ambos padres dejándolos responsables por sus familias.⁹⁶

La investigación sobre la fertilidad y educación en Ghana también ha mostrado que cada hermano adicional incrementa las probabilidades de que una niña mayor deje la escuela, particularmente si los hermanos

menores tienen menos de seis años.⁹⁷ En Paquistán, el alto número de hermanos menores incrementa el trabajo de las niñas adolescentes dentro de casa.⁹⁸ En estas instancias, los programas de atención y desarrollo de la primera infancia o jardín de infantes pueden ser enormemente beneficiosos para liberar el tiempo de las niñas y asegurar que sus hermanos menores están siendo cuidados mientras ellas van a la escuela.

También, en muchos países el trabajo de los niños y niñas es diferente – los niños tienden a trabajar cuidando el ganado, mientras que las niñas hacen labores domésticos.⁹⁹ Es el tiempo que utilizan en el trabajo doméstico lo que es de particular importancia – el estudio realizado por Plan titulado “Construyendo Habilidades para la Vida” determinó que las niñas que van a la escuela pasan 65 por ciento de su tiempo en casa realizando tareas domésticas.¹⁰⁰ Esta cifra fue aún mayor – 74 por ciento – para las niñas que no asisten a la escuela en los mismos países.¹⁰¹ Y cuando se necesita la ayuda de las niñas en casa y esto se junta con la preferencia de educar a los hijos, las niñas tienen mucho menos probabilidades que los niños de ir a la escuela secundaria o de abandonarla.

La pobreza también es un factor importante. Una encuesta en Egipto determinó que hay una fuerte relación entre el nivel de pobreza de la familia, y que las niñas tengan que pasar largas horas en trabajo doméstico y reduzcan su asistencia a la escuela.¹⁰²



ALF BERG



ALF BERG

Violencia en contra de las niñas

“No tenemos un indicador de cuantas niñas son violadas en las escuelas. No estamos haciendo un seguimiento de eso, así que lo que no se mide no se puede hacer... Lo que hemos encontrado es que los indicadores dictaminan qué se vuelve importante... y aquí es donde se va el dinero”.

Funcionaria de Sudáfrica, 2009¹⁰³

“Mi profesor de matemáticas me pidió que me enamorara de él, pero para mí fue difícil hacerlo. Esto se convirtió en un problema entre nosotros. Cualquier pequeño error o algo malo que yo hacía y me castigaba casi siempre. Esta fue una de las razones por las que odio la escuela y la abandoné”.

Niña adolescente, Sierra Leona¹⁰⁴

A nivel mundial, la violencia en contra de las niñas en la escuela sigue siendo generalizada, particularmente la violencia sexual cometida por sus compañeros y maestros. Es difícil encontrar números exactos pero la Organización Mundial de la Salud estimó que solo en el 2002, 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años experimentaron relaciones sexuales forzadas u otra forma de violencia sexual.¹⁰⁵ Los estudios muestran que las niñas tienen más probabilidades de ser abusadas en su camino hacia o desde la escuela o dentro o cerca de los baños, en aulas vacías, salas de computación, bibliotecas o en dormitorios cerca del perímetro de las escuelas.¹⁰⁶

La violencia en la escuela es en parte ocasionada por creencias y actitudes culturales profundamente arraigadas con respecto a la niñez.¹⁰⁷ Como lo determinó una encuesta

Ser Jefa de hogar en Ruanda.

interna realizada en el 2007 en todos los países en los que opera Plan, los principales problemas de violencia escolar que afectan a los niños y niñas son el castigo corporal, la violencia sexual y el acoso.¹⁰⁸ Esta evidencia llevó a Plan a crear Aprender Sin Miedo, una campaña para terminar con la violencia en contra de la niñez en las escuelas, con un énfasis particular en los principales problemas identificados arriba.

Aprender Sin Miedo ha encontrado que muchos maestros son responsables por obligar a las niñas a tener actos sexuales a cambio de buenas notas tanto así que los niños han desarrollado sus propias expresiones para describir este fenómeno. Por ejemplo, en Gabón, Camerún, y en la región de África occidental, generalmente utilizan las palabras "calificaciones transmitidas sexualmente", jugando con el acrónimo en francés MST ('maladies sexuellement transmissibles' or sexually transmitted infections), y en Mali, 'la menace du bic rouge', la amenaza del bolígrafo de punta roja, es decir malas calificaciones si es que las niñas no están de acuerdo en aceptar los avances sexuales de sus maestros.¹⁰⁹

"TODA LA ALDEA ESTABA HABLANDO AL RESPECTO"

"Me iba bien en la escuela pero tuve que dejarla debido a mis maestros – me pidió que me casara con él y yo rechace su propuesta. Como no le gustó, siempre me retaba en frente de mis compañeros y no lo podía soportar. Hablé con mi madre, quien quería influir en mi decisión, pero yo tomé mi decisión y no tengo la intención de regresar. Como mi madre sabía yo me mantendría en mi decisión, ella terminó aceptando que yo dejé la escuela. Toda la aldea hablaba sobre esto, y esto hizo que el maestro cambiará de escuela. Es verdad que el maestro ya no está aquí pero yo ya la abandoné. Mi padre no ha estado feliz desde que yo dejé la escuela y me ha dicho que necesito decidirme si me quiero casar o estudiar. En ese momento yo estaba saliendo con un tipo de mi aldea pero uno de mis primos que no me cae bien, estaba tratando de salir conmigo. Y cuando dejé la escuela una semana más tarde, mi padre me dio en matrimonio a ese primo sin avisarme. Yo decidí escaparme pero no tenía dinero y mi novio me pidió que me quede ya que lo culparían a él si es que yo desaparecía. Decidí quedarme y seguir su consejo pero yo sabía que no duraría mucho en el matrimonio. Perdí mi virginidad con mi

novio incluso antes de casarme. Después de que me casé me fui a vivir con mi esposo y discutíamos todos los días ya que yo me rehusaba a dormir con él, y eso hizo que me odiaría. Todos los vecinos saben que siempre me está golpeando. Anteayer mis vecinos le dijeron a mi madre y vino a verme inmediatamente. Desde entonces he estado con mis padres otra vez y quiero divorciarme y casarme con mi novio porque es a él a quien quiero. Nunca hubiera sucedido nada de esto si no fuera por mi maestro".

Niña de 17 años, Senegal

Apoyo de los padres y aspiraciones

Existen razones complejas detrás de la falta de apoyo de los padres a la educación de sus hijas, así como temas de costo, salud y seguridad que son explorados en este capítulo y temas de calidad que se exploran en el siguiente capítulo.

Las expectativas y aspiraciones de los padres para sus hijas cambian a medida que crecen, y que se aumenta su demanda del trabajo doméstico, también las preocupaciones sobre su salud y protección y las presiones para casarse empiezan a surgir. Un estudio realizado en múltiples países por parte de Plan Reino Unido determinó que las bajas expectativas de los padres tienen un efecto significativo en los logros académicos de las niñas.¹¹⁰ Aunque la mayoría de adolescentes – niñas y niños – están de acuerdo en que los adultos piensan que la escuela es importante, solamente la mitad de los adolescentes se sintieron incentivados a tomar la escuela seriamente.

Las niñas en Paquistán, Sierra Leona y Mali tienen una actitud menos positiva hacia la escuela y sus maestros debido a las actitudes negativas de sus familias y comunidades sobre su educación.

El apoyo de los padres y de la comunidad a la educación es generalmente alta en los países. Sin embargo, se determinó que los adultos animan a que los niños les vaya bien en la escuela más que a las niñas. En Ruanda se incentiva a muchos más niños (50 por ciento) que niñas (21 por ciento) para que vayan a la escuela. Esto se correlaciona con los hallazgos en varios países incluyendo Paquistán, Mali, El Salvador y Malawi donde los padres no creían que la educación podría tener un efecto positivo en las oportunidades de las niñas para hacer la transición y tener un empleo favorable.

Entonces no es de sorprenderse que las adolescentes tengan que luchar para aprender; es un ciclo vicioso donde el mal desempeño



NAZIA PARVEZ

La vida en la aldea en Sierra Leona.

refuerza los estereotipos negativos y fomenta los bajos logros.

“Cuando era pequeña, entre siete u ocho años de edad, mi madre dijo que no podría ir a la escuela porque tenía que quedarme con ella trabajando en los campos de arroz. Un día recibí un cuaderno y fui a la escuela de todas formas. Mi madre vino y me sacó del aula y me llevó de vuelta al campo. Luego una noche cuando tenía 14 años un hombre vino a mi cama. Le pregunté quién era y el dijo que iba a ser mi esposo. Mi madre había acordado que me casaría con él.”

Niña de 17 años, Bokeo, Laos¹¹¹

Varias políticas y proyectos han animado a los padres a involucrarse más en la administración escolar y en la toma de decisiones para aliviar sus miedos sobre el cuidado y protección de sus hijas en la escuela. UNICEF apunta a la participación directa de los padres en sus Escuelas Amigas de la Niñez. Este es un programa escolar integral que opera en todos los niveles de la escuela comunitaria, y tiene un mecanismo clave para animar a los padres, especialmente a las madres, a involucrarse en las escuelas. Aunque el programa ha trabajado principalmente en el nivel básico, se está extendiendo a la educación secundaria y

reporta un impacto positivo en la asistencia y matriculación de las niñas.¹¹²

Camfed también trabaja para motivar la participación de los padres en las escuelas a través de los comités comunitarios y grupos de apoyo de madres. Camfed reporta que las mujeres ahora tienen más probabilidades de incentivar a sus hijas a quedarse en la escuela y buscan abordar las barreras para la educación de las niñas a través de la comunidad y la escuela.¹¹³

TRABAJAR CON LÍDERES TRADICIONALES PARA ANIMAR A LOS PADRES

En el norte de Nigeria, UNICEF está implementando el Programa de Educación de Niñas que trabaja de cerca con líderes tradicionales y religiosos para que hablen directamente con los padres y madres sobre la importancia de enviar y mantener a sus hijas en la escuela. Esta es un área predominantemente musulmana, los líderes hablan a sus comunidades sobre el hecho que no tendrán maestras ni doctoras que trabajen con las mujeres en su comunidad si no permiten que sus hijas reciban la educación y capacitación como maestras y doctoras. Este mensaje ha tenido una resonancia poderosa con estas comunidades y un impacto positivo en la matriculación y asistencia de las niñas.¹¹⁴



PLAN

Embarazo adolescente, matrimonio infantil y matrimonio forzado

"Estaba tan triste cuando mi amiga Limya, que estaba estudiando en el séptimo grado, se casó de repente. Ella lloró mucho. Aunque sus padres le prometieron que podría continuar sus estudios luego del matrimonio, esto no sucedió. Existen muchas niñas en mi área que dejan la escuela debido a un matrimonio precoz".

Noha, 16 años, Sudán¹¹⁵

"Quiero decir que muchas niñas dejan la escuela porque son confundidas por los hombres. No puedes quedarte en clase cuando estás embarazada porque los profesores no lo permiten y porque otras niñas no te apoyan como amigas".

Gloria, 20 años, Sudán del Sur

No hay un final más abrupto para la niñez que el matrimonio o convertirse en madre. Para las adolescentes, el matrimonio y la maternidad están conectados, pero no siempre. Pero cualquiera que venga primero – embarazo

o matrimonio – las niñas que lo enfrentan generalmente tendrán que terminar su educación.

Como mencionamos anteriormente, una de cada siete niñas en el mundo está casada antes de los 18 años y una de cada cuatro es madre antes de los 18.¹¹⁶ El retrasar el matrimonio y el embarazo tiene varios beneficios para las niñas. Una niña de menos de 16 años tiene cuatro veces más probabilidades de enfrentar riesgo de mortalidad materna que una mujer mayor de 20.¹¹⁷ El matrimonio precoz también está asociado con un mayor riesgo de violencia íntima de pareja y aislamiento social.¹¹⁸ Además, mientras más joven es una niña cuando se casa, más probabilidades tiene de ingresar a una unión polígama o de casarse con un hombre mucho mayor que ella, lo que está correlacionado con una mayor violencia doméstica.¹¹⁹

Entonces aunque los dos problemas, embarazo y matrimonio precoz, deberían ser tratados por separados en términos de experiencias y antecedentes de las niñas en riesgo, en términos de cómo esto afecta la vida y la educación de las niñas puedan ser similares.

Madre adolescente en Níger que no asiste a la escuela.

TENGO MUCHO MIEDO¹²⁰

Naomi vive en una zona rural en Etiopía. Ella tiene 10 años y le gustaría ser maestra y poder apoyar financieramente a sus padres. Ella no quiere casarse hasta después y siente que “la educación es mejor para mí”. Ella está preocupada sobre la situación de su salud:

“A veces la enfermedad [malaria] es fuerte y tengo que ausentarme de la escuela esos días. Esto me desmotiva. Tengo mucho miedo de que mi enfermedad continúe deteriorándose en lugar de mejorar y que esto impida mi educación y otros aspectos de mi vida”.

Naomi también tiene miedo de que sus padres la obliguen a casarse. Pero su madre quiere que su hija tenga las oportunidades que a ella se le negaron debido a un matrimonio precoz:

“La educación es la cosa más importante para cambiar su vida; es la mejor alternativa para las niñas al momento. Ese es mi deseo pero no sé la intención de su padre... él tiene un fuerte interés en casarlas [a sus hijas] con alguien; y conseguir riqueza para la novia de parte de la familia del esposo. Si una de mis hijas es tomada mañana al siguiente día la familia del esposo traerá una gran cantidad de dinero – 1.000 birr (\$56.80) al inicio, y cinco cabezas de ganado y luego dinero adicional la próxima vez. Algunas niñas son tomadas mientras están jugando con sus amigas o van a la casa de los vecinos para así transmitir el mensaje.”

Sin embargo, la madre de Naomi siente que sus hermanos [los tíos de Naomi] le ayudarán a persuadir a su esposo de no casar a Naomi hasta que haya completado su educación. Ella también explica que los hermanos de Naomi, particularmente el mayor le aconsejó que le de educación y la persuadió de que continuara cuando ella estaba considerando dejar la escuela para trabajar y apoyar a la familia.

Para el siguiente año Naomi irá a la escuela local, pero después de eso su madre cree que sería mejor para ella continuar en la ciudad. Esto le generan miedos adicionales de que su hija sea violada o que esté expuesta a enfermedades. Pero también se siente segura de que Naomi “no enfrentará problemas porque sus hermanos, sus tíos y su abuela están allá”.

Algunos gobiernos han abordado estos problemas tratando de remover las barreras para que las madres jóvenes o las niñas casadas asistan a la escuela. Esto incluye ofrecer rutas alternativas a través de la educación, como se mencionó al inicio de este capítulo, y a través de políticas específicas que protegen el derecho de las niñas a la educación sin importar si están casadas o tienen hijos.

En Malawi, solamente el 31 por ciento de las niñas completan la primaria y solamente el 11 por ciento se gradúan de la secundaria, y las tasas de abandono de las niñas exceden en gran medida la de los niños.^{121,122} Las madres adolescentes enfrentan incluso obstáculos más fuertes.¹²³ Aunque hay una política oficial que permite a las madres jóvenes volver a la escuela en Malawi, se requieren unos procedimientos realmente costosos, difíciles y burocráticos.¹²⁴

En Zambia en 1997 el gobierno adoptó una nueva política para ayudar a las chicas embarazadas y a las madres jóvenes a quedarse en la escuela. La política contó con el apoyo de la Federación de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE) – que capacita a maestros y maestras, crea conciencia y examina las prácticas en las escuelas – y ha tenido un impacto positivo en que las niñas se queden en la escuela por más tiempo y ha reducido la tasa de abandono como resultado del embarazo.¹²⁵

ESCUELA PARA MADRES JÓVENES – FAWE, ZAMBIA

“Tengo 18 años y estoy en el grado 12. Mis padres están muertos. Vivo con mi tío y mi tía. El sobrino de mi tía también vive con nosotros y un día vine a mi habitación y me violó. Luego no tuve mi período por dos meses, sabía que estaba embarazada. Al siguiente día no tuve el coraje de levantarme e ir a la escuela. De hecho me di cuenta que la escuela había terminado para mí. Mi tía fue a la escuela y habló con la directora y le dije que yo estaba embarazada y que no podía continuar con la educación. La directora pidió verme. Cuando fui a verla me dijo que yo debería volver a la misma escuela después de tener a mi bebé... en enero del 2004, reingresé a la escuela, mi tío me aceptó de nuevo en su casa. Tengo suerte de tener una segunda oportunidad en mi vida. Admito que antes me dedicaba solo a jugar, pero ahora soy más seria. La escuela ha sido maravillosa los maestros y mis compañeros y compañeras me tratan normalmente. Si alguien dice algo malo sobre mí simplemente no lo escucho”.

Joven mujer, 18 años, Zambia

"MI MADRE ME INCENTIVA" – SUDÁN DEL SUR

Siete por ciento de las niñas en Sudán del Sur se casan antes de cumplir 15 años y otro 45 por ciento se casan entre 16 y 18 años.¹²⁶ El proyecto de Plan 'El Derecho a Escoger' en Sudán del Sur trabaja para incrementar el acceso a la educación de las niñas y mujeres jóvenes reduciendo así los matrimonios precoces y apoyando a las niñas casadas o embarazadas para que continúen con su educación.

El proyecto tiene como meta cambiar la forma de pensar de los estudiantes al compartir mensajes sobre el impacto negativo de algunas creencias y prácticas culturales. El proyecto opera en los clubes de niñas en contextos no formales utilizando una variedad de actividades como discusiones de radio y de grupos para hablar sobre temas como salud, particularmente salud sexual y reproductiva, y educación.

Gloria es la madre de dos niños y ella participa en el proyecto: *"Me gusta la escuela, me gusta estudiar y aprender. Estoy planificando regresar cuando mi bebé tenga edad suficiente. Solo tiene siete meses ahora pero cuando tenga un año volveré a estudiar. La educación es muy importante para las niñas; por eso yo deseo volver a la escuela. Mi madre quiere que yo continúe estudiando. Ella me incentiva a terminar mi educación. A mí me gustaría que todos los niños estudien. Las niñas y los niños tienen que estudiar. Yo soy una madre de dos niños y cuando tuve mi hija sabía que ella tendría los mismos derechos que los niños"*.¹²⁷



PLAN



PLAN

Gloria en el club de niñas.

El matrimonio precoz está vinculado con las prácticas nocivas y creencias con respecto a los roles de las niñas y mujeres en la sociedad. Cambiar estas actitudes requiere una coordinación cercana con los líderes tradicionales y religiosos así como un trabajo con múltiples sectores incluyendo los encargados de las políticas de salud y de trabajo, como lo veremos cuando analicemos los roles de género.

HACIA UNA SOLUCIÓN – UN 'ÍNDICE DE ACCESO'

Para evaluar el acceso significativo de manera que los encargados de formular las políticas puedan tener una imagen real de si el derecho a la educación de las niñas está siendo realizado o no, los gobiernos y los educadores necesitan medir la asistencia junto con la matriculación, la transición y la finalización. En base a la investigación de Keith Lewin, Catedrático de Educación en la Universidad de Sussex, un 'índice de acceso' que captura todas estas mediciones revelará la consistencia y profundidad del compromiso hecho con la educación de las niñas. Esto mostrará lo que está pasando durante el año escolar y no solamente al inicio y al final.¹²⁸

Para darle una imagen más exacta del acceso de las adolescentes a la educación, la información debe estar desagregada por nivel de pobreza, ubicación, etnicidad dentro de los países. La investigación reciente ha contribuido a la incidencia para tener medidas ajustadas a la equidad para que los países con una alta desigualdad de ingresos, donde las niñas pobres tienen tasas mucho peores de matriculación o de transición que las niñas adineradas, sean penalizados en cualquier estadística de nivel nacional.¹²⁹

Las mediciones actuales no incluyen consideraciones de riqueza es decir que

Gloria y sus hijos.



ALF BERG

permite el incremento en el número de niñas adineradas que va a la escuela para esconder las cifras tan altas de las niñas muy pobres que no asisten a la escuela.

6 Las continuas limitaciones de género

“Lo que emerge de la información es que las niñas son identificadas con sus roles sexuales y domésticos mientras que los niños son vistos como los proveedores y jefes del hogar. En nuestra investigación, una niña como futura esposa y madre es poco valorada. Ella es considerada una persona degradada y no merecedora de derechos. Esta identidad degradada sigue siendo una barrera importante para que las niñas tengan acceso a su derecho a la educación una vez que llegan a la adolescencia”.

Maitrayee Mukhopadhyay, Equipo de Desarrollo Social y de Equidad de Género, Instituto Real Tropical

Este sombrío resumen se basa en los hallazgos de un estudio realizado para Plan en nueve países que buscaba recoger las razones detrás de las tasas de abandono escolar que se incrementan en la pubertad especialmente para las niñas.¹³⁰ El estudio determinó que en muchos países el lugar de las adolescentes continúa siendo su casa y que esto tiene consecuencias para su acceso a la educación. “La educación de los niños es más importante que la de las niñas”, dijo un hombre en Camboya. “El niño será el jefe de la familia en el futuro”.

Aún dentro de los confines de una futura vida doméstica, las niñas como Harika, abajo, pueden ver los méritos de tener tanta educación como pueda. Ella sabe que su familia insistirá en su matrimonio pero está luchando para quedarse en la escuela; su pragmatismo le está permitiendo conseguir lo que ella desea dentro de los límites de la vida que conoce. Quien sabe cuán lejos podrá viajar la próxima generación.

Aprendiendo sobre la vida doméstica en India.

UN ESPOSO CON EDUCACIÓN¹³¹

Harika vive en el área rural de Andhra Pradesh y pertenece a una comunidad económica y socialmente desfavorecida. Ella explica que deseaba estudiar, "pero mis padres dijeron 'no' al inicio. Luego, cuando yo insistí ellos estuvieron de acuerdo en enviarme a seguir estudiando." Ella explica: *"Si ellos me envían a estudiar más, necesito continuar y si es que alguna propuesta de matrimonio aparece, yo tendré que descontinuar mis estudios. Por esa razón mi madre dijo que 'no'. Mi padre dijo que yo debo estudiar y ya veremos que sucede en el futuro".*

El hermano de Harika ha apoyado su educación: "Él fue el que convenció a mis padres de enviarme a la educación superior." Harika mira la educación como un camino para una mejor vida: "Si estudias bien, tendrás un esposo con educación". Esto le permitirá escapar de la agricultura: *"Si consigues un marido que trabaje en agricultura tu tendrás que ir a los campos para trabajar y si tú consigues un esposo con educación, puedes ser feliz [...] Nosotros vemos a nuestros padres que trabajan duro y sentimos que no debería ser así... ellos trabajan en el campo y trabajan muy duro todos los días".*

A menudo a las niñas se les considera las guardianas del honor de la familia. Los padres y aún los hermanos sienten que la conducta de las niñas, sus opciones de vida y sus actitudes reflejan el honor de la familia y cuán bien la familia está perpetuando y protegiendo su cultura.

"Ellos dicen que es un asunto de honor y que ellas – las niñas – no tienen derecho a tomar sus propias decisiones. El 'wadhera' (terrateniente) de esta aldea tiene gran influencia sobre la educación de las niñas".

Rector de un colegio, Distrito Muzafargarh, Paquistán¹³²

Los líderes tradicionales y religiosos pueden, pero no siempre, perpetuar esta visión de las niñas. Un líder religioso en Paquistán dijo: "En nuestra aldea, las niñas no tienen derecho a hacer sugerencias sobre las decisiones más importantes de sus vidas, aunque no hay dicha limitación o restricción en el Islam. Si los padres han recibido educación religiosa, ellos no pueden privar a sus hijos e hijas de la educación".¹³³

Las familias y comunidades a menudo sienten que la educación formal hará que

' pierdan' a sus hijas, que ellas se volverán modernizadas u occidentalizadas. Sin embargo, la movilidad de las niñas puede ser restringida por algunas comunidades religiosas y la educación segregada por sexo puede ser obligatoria.

Sin importar de donde vengan, estas expectativas y limitaciones de género pueden afectar la capacidad de las niñas para acceder a la educación, así como su propio deseo de asistir.

En sociedades muy tradicionales, por ejemplo en el norte de Nigeria, pocas niñas estarán en el sistema educativo formal, pero un gran número de niñas están matriculadas en escuelas islámicas.¹³⁴ Estas escuelas son solo para niñas, son manejadas por la comunidad y enseñan un currículo limitado Qur'anic. Las escuelas islámicas representan un gran desafío para la corriente del sistema educativo al proporcionar educación alternativa para las niñas que es vista como segura y aceptable, pero que además enseña a las niñas a estar al servicio de los hombres.¹³⁵ La política actual del gobierno es trabajar para integrar las materias del sistema general en el currículum de estas escuelas extendiendo así las materias básicas para las niñas pero manteniendo la naturaleza segura y aceptable de las escuelas.¹³⁶

ALFABETIZACIÓN REMOTA

Development in Literacy (Desarrollo en Alfabetización) trabaja en algunas de las áreas más difíciles de llegar en Paquistán para proporcionar escuelas seguras y comunitarias para las niñas. Proporciona educación de alta calidad, con un enfoque en la capacitación de maestros y en la utilización de la tecnología más avanzada en las escuelas. Al mismo tiempo, la organización trabaja muy de cerca con los líderes comunitarios locales y con los padres para garantizar que las escuelas son consideradas aceptables para las niñas en las comunidades. Como resultado de este trabajo Development in Literacy pudo establecer la primera escuela secundaria para las niñas en Upper Dir, un distrito de una tribu muy conservadora de Paquistán en los límites con Afganistán.¹³⁷

Conclusión

Aunque el acceso a la educación ha mejorado a nivel mundial, existen un número significativo de niñas que cuando llegan a la adolescencia participan muy poco o casi nada de los avances. En este capítulo hemos ofrecido una breve perspectiva de aquellas niñas que se pierden en las estadísticas nacionales – las niñas muy pobres, las geográficamente aisladas y las niñas cuyas familias las consideran únicamente en términos de sus roles domésticos.

Como hemos visto, existen muchas razones por las cuales las niñas tienen probabilidades de abandonar la escuela durante la adolescencia particularmente cerca de los 14 y 15 años.¹³⁸ En muchos países es en la transición entre primaria y secundaria cuando la tasa de matriculación de las niñas cae muy por debajo y es esa

transición la que merece que pongamos mayor atención.¹³⁹

Si no analizamos los contextos sociales, económicos y sicológicos en los cuales las niñas crecen; sin analizar el contexto de sus vidas o los puntos de vista de sus padres y comunidades sobre ellas, no podremos ejercer su derecho a la educación. Tanto las niñas y las sociedades en las que viven se beneficiarán si es que más niñas van a la escuela, pero la matriculación por sí sola no muestra si las niñas están asistiendo realmente a la escuela. Garantizar los derechos de las niñas a tener acceso a completar la educación secundaria sigue siendo un gran desafío y si no se abordan los problemas que hemos explorado en este capítulo, no se cumplirá esto ni en esta generación ni en la siguiente.

Chicas adolescentes en India.



DINERO POR LA EDUCACIÓN

Cynthia B Lloyd analiza las implicaciones de las transferencias condicionales de efectivo y becas en apoyo a la educación de las niñas

Las transferencias condicionales de efectivo empezaron en América Latina a finales de los 90 como un programa integral anti pobreza que combinaba la asistencia social con incentivos para la formación de capital humano. En muchos contextos pobres, los padres no invierten lo suficiente en la educación de sus hijos aun cuando no se cobren pensiones escolares y las ganancias de la educación sean muy altas. Esto se debe a que la supervivencia básica requiere la participación de sus hijos e hijas en el trabajo para sostener a su familia. Los programas originales de transferencia de dinero – Progresa/Oportunidades en México y Bolsa Escola en Brasil, por ejemplo – fueron diseñados para proporcionar una red de seguridad para la gente pobre y al mismo tiempo animarlos a invertir más en la salud y educación de sus hijos. Las metas de educación y salud del programa fueron secundarias a las metas antipobreza y ayudaron a incrementar el apoyo político para los programas.ⁱ Los padres pobres – típicamente madres – que vivían en las áreas de recolección con altas tasas de pobreza – recibían el dinero siempre y cuando cumplan con algunas condiciones como por ejemplo la asistencia de sus hijos a la escuela o la visita a la clínica de salud. En años recientes, los programas se han extendido más allá de América Latina y han sido adaptados a las prioridades políticas más allá de la reducción de la pobreza, incluyendo la promoción directa de la educación de las niñas.¹⁴⁰

Tanto las transferencias de dinero y las becas reducen el costo de la educación pero lo hacen de diferente maneraⁱⁱ. La primera proporciona incentivos a los padres mientras que las becas proporcionan incentivos a los niños y niñas. Los incentivos a los padres en forma de dinero probablemente no afectarán la motivación intrínseca de los niños y niñas hacia la educación en los primeros años.¹⁴¹ Para el momento en que los niños llegan a la adolescencia, sin embargo existe la posibilidad de que una beca pueda empoderar a las niñas además de reforzar sus beneficios educativos. En el caso de beneficios, no hay restricciones a cómo se gasta el dinero, siempre y cuando se cumplan con los requerimientos del programa sobre asistencia y desempeño escolar. Las becas, por otro lado, están restringidas a gastos educativos y a veces incluso solo a la matriculación en escuelas particulares o en conjunto de escuelas. Las becas son más típicas a nivel de post primaria cuando los costos escolares todavía

son comunes. Los fondos de las becas son provistos directamente a las escuelas participantes para cubrir los costos de estudiantes designados o se dan a los niños elegibles en la forma de estipendios atados al pago de pensiones escolares. El Fondo de Becas para Niñas en Bangladesh que empezó en 1994, es el mejor ejemplo conocido.

Han emergido nuevos modelos de programas en los últimos años que combinan los incentivos tanto para padres e hijos, así como pagos en dinero y en especie, desdibujando las distinciones tradicionales entre las transferencias condicionales de dinero y los programas de becas.

Hace una década, el éxito inicial de los programas en América Latina para promover la matriculación y la asistencia llamaron la atención internacional. Se las empezó a ver como un modelo promisorio no solamente para abordar el Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) 1 que se dirige a la reducción de la pobreza, sino también al ODM 2 y al ODM 3, que se relacionan al logro de la finalización de la primaria universal y la equidad de género en la educación.

Ahora que la información está disponible sobre los resultados y aprendizaje, hay un creciente reconocimiento de una crisis de la calidad de la educación.¹⁴² Como resultado, la atención internacional está cambiando de las metas relacionadas a la matriculación y a la asistencia a las metas relacionadas con las dimensiones claves del aprendizaje, forzando una reevaluación de las estrategias educativas iniciales. Además, la rápida integración de los niños y niñas desfavorecidos en las ya sobrecargadas aulas está desafiando la meta internacional de proporcionar educación de calidad adecuada para todos y todas.

Las transferencias condicionadas de dinero con un componente educativo

Los programas de transferencia de dinero con un componente educativo han variado sustancialmente en alcance, desde iniciativas nacionales de anti pobreza como Progresa/Oportunidades en México hasta los programas regionales o pilotos con un énfasis exclusivo en la educación, como el proyecto de reforma al sector educativo de Paquistán Punjab.¹⁴³ En la mayoría de casos, las condiciones para la participación han sido definidas en términos de un nivel mínimo de asistencia mensual; rara vez las condiciones incluyen requerimientos relacionados a desempeño en las pruebas o adquisición de habilidades.^{144,145}

i De la misma manera que el bienestar de los pobres en los Estados Unidos fue convertido en más que un discurso político a través de una reforma instituida durante la administración Clinton que incentivaba la transición de la asistencia social al trabajo .

ii Las becas son alternativamente llamadas "estipendios". Los términos "becas" y "estipendios" se pueden utilizar intercambiablemente.



PLAN

*Matriculación con becas
en Burkina Faso.*

El enfocarse en metas claras y en mecanismos efectivos para establecer la elegibilidad y monitorear el cumplimiento son todos elementos críticos. Los programas a menudo usan un énfasis combinado en segmentos geográficos y familiares para garantizar que los beneficios sean exclusivamente para quienes los necesitan. Los programas iniciales establecían un alto estándar para el monitoreo y evaluación, más notablemente Progresa en México que empezó un piloto como una prueba al azar antes de ampliar su escala a una cobertura nacional.¹⁴⁶

Aquellos fueron diseñados como una red de seguridad para los pobres que les proporcionaba dinero en efectivo a los padres por el mismo valor de la matriculación de los niños y niñas. La única excepción a sido Progresa/Oportunidades en México donde las madres recibían una mayor cantidad de dinero por sus hijas que por sus hijos para la matriculación en secundaria y en los últimos niveles debido a una brecha un poco más grande de género en esa etapa en que empezó el programa. No todos los estudios que evalúan el impacto de estos programas sobre la matriculación han analizado las diferencias de género en los resultados. Behrman, Parker y Todd (2011), en una reciente revisión de los efectos de género, encontraron que en la mayoría de los casos donde se medían las

diferencias de género, los efectos en la matriculación han sido los mismos para las niñas y los niños. Las excepciones han mostrado una mejora ligeramente mayor para los niños que para las niñas.

Varios estudios han abordado el tema de que si la condicionalidad mejora la eficacia del programa con respecto a los resultados educativos.¹⁴⁷ La respuesta es un inequívoco "sí". En el caso de Progresa de México, los niños y niñas cuya asistencia era monitoreada tenían una asistencia significativamente más alta, particularmente los niños y niñas que hacían la transición de primaria a los primeros años de secundariaⁱⁱⁱ.¹⁴⁸ Más recientemente, un estudio piloto realizado aleatoriamente en Malawi comparó los efectos de una transferencia de dinero incondicional (UCT por sus siglas en inglés) para niñas entre 13 y 22 años con una transferencia condicionada (CCT por sus siglas en inglés) en el 80 por ciento de la asistencia mensual a la escuela y determinó que la condicionalidad de la transferencia reducía sustancialmente las tasas de abandono y que también tenía un modesto pero significativo impacto positivo en la comprensión del aprendizaje de inglés.¹⁴⁹

Estudios de investigación recientes que evalúan el impacto de los programas de transferencia condicionada

ⁱⁱⁱ Estas conclusiones fueron obtenidas de la comparación de la matriculación de niños cuyos padres inadvertidamente no recibieron el formulario para monitorear la asistencia con la matriculación de niños cuya asistencia fue monitoreada.

de dinero diseñados exclusivamente para las niñas en Paquistán y Malawi nos proporcionan más detalles sobre la implementación en dos contextos muy diferentes.

En Paquistán, casi la mitad de los distritos de Punjab con las tasas más bajas de alfabetización fueron escogidos a finales del 2003 para un programa de transferencia condicionada de dinero para apoyar a las niñas matriculadas en las escuelas del gobierno.^{iv} Cada niña del sexto al octavo grado que mantenía un promedio de asistencia a clases del 80 por ciento recibía un estipendio mensual valorado en Rs 200 (\$2.20)^v.^{150,151} En el 2006, el estipendio fue extendido a niñas que se matriculaban del noveno al décimo grado.¹⁵² Uno de los objetivos de largo plazo fue incrementar la provisión de maestras y proveedoras de servicios de salud en las áreas pobres donde la educación de las mujeres ha sido históricamente baja y por lo tanto donde es difícil encontrar maestras para las escuelas de niñas.

Un riguroso estudio de investigación que evalúa el impacto del programa paquistaní en sus primeros cuatro años determinó un incremento en el número de niñas matriculadas debido a una reducción en las tasas de abandono que iban del 11 al 32 por ciento dependiendo del cohorte.¹⁵³ Además, los grupos de niñas más jóvenes que estuvieron expuestos al programa más tarde tenían más probabilidades de continuar con la secundaria. La elegibilidad no fue verificada, así que todas las estudiantes podrían recibir apoyo económico. Esto incrementó el gasto del programa porque las niñas que habrían asistido a la escuela de cualquier manera también eran beneficiarias.

Otro análisis del programa exploró algunas de sus consecuencias no intencionadas – algunas negativas y otras positivas:¹⁵⁴

- 1 Primero también se incentivó la matriculación de los niños, probablemente porque los padres se negaban de mandar a sus hijas a la escuela si no mandaban también a sus hijos.¹⁵⁵
- 2 Segundo, las madres de las hijas elegibles aumentaron el tiempo que pasan en el trabajo doméstico en dos horas al día para compensar la ausencia de sus hijas de casa.¹⁵⁶
- 3 Tercero, hubo un incremento en la proporción de estudiante-maestro en los distritos participantes debido al incremento en la matriculación, con

implicaciones potencialmente negativas para la calidad de la educación.¹⁵⁷

- 4 Finalmente, las escuelas urbanas contribuyeron desproporcionadamente al incremento general en matriculación para el programa.

Es probable que el impacto hubiera variado en cada distrito de acuerdo con la disponibilidad de la escuela media para niñas. Esto porque no todas las niñas de la zona rural tienen acceso a una escuela media en los alrededores.¹⁵⁸ Estos estudios ilustran algunos de los potenciales problemas a considerar cuando se mide el impacto del programa; pocos estudios en otros países han ido más allá de analizar el impacto en la matriculación.

La evaluación más extensiva hasta la fecha de un programa piloto de transferencia de dinero en apoyo a la educación de las niñas es Malawi, donde una prueba aleatoria ha verificado el impacto de las transferencias condicionales de dinero contra las transferencias incondicionales y contra ninguna transferencia en 176 áreas en el distrito de Zomba en el sur de Malawi. Las niñas no casadas entre 13 a 22 años, sin importar el grado al que asistan, fueron el grupo meta^{vi}. El programa pagaba los costos escolares para cualquier niña elegible que asista a la escuela secundaria, porque todavía existen costos de educación para la escuela secundaria en Malawi aunque la primaria es gratuita.

La evaluación midió los efectos en la matriculación, asistencia y calificaciones para las adolescentes que asisten a la escuela – representando el 87 por ciento de la población meta- durante dos años^{vii}.¹⁵⁹ Se dieron transferencias separadas para niñas y sus padres y los montos fueron variados y aleatorios para probar los beneficios de entregar asignaciones más altas así como las diferencias en entregar el dinero a los padres ya las niñas.¹⁶⁰ Los resultados muestran una mayor matriculación y mejor asistencia diaria de las niñas que están en la escuela así como un modesto incremento en las calificaciones de las pruebas. Las transferencias condicionales fueron más costo efectivas para incrementar la matriculación de las niñas que las incondicionales, aún cuando esas transferencias sean relativamente modestas.

En un contexto de extrema pobreza, una cantidad relativamente pequeña era suficiente para inducir un cambio significativo en la conducta. Hubo mejoras similares en la matriculación sin importar quien recibió

iv Todas las escuelas del gobierno en Paquistán están divididas por sexo y solamente maestras pueden enseñar en escuelas de niñas y maestros en escuelas de niños. Las escuelas de bajo costo privadas están siendo cada vez más comunes en Paquistán pero las niñas matriculadas en escuelas privadas no eran elegibles para el programa.

v En la mayoría de los contextos las tasas de asistencia de las niñas eran similares a las de los niños y a veces mejores. Aunque las estudiantes pasaban casi una hora más al día trabajando fuera de la escuela que los niños, la jornada escolar en Paquistán es relativamente corta (4.5 a 5 horas) y los niños y niñas son capaces de manejar sus responsabilidades domésticas mientras asisten a la escuela. Esta cifra es ligeramente más alta que el costo por estudiante de la escuela media en el sistema del gobierno.

vi En Malawi, muchas estudiantes entre 13 a 22 años todavía asisten a la escuela primaria que tiene ocho grados.

vii Los ofrecimientos de dinero iniciales para las niñas y sus padres solamente se hicieron para el año escolar 2008 debido a la incertidumbre de fondos y luego se extendieron al año escolar 2009 pero no posteriormente.

el pago – si la niña o sus padres. Sería interesante conocer que sucedió después de que terminó el piloto – ¿Abandonaron la escuela las que se habían beneficiado? ¿O continuaron en la escuela? Aún si es que ellas habrían abandonado la escuela después, habrían recibido más educación que lo que hubieran hecho sin el programa y esperamos que por tanto tendrán un mejor futuro gracias al mismo.

Programa de becas para niñas

Las becas para niñas son una característica común de los programas educativos diseñados para apoyar a las adolescentes en países pobres. Lloyd y Young (2009) determinaron que, de las 322 iniciativas documentadas en su compendio de programas, 43 por ciento proporcionaron becas o estipendios. Sin embargo, pocas, si alguna, habían sido evaluadas en términos de su impacto en la matriculación o en el aprendizaje, y mucho menos en su costo efectividad.

El programa más grande y mejor conocido es el esquema de becas para niñas en la escuela secundaria en Bangladesh. Las tasas de matriculación de las niñas en la escuela secundaria incrementaron substancialmente como respuesta al programa.¹⁶¹ Como resultado, la paridad de género ha sido alcanzada en la matriculación en escuela secundaria en Bangladesh.¹⁶² Esto no habría sido posible sin una rápida expansión de plazas en la escuela secundaria parcialmente lograda a través de la feminización de las escuelas islámicas. En 1994, las estudiantes que asistían a las "madrasas" reconocidas (escuelas árabes) se volvieron elegibles para recibir un estipendio en el programa de becas del gobierno, lo que expandía el acceso de las niñas a las escuelas secundarias y al mismo tiempo que se hacía que la asistencia a la escuela secundaria sea asequible

para las niñas. Las preguntas han surgido sobre los mecanismos para enfocarse en la población meta, ya que muchos de los beneficios del programa realmente se dieron para niñas de familias más prósperas.¹⁶³ También han surgido otras preguntas sobre la calidad educativa dado que se conoce muy poco sobre cómo las madrasas se comparan con otros tipos de escuela en términos de resultados de aprendizaje o de diferencias de género.

Desde el 2004, el Programa de Becas de Niñas Embajadoras Financiadas por USAID ha proporcionado casi 500.000 becas a niñas en 41 países africanos.¹⁶⁴ La implementación, que fue responsabilidad de ONGs locales varió de país a país. Una revisión en varios países participantes – incluyendo Sierra Leona y Djibouti – generó varias preguntas sobre la implementación del criterio de elegibilidad para el programa así como su sostenibilidad al final del período del proyecto^{vii}.¹⁶⁵

En contextos donde la pobreza es estructurada, los fondos rara vez cubren a todas las niñas 'elegibles', y crean conflictos entre las receptoras de las becas y otras, particularmente dentro de la misma escuela. Aún más, no se conoce qué porcentaje de las receptoras de las becas habrían asistido a la escuela de cualquier modo o qué ha sucedido en las comunidades beneficiarias desde que el programa terminó. Varios estudios de investigación que evaluaron el impacto del programa de becas en las niñas en diferentes contextos en Camboya y Kenia, dan ejemplos de experiencias recientes con becas diseñadas para objetivos muy diferentes. En el caso de Camboya, la meta fue incrementar los logros académicos entre las niñas mientras que en Kenia la meta fue mejorar los resultados de aprendizaje.

En el 2004, el Fondo de Japón para la Reducción de la Pobreza estableció un programa de becas para niñas en los primeros años de secundaria en Camboya. Aproximadamente 93 – o el 15 por ciento – de las escuelas secundarias participaron en el programa, y con 45 niñas elegibles para becas en cada escuela.^{ix} Las niñas que buscan becas necesitan aplicar durante su sexto grado para ingresar en una de las escuelas básicas secundarias. Cada comité escolar de la escuela tiene la tarea de identificar a las niñas que más necesitan la beca. Filmer y Achady (2008) estimaron que las tasas de matriculación y asistencia entre las receptoras de las becas fueron de aproximadamente 30 puntos porcentuales más altas de lo que habrían sido en ausencia del programa y se determinó un mayor impacto entre las niñas más pobres. Estos efectos son grandes, y sugieren que el alcance de la mejora en la matriculación y la asistencia fueron más grandes en

JANE HAHN

Estudiante becada
en Ghana.



viii Los criterios de elegibilidad incluían niñas (1) huérfanas o de hogares con un solo padre o madre, (2) con discapacidad, (3) económicamente desfavorecidas y (4) mérito de acuerdo al desempeño escolar anterior.

ix Aunque se los conoce como un programa de becas, no subsidia el costo que pagan los padres a la escuela sino que proporciona dinero a los padres condicionados en la buena asistencia (Menos de 10 días de ausencia al año) y en la aprobación de los grados.

lugares como Camboya donde las niñas habían sufrido las mayores desventajas. El impacto en los resultados de aprendizaje no ha sido evaluado y no se conoce si es que el programa todavía existe.

Un enfoque muy diferente al programa de becas para niñas fue piloteado en dos distritos rurales pobres en Kenia, donde una ONG local concedió becas al 15 por ciento de niñas con calificaciones más altas matriculadas en el sexto grado en una selección aleatoria de escuelas. Las niñas con mejor desempeño que asistían a la escuela recibieron las becas para el séptimo y octavo grado – los dos últimos grados de escuela primaria en Kenia.^x¹⁶⁶

El programa pagó directamente los costos escolares de las niñas y también se dio una donación a los padres para gastos escolares. El programa, que se implementó por dos años y se terminó, mostró mejoras en los exámenes no solo para las receptoras de las becas sino también para otras niñas y hasta niños que asistían a la escuela.^x¹⁶⁷

Estos efectos colaterales positivos probablemente se deben a las mejoras en la asistencia de maestros y en el efecto positivo entre los estudiantes. En un seguimiento que se hizo cinco años después de que terminara el piloto, se determinó que las niñas que asistían a las escuelas del programa mostraban evidencias de tener un mayor empoderamiento en comparación con las niñas que asistían a las escuelas fuera del programa esto fue medido en el porcentaje de niñas que habían aceptado un matrimonio arreglado y el porcentaje de niñas que pensaba que la violencia doméstica era aceptable.^x¹⁶⁷

Muchas ONGs internacionales tienen becas para niñas y cada programa tiene diferentes criterios de elegibilidad, incluyendo rangos de grados o de edad apoyados por el programa, condiciones para recibir la beca y el enfoque de implementación.¹⁶⁸ Ninguno de estos programas ha completado todavía una evaluación de impacto rigurosa que podría determinar sus efectos en la matriculación, logros y aprendizaje y su costo de efectividad medida por los dólares gastados con relación a los años adicionales de educación por persona o a las mejoras en las calificaciones en las pruebas por beneficiario.

ROOM TO READ

En el 2011 Room to Read reportó haber tenido más de 13.500 niñas matriculadas en su programa de educación para niñas en ocho países, principalmente en Asia. Actualmente la organización está haciendo la transición a un modelo basado en la escuela para proporcionar apoyo educativo para niñas^{xii}. Este modelo fortalecido ha surgido de un período de autoevaluación y refleja una nueva visión estratégica con el objetivo de incrementar las oportunidades de las niñas de completar la escuela secundaria con las habilidades necesarias para negociar decisiones claves en su vida y una transición exitosa hacia la adultez. Junto con el desarrollo de este modelo más holístico, Room to Read se ha comprometido a realizar una evaluación externa de múltiples años para continuar mejorando su programa educativo para las niñas.

El primer paso en la implementación del nuevo modelo es identificar comunidades con necesidades económicas y persistentes desigualdades de género en la educación que también muestren el potencial de éxito en términos de participación comunitaria y funcionalidad institucional. En las comunidades seleccionadas, Room to Read planifica el trabajo con las escuelas del gobierno típicamente con los primeros años de secundaria, para proporcionar un paquete de mejoras educativas incluyendo, entre otros, habilidades de vida, mentoreo, apoyo académico y capacitación a maestros con sensibilidad de género. Para un grupo pequeño de las niñas más necesitadas en cada escuela que serán seleccionadas a través de un proceso comunitario transparente, también les proporcionarán ‘material de apoyo’.^{xiv}

Las comunidades que se están beneficiando deben hacer una ‘donación de desafío’ en señal de su co-inversión y compromiso con los objetivos del programa y el apoyo material para la niña individualmente se mantiene al mínimo para promover la equidad dentro de la escuela y la sostenibilidad.^{xv}

x Las calificaciones se basan en los exámenes del Ministerio de Educación para los Distritos en cinco materias.

xi Por otra parte, las receptoras de becas al mérito tienden a venir de familias cuyos padres han tenido significativamente más años de educación.

xii (e.j. Room to Read, CAMFED, DIL, FAWE, Visión Mundial)

xiii Al mismo tiempo, están comprometidos a continuar apoyando a su primera cohorte de niñas a través de la finalización de la escuela secundaria.

xiv El apoyo material incluye cobertura de costos tanto directos como indirectos de educación. Los costos directos incluyen las pensiones escolares y de los exámenes, libros, útiles escolares y uniformes. Los costos indirectos incluyen transporte (pasajes de bus o bicicletas) e internados.

xv Gracias a Emily Ley, Directora del Programa de Educación de Niñas en Room to Read, por su información sobre el programa.

Implicaciones de experiencias pasadas para futuros diseños de programas

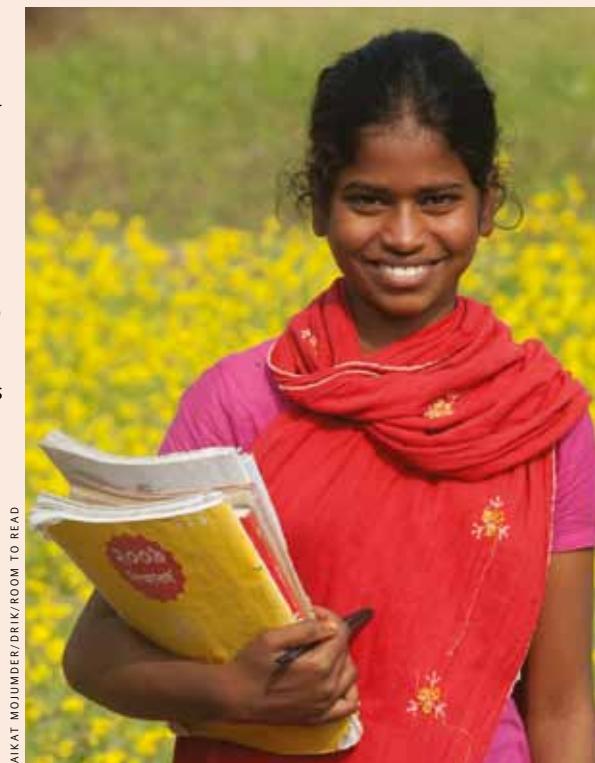
De la literatura revisada se pueden obtener una gama de conclusiones sobre las transferencias condicionales de dinero y las becas para niños, mucho de lo cual se basa en la evidencia de los programas pilotos que han durado solamente pocos años. Estos son:

- 1 La condicionalidad fortalece el impacto
- 2 El impacto es mayor si se enfoca en niñas en punto de transición en el sistema educativo
- 3 Los beneficios son mayores en los contextos más pobres y entre las niñas más pobres
- 4 La accesibilidad a la escuela puede limitar el impacto
- 5 Los beneficios en la matriculación y asistencia no necesariamente se traducen en mejoras en los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, los temas de costo efectividad y sostenibilidad siguen siendo difíciles de monitorear. En la mayoría de casos, las transferencias condicionales de dinero y las becas son financiadas externamente. Ninguno de los programas descritos arriba han sido sostenidos sin la asistencia de donantes.

En particular, no he encontrado ningún estudio que mida el costo efectividad de las becas o de las transferencias condicionales de dinero excepto el estudio de Malawi. En Malawi, se determinó que por el mismo costo una transferencia condicional podría alcanzar un mayor beneficio en la matriculación que una no condicional.

La medición del costo efectividad requiere no solamente la medición del impacto sino también una contabilidad completa de costos. Si conseguir un mayor logro académico fuera la meta, una medición del costo efectividad requeriría que conozcamos cuántos años adicionales de educación por persona pueden ser únicamente atribuibles a un programa en particular por cada dólar gastado. Esto para nada coincide con el número de niñas que reciben las becas o las transferencias de dinero puesto que algunas de ellas habrían asistido o continuado la escuela de cualquier forma.



En muchos de los contextos en Asia y África, donde las niñas todavía sufren de desventajas educativas, los sistemas escolares son disfuncionales, las altas tasas de ausentismo de maestros, la escasez de docentes, la falta de capacitación adecuada, la mala infraestructura de útiles adecuados se ven reflejados en los malos resultados de aprendizaje.¹⁶⁹ Dichos sistemas se enfrentan a mayores dificultades en comunidades donde las transferencias condicionales de dinero y/o los programas de becas han sido exitosos en aumentar la matriculación y asistencia particularmente en distritos desfavorecidos donde las escuelas tienen una limitación de recursos. Aún los padres sin educación pueden darse cuenta cuando sus hijos e hijas no están aprendiendo, y por tanto serán menos receptivos a incentivos si es que perciben que la calidad de la educación está declinando.

Mirando al futuro

Estos desarrollos generan preguntas sobre cuál es la mejor forma de apoyar la educación de las niñas en el futuro. Dadas las limitaciones en recursos por parte de los gobiernos y donantes, hace sentido concentrar recursos en los más necesitados – es decir los más necesitados entre los más pobres y entre las comunidades más marginadas. Las transferencias condicionales de dinero y/o becas serán insuficientes para abordar las necesidades más críticas de las niñas, particularmente para las más pobres entre ellos, si no hay la contribución

complementaria para fortalecer la calidad educativa. Esto se debe a que las niñas más pobres asisten a las escuelas más pobres y vienen de familias con la menor capacidad en términos de tiempo y educación de apoyar y reforzar su aprendizaje. Esto puede sugerir un enfoque basado en la escuela tal como el que está siendo pionero Room to Read en el cual las escuelas marginadas son identificadas para recibir apoyo pero recursos suplementarios aunque limitados son también entregados a las niñas más necesitadas. La sostenibilidad requerirá tiempo; de hecho el tiempo de una próxima generación de niñas que serán educadas y empoderadas para asumir posiciones de influencia y liderazgo en sus comunidades.

<u>Séances</u>	<u>Effectif</u>	<u>Répond → répondre</u>
21	53	Ces verbes sont conjugués au présent de l'in
21	48	A l'Imperatif : << je souffrais de, et
11	27	IV G on du texte
18	37	adies, liées à la conve
17	29	cholera, le dracon
12	22	stunfleu parce qu'il bu
00	916	de la maladie sont : d



¿Aprendiendo? La experiencia de educación de las niñas

3

- ¿Qué es el aprendizaje y qué es una escuela?
- Hablando con los docentes, investigación primaria en cuatro países
- El currículo en las escuelas
- Aprender fuera de la escuela
- Las escuelas no estatales y las niñas
- La agenda escondida del género

"Sin educación yo no estaría en ninguna parte...La educación me dio la confianza y me hizo una persona más responsable".

Penélope, Distrito Samfya, Zambia¹

En el Capítulo 1 les presentamos a Nargis, una niña que nació en la zona rural de India el año pasado y que fue recibida como la bebé que completó los siete mil millones de habitantes en el mundo. Para el 2024, si ella sobrevive a los potenciales peligros de su primera infancia, será una adolescente en el borde de su vida adulta. A pesar de que nació en una familia pobre, ella habrá tenido una probabilidad razonable de haber asistido a la escuela primaria pero ¿Podrá ella hacer la transición a la escuela secundaria con la confianza de que aprenderá lo que necesita para estar preparada para su vida?

¿Demostrarán las declaraciones internacionales y las inversiones en los próximos 12 años ser lo suficientemente poderosas y

enfocadas para poner la calidad y la equidad en el corazón de la educación de manera que los recursos lleguen a aquellas como Nargis que más lo necesitan?

Para las niñas en particular, la escuela puede ser un lugar hostil donde compiten, sin éxito, con los niños por los recursos y la atención, donde enfrentan violencia y donde la calidad de la educación no les da las habilidades y conocimientos que ellas necesitan para tener éxito en la vida. En la adolescencia, muchas niñas y sus padres se dan por vencidos. No están aprendiendo nada, no ven un futuro y se las necesita en casa. Las privaciones que las niñas han sufrido en sus vidas y la discriminación que enfrentan hacen que el aprendizaje sea cada vez más difícil. ¿Cómo podemos entonces asegurar que la educación les da a las niñas lo que necesitan? El enviarlas a la escuela y aún mantenerlas allí por unos pocos años es un inicio pero no es una garantía que ellas aprenderán y este es el desafío que queda por delante.

Lo que los niños y las niñas aprenden en la escuela es una parte crítica de su educación y les influirá para el resto de sus vidas pero hasta el momento ese no ha sido el enfoque de los objetivos y compromisos mundiales. Esto podría estar a punto de cambiar ya que hay una presión creciente de muchas partes del mundo para que el concepto de 'aprendizaje' se vuelva el principio central en las metas educativas.² Por lo tanto es mucho más importante examinar primero qué necesitan las niñas para aprender.



JENNY MATTHEWS

1 ¿Qué es el aprendizaje?

El aprendizaje no se trata solamente de matemáticas, saber leer y escribir o incluso habilidades de vida. Lo que las niñas aprenden sobre ellas mismas – como niñas y como miembros de comunidades y de sociedades en las cuales viven – es también crítico. Los valores que la escuela transmite a los estudiantes, tanto a niños como a niñas, son tan importantes como el currículo oficial.

¿Se les enseña a las niñas que ellas no son tan inteligentes como los niños? ¿Se les dice a las niñas que ellas no pueden aprender matemáticas y ciencias? ¿Aprenden las niñas que las mujeres deben estar subordinadas a los hombres porque todos los dibujos en los textos escolares muestran esto o porque siempre son las niñas a quienes los maestros piden que limpien el aula o traigan el té? ¿O están las niñas aprendiendo cómo tomar decisiones, escoger opciones y entender el mundo de manera que cuando dejen la escuela ellas tengan el poder de liderar las vidas que ellas valoran? Estas preguntas demuestran algunas de las diferentes formas en que la educación puede promover el empoderamiento de las niñas en su camino a convertirse en mujeres o bloquear ciertas rutas con la discriminación y prejuicios. La educación por sí sola no es una cura para todos los males de la sociedad, pero una buena educación puede darles a las niñas las habilidades y competencias que necesitan para escoger su propia carrera, tener relaciones positivas y saludables con sus parejas, familias y amigos, y permitirles tomar decisiones positivas sobre sus cuerpos y su salud.

Como tal, la educación de calidad – lo que se aprende y lo que significa la escuela para el niño o niña – es la clave para abrir las oportunidades en la adultez.

Por qué es importante la igualdad de género en las escuelas:³

- La igualdad de género es central para lograr los derechos de todos los niños y niñas no solo al acceso sino a la participación, reconocimiento y apreciación;

- La igualdad de género es integral para mejorar la calidad de la educación básica;
- La igualdad de género y la calidad de la educación se basan en la democracia en el aula y en el aprendizaje democrático;
- La igualdad de género significa reconocer las desigualdades de raza, clase y género y no tratar de ignorarlas.

En la escuela en Nicaragua.

Las niñas tienen el derecho a un ambiente seguro, en el cual puedan aprender sin miedo o sin abusos. Ellas tienen el derecho a tener un igual acceso a recursos adecuados de aprendizaje y a docentes que tengan las habilidades y las actitudes necesarias para enseñarles adecuadamente. Ellas tienen el derecho a ser tratadas de manera justa y a participar totalmente en su aprendizaje.⁴

Este Capítulo explorará los derechos dentro de la educación. Esto incluye lo que se les enseña a las niñas, cómo se les enseña y quién lo hace. Además analiza los recursos que necesita una niña para aprender y su experiencia real en el aula.

UN PACTO GLOBAL SOBRE EL APRENDIZAJE

El reciente informe del Instituto Brookings determina que, a pesar de los avances globales en el acceso a la educación primaria, millones de niños y niñas todavía dejan la escuela sin haber adquirido las habilidades básicas. El énfasis en las tasas de matriculación, incluyendo la paridad de género en la matriculación, ha significado que el tema de qué aprenden en realidad los niños y las niñas en la escuela ha sido pasado por alto. Existe un acuerdo generalizado de que es necesario un cambio en el énfasis hacia la educación de calidad para garantizar que niños y niñas dejan la escuela con las habilidades y conocimientos necesarios para tener una vida feliz, saludable y productiva.

El informe señala tres intervenciones claves para mejorar los resultados educativos: la importancia de una mejor educación de la primera infancia, un mayor énfasis en las habilidades básicas de lecto-escritura y aritmética básica para niñas y niños pequeños, y garantizar la transición exitosa hacia la educación post-primaria. El informe también destaca que se requiere una investigación más enfocada para evaluar por qué las niñas demuestran consistentemente un peor desempeño escolar que los niños en muchos países en desarrollo, y para promover enfoques innovadores para abordar dichas disparidades.

LOS DERECHOS EN LA EDUCACIÓN

El Comité sobre los Derechos del Niño identificó en su Comentario General No. 3 que los niños deben recibir una educación adecuada sobre 'habilidades de vida', incluyendo los temas de sexualidad: "Los Estados Parte deben asegurar que los niños y niñas tienen la habilidad de adquirir el conocimiento y las habilidades para protegerse a sí mismos y a otros cuando empiezan a expresar su sexualidad."⁵

La información sobre la salud reproductiva es crucial para el desarrollo de las niñas adolescentes. Como parte de su Plan Nacional 2007 para la Prevención de Embarazos Adolescentes, Ecuador ha estado implementando una serie de programas educativos diseñados para crear conciencia sobre la atención de salud reproductiva específicamente entre adolescentes. El programa asume un enfoque centrado en derechos que se basa en el derecho a un sistema de provisión de salud que no discrimine por edad o género.⁶ En un paso sin precedentes para los países de América Latina, Colombia aprobó en el 2010 una nueva ley que proporciona anticonceptivos gratuitos y educación en salud sexual para que las jóvenes mujeres tomen decisiones informadas y continúen sus estudios por más tiempo.⁷

En los Territorios Ocupados de Palestina UNFPA se ha enfocado en la educación de adolescentes y de las comunidades locales más amplias sobre las necesidades de salud reproductiva de las adolescentes, involucrando a los medios y la introducción de la materia en el currículo escolar.⁸

El Artículo 17 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) estipula que todos los niños y niñas tienen el derecho a acceder a la información con el objetivo de promover su salud mental y física.⁹ La CDN también destaca en el Artículo 29¹⁰ el derecho a la educación que ayuda a los y las adolescentes a desarrollar su personalidad, talentos y habilidades físicas y mentales en su plenitud.

El contexto y la entrega de educación son cruciales. Esto ha sido reconocido por el Ministerio de Educación de Yemen que en el 2008 contrató a 1.000 maestras para atraer a las niñas a la escuela, crear un ambiente de aprendizaje con equilibrio de género y enseñarlas de una manera sensible al género.¹¹

El contenido de los libros de texto juega un papel importante al promover una atmósfera de igualdad

en el cual tanto niñas y niños puedan aprender. En el 2007, el Comité sobre los Derechos del Niño expresó preocupaciones sobre los prejuicios de género y el refuerzo de estereotipos en los libros escolares en las Maldivas. El Comité estuvo 'desilusionado' con dichas actitudes estereotípicas que estaban siendo ejercidas por los líderes locales y religiosos, y que en algunos casos las escuelas secundarias religiosas impedían que las niñas asistan a la escuela.¹²

La Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación en contra de la Mujer establece que todos los Estados Parte deben eliminar conceptos estereotipados de los roles de hombres y mujeres en todos los niveles y en todas las formas de educación, incluyendo la revisión de textos escolares y programas escolares (artículo 10(c)).¹³

La calidad de la educación también puede ser determinada por su relevancia. En Marruecos, hay informes de que la asistencia a la escuela secundaria decayó cuando el idioma principal de instrucción se cambió de francés a árabe. El informe sugiere que esto se debe a que el francés es considerado más valioso en la búsqueda de empleo y ofrece una mejora substancial en los salarios. El caso también fue analizado en India, donde debido a las crecientes oportunidades de trabajo jóvenes mujeres de castas inferiores se cambiaban de escuelas donde enseñaban Marathi a escuelas donde

enseñan inglés.¹⁴ En el 2005, el Banco Mundial hizo críticas a los currículos escolares nacionales en Haití, Chad, Ruanda, Tanzania, Mozambique, Etiopía, Malawi, Kenia y Uganda que no habían cambiado o actualizado su currículo desde épocas coloniales.¹⁵

En el 2011 el Relator Especial de ONU sobre el Derecho a la Educación expresó su preocupación sobre la calidad de la educación en Senegal que se había debilitado, según dijo, por la escasez de manuales y materiales de aprendizaje, y sobre todo por la falta de maestros y maestras calificadas y bien capacitadas.¹⁶

La educación debe contener información que aborde las dificultades económicas únicas que enfrentan las adolescentes y prepararlas para lo que viene luego de su educación. El Marco para la Acción de Dakar, por lo tanto, hace un llamado a la provisión de información sobre trabajo explotador, falta de empleo y mercados laborales discriminatorios.¹⁷



JENNY MATTHEWS/PANOS PICTURES



NAZIA PARVEZ

2 ¿Qué es una escuela?

“Una escuela es un grupo de personas que luchan por la educación desde el conserje hasta el rector”.

Isánea, Rectora de un colegio, Brasil

Analizar los derechos dentro de la escuela, incluyendo la escuela primaria y secundaria formal y otras instituciones educativas donde las adolescentes están aprendiendo, requiere una definición de escuela tanto como un lugar y como un concepto. En parte, la escuela es un espacio físico, completada con el número ‘correcto’ de libros, maestros, maestras, baños y demás. Este espacio físico puede ser visto como una especie de fábrica con insumos, tales como la duración de la clase y las tasas de matriculación y con productos como los resultados de los exámenes. La imagen de una fábrica nos lleva a pensar que las escuelas podrían ser eficientes en el proceso de entrada/salida, particularmente asegurando que la economía funcione bien al producir estudiantes con las habilidades de vida adecuadas para el trabajo.

Pero lo más apropiado sería pensar en la escuela en términos de la forma en que el espacio físico en el cual los niños aprenden, y los recursos que allí existen interactúan con ellos y son utilizadas por los estudiantes. Crucialmente para todas las adolescentes, el mirar a la escuela en términos de relaciones les permite reflexionar sobre las dinámicas de género en el aula y en las escuelas.

Esta visión también permite a los educadores pensar en el proceso de educación como la transmisión de conocimientos y un entendimiento de las identidades de género, de una manera que va más allá de lo que el currículo oficial enseña. Esta visión hace posible analizar el contexto dentro del cual la escuela opera y como ésta influye en el ambiente escolar y cómo el contexto de la propia vida de niños y niñas afecta su habilidad para funcionar dentro de este espacio. Este punto de vista, por lo tanto, establece el alcance para analizar las experiencias de educación que viven muchas niñas de diferentes familias y comunidades.

Por ejemplo, dentro de la educación, las niñas tienen el derecho a que los recursos sean

Escuela secundaria de niñas en Sierra Leona.

distribuidos equitativamente y utilizados de manera justa. Esto no tiene que ver solo con tener suficientes recursos sino sobre cómo se utilizan los recursos. Entonces, en lugar de simplemente contar el número de escritorios y estudiantes, las escuelas deben preguntarse a sí mismas: ¿Aún si entregamos un asiento para cada niño, estarían las niñas sentadas en la parte de atrás donde no puedan oír o ver? La relación entre un escritorio y la capacidad de una niña de aprender es más complicada de lo que el modelo de fábrica de la educación podría sugerir. La investigación ha demostrado que un ambiente equitativo de género, en combinación con recursos e interacciones positivas, tiene un efecto más significativo en las niñas que en los niños, en una variedad de formas.¹⁸ Y los problemas son más pronunciados a medida que las niñas ingresan en el complejo período de la adolescencia.

CARACTERÍSTICAS DE UNA ESCUELA CON EQUIDAD DE GÉNERO¹⁹

- Se hacen cambios en el currículo y en la organización de las aulas que permiten una mayor participación de las niñas y de las mujeres;
- Se incentiva el cuestionamiento al currículo y a lo que se considera el conocimiento de la escuela;
- Se rompen las jerarquías y las redes de poder que excluyen a las niñas y a las mujeres entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes;
- Hay un mayor entendimiento de las condiciones que llevan al acoso (bullying), racismo y sexismo, y a la conducta homofóbica, y formas más exitosas de intervención;



- Una mayor valoración de la experiencia y conocimiento de los estudiantes y una participación más cercana de los estudiantes en la planificación y evaluación de su trabajo educativo; Una mayor conciencia crítica entre estudiantes y la habilidad de desafiar concepciones de mentes cerradas, prejuicios y estereotipos;
- Un mayor sentido de agencia a través del cual los estudiantes (y sus docentes y padres), prevén un futuro expandido y divergente.

3 ¿Realmente cuadran las cifras?

En el nivel más superficial – pero más fácil de evaluar – podemos contar el número de escritorios, libros y baños. Podemos revisar el balance entre alumnos y alumnas, maestros y maestras, y de funcionarios y funcionarias en el sistema educativo. Podemos notar las diferencias en las calificaciones de los exámenes entre los y las estudiantes, en las materias que toman, y en los trabajos y estudios superiores que persiguen. Esta clase de cálculos – con dos columnas fácilmente comparables – puede ser útil pero lo que nos da en su mayor parte es solamente una indicación mínima de las experiencias de las niñas en la educación y cómo podríamos mejorarlas.

Las cifras pueden decir a los funcionarios escolares que un aula tiene solamente la mitad de escritorios como de estudiantes, pero solamente un análisis más profundo les indicará cómo esto está afectando al logro de los estudiantes. Las cifras dicen a los encargados de formular las políticas que en países como Botsuana o Mauricio, las niñas tienen un mejor desempeño que los niños en inglés y en matemáticas, mientras que en países como Malawi o Tanzania, los niños tienen un mejor desempeño que las niñas, pero las cifras no nos dicen las razones de estas diferencias en los logros.²⁰

Con esto no queremos decir que los recursos no importan; por supuesto niños y niñas aprenden mejor con libros y con otros materiales de aprendizaje. Sabemos que si cada niño o niña tiene sus propios libros de ejercicios, cuadernos, lápices y bolígrafos ellos tendrán un mejor desempeño estudiantil.²¹ Yendo más allá de la disponibilidad de libros de texto y otros materiales de aprendizaje, sin embargo, nos cuestionamos la capacidad de los docentes para asegurar que los estudiantes tienen igual acceso a los recursos existentes y son sensibles a las dinámicas de género en el aula.

Urmila de 20 años se une a la clase en Nepal.

BAÑOS PARA NIÑAS

Por Elaine Unterhalter, Instituto de Educación, Universidad de Londres

Baños
separados en
Indonesia.

BENNO NEELEMAN



UNICEF y el Banco Mundial han destacado que proveer de baños solo para niñas o baños adicionales en una escuela puede aumentar la asistencia de las niñas al reducir el número de días que faltan debido a la menstruación.²² Estos programas están haciendo un vínculo importante entre una conducta saludable y la provisión de agua, saneamiento e higiene (WASH) en las escuelas, y las ganancias en el aprendizaje que estos pueden producir.

Pocos estudios académicos, sin embargo, han analizado el impacto que los baños tienen en la matriculación, asistencia y resultados de aprendizaje de las niñas. Aunque se han evaluado varias iniciativas WASH apoyadas por UNICEF en India, Nepal, Zambia, Malawi y Kenia, analizando las escuelas de la intervención y las escuelas de control con respecto a la asistencia y resultados de aprendizaje, debido a problemas con el diseño de la investigación no se pudo aislar el impacto específico de tener baños separados para niñas.²³ Lo que esto nos dice no es que las iniciativas WASH no sean importantes sino que no sabemos de hecho cuales fueron sus efectos.

Aún más, la cantidad de atención dada a esta sola intervención, los baños de las niñas, sugeriría que si solamente pudiéramos arreglar la plomería, no necesitaríamos trabajar en las actitudes más difíciles y complejas relacionadas con si las niñas se sienten seguras y lo suficientemente confiadas para utilizar los baños, o cómo abordar la pobreza en comunidades asociadas, donde no hay instalaciones sanitarias suficientes y seguras.

Lo que la investigación sobre los baños de las niñas resalta tiene que ver con otras varias preocupaciones como la incidencia del acoso y violencia sexual en los baños en las escuelas y las percepciones de las niñas sobre la falta de seguridad y privacidad.^{24,25}

Esto hallazgos nos dan información sobre una amplia cultura de desigualdad de género dentro y alrededor de la escuela. Una investigación en Kenia destaca la considerable hostilidad hacia las niñas pobres que reciben toallas sanitarias y nuevos baños, sugiriendo problemas con las intervenciones que son implementadas en escuelas sin la capacitación adecuada a los funcionarios de las mismas. En ausencia de esta capacitación surge un discurso corrosivo de 'culpar al pobre' tanto por sus condiciones como por lo que se considera el mal uso de recursos.²⁶

La provisión de baños es importante. Los baños son claramente vitales para hacer más cómoda la vida de los niños y niñas en las escuelas y además permiten que las niñas vayan a la escuela sin sentir vergüenza, dolor o tener riesgos de salud, sin embargo es un mito de que simplemente excavar baños va a promover la educación de las niñas.

Los encargados de formular políticas deben abordar las desigualdades de género asociadas con el acoso sexual y enfermedades de largo plazo, motivos por los cuales las niñas se pueden sentir avergonzadas de usar los baños en la escuela, y las ideas preconcebidas de maestros o funcionarios educativos sobre las niñas pobres – y no solamente llamar a los plomeros.

4 El tiempo es también un recurso

El tiempo que se pasa en la escuela aprendiendo es un recurso crítico. 'La oportunidad de aprender' (ODA) es un concepto que examina los factores que dan a la niña el tiempo para conseguir su educación. Sin un suficiente 'tiempo para las tareas', ningún niño puede aprender.²⁷

Los ambientes escolares sexistas y dominados por hombres también pueden poner a las adolescentes en una posición que socava su 'tiempo para la tarea'. Por ejemplo, dentro de muchas escuelas, se les pide a las niñas que recojan agua, barran las aulas y realicen otras tareas que rara vez se les pide a los niños.²⁸ En el aula, los maestros a menudo no incentivan a las niñas a participar y pueden discriminar y minimizar a las niñas.²⁹ En y alrededor de las escuelas, los hombres, los niños y los maestros pueden acosar y abusar de las niñas.³⁰ El ambiente escolar dominado por hombres entonces resquebraja la confianza de las niñas y su capacidad para participar, y crea una atmósfera que desdeña a las niñas como estudiantes.

P. "¡Los niños son mejores matemáticos! ¿Está de acuerdo? ¿Por qué? ¿Por qué no?"
R. En cierta medida estoy de acuerdo con esto y probablemente la razón para esto es que Alá ha hecho a los hombres superiores a las mujeres. Es natural desde la infancia que ellos [los niños] hagan preguntas: '¿Por qué?', '¿Qué?', '¿Cómo?'. Y comparativamente las niñas desde el inicio tú les explicas y ellas aceptan las cosas. Ellas tienen curiosidad pero desde el inicio, este elemento de curiosidad está limitado así que se detiene. Esa es la razón en nuestra experiencia por la cual los niños aprenden mejor."

Profesor, Paquistán³¹



ALF BERG

Tareas
escolares en el
internado en
Laos.

En respuesta a estos cuestionamientos, la pregunta de si las niñas aprenden mejor solo con niñas ha sido mencionada repetidamente. UNESCO dedicó un manual de promoción al tópico, analizando tanto los argumentos a favor y en contra de la promoción de educación diferenciada por sexo. En sus reflexiones ellos notan que: "Las instalaciones separadas para niñas son más seguras que las escuelas mixtas únicamente si la comunidad local y el sistema educativo invierten de manera consistente en garantizar la seguridad. En el sur de África, las escuelas de las niñas y los dormitorios de las niñas han sido el blanco de hombres agresores. Algunos han sido referidos como 'Tiendas de Dulces'.³² Un informe global del 2004 realizado por el Centro Canadiense de Movilización de Conocimiento que buscaba descubrir si a las niñas les va mejor en escuelas diferenciadas por sexo y si la escuela diferenciada por sexo tiene algún efecto en su 'logro', determinó qué:

"Existen beneficios sicológicos y sociales para las niñas en clases diferenciadas por sexo; cuando se les da la opción, las niñas generalmente prefieren clases solo con niñas mientras que los niños típicamente prefieren clases mixtas; las clases diferenciadas por sexo ayudan a romper los estereotipos sobre los roles de sexo y la 'generización' de las materias, mientras que la educación mixta las refuerza."³³

Más complejas pero también fundamentales:

- Participación de la familia en el aprendizaje y la escuela
 - Nivel de educación de la madre & alfabetismo
 - Altas expectativas & aspiraciones

Fundamental:

- Los docentes asisten y se comprometen con las niñas
 - Están presentes las maestras y las estudiantes
 - Los materiales están disponibles por igual para todos los estudiantes
- Se les da el mismo tiempo para trabajos en clase y para los deberes
 - La asistencia de los estudiantes es igual
- Seguridad y protección en y en el camino hacia la escuela
 - No hay políticas discriminatorias en la escuela y el aula

Intervenciones que tal vez mejoren la oportunidad de aprender de las niñas³⁴

ESCUELAS AMIGAS DE LAS NIÑAS³⁵

El proyecto BRIGHT de Plan – Respuesta de Burkina Faso para mejorar las probabilidades de las Mujeres a Tener Éxito – Burkina Faso ha logrado altos niveles de matriculación escolar y tasas de graduación para las niñas al crear ambientes de aprendizaje receptivos en 132 comunidades en 10 provincias.³⁶

Trabajando muy de cerca con las comunidades y el gobierno local, el proyecto BRIGHT asegura que las escuelas tengan aulas adecuadas para la niñez equipadas con muebles apropiados y libros de texto, un pozo para brindar agua segura, bloques separados de letrinas para hombres y mujeres y unidades de vivienda para maestros y maestras.

Los niños también reciben una comida al mediodía y hay una ración para llevar a casa que se entrega a las niñas que logran una tasa de asistencia del 90 por ciento o más.

Algunas de las escuelas también tienen guarderías dentro de sus instalaciones que permiten que las madres dejen a sus hijos más pequeños bajo una supervisión segura y que sus hijas mayores vayan a la escuela mientras ellas trabajan en el campo.

Además, Plan ha desarrollado recientemente la 'Tabla de Calificación de la Igualdad Escolar' que permite que las escuelas verifiquen fácil y rápidamente si están cumpliendo con los criterios requeridos para promover la igualdad de género y los derechos de las niñas en el aula.

5 Los docentes son importantes

"Ella solía enseñarnos bien y de tiempo en tiempo nos sentíamos inspirados por ella. Ella nos hacía seguir adelante. Generalmente íbamos por ella, la escuchábamos y estábamos en deuda con ella. Ella siempre decía, 'Miren niñas y niñas ustedes deben estudiar bien, esforzarse y tener como meta cosas más grandes en la vida pero no sean como yo.' Pero nosotros queríamos ser como ella, como una dama".

Preethi, 15 años, Andhra Pradesh³⁷

Aunque pocos países en desarrollo han logrado el ratio ideal de docentes por estudiantes de 1:40 en escuelas secundarias,³⁸ se ha determinado que para las niñas la presencia de una maestra es más importante que la de un maestro.³⁹

El contratar y desplegar suficientes maestras, especialmente en las áreas rurales, por lo tanto sigue siendo un desafío que los sistemas educativos en la mayoría de regiones deben abordar. Aunque el tema de las maestras es más complicado que simplemente los números fríos, sin embargo es un indicador importante de la calidad de la escuela. Los ratios de maestro-estudiante, así como la asistencia regular del profesorado, son factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes.⁴⁰ Aunque más niñas que niños escogen estudiar la educación en un centro superior o Universidad, esto todavía no ha sido traducido en un mayor número de maestras en las áreas donde más se necesitan.⁴¹

La ausencia de los maestros y maestras es una razón importante por la cual los niños



Burkina Faso.



LIRO OSE

no aprenden en la escuela. En un estudio sobre el ausentismo de los maestros de la escuela primaria en seis países en desarrollo – Bangladesh, Ecuador, India, Indonesia, Perú, y Uganda – un promedio de 19 por ciento de docentes estuvieron ausentes durante un día. A pesar de esto, en una muestra de 3.000 escuelas del gobierno en India, solamente un maestro fue reportado despedido debido a repetidas ausencias.⁴²

En la escuela primaria del gobierno en Paquistán, solo las maestras enseñan en las escuelas para niñas y solo hombres enseñan en las escuelas de niños.⁴³ Por lo tanto, el hecho de que las maestras estén ausentes casi el doble de veces que los maestros podría tener un impacto significativo en el aprendizaje de las niñas. Paquistán también tiene una de las más grandes y más persistentes brechas de género en la matriculación y desempeño en cada nivel de la educación.⁴⁴ La ausencia de docentes claramente contribuye significativamente a este problema.

"En la escuela, tenemos problemas relacionados con el pago del salario de nuestros maestros que no se hace a tiempo. Cuando sus salarios están retrasados, ellos no vienen a clases; a veces por meses o semanas, hasta que les pagan. Como resultado, tengo que quedarme en casa hasta que los docentes reciban su paga y estén listos para volver a enseñarnos".

Josephine, 22 años, Liberia⁴⁵

Sin embargo, es demasiado fácil analizar estas cifras y culpar a los docentes de que no asisten a la escuela. Las estadísticas no nos dicen nada sobre las razones de este ausentismo o cómo podemos mejorar su asistencia. No es de sorprender, que las tasas de ausentismo de maestros y estudiantes sean mucho más altas en las zonas rurales o en las áreas con mayor número de estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico.⁴⁶ Los directores escolares entrevistados en cinco países en África Occidental (Chad, Guinea, Mali, Mauritania y Níger), por ejemplo, reportaron que cuatro de las razones más comunes para la ausencia de los docentes fueron: salud, problemas familiares (como nacimientos o muertes en la familia, así como enfermedades); huelgas; y tiempo para recibir salarios, ya que en algunas regiones los maestros tienen que viajar un largo camino para recoger sus salarios.⁴⁷

Una investigación realizada por Cynthia Lloyd determinó que para las maestras, mientras más lejos vivían de la escuela, más probabilidades de faltar a su trabajo.⁴⁸ Estos hallazgos indican que a pesar de la importancia que tiene una maestra en la enseñanza de las niñas, cómo se ha demostrado, se complica por el hecho de que dichas maestras están atrapadas en sus propios roles de género y en los desafíos de ser mujeres trabajadoras y madres.⁴⁹

Una manera clave para abordar algunos de estos problemas es la capacitación de docentes que no solamente se enfoque en el conocimiento de la materia y en metodologías de enseñanza sino también en desarrollar la autoestima y el estatus de los docentes. La investigación en cinco países de África Occidental citada arriba destaca una asociación entre la capacitación de docentes y la finalización autoevaluada del currículo, señalando tanto un incremento en el conocimiento de las materias y una mejor autoestima de los docentes.⁵⁰

Enseñando inglés en Sudán del Sur.

Capacitación de maestros en Togo.



SIGRID SPINNOX

HABLANDO CON LOS DOCENTES

El estudio cohorte de Plan 'Opciones Reales, Vidas Reales' hace un seguimiento a 142 niñas en nueve países desde su nacimiento. Ellas están ya asistiendo a la escuela primaria y sus experiencias en la escuela están empezando a dar forma a sus vidas. Para tratar de anticipar cómo será su educación futura, Plan realizó una investigación observacional durante un período de una semana en cuatro países: Uganda, República Dominicana, Brasil y Camboya. Estas escuelas están al servicio de comunidades muy pobres, muchas de ellas en áreas remotas, y la rutina diaria del profesorado en estas escuelas primarias y secundarias explican la medida en la cual a menudo ellos también luchan con los mismos problemas que sus pobres estudiantes. Está claro de las entrevistas que las comunidades en las que ellos trabajan son muy importantes para maestros y maestras así como la necesidad de involucrar a los padres y madres en la educación de sus hijos.

"La escuela es una institución educativa y necesita brindar un lugar agradable para una educación apropiada y a la vez crear un asocio con la comunidad y las familias, involucrándolos en proyectos interactivos y en actividades".

María, Rectora de un colegio, Brasil

Ninguno de los maestros entrevistados mencionó sentirse bien pagado, excepto por Miguelina en la República Dominicana que trabajaba tanto en el día y en la noche, en escuelas públicas y privadas.

"La educación está mejor ahora – las personas tienen más oportunidades para desarrollarse en la escuela, para obtener un título, para asistir a una capacitación continua; sin embargo todavía mucho debe cambiar.



ALF BERG

Los docentes no son valorados, y para tener un salario digno, necesitan trabajar en varias escuelas, enseñar a muchos grupos, y esto causa un estrés físico y mental. Después de un largo tiempo en la profesión, muchos docentes (incluyendo algunos compañeros míos), están dejando su carrera como docentes debido a las malas condiciones de trabajo y a los bajos salarios".

Ronald, Maestro, Brasil

Para muchos de los maestros, el pago no solamente tiene que ver con poder mantenerse a sí mismos, sino que tiene un lazo intrínseco con el grado en el cual la profesión es valorada.

"Los maestros y maestras deben ser más valorados. Yo veo que los profesionales de la educación son los menos valorados y menos reconocidos en el ámbito profesional. Pienso que debemos recibir un salario digno".

Kelma, Maestra, Brasil

Otra preocupación importante para muchos fue el tema de la capacitación.

"Nosotros los maestros somos la piedra angular y tenemos que estar bien capacitados. Aún más cuando estás trabajando con niños grandes en la secundaria quienes reconocen las debilidades. Pero si tú sabes lo que estás haciendo y tomas el control ellos dicen: 'No, él sí sabe'".

Miguelina, Maestra, República Dominicana

Los estudiantes identificaron a maestros no capacitados o descalificados como aquellos que tienden a utilizar más el castigo corporal y tienen menos capacidad de apoyarlos a través de sus exámenes. Los maestros explicaron que la capacitación es esencial para darles confianza, familiarizarse con el currículo, y una manera importante de mejorar su práctica en el aula. Cuando analizamos el nivel en el cual los maestros fueron capacitados así como el número de hombres y mujeres en funciones de una condición alta, surgen las imágenes de género. En Uganda, había 30 maestras y 20 maestros en la escuela pero todos los profesores de más jerarquía y el rector eran hombres. Mientras todos los profesores fueron capacitados solo tres de las treinta maestras habían recibido capacitación o algún tipo de educación posterior a la secundaria. Solamente dos maestras tenían un diploma y solamente una maestra tenía un título en comparación con 16 maestros con diplomas y cuatro con títulos.



Hora de jugar en República Dominicana.

PLAN

"Las sesiones de capacitación son siempre necesarias para que los docentes puedan tener más información y hacer mejor su trabajo. Yo creo esto porque ahora las tecnologías de la información son muy populares y necesitamos estar capacitados en ese tema".

Ronald, Maestro, Brasil

La ausencia de los docentes es evidente en la mayoría de las escuelas que observamos, lo que tuvo implicaciones claras para el aprendizaje de los estudiantes. En una escuela en Brasil, nuestros investigadores notaron que: "en ese día, el maestro tuvo que ser responsable por dos grupos ya que otro estaba ausente. La clase se vio afectada porque el maestro a cargo tenía que salir varias veces del aula para controlar al otro grupo que estaba realizando las actividades que él les determinó en ausencia del otro profesor".

En una de las clases observadas en Uganda, un maestro solo estuvo presente 40 de los 80 minutos. Esto se debía a que él fue enviado a la capital a entregar unos formularios. Muchos de los maestros habían trabajado extremadamente duro para llegar donde están hoy. Para las maestras que entrevistamos, el seguir en la carrera de la enseñanza ha sido un acto complejo de equilibrio entre las finanzas, la familia y la carrera. Muchas habían interrumpido su propia educación para tener hijos o casarse, y todavía estaban en proceso de estudiar, o expresaron su esperanza de volver a continuar su educación en el futuro.

"Pasé tres años en la capacitación de maestros y viajaba todos los días. Tuve que dejar de asistir a la capacitación por un tiempo, porque tuve un aborto. Tuve un problema durante la tesis porque estaba embarazada de mi hija y mi hijo fue operado del brazo. Esos fueron unos pequeños conflictos, pero yo le agradezco a Dios porque los pude sobrellevar y nunca me detuve, nunca me di por vencida".

Miguelina, Maestra, República Dominicana

Para las niñas de nuestra cohorte, la mayor fuente de esperanza es el compromiso apasionado con su trabajo y con la educación que han expresado todos los docentes y rectores.

"En mi tiempo, yo era vista como 'revolucionaria' porque solía luchar por mis derechos. Si yo llegaba al aula y encontraba algún problema, yo demandaba acciones de los directores y maestros. Siempre tuve la vocación de ser maestra desde que era niña. Es una profesión que ayuda a las personas a ser alguien en la vida. Ayuda a la sociedad en general".

María, Rectora, Brasil

"La escuela me está ofreciendo un título de postgrado en gerencia educativa, pero yo quiero estar en el aula porque es allí donde hago mejor mi trabajo. Lo mejor sobre ser maestra es la relación con mis estudiantes. Cuando ellos vienen a agradecerme – esas son las cosas que te llenan de orgullo".

Miguelina, Maestra, República Dominicana

UN MITO CONVENIENTE

Por Elaine Unterhalter, Instituto de Educación, Universidad de Londres



En frente de su clase en Zambia.

PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME

En 1991, algunas de las investigaciones comparativas sobre las niñas que no estudiaban sugirió que la contratación de maestras estaba relacionada con tasas más altas de matriculación de niñas.⁵¹ Una década más tarde, la ortodoxia aceptada fue que al contratar más maestras en países con grandes brechas de género se podría incentivar a los padres a enviar a las niñas a la escuela.⁵²

A pesar de esto, a nivel mundial, el número de maestras disponibles se reduce en la escuela secundaria y el estatus de la enseñanza en este nivel se incrementa. A medida que la educación deja de ser considerada como el cuidado de niños y es vista como una profesión, con rigor académico, menos mujeres están siendo empleadas para esta tarea.⁵³

Recientemente, varios estudios han sugerido que el empleo de docentes no profesionales o ayudantes de maestros pueden traer un nivel mínimo de educación para la niñez pobre a bajo costo.⁵⁴ Como las mujeres comprenden una gran proporción de ayudantes de maestros, y dado el gran numero de niñas de las familias más pobres que asisten a la escuela bajo estas condiciones, uno puede asumir que el emplear a mujeres como ayudantes de maestros hace que la educación sea más accesible a las niñas más pobres.

De hecho, este fue el modelo desarrollado por las escuelas BRAC en Bangladesh, que establecieron escuelas cercanas a los lugares donde vivían los niños, emplearon a mujeres como maestras y a través de un programa riguroso de enseñanza garantizaron que los niños y niñas podrían reingresar al sistema formal en un nivel equivalente al de sus pares.⁵⁵

Antes de que esta investigación sobre mujeres maestras y ayudantes de maestras se pueda convertir en una política educativa, sin embargo, se deben examinar con mucha atención las consecuencias de lo que esto implica.

Por ejemplo, sería muy riesgoso concluir que la implicación política del trabajo de BRAC o de estudios similares de ayudantes de maestras en los estados del Norte de la India es que emplear a mujeres con un salario bajo es una manera de hacer que la educación esté disponible para un gran número de niñas.⁵⁶

Los resultados positivos en el aprendizaje de todos estos estudios también están asociados con unas buenas condiciones de trabajo para las mujeres empleadas, oportunidades de capacitación, seguridad laboral y promoción. De hecho, otros estudios demuestran que docentes capacitados, sin importar su género, pueden crear una atmósfera en la cual las niñas deseen expresar su preocupaciones sobre los obstáculos que enfrentan en su educación.⁵⁷ Como tal, la implicación de estos estudios no es que emplear a más mujeres a bajo costo es la mejor manera de lograr educación asequible para todas las poblaciones meta.

Por lo tanto, es un mito conveniente el decir que de por sí el empleo de más mujeres – a menudo como ayudantes de maestras – tendrá como resultado que más niñas asistan y aprendan. Aunque aparentemente si haya una relación entre expandir la educación para las niñas y ampliar las oportunidades de empleo para las mujeres en el área de la enseñanza y en otros sectores sociales, esto debe incluir el mejorar la condición de los docentes, su capacitación y condiciones de empleo. De esta manera su empleo puede contribuir a un mayor entendimiento de la igualdad de género y preocupación por los derechos de las mujeres y la igualdad de género.

Por tanto, la política educativa deberá buscar una manera de abordar todas estas áreas relacionadas, por ejemplo al unirse con la política y la práctica laboral. La solución no es disminuir las oportunidades y el salario de las mujeres para implementar una educación mínima para la niñez más pobre a bajo costo. La solución no es elegir entre más acceso para las niñas o mejores empleos y condiciones de trabajo para las mujeres.



PLAN

LA BELLEZA DE UN INICIO PRECOZ

El preescolar ha sido publicitado como una manera de preparar a niños y niñas para su aprendizaje a lo largo de su educación. Sus beneficios se extienden a cada parte de la educación de un niño o niña, incluyendo su capacidad de aprender y la participación de sus padres en su educación. Un estudio de Save The Children en Nepal determinó que a los niños y niñas que se matrículan en centros de desarrollo de la primera infancia (ECD – por sus siglas en inglés) les iba mejor que sus pares en la matrículación, retención y lo más importante, en su aprendizaje y transición de grado a grado.⁵⁸

El estudio encontró que en las comunidades Dalit (tradicionalmente el grupo más discriminado en el sistema de castas) el impacto de los centros de desarrollo de la primera infancia era el más importante. La niñez Dalit que asistía a los centros tenía el doble de probabilidades de otros niños de pasar de primero a segundo grado, y cinco veces menos de abandonar la educación. Esto es respaldado por los hallazgos de otros países que han demostrado que la niñez más desfavorecida es quién se beneficia dramáticamente de los programas de ECD.

Tasas de aprobación del 1er Grado	Niños con ECD	Niños sin ECD
Niños que aprueban	79%	58%
Niñas que aprueban	83%	64%
Tasas de Aprobación del 2do Grado		
Niños que aprueban	96%	70%
Niñas que aprueban	91%	66%

6 El currículo en las escuelas

"[Yo pienso que] los hombres con educación y aquellos que no han recibido educación son diferentes. Porque si tú le dices algo al que es educado, él lo pensará y te dirá si "está correcto o incorrecto". Pero un hombre que no tiene educación es tan difícil de cambiar".

Niña Maasai, 16 años, Tanzania

En el jardín de infantes en Nepal.

Existen varias características importantes de un currículum que empoderan a las niñas; debe tener conciencia de género; ser relevante para su vida y a las necesidades de las niñas; y debe aprovechar la capacidad de la niñez de analizar el mundo que les rodea.

Con demasiada frecuencia, los libros de texto muestran a mujeres en roles pasivos o de cuidar a otros y a los hombres en roles activos y trabajo pagado fuera de casa.⁵⁹ Pero los libros de texto se pueden utilizar para elevar las aspiraciones de las niñas, para comprometerlas con su autoestima y sentido de sí mismas, y para empezar a expandir sus horizontes a través de su propia imaginación.

A veces, las prácticas de igualdad de género en la escuela están desfasadas con las ideas de que niños y niñas aprenden en casa y las responsabilidades que tienen dentro del hogar – muchas de las cuales están marcadas por unas fuertes divisiones de género. Las comunidades que piensan que su cultura está siendo atacada en las escuelas se rehusarán a apoyar la educación de las niñas porque parecerían que socava sus prácticas culturales tan valoradas. Ya que los problemas concernientes al género y a la sexualidad tienen que ver con las esperanzas y temores de las familias por sus hijos e hijas, es importante no ignorar su oposición y encontrar formas de garantizar que se toman en cuenta los puntos de vista de padres y madres. La participación de padres y madres en las escuelas y consultar con la comunidad en general es crítico para encontrar formas de abordar problemas de género, raza, clase y otros temas sensibles en las pedagogías amplias e integradas.⁶⁰ Cuando se

Clase de matemáticas en Zambia.



PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME



Estudiantes de escuela primaria de todas las edades en India.

han consultado a líderes tradicionales y ancianos, ha habido un éxito considerable en el cambio de actitudes sobre la educación formal para las niñas, especialmente creando lazos con las mujeres mayores que inician a las niñas en la pubertad.

El currículo además de ser sensible al género necesita ser relevante.⁶¹ Una definición importante de un plan curricular relevante y valioso es aquel que proporciona habilidades prácticas, técnicas y vocacionales que sean relevantes el mercado. Los docentes, los encargados de elaborar la política y los gobiernos están tomando nota con gran preocupación de la brecha en habilidades dentro y entre los países.⁶² Para resolver esta desventaja, los sistemas educativos deben entender cuáles habilidades son valoradas y entregarlas como parte de una educación de calidad que prepara adecuadamente a las adolescentes para una vida adulta productiva y económicamente activa. En el capítulo 4, analizaremos el impacto de la educación en las opciones que tienen las niñas después de la escuela. Es igualmente importante pensar sobre las diferencias entre las niñas cuando se diseñan currículos relevantes de tal manera que todas las niñas puedan adquirir habilidades y capacidades valiosas.⁶³

Si los padres no piensan que la educación es relevante para las oportunidades y opciones de vida de sus hijos e hijas, lo más probable será que den preferencia a retirar a sus hijas más que a sus hijos de la escuela.⁶⁴ Los padres y madres son los principales guardianes, ellos pueden mantener a sus hijas dentro o fuera de la escuela.⁶⁵ Mientras los padres perciban la educación de su hija como

relevante y valiosa, probablemente le ayudarán a quedarse en la escuela y le apoyará en su aprendizaje.

LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS⁶⁶

Los nueve países que participan en la investigación de Plan “Construyendo Habilidades de Vida” reportaron que además de la falta de recursos y la pobreza de las familias, una barrera importante para que las niñas completen los primeros años de secundaria es la falta de interés y apoyo de sus padres y de los miembros de la comunidad. Cada vez más, las organizaciones locales como los comités de gestión escolar están incentivando a los padres a interesarse en la educación de sus hijos. En Mali, ellos están involucrados en temas de la educación de las niñas como la recaudación de fondos, aconsejar a los niños a asistir a la escuela y hacer incidencia en contra del matrimonio precoz y la violencia sexual.

En Sierra Leona, un grupo llamado ‘Teko Concerned Group for Development’ ejerce presión en padres y en autoridades escolares sobre temas que tienen que ver con la educación. Este grupo fue fundado por una chica de 17 años. Los investigadores determinaron que ella juega un papel central en las vidas de algunas de sus pares. Ella las asesora sobre los peligros del sexo precoz y desprotegido y cree que se debe abordar el embarazo adolescente para que la mayoría de las niñas puedan completar la escuela secundaria.

"LOS LIBROS NOS MUESTRAN QUÉ SUCEDE EN LA SOCIEDAD"

Por Charley Nussey, Instituto de Educación, Universidad de Londres

Los estereotipos de género dentro de los textos del currículo a menudo son mencionados como una de las principales formas a través de las cuales los estudiantes internalizan la desigualdad de género. Pero los textos también pueden ofrecer a los estudiantes la oportunidad de imaginar alternativas y pueden ayudar a generar aspiraciones y determinación de cambio.

"La literatura indica a la sociedad qué está bien o qué está mal; en esta manera la sociedad sabe que es su responsabilidad hacerlo".

Niña, 14 años, escuela secundaria de Tanzania

Aunque el sistema educativo en Tanzania se basa históricamente en los antiguos niveles británicos de "O" y "A", ahora los textos en el currículo son escritos por autores africanos, y son estudiados en clases de literatura inglesa en Kiswahili. Van desde la ficción que explora temas altamente políticos, como que el gobierno destruyó las viviendas en los suburbios en Kenia; tensiones entre costumbres tradicionales y educación moderna; y las dificultades que enfrentan las familias que viven en la pobreza hasta una simple historia sobre las dificultades que una mujer conductora de un bus enfrenta "en un mundo de hombres" pero que finalmente supera, las novelas y obras en el currículo están relacionados con temas altamente relevantes ahora la vida de los estudiantes.^{67,68,69,70}

"La literatura tiene el rol de promover buenas relaciones sociales en la sociedad, [por] ejemplo, la literatura nos enseña sobre las clases, el tribalismo. Consideramos a la literatura como un tema serio dentro de nuestra vida".

Hombre, 19 años, escuela secundaria de Tanzania

En la investigación realizada en una escuela secundaria en la zona rural de Maasai en el distrito Monduli, habían dos textos en particular que generaron discusiones sobre los roles y la condición de los hombres y las mujeres en la sociedad.⁷¹ Estos textos tenían como protagonistas a chicas adolescentes y se hacían eco o reflejaban directamente las situaciones que las estudiantes habían experimentado en sus propias vidas. Los textos ofrecían una manera distanciada de examinar temas altamente personales.

"Realmente, este libro nos ayudó porque crea una imagen... nos muestra las cosas que suceden... que teníamos en nuestra sociedad".

Niño, 16 años, escuela secundaria de Tanzania

El libro 'Passed Like a Shadow' (Pasó como una Sombra), escrito por Bernard Mapalala en el 2006, explora la historia de una familia afectada por el VIH/SIDA. Primero fue afectado el padre, quien transmite el virus a su esposa; el hijo más joven luego se convierte en VIH positivo a través de sexo sin protección con una trabajadora sexual. La hija de la familia, Abooki, tiene miedo de que ella también se infecte con el VIH después de que fue violada. Sin embargo, solamente Abooki va a una clínica. Su prueba sale negativa y sobrevive. Ella aprende de las mujeres que le rodean que las relaciones deben estar basadas en la confianza y respeto mutuo, y el libro termina con



sus esperanzas para el futuro. Los mensajes de salud sobre las diferentes formas en las cuales el VIH/SIDA puede ser transmitido, refuerzan las lecciones que los estudiantes ya aprenden en biología o en cívica, pero también abren un espacio mayor para discutir las relaciones de poder en base al género. En última instancia, el mensaje tiene que ver sobre relaciones positivas en las cuales las estudiantes deben enfocarse.

"La relación de Abooki con su novio es muy buena. Nos enseña a amar al verdadero amor y no a tratar de conseguir algo de esa persona".

Niña, 17 años, escuela secundaria Tanzania

El libro 'Unanswered Cries' (Lágrimas sin Respuesta), escrito por Osman Conte en el 2002, ganó el premio MacMillan para la literatura africana. Explora el poder de una niña de 14 años, Olabisi, para tomar decisiones sobre su propia vida. Cuando Olabisi regresa a la aldea de su madre desde el hogar de su padre en la ciudad, su madre trata de convencerla y la obliga a que sea circuncidada. Olabisi regresa de nuevo a la ciudad y lleva el asunto a la corte, reclamando su libertad de elección. Cuando era una estudiante de 16 años escribió en un ensayo sobre este texto "para construir un futuro, los niños y niñas con educación y con información tienen derechos a escoger". Este énfasis en el derecho a escoger fue algo personal para ella, ya que ella misma tuvo que escapar de un matrimonio precoz y obligado.

Los textos ofrecen oportunidades para discutir temas críticos relevantes a las vidas de los y las adolescentes que les permiten explorar sus propias situaciones pero de manera segura. Una forma importante de garantizar que se maximiza el valor de estos textos es garantizar que los maestros y maestras son capacitados en metodologías pedagógicas que les ayudan a aprovechar al máximo estas discusiones.⁷²

7 Aprender fuera de la escuela

A veces, la escuela no es el lugar apropiado donde una niña pueda aprender. Por varias razones, a menudo vinculadas al hecho de haber estado fuera de la escuela o sobrepasar la edad, las niñas encontrarán que no hay una educación formal disponible que se ajuste a sus necesidades.

UN AGUJERO EN LA PARED⁷³

En 1999, el Dr. Sugata Mitra desarrolló una teoría sobre qué grupos de niños y niñas con muy poco o ningún conocimiento de computación, podrán aprender por sí mismos a usar la tecnología si se les da el acceso a computadoras compartidas y accesibles en áreas públicas. El primer experimento puso una computadora dentro de un agujero en la pared en un suburbio de Nueva Delhi en 1999.

Trabajando en grupos auto organizados y ayudándose unos a otros, los niños y niñas empezaban a navegar en cuestión de pocos minutos y a hacer búsquedas en

cuestión de una hora. En un período de tres meses lograron conocimientos básicos de computación y a los nueve meses ya lograron un nivel de proficiencia equivalente a las habilidades de los empleados de oficinas más modernas. También aprendieron una cantidad considerable del idioma inglés a través de un software de multimedia.

Una evaluación de este experimento determinó que las niñas tienden a usar estas computadoras solamente si estaban colocadas en áreas públicas seguras donde podrían estar con otras niñas, pero no donde estén a solas con niños. También se determinó que aunque las niñas aprenden tan rápidamente como los niños, sus patrones de actividades tienden a ser diferentes. Las niñas de más de 15 años rara vez vienen a las computadoras, posiblemente debido al control de los padres. Sin embargo, en aquellas áreas donde las niñas mayores podían usar la computadora, la tendencia era usarla para el correo electrónico y los foros de chat. Además, las niñas generalmente usan la

Aprendiendo en el 'Agujero en la pared'.



HIVEL



OLIVIER GIRAUD

computadora para completar su trabajo de la escuela.

En Kalikuppam, una aldea donde se habla Tamil al sur de la India, los investigadores colocaron una computadora de acceso gratuito que solamente tenía información sobre biología molecular en inglés.⁷⁴

Después de 75 días los niños y niñas podían identificar palabras como "neuronas" y "bacterias", y además pudieron clasificar los efectos buenos y malos de las bacterias, habían empezado a utilizar términos en inglés en su lenguaje cotidiano y estaban tratando de leer en inglés.

Una niña de 14 años llamada "Amita" fue sin duda el factor más importante en el aprendizaje de los niños, ya que ella asumió el rol de "maestra" en el experimento sin supervisión. Al inicio del proceso, los niños habían sugerido que ella no podría entender la materia y que ellos "la ayudarían". Ella pasó mucho tiempo y se esforzó bastante para cambiar esta actitud hacia ella, y con el tiempo, ella misma se transformó en una maestra de esta materia.

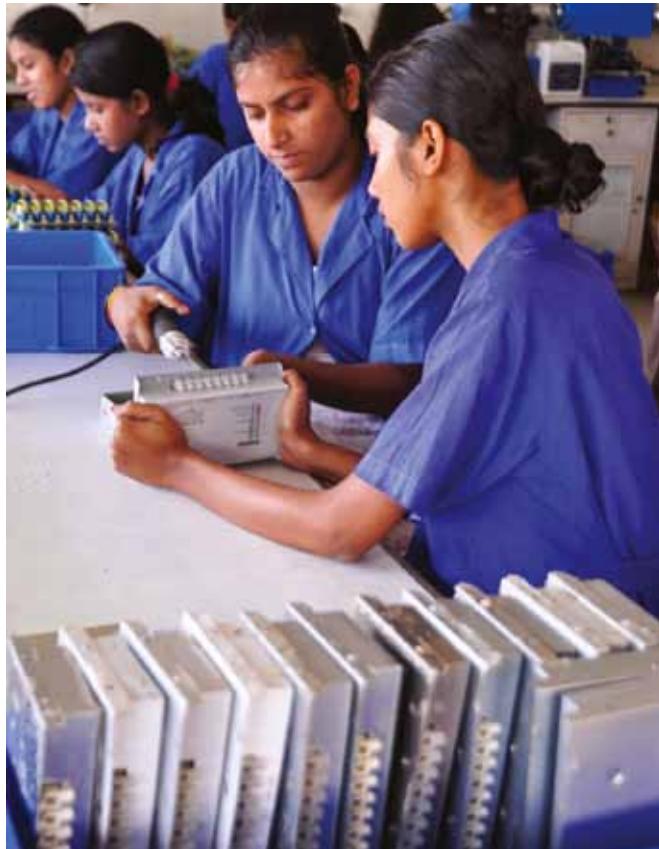
Los investigadores reportaron que cuando le preguntaron a una niña de 12 años si había entendido algo de este experimento, ella contestó: **"No, nada. Aparte del hecho de que la replicación inadecuada de las moléculas causa enfermedades genéticas, no entendimos nada más"**.⁷⁵

Sin la ayuda de los adultos y maestros, los niños pudieron elevar sus calificaciones en los exámenes – en términos de conocimiento de la materia de la biología molecular y del idioma inglés – de un siete por ciento a cerca de un 30 por ciento en 75 días. Y otro periodo adicional de 75 días con un mediador incremento sus calificaciones en casi un 51 por ciento. Estas calificaciones fueron comparables con aquellos niñas y niñas de la misma edad, que recibían clases con un maestro capacitado y experimentado, en una escuela privada y privilegiada en la capital de la nación, a pesar de que los niños y niñas de Kalikuppam no tenían acceso a tener un maestro de biología.⁷⁶

Los foros alternativos de aprendizaje tales como clubes, escuelas comunitarias y programas de capacitación vocacional, pueden ofrecerles una importantísima segunda oportunidad. Al igual que los sistemas formales, estas plataformas pueden empoderar o limitar a las niñas a través de lo que les enseñan.

Llevando a la familia al trabajo en Benín.

Capacitación vocacional en Bangladesh.



AFM SHAMSUZZAMAN



MANOOCHEH DEGHATI/IRIN

ESPACIOS SEGUROS EN EL SUBURBIO MÁS GRANDE DE ÁFRICA

Kibera es el suburbio más grande en África, y uno de los más grandes en el mundo, que alberga a más del 60 por ciento de la población de Nairobi en pequeñas chozas echas de barro con techos de zinc corrugado. Sus condiciones son precarias: menos del 20 por ciento de las casas tienen electricidad, solamente hay dos grifos de públicos de agua, no existen instalaciones sanitarias. Kibera también tiene una de las tasas más altas de embarazo adolescente en el mundo, es el 50 por ciento de todas las niñas de 16 a 24 años.

Binti Pamoja – ‘hijas unidas’ – fue establecida para proporcionar a las adolescentes un espacio seguro donde pueda reunirse con niñas de la misma edad y aprender para la vida, habilidades de liderazgo y financieras. Las niñas también reciben educación sexual apropiada a su edad, acceso a anticonceptivos para niñas mayores de 14 años si es que los necesitan, y acceso a clínicas y enfermeras. Cuando surgen temas de violencia, una trabajadora social específica es enviada a realizar una visita familiar y hacer el seguimiento con las autoridades si fuera necesario. A través

de un foro de padres y de una presentación de teatro comunitaria se llega al resto de Kiberia, reclutando así más niñas para el proyecto.

Hasta la fecha, Binti ha abierto más de 38 espacios seguros que son operados por 68 niñas graduadas. Linnet tiene 24 años; ella se unió a Binti cuando abrió por primera vez sus puertas en el 2003. Desde entonces ella se ha graduado y está implementando sus propios grupos de espacios seguros. Ella nos dice: “Existen muchos hombres holgazanes cerca de los bares, mucha droga y alcohol en algunas zonas. Los hombres nos acosan en la calle. Nosotras simplemente nos alejamos”.

Binti está brindando a las niñas dos servicios importantes – becas y habilidades de vida – lo cual podría reducir el embarazo precoz y el abandono escolar. “Binti me ha empoderado”, dice Siama, que tiene 22 años y ha estado con Binti por más de una década. “La edad más difícil son los 14 años; es cuando las niñas tienen más probabilidades de abandonar la escuela y embarazarse. Pero si se quedaran en la escuela, tendrían menos probabilidades de terminar embarazadas y más probabilidades de encontrar un buen trabajo”.

Trabajando en Kibera.

8 Escuelas privadas vs. estatales

Las escuelas privadas – que no son regidas por el estado y a menudo tienen un costo – proporcionan educación alternativa en muchas comunidades. Este es un tema polémico ya que el derecho al acceso universal y gratuito a la educación – definida como un bien público que es el deber del gobierno proveer – ha sido la raíz del debate sobre la educación por muchos años. Pero está claro que debido al nivel de demanda o, en algunos casos, debido a las preferencias de los padres, la provisión estatal no es suficiente.

En 23 de los 48 países donde Plan trabaja, el 35 por ciento del total de matrículas en los primeros años de secundaria es en escuelas privadas, donde las niñas conforman el 51 por ciento de estudiantes*.⁷⁷ En contraste, las niñas en estos países solamente comprenden el 45 por ciento de estudiantes en los primeros años de secundaria en las escuelas regidas por el estado.⁷⁸ Esto se debe a que las escuelas privadas son más sensibles a la preocupación de sus padres sobre la seguridad de las niñas, o porque están más cerca del lugar donde viven. Al mismo tiempo, es importante reiterar que la educación es un derecho básico que el gobierno tiene la obligación de brindar a toda la niñez y que la educación privada es una alternativa que pocas personas pueden pagar. El riesgo de privatizar la educación es que aquellos marginados estarán aún más desventajados.

ESCUELAS NO ESTATALES – ¿UNA OPCIÓN PARA LAS NIÑAS?

En el 2007 habían 69 millones más de niñas en la escuela primaria que en 1991. De estas, casi 23 millones – un tercio del incremento – estaban realmente en escuelas no regidas por el estado.⁷⁹ Por ejemplo, en India un poco más de 23 millones de niñas asisten a escuelas primarias privadas y en Bangladesh el 96 por ciento de la matrículación en la secundaria ocurre en escuelas no públicas.⁸⁰

La baja calidad de las escuelas del gobierno es citada como la razón principal para el crecimiento en el número de escuelas privadas.⁸¹ Una encuesta de UNICEF en ocho estados en India menciona la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas, así como la mejor provisión de baños para docentes y para niñas en las escuelas privadas.⁸² En algunos países, las escuelas privadas son una opción de educación de mejor calidad para las niñas



ALF BERG

pobres. Por ejemplo, muchas de las escuelas de los servicios educativos Aga Khan, específicamente están dirigidas a niñas en áreas remotas donde las escuelas del gobierno no tienen alcance.⁸³

En una encuesta de escuelas privadas en India, Nigeria y Kenia, los investigadores James Tooley y Pauline Dixon determinaron que había paridad entre los sexos en la matrículación.⁸⁴ Ellos encontraron que estas escuelas tenían mejores ratios estudiante-docente, mayor compromiso de los maestros y mejores instalaciones que las escuelas de gobierno. Para las niñas, esto incluía docentes mejor capacitados, y generalmente baños separados. La fundación Aga Khan concluye que el asocio público-privado ofrece opciones y acceso para la niñez excluida, especialmente las niñas.⁸⁵

Sin embargo, el panorama es combinado. La investigación del Consejo de Población en Paquistán demostró que las escuelas privadas no siempre llegan a las niñas pobres, aun en áreas urbanas. En tres diferentes distritos, los investigadores determinaron que las escuelas privadas florecieron en comunidades relativamente más prósperas pero no estaban disponibles o no estaban al acceso de las niñas más pobres y de sus familias.⁸⁶

Alumnos de una escuela privada en India.

* De más de 68 países



Niñas
camboyanas
en la escuela
secundaria.

9 La agenda escondida del género

"Yo pienso que los niños tienen la suficiente confianza en sí mismos y pueden hacer preguntas en la clase. Esto les da a los docentes la idea de que ellos están entendiendo el tema y que los niños son inteligentes. Nosotras las niñas también queremos hacer preguntas, pero somos tímidas y no podemos hacer preguntas. Por lo tanto, nos convertimos simplemente en oyentes en la clase".

Niña, Paquistán⁸⁷

Existen varias formas en las cuales las escuelas replican y cultivan las normas y los estereotipos de género. Estas incluyen las actitudes, expectativas y aspiraciones de los padres, madres, estudiantes y docentes, las imágenes y los mensajes dentro de la escuela, las imágenes y los mensajes dentro del currículum, y los métodos de enseñanza y procesos dentro del aula.⁸⁸ La visión de los maestros sobre el género juega un rol para dar forma a cada una de estas áreas.

Los problemas de género en el aula y cómo estos afectan al aprendizaje han sido examinados para este informe en las escuelas en Brasil, Uganda y Camboya (revise página 92). Esta investigación muestra que al igual que los miembros de las comunidades y sociedades en las cuales trabajamos, los docentes pueden ser un vector para replicar y reforzar los estereotipos de género. Por el contrario, si es que los docentes tienen el espacio para reflexionar, junto con la capacitación apropiada y se vuelven conscientes de estos prejuicios, podrán ayudar a las niñas y a los niños a empezar a cuestionar sus roles en la sociedad y analizar el impacto que estos estereotipos tienen en su vida.

El trabajo inicial sobre la manera eficaz de enseñar a las niñas se enfocaba en "cambiar

a las niñas" al persuadirlas de involucrarse con las materias típicamente "masculinas" como ciencias y matemáticas. La atención luego pasó a "cambiar las asignaturas" al cuestionar el currículo tradicional y los puntos de vista del conocimiento. Sin embargo, existe ahora un énfasis emergente en adaptar la forma de enseñanza de las asignaturas para ajustarse a una amplia gama de estudiantes, y animar así varias formas de aprendizaje y enseñanza.⁸⁹

En un estudio sobre "Escuelas Sensibles al Género" se observaron diferencias en las cuatro escuelas del estudio en la manera cómo los varones y mujeres estudiantes ocupaban el espacio.⁹⁰

Las observaciones de la enseñanza y aprendizaje en el aula, juegos, lecciones y horas de recreo revelaron un patrón de género en este aspecto.⁹¹ Por ejemplo, las niñas se encontraban más amontonadas tanto dentro como fuera del aula, mientras que los niños ocupaban un espacio más confortable al estar más dispersos. Esto también fue explícito en las descripciones que hicieron los docentes sobre cómo niños y niñas ocupaban el espacio disponible en el laboratorio de ciencias. De acuerdo con un profesor de ciencias citado en el estudio, generalmente las niñas rondaban alrededor de una mesa mientras realizaban los experimentos. Los niños, por su lado, se extendían y ocupaban todas las mesas. El profesor de ciencias interpretó esto como el intento de las niñas por buscar seguridad y ayuda de sus pares.

El estudio analizó siete países y encontró que en cada país, los docentes estaban reproduciendo activamente los estereotipos hegemónicos de género en su enseñanza, disciplina y prácticas generales en el aula.⁹² En un análisis a profundidad de los puntos de

vista de docentes y estudiantes en Paquistán, la investigación determinó que los maestros y las maestras aceptaban y reforzaban los estereotipos de género. De hecho, la mayoría no reconocían el concepto de género o su impacto en el aprendizaje y en el ambiente escolar.⁹³

Los maestros consciente o inconscientemente transmiten estereotipos a sus estudiantes que pueden ser un factor adverso en sus resultados de aprendizaje. Si un docente asume que las niñas tendrán menos aptitud natural para las matemáticas, ya que se considera una asignatura "masculina", las niñas no se desempeñarán tan bien en los exámenes. Las pruebas PISA han demostrado que hubo diferencias en el rendimiento, y que la tendencia general global es que los niños se desempeñan mejor en matemáticas mientras que las niñas se desempeñan mejor en la lectura.⁹⁴

Pero el contexto sí importa – las niñas en Sudáfrica y Lesoto se desempeñan mejor que los niños en las pruebas estándar tanto de matemáticas y de lectura, mientras que sucede lo contrario en los países de África oriental como Uganda y Kenia. Las condiciones sociales socavan el desempeño tanto de niños como de niñas en los diferentes contextos y en diferentes formas.⁹⁵ La investigación en Malawi destaca que cuando a las niñas se les enseña independientemente de los niños, y los docentes son capacitados para abordar estos problemas, el desempeño de las niñas mejora en matemáticas.⁹⁶

Una vez que empecemos a entender cómo la socialización de género afecta la elección de las asignaturas, nos daremos cuenta que a menudo, la elección que hacen no refleja lo que las niñas quieren hacer, si no que sus aspiraciones se ven limitadas por la idea concebida de lo que es apropiado para ellas. Amartya Sen ha llamado a esto "la preferencia adaptada" que demuestra cómo nuestros deseos se limitan cuando las oportunidades son reducidas.⁹⁷ Esta clase de socialización, y no la aptitud natural o peor aun la elección, se refleja en lo que las niñas y los niños estudian en la educación superior.

Los coetáneos son tan importantes como los docentes al transmitir estos supuestos. Las dinámicas espaciales del aula han sido discutidas arriba, pero la dinámica verbal – lo que se dice, lo que no y quién habla – son igualmente importantes. La investigación en Botsuana y Ghana determinó que los niños dominaban tanto el espacio físico del aula y el espacio verbal.⁹⁸ Los niños gritan sus respuestas, abuchean o gritan "shh" cuando las niñas tratan de participar activamente, y las ridicultan si responden equivocadamente. A menudo los docentes no hacen un esfuerzo para controlar el uso de los espacios públicos o moderar las dinámicas verbales en el aula. Esta clase de limitaciones refuerza las ideas dominantes de qué conductas son apropiadas para niños y niñas, en detrimento de los y las adolescentes y limitan las oportunidades educativas y las aspiraciones futuras de todos los estudiantes.

Segregación de género en el campo del estudio: En la mayoría de países, las mujeres dominan los estudios en salud y educación y los hombres dominan la ingeniería y las ciencias

Campo de estudio	Fracción de países donde el campo de estudio es			Número de países
	Dominado por mujeres %	Dominado por hombres %	Neutral %	
Agricultura	3	74	22	89
Educación	84	6	10	97
Ingeniería, manufactura y construcción	0	100	0	97
Salud y bienestar	82	4	13	97
Artes y humanidades	55	6	39	96
Ciencias	13	68	20	96
Servicios	21	59	21	87
Ciencias sociales; administración y leyes	23	16	61	97

* El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA – por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD – por sus siglas en inglés) es un estudio internacional que empezó en el año 2000 cuyo objetivo es evaluar los sistemas educativos en todo el mundo haciendo pruebas de habilidades y conocimientos a los estudiantes de 15 años en más de 70 países participantes.

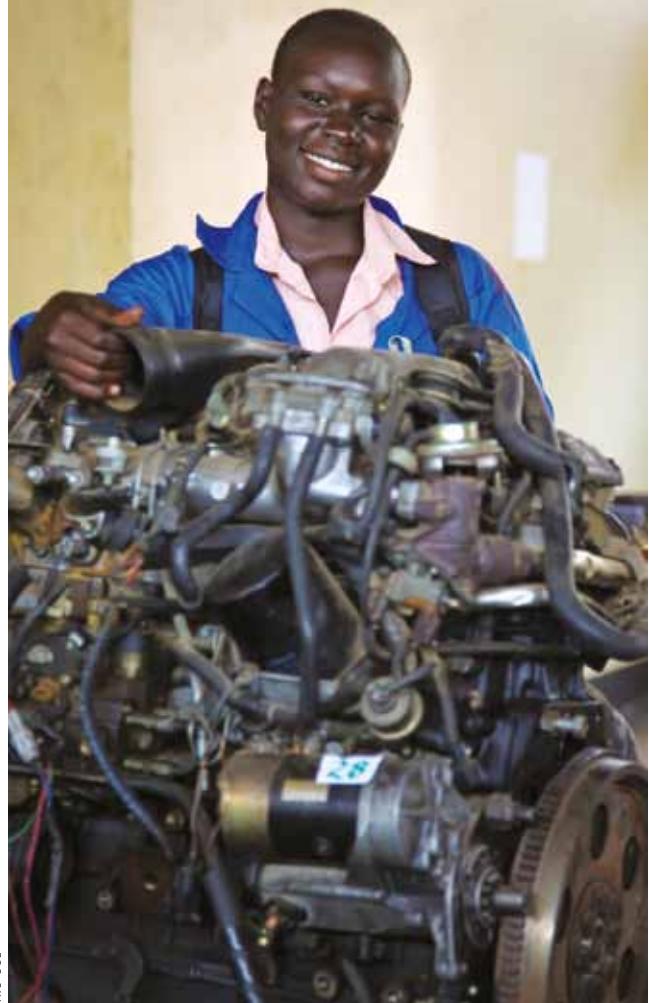
GLORIA LA MECÁNICA

"A veces cuando voy a mi casa usando los overoles, todos empiezan a reírse de mí. Ellos me gritan "¡las mujeres no deben usar overoles! ¡Eso no es para una mujer! ¡Ese es trabajo de hombres! Ellos piensan que yo soy un motivo de gran vergüenza. Pero yo me mantengo firme porque sé que estoy haciendo lo correcto. Estoy muy feliz y muy orgullosa: lo que un hombre puede hacer, una mujer también."

Soy una de las primeras mujeres mecánicas que estudia en la secundaria Juba Technical. Mire alrededor de Sudán del Sur y usted verá mecánicos por donde quiera, ni una sola mujer, pero yo digo que es bueno para mí asumir este papel.

Estoy estudiando todo sobre autos y he aprendido muchas cosas – sé cómo desmontar un motor; la palanca de cambio; el radiador. Si un carro se daña sé cómo arreglarlo. Yo aprendí durante la guerra que si una no tiene trabajo se sufrirá más. En Sudán del Sur, si tú no tienes contactos, buscas por todos lados y no encontrarás un trabajo. Pero si tú sabes cómo construir o ser carpintero o ser mecánico de auto, es mucho más fácil: obtendrás un empleo. Por eso yo decidí venir a esta escuela de entrenamiento.

Aquí las mujeres generalmente no tienen buenos empleos. A veces encuentras a una mujer que trabaja pero que no ha estudiado. O encuentras que una mujer con educación que no puede encontrar un empleo. Ella será pobre aunque tenga mucho conocimiento. En este país, cuando estás casada, el esposo no te permitirá trabajar. Aun si sabes leer y aunque hayas completado toda tu escuela, él no te permitirá trabajar. En el futuro, yo quiero ser una mecánica de autos exitosa y quiero ser un buen modelo a seguir.



JIRO OSE

A veces las personas en las altas posiciones me animan y me aconsejan y me dicen que soy un buen ejemplo. ¡Yo los hago felices ya que ellos no pueden creer que una mujer pueda hacer cosas tan buenas!"

Gloria Joy, 18 años, Aprendiz de mecánica, en la escuela Juba Technical de Plan Internacional, Sudán del Sur

Lo que Gloria tuvo que vencer para ser la primera mecánica en su comunidad:

Ella recibe educación

Ella tiene la inspiración de tratar de conseguir un trabajo muy respetado

Ella solicita un préstamo para abrir un negocio



Entonces pide apoyo a su profesor que le ayuda a encontrar una ONG que le da el préstamo

Ella solicita ingresar como aprendiz



Conclusión

Las niñas no aprenderán solamente al matricularse y al asistir a la escuela regularmente. Como este capítulo ha demostrado, existen varios obstáculos y desafíos que las adolescentes deben enfrentar mientras se educan. Si colocamos la igualdad de género en el corazón del aprendizaje, cada uno de estos desafíos pueden ser convertidos en una oportunidad.

Es difícil desafiar o aun descubrir las presunciones profundamente arraigadas sobre las niñas. Los cursos de capacitación para maestros deben explorar el género de una manera tal que les permita a los docentes reflexionar sobre su propio entendimiento y, a la vez, desafiar la discriminación y las creencias que dan como resultado la desigualdad. El brindar un ambiente educativo correcto es complejo pero no imposible.

Se puede hacer que los recursos sean relevantes y estén disponibles; que el lugar donde las niñas aprenden sea seguro y ofrezca educación cuándo, dónde y cómo las niñas lo necesitan; sus docentes pueden incentivarlas para anhelar hacer lo que ellas quieran hacer. Los docentes pueden fijarse no solamente en el número de recursos y maestros o maestras, si no en la forma cómo se utilizan estos recursos y quién los usa, y fijarse en qué y cómo enseñan los docentes. Al analizar estos temas desde la perspectiva de las adolescentes, los sistemas educativos pueden eliminar las barreras que impiden el aprendizaje de las niñas.

Un énfasis en los temas de acceso, como lo exploramos en el Capítulo 2, puede conducir a un análisis que coloca la responsabilidad y hasta la culpa en los padres y madres por no apoyar a sus hijas, o en la cultura o religión por limitar las oportunidades de las niñas. Un análisis de la calidad de la educación, sin

embargo, revela que se pueden modificar las aspiraciones, expectativas y actitudes de los padres, madres y comunidades hacia la educación de las niñas cuando la educación que está disponible para las niñas es relevante, sensible al género y respetuosa de sus preocupaciones.

Cuando las niñas aprenden en un lugar que las entiende, cumple con sus necesidades y las desafía de una manera constructiva en vez de limitarlas, ellas están recibiendo una llave. Pero como veremos en el próximo capítulo encontrar la puerta en la que esa llave calza es una tarea que no puede ser cumplida solamente por los educadores y las escuelas.



En la escuela
en India.

Entonces ella le dice que si él la apoya, él será un pionero... y el jefe local también le da su apoyo

Ella abre su taller pero nadie viene



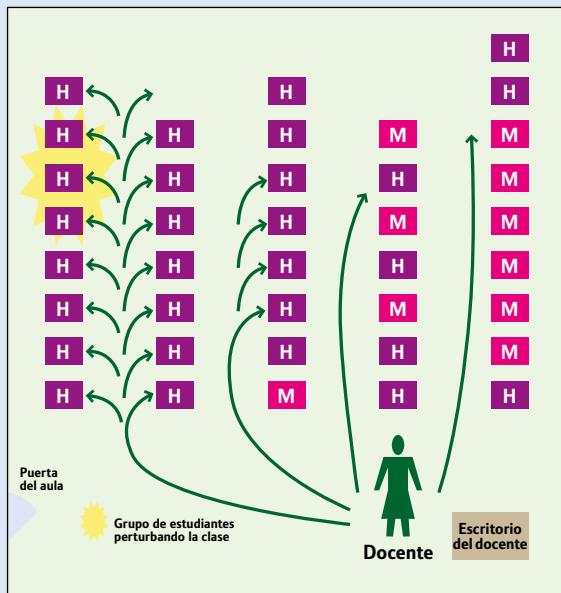
Ella va de puerta en puerta para contratar a mujeres locales quienes luego les cuentan a sus hijos y esposos

¡Ahora la comunidad de Gloria alardea de su éxito, ella gana lo suficiente para cuidar de su familia, capacita a mujeres jóvenes para que sean mecánicas y es su mentora en su camino al éxito!

DINÁMICAS DEL AULA

La investigación de observación en las escuelas que hizo Plan en cuatro países – Uganda, República Dominicana, Brasil y Camboya – buscó revelar algunos de los mensajes informales y subliminales que los docentes y estudiantes envían a las niñas, y cómo estos pueden influir en los logros de aprendizaje de las niñas. Los hallazgos mostraron que las aulas son un "espacio generizado" que puede desafiar energicamente o alternativamente apoyar, los estereotipos tradicionales de género, como por ejemplo "las niñas deben sentarse en la parte de atrás".

Los diagramas a continuación destacan cómo el espacio refleja las amplias dinámicas sociales que existen fuera del aula y que son "exportadas" a las escuelas por parte de docentes y estudiantes.

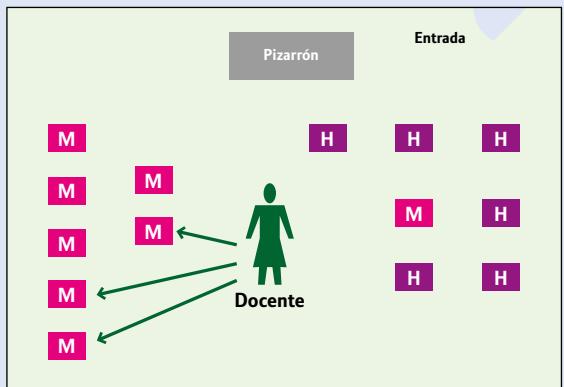


Escuela 1: Escuela Urbana en Brasil

Lo que este diagrama nos muestra es la cantidad desproporcionada de tiempo que una maestra dedica a los estudiantes que estaban perturbando el desarrollo de la clase. La flecha muestra que durante la clase, la maestra pasó por al frente de las estudiantes generalmente agrupadas, y no dedicó su tiempo a ellas.

En otra clase con el mismo grupo de estudiantes, el investigador observó que más de 20 estudiantes varones no participaban para nada en la clase, y que la clase empezó cuando un estudiante regresó de haber sido reprendido por el rector de la escuela. Los investigadores comentaron:

"Fue una clase muy agitada, con estudiantes muy nerviosos y agresivos – tanto niños y niñas. La presencia de la maestra en el aula no los afectó para nada y no mostraron ningún respeto o consideración para ella. Hubo muchos insultos y lenguaje ofensivo, y el uso de apodos crueles y degradantes. Estas actitudes fueron mostradas mayormente por los niños hacia otro niño. Las niñas (dos de un total de 10) les ponían apodos y los golpeaban en la espalda. La maestra no pudo hacer mucho en medio de este caos. Al final se expulsó de clase a tres estudiantes y en retribución ellos escupieron a través de la ventana, sin preocuparse a quién podrían afectarle. Una niña que fue escupida empezó a gritar y a maldecir y salió de la clase para ir a limpiarse".



Escuela 2: Escuela Rural en República Dominicana

Como muestra el diagrama, en esta aula la maestra se dirige hacia las estudiantes, moviéndose alrededor de ellas durante la clase y a su vez ellas están enfocadas en la maestra. En esta clase nuestros investigadores notaron: "Es probable que no todos los estudiantes escuchen claramente debido al ruido en el aula de al lado. Se observa un alto nivel de participación en las niñas. Es claro que la maestra pone más atención al grupo de estudiantes mujeres, como si fuera obvio para ella que las niñas le van a responder a la pregunta".

Durante otra clase de ciencias sociales, cuatro estudiantes varones tenían sus teléfonos a la mano y uno estaba escuchando música. Todas las estudiantes mujeres excepto dos tenían su tarea lista para ser revisada por la maestra, en comparación a solamente dos estudiantes varones. Los varones en esta clase también respondían con más frecuencia con monosílabas "sí" o "no" mientras que las mujeres respondían con una oración completa.



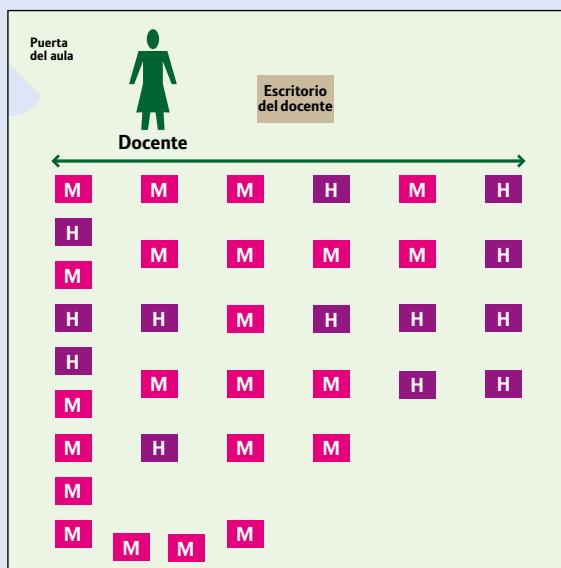
PLAN

Escuela primaria en República Dominicana.

Escuela 3: Zona periurbana en Brasil

En esta clase había 35 estudiantes y 20 libros, pero el investigador anotó que eran compartidos por parejas de estudiantes. La profesora de matemáticas había estado en la escuela por nueve años y tenía una relación muy positiva con los estudiantes. Ella bromeó diciendo que si ellos podían calcular un 10 por ciento de descuento cuando fueran de compras, ellos debían recordar que eran sus alumnos. Ella los animaba a hacer preguntas – esta clase tenía el número más alto de preguntas y respuesta hechas por hombres y mujeres de aquellas que habíamos observado. Cuando una estudiante preguntó cómo resolver un problema, ella le animó a tratar de hacerlo sola y luego lo explicó para toda la clase. Su maestra le dijo: “¡lo hiciste!, tú tienes mucho potencial”.

Por supuesto, las dinámicas generizadas del espacio no son el único factor. En la escuela 1, por ejemplo la maestra estaba en su primer año de enseñanza y no había recibido capacitación anterior. En la escuela 3, por otro lado la maestra tenía un primer título y un diploma de enseñanza, así como 9 años de experiencia. Sin embargo lo que es interesante es que una mejora en la calidad de las clases está correlacionada con la forma en la cual el espacio estaba organizado en términos de género – algo que los maestros experimentados conocen bien.





La vida después de la escuela: la promesa de una sociedad mejor

4

- Cómo la educación equipa a las niñas para la vida: enfoque de capacidades
- Salud sexual y reproductiva: el impacto de la educación
- Relaciones: el impacto de la educación en las amistades y vida familiar
- ¿Prepara la educación a las niñas para el mundo del trabajo?
- América Latina: las niñas con educación todavía van detrás de los niños en el mercado laboral
- ¿Crea la educación ciudadanos y ciudadanas activas?

"La Educación es el gran motor para el desarrollo personal. Es a través de la educación cómo la hija de un campesino puede convertirse en una médica, el hijo de un minero puede convertirse en jefe de la mina, el hijo de agricultores puede llegar a ser presidente de una gran nación. Lo que diferencia a una persona de otra no es lo que le dan sino lo que logra conseguir con lo que tiene".

Nelson Mandela

"Somos un grupo de soñadoras y un grupo de amigas. Rabia quiere ser veterinaria; Sena quiere ser oficial de policía; Intissar espera convertirse en maestra de ciencias; Fátima quiere ser maestra de ciencias de la tierra y de la vida; Meriem espera convertirse en psicóloga; y Faraud desea convertirse en maestra de ciencias también. Y yo quiero ser ingeniera científica. La educación es imperativa para lograr nuestros sueños y saber más".

Niña adolescente, Marruecos¹

¿Qué deseas ser cuando crezcas? Es la pregunta que hacemos a todos los niños y niñas. Esperamos que las respuestas que nos den incluyan grandes sueños y grandes aspiraciones.

Cada niña debe soñar con ser una doctora o maestra o jefa de estado así como tener un hogar y la seguridad que espera. Estos sueños capturan el rol vital que tienen la educación para ayudar a las niñas a imaginar, a esforzarse y a dar forma a sus propias vidas. La forma cómo la educación abre – o por lo contrario cierra – las aspiraciones de las niñas es compleja y se relaciona con lo que sucede mientras las niñas están en la escuela así como con lo que sucede alrededor de ellas.



ANNIE MPAUME

Hasta el momento en este informe, nos hemos concentrado en analizar la política y las prácticas dentro de la escuela y cómo el sistema educativo podría responder mejor a las necesidades de las adolescentes. Los gobiernos tienen la obligación de cumplir con el derecho de la niña a la educación regular en un lugar que anime y promueva el aprendizaje. Las señales que se dan a las niñas en las escuelas, por parte de adultos y de otros niños, son vitales para decidir si la educación está reduciendo las oportunidades para las niñas o ayudándolas a encontrar la llave para abrir nuevas oportunidades.

Este capítulo explora el rol que la educación juega para apoyar a que las niñas efectúen cambios por el resto de sus vidas en el mundo que los rodea. También argumentará que el resultado esencial de la educación debe estar relacionado con la amplia justicia social. Sin educación, las metas de igualdad no son alcanzables. Pero la educación por sí sola no es suficiente. Tanto en América Latina como en el Medio Oriente, los recientes incrementos en los niveles de educación de las mujeres no han conducido a una correspondiente igualdad en el lugar de trabajo o en casa.² Las niñas

y las mujeres jóvenes todavía se desarrollan luchando con la idea de que son ciudadanas de segunda clase. Si ellas van a cumplir un papel igualitario en la sociedad una vez que terminen su educación, esa educación debe ser verdaderamente empoderadora y equiparlas con la capacidad y determinación de desafiar la discriminación que enfrentarán inevitablemente.

Las niñas toman el control

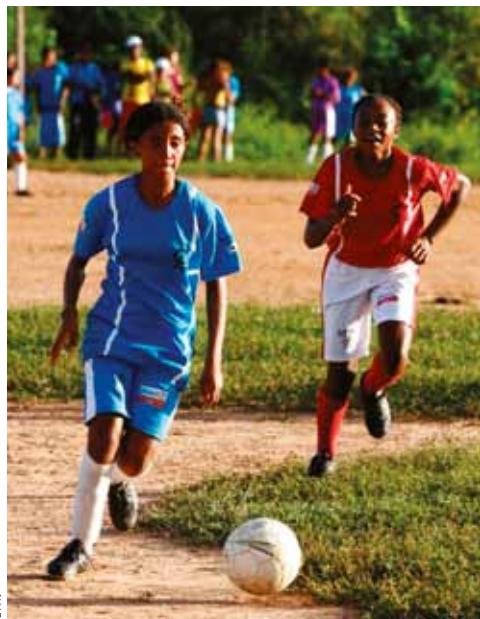
“La idea de la capacidad es que tú hagas la pregunta: ¿Qué puede la gente hacer y ser en realidad? Yo específico 10 cosas centrales que pienso son indicadores básicos que cualquier sociedad digna debería considerarlos como esenciales...”

Martha Nussbaum³

Lo que las niñas puedan realmente hacer y ser es el corazón del asunto. En este capítulo, no solamente analizamos qué derechos tienen las niñas y las mujeres jóvenes, si no qué pueden hacer con esos derechos, utilizando el enfoque de capacidades articulado por Amartya Sen y desarrollado en forma de una lista de indicadores por Martha Nussbaum.^{4,5}

EL ENFOQUE EN CAPACIDADES⁶

- 1 Vida** – ser capaz de vivir hasta el final de una vida humana de duración normal.⁷
- 2 Salud corporal** – ser capaz de tener una buena salud, incluyendo salud reproductiva; ser alimentado adecuadamente, poder tener una vivienda adecuada.
- 3 Integridad corporal** – ser capaz de moverse libremente de un lugar a otro; ser capaz de protegerse en contra de la agresión violenta, incluyendo la agresión sexual; tener oportunidades para la satisfacción sexual y tomar opciones en materias de reproducción.
- 4 Sentidos, imaginación, pensamiento** – ser capaz de imaginar, pensar y razonar y hacer estas cosas de una manera informada y cultivada por una adecuada educación.
- 5 Razonamiento práctico** – poder formarse una concepción de lo bueno y participar en la reflexión crítica sobre la planificación de su propia vida.
- 6 Afiliación** – poder vivir para y en relación con otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en varias formas de interacción social; tener la capacidad tanto para la justicia y la amistad.
- 7 Otras especies** – poder vivir con preocupación y en relación con animales, plantas y el mundo de la naturaleza.
- 8 Jugar** – ser capaz de reír, jugar y disfrutar actividades recreativas.



PLAN

9 Control sobre su ambiente – Político: ser capaz de participar efectivamente en las opciones políticas que gobiernan su vida; tener los derechos de participación política, libre expresión y libertad de asociación. Material: ser capaz de tener propiedades (tanto tierra y bienes transportables); tener el derecho a buscar empleo en igualdad de condiciones con otros.

10 Emociones – ser capaz de tener lazos con las cosas y personas fuera de nosotros mismos; ser capaz de amar a aquellos que nos aman y nos cuidan; ser capaz de tener dolor en su ausencia, experimentar nostalgia, gratitud e ira justificada; que el desarrollo emocional de uno no sea arruinado por el miedo o la ansiedad.

Estos 10 indicadores cubren todos los aspectos de la vida de una adolescente y su capacidad de desarrollo emocional, intelectual, creativo y físico cuando se va convirtiendo en adulta. El control sobre su vida y su capacidad de lograr cambios se fundamentará ampliamente en lo que ella pueda hacer y ser en estas cuatro áreas críticas: salud física y reproductiva, vida emocional y relaciones, vida laboral, participación y política.

La sección uno de este capítulo analizará a las niñas que toman control de su cuerpo. Se revisa cómo la educación apoya a las niñas a protegerse a sí mismas y su salud, y cómo ésta se relaciona con sus perspectivas sobre la violencia.

La segunda sección analiza a las niñas en relaciones, dentro de su familia y con sus parejas, y cómo la educación las apoya para formar relaciones más igualitarias y respetuosas.

La tercera sección analiza a las niñas en el trabajo y cómo la educación apoya a las niñas a garantizar un acceso igualitario a un trabajo digno y bien pagado. Esto incluye la obtención de habilidades valiosas y adecuadas al mercado así como la autoconfianza para demandar un salario igualitario.

La sección final estudia el rol de la educación para apoyar la toma de decisiones de las niñas, incluyendo el ganar el acceso, justo e igualitario, la representación, y la consideración ante la ley y en la elaboración de políticas.

Fútbol luego de la escuela en Brasil.



1 Es mi cuerpo

Al tomar decisiones sobre su salud y escoger sus opciones sobre el sexo y la reproducción, las niñas ejercen mayor control sobre sus cuerpos y mejoran su calidad de vida.

La educación es vital para la salud de las niñas, ya que hace posible que ellas tomen sus propias decisiones y opciones en el cuidado de la salud y la reproducción.⁸ Las adolescentes que están en la escuela probablemente se casen más tarde, tengan menos probabilidades de tener sexo premarital y más probabilidades de utilizar anticonceptivos. Incluso hay una fuerte vinculación entre la finalización de la escuela primaria y el casarse y tener el primer parto a una edad mayor y también con tener una menor fertilidad.^{9,10} La investigación muestra que a medida que las mujeres ganan años adicionales de educación, las tasas de fertilidad bajan a un hijo menos pero las niñas con menos de siete años de educación tienen más probabilidades de estar casadas a los 18 años.^{11,12} Un estudio realizado en ocho países desde 1987 a 1999 concluyó que la educación de las niñas del nivel secundario en adelante es el factor más consistente para determinar si ella tendrá o no su primer hijo mientras sigue siendo adolescente.¹³

Aún la lecto-escritura y la aritmética básica incrementa la capacidad de las niñas de participar en el sistema de atención de salud y tener información de salud; esto les ayuda a escoger un estilo de vida y una alimentación saludables.¹⁴

Un bajo nivel de educación, junto con las limitaciones culturales y de la sociedad, significa que demasiadas adolescentes tienen control limitado sobre su propia salud. En Benín, Senegal y Burkina Faso, por ejemplo, menos del 10 por ciento de las niñas entre 15 y 19 años sintieron que podían ser capaces de tomar sus propias decisiones sobre su salud.¹⁵

A medida que crecen, las niñas con educación tienen más capacidad de manejar y sostener su propia salud. Los estudios muestran una relación inversa entre la susceptibilidad a enfermedades, tal como el VIH, malaria y cólera, y el nivel de educación.¹⁶ Por ejemplo, en Suazilandia, un estudio determinó que dos terceras partes de las niñas adolescentes en las escuelas no están contagiadas con VIH, mientras que dos tercios de las niñas que no asisten a la escuela son VIH positivas.¹⁷ Las niñas con más educación saben cómo protegerse en contra del VIH, y tienen más probabilidades de retardar la actividad sexual y tener hijos más adelante.¹⁸

Educación para la salud en India.

"Me gustaría casarme cuando tenga 25 o 27... porque tengo mis metas, como te dije ya graduarme [de la secundaria] y también graduarme de la universidad".

Niña adolescente indígena, Guatemala¹⁹

Existen varias formas en las cuales la educación de las niñas puede afectar el número de hijos que van a tener. Por ejemplo, un nivel más alto de educación aumentará el ingreso de la niña, abriéndole una gama de opciones y dándole más probabilidades de escoger tener menos hijos. La educación también puede mejorar su habilidad de entender la información sobre las opciones de fertilidad y sobre embarazos saludables.²⁰

"A través de hablar con un consejero, mi maestra y el Imam, mi familia acordó participar en una reunión... para hablar sobre el sufrimiento que podría yo enfrentar durante el embarazo y la ilegalidad del matrimonio infantil".

Hosna, de 14 años, Bangladesh, que se las arregló para evitar el matrimonio precoz después de buscar orientación y apoyo de un consejero escolar²¹

Trabajadora comunitaria de salud en Camboya.



Hablando sobre salud en India.



ALF BERG

Pero la educación no siempre ayuda a las niñas a evitar el embarazo precoz o a retardar la iniciación sexual. Una investigación sobre las niñas que intercambian sexo a cambio de matrículas escolares – el fenómeno conocido como 'sugar daddy' (el tío rico) donde hombres mayores protegen a las niñas a cambio de favores sexuales – muestra una alta correlación con la pobreza, a pesar del nivel de educación de las niñas y a veces debido a su deseo de quedarse en la escuela.²² En una reciente investigación en África Occidental, Plan ha encontrado que las niñas que participan en el sexo transaccional tienen muy poco poder en estas relaciones y no pueden insistir en el uso de preservativos. Ellas, por tanto, enfrentan altos riesgos de enfermedades de transmisión sexual y de embarazo.²³

La capacidad de negociar

"Human Rights Watch y otros activistas señalan que todo programa enfocado únicamente en la abstinencia que ha sido evaluado ha constituido un fracaso en la reducción de las tasas de embarazo adolescente o de enfermedades transmitidas sexualmente".

Helen Epstein²⁴

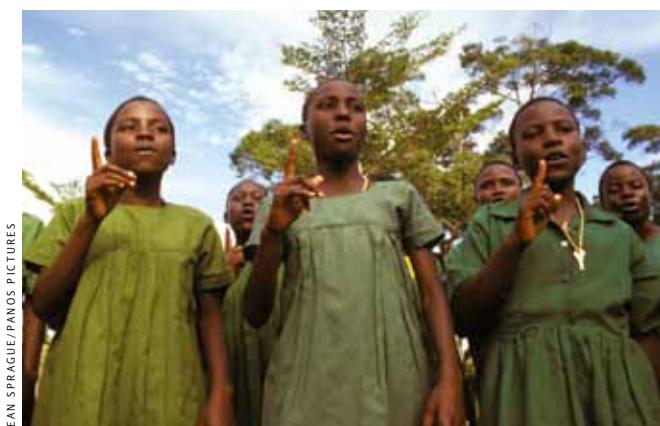
Durante los últimos 10 años, se han lanzado muchas iniciativas sobre la salud de las niñas. Algunas apoyan la capacidad de las niñas de escoger con respecto a sus actividades sexuales

o salud, tales como el programa Safe Spaces en Kenia mencionado en el Capítulo 3. Pero muchos de estos programas simplemente se enfocan en impartir conocimientos o presentar un dictamen religioso o moral sobre cómo las niñas se deben comportar. Aunque el nivel de conocimiento de las niñas y su actitud hacia la actividad sexual pueden verse afectados por estos tipos de programas, aparentemente tienen muy poco impacto en la conducta de las niñas. Esto puede deberse a que tantos programas han promovido la abstinencia y no han ofrecido una discusión para ayudar a las niñas a desarrollar su capacidad de escoger o de negociar dentro de las relaciones sexuales.²⁵ Algo interesante, un experimento realizado en un grupo de escuelas seleccionadas al azar en Kenia encontró que la entrega de información a las niñas sobre el hecho que la prevalencia de VIH entre los hombres adultos es mayor a la de los chicos adolescentes, condujo, luego de un año, a una reducción del 61,7 por ciento en la incidencia de embarazos con parejas adultas con relación al grupo de comparación. La información fue proporcionada a estudiantes de las escuelas primarias en el octavo grado por parte de un funcionario capacitado de una ONG local en lugar de por un maestro.²⁶

Por ejemplo, una investigación sobre el descenso de tasas de VIH en Uganda durante los años 90 muestra que los programas de abstinencia tenían muy poco impacto, mientras que los programas que abordaban la fidelidad en las relaciones y desafiaban la condición de sometimiento de las mujeres ante los hombres fueron muy eficaces.^{27,28}

De manera similar, un número de estudios ha demostrado que no hubo cambio de actitudes hacia la violencia en contra de las mujeres como resultado de programas escolares que específicamente abordaban ese problema, en lugar de generar una discusión a

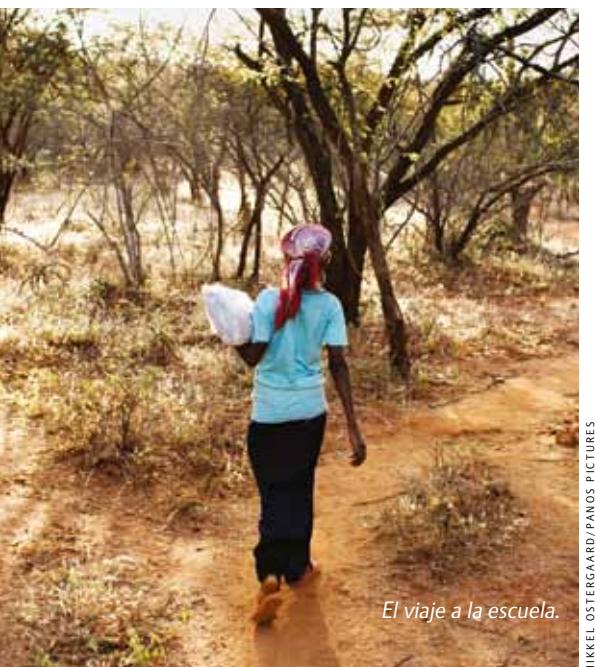
Aprendiendo sobre VIH/SIDA a través del teatro.



profundidad, por ejemplo sobre la feminidad y la masculinidad.²⁹

Como hemos visto en el Capítulo 3, el currículo escondido de género es crítico. Con el ambiente educativo correcto, con la capacitación de docentes y con los materiales disponibles, los niños y las niñas pueden desarrollar su capacidad y confianza para participar en la sociedad en sus roles. Sin embargo, si la educación de una niña refuerza el rol estereotípico, es decir que el rol primario de las mujeres es ser madres y esposas, esto realmente debilita el vínculo entre más educación y baja fertilidad.³⁰ Los estudios han demostrado que si los docentes tratan a los niños y niñas por igual, y si se previene el acoso, el efecto es que las niñas retrasan el sexo premarital y permanecen en la escuela.³¹ Por ejemplo, un estudio en Benín determinó que la violencia de género en la escuela causa que el 40 por ciento de las estudiantes abandonen la misma.³²

La educación de buena calidad parece ser la manera más eficaz para desarrollar la autoconfianza de las niñas, sus perspectivas y trabajo en redes, particularmente les permite abordar los temas de poder y la violencia basada en género. La información sobre los niveles de educación en correlación con las respuestas de las mujeres a las preguntas sobre sus experiencias de violencia, corroboran esto, tal como lo demuestra la investigación a continuación.



MIKKEL OSTERGAARD/PANOS PICTURES

El viaje a la escuela.

EL ROL PROTECTOR DE LA EDUCACIÓN

Por Charley Nussey, Instituto de Educación, Universidad de Londres

Ha habido mucho trabajo para romper el silencio sobre la violencia en contra de las niñas la cual puede ocurrir dentro y alrededor de las escuelas. Las niñas experimentan violencia basada en género en el camino a la escuela, en la escuela, y como consecuencia de las aspiraciones que se cultivan en la escuela.³³ Lo que oculta este énfasis de la investigación, sin embargo, es el valor de la educación ya que brinda a las niñas autoconfianza, perspectiva y trabajo en redes que les permitan desafiar las normas inequitativas de género y los desequilibrios que están asociados con la violencia. Algunos de estos efectos son evidentes cuando la información de la encuesta demográfica y de salud sobre el nivel de educación de las mujeres es analizada junto con las respuestas a las preguntas sobre la experiencia de diferentes formas de violencia.

La violencia en contra de la mujer es un problema inmensamente complejo. Según lo analizamos a continuación, aunque un nivel más alto de educación parece brindar a las mujeres cierta protección en contra de las formas de violencia, los logros educativos no son suficientes, sino se abordan simultáneamente los problemas de poder, representación y socialización.

Las tendencias en la información de DHS en las tablas a continuación³⁴, sin embargo, destacan que la educación tiene un rol de protección en términos de violencia basada en género, con relación al nivel educativo de hombres y mujeres. Por ejemplo, las mujeres que reciben educación hasta el nivel secundario o superior tienen menos probabilidades que aquellas sin educación o con educación primaria de experimentar violencia, y además los hombres que reciben educación hasta nivel secundario o superior tienen menos probabilidades que aquellos sin educación o con educación primaria de cometer violencia. Estas tendencias se relacionan específicamente con la educación y no son equivalentes a los niveles socioeconómicos o de empleo. Los datos sugieren que la educación secundaria tiene un mayor impacto en la violencia basada en género que el impacto más complejo de grandes posesiones de una familia o del empleo de las mujeres.

En 11 de los 14 países analizados, las mujeres que habían recibido educación hasta el nivel secundario o superior, tenían menos probabilidades de experimentar violencia. Para los hombres, los datos indican que en nueve de los 14 países una proporción más pequeña de esposos con más altos niveles de educación habían cometido violencia física o sexual. Aunque hay excepciones, y en algunos países el porcentaje de diferencia es pequeño, se sugiere que una mayor educación para los hombres puede limitar algunos

La experiencia de violencia de las mujeres + su propio nivel de educación

País	% de mujeres que se casaron alguna vez entre 15 a 49 años que han sufrido de violencia física o sexual, por su nivel de educación		
	Sin educación	Primaria (completa)	Educación secundaria +
Bangladesh	61.9	52.8	36.4
Camboya	29.3	22.8	10.0
Ghana	21.1	27.1	11.3
Kenia	49.4	40.5	29.8
Liberia	35.0	42.3	42.7
Malawi	23.6	32.9	32.8
Nigeria	11.7	26.9	19.3
Filipinas	19.8	21.3	15.9
Ruanda	33.5	34.9	25.5
Tanzania	41.6	44.5	32.9
Uganda	58.5	62.5	44.8
Ucrania	n/a	16.9	10.9
Zambia	41.4	52.2	44.1
Zimbabue	42.1	41.9	29.8

niveles de violencia física y sexual en contra de sus esposas. Por ejemplo en la mayoría de países, continuar la educación más allá del nivel de primaria reduce el riesgo de cometer violencia.

La educación parece cambiar actitudes y los ciclos de violencia se pueden romper ya que las mujeres tienen más probabilidades de reportarlo y de juntarse para luchar en contra de la violencia basada en género y hacer campañas para leyes progresistas. En muchos países, la proporción de las mujeres con educación secundaria que piensan que la violencia está justificada es menos de la mitad que la proporción de mujeres que solamente han tenido educación hasta el nivel primario. Estos datos* señalan claramente la importancia de la educación secundaria para cambiar las creencias de que la violencia en contra de la mujer es justificada.

La experiencia de violencia de las mujeres + el nivel de educación del esposo

País	% de mujeres que se casaron alguna vez entre 15 a 49 años que han sufrido de violencia física o sexual, por el nivel de educación de su esposo		
	Sin educación	Primaria (completa)	Educación secundaria +
Bangladesh	61.5	52.0	38.2
Camboya	14.9	16.1	9.6
Ghana	20.4	31.9	18.3
Kenia	46.7	38.1	no data
Liberia	36.1	39.8	38.9
Malawi	31.3	30.8	31.5
Nigeria	11.7	23.5	22.1
Filipinas	22.2	22.8	15.4
Ruanda	36.5	35.1	21.7
Tanzania	40.7	46.3	32.5
Uganda	17.3	26.9	19.3
Ucrania	n/a	17.3	9.5
Zambia	47.7	49.6	46.9
Zimbabue	38.3	43.8	35.1

Por ejemplo, en Etiopía, 68 por ciento de las mujeres que no tienen educación piensan que la violencia es justificada cuando una mujer ha quemado la comida, en comparación con el 61 por ciento de las mujeres con educación primaria pero con el 24 por ciento de mujeres con educación secundaria o superior.

En Nigeria, 71 por ciento de las mujeres que no tienen educación piensan que la violencia es justificada cuando una mujer sale de la casa sin decirle a su esposo, en comparación con el 33 por ciento de mujeres con educación secundaria o superior.

En Kenia, 61 por ciento de mujeres que no tienen educación piensan que la violencia se justifica si una mujer discute con su esposo en comparación con el 52 por ciento de las mujeres con educación primaria, pero con el 27 por ciento de las mujeres que tienen educación secundaria o superior.

* De 35 diferentes países a nivel global, 22 de ellos están en África Sub-Sahariana

2 Estas son mis relaciones

"Lo que nos ayuda a realizar nuestro sueño es la motivación de la familia".

Niña adolescente de una escuela secundaria, Marruecos³⁵

La educación juega un papel importante para aumentar el estatus de una niña dentro de su familia y también en la sociedad más amplia, especialmente en términos de compartir recursos y negociaciones de poder.

Por ejemplo, un mejor acceso a la educación ha demostrado que incrementa la edad en las cuales las niñas se casan, y cuando las niñas se casan más tarde tienen más posibilidades de escoger a su pareja, de casarse con un hombre de una edad más contemporánea, y de tener un rol más equitativo en sus relaciones.^{36,37}

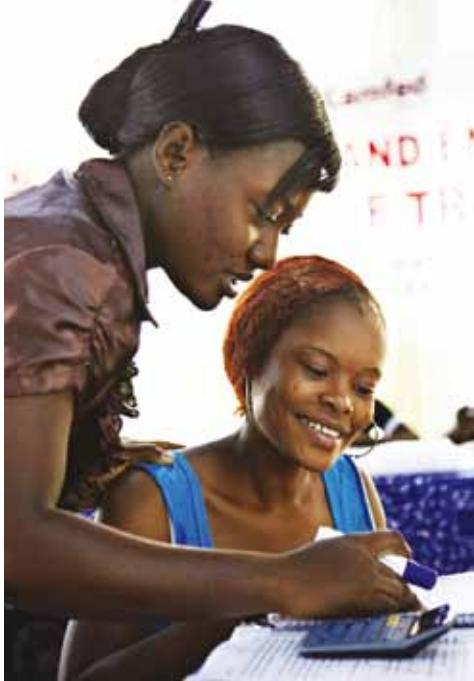
Las niñas con mayor educación tienen más posibilidades de decir que su opinión tiene peso en las decisiones de la familia, y tienen más probabilidades de pensar que las niñas y las mujeres deben tener una influencia en las decisiones sobre asuntos tanto dentro y fuera del dominio tradicionalmente femenino.³⁸ Similarmente, los niños y hombres con educación le dan más peso a las opiniones de las mujeres y de las niñas en sus vidas.³⁹ Y los padres con educación secundaria tienen más

probabilidades de ver el valor de la misma para sus hijas e hijos.⁴⁰

Para las adolescentes, las aspiraciones, los objetivos de la vida son profundamente afectados por las personas que les rodean y con quienes ellas tienen una relación importante. Por ejemplo, las expectativas de los padres juegan un rol crítico para limitar o promover las aspiraciones de las niñas. Si los padres señalan a su hija al inicio de su carrera educativa que no es probable que ellos consigan hacer la inversión necesaria para que ella continúe más allá de la escuela secundaria, la niña reducirá sus expectativas según los objetivos de sus padres y podría dejar la escuela tempranamente. Los programas que vinculan a las niñas con mentores y que hacen que las madres y padres participen más en la gestión escolar, han demostrado tener un impacto en las niñas en una diversidad de formas.⁴¹ Ellos abren los caminos para que los padres, madres y las niñas tengan un mejor entendimiento del rol y del potencial de educación de las niñas y se aumenta el compromiso de sus padres para ayudar a sus hijas a aprovechar de la mejor forma la educación que han completado.⁴² También pueden convertir a las escuelas en espacios más amigables para las niñas, animándolas así a ellas a aprender y a construir su confianza.

Aprender
a leer en
Vietnam.





CAMFED/JONATHAN BIRCH

CAMA – JÓVENES MUJERES LÍDERES⁴³

Cuando Camfed empezó a trabajar en Zimbabue en 1992, su meta fue conseguir más niñas que se matriculen y completen la escuela secundaria en las zonas rurales. Camfed abordó este problema con tres intervenciones claves: brindar becas para niñas en base a la necesidad; hacer un compromiso con la duración de su educación para cualquier niña a quien apoyaban; hacer que los líderes poderosos de la comunidad se involucren.

En 1998, cuando el primer grupo de niñas apoyadas por Camfed salieron de la secundaria logrando una impresionante tasa de finalización del 98 por ciento, ellas se miraron unas a otras y a Camfed para responder la pregunta: ¿Y ahora qué?⁴⁴ Como respuesta, este grupo de niñas se unieron para formar CAMA, una asociación de mujeres jóvenes con educación del área rural. Los miembros de CAMA ofrecen trabajo en red y se apoyan mutuamente, ellas son mentoras de las niñas más jóvenes de la escuela, asumen posiciones de liderazgo en sus comunidades – especialmente en temas que afectan a las niñas y a las mujeres jóvenes; y sirven como poderosos modelos a seguir para las niñas jóvenes y las mujeres adultas por igual.

Hoy en día, existen más de 17.000 miembros de CAMA en Zimbabue, Zambia, Malawi, Tanzania y Ghana y trabajan juntas como un movimiento juvenil poderoso, de mujeres africanas con educación para cambiar las oportunidades y las aspiraciones de sus pares y de las

niñas más jóvenes. 1.845 de ellas están capacitadas como activistas de salud, llegando así a miles de niñas y niños en las escuelas rurales para dar información práctica sobre cómo protegerse del VIH. Con fondos de sus propias ganancias, las mujeres miembros de CAMA hoy en día devuelven a sus comunidades la ayuda de una manera muy tangible: financian becas y apoyan los costos educativos de 220.184 niños y niñas en sus comunidades.

Para desarrollar la capacidad de las niñas de establecer relaciones de respeto y ser valoradas en sus familias y comunidades, la manera en que la educación enseña a niños y niñas sobre lo que es socialmente apropiado podría ser aún más importante que las habilidades o conocimientos reales que se les enseñan. Esto aplica igualmente al darles a los niños una oportunidad para involucrarse en la discusión de temas de masculinidad y así como darles a las niñas una oportunidad de pensar sobre sus roles en la sociedad. La educación puede, especialmente durante la etapa crucial de la adolescencia, establecer patrones de conducta que afectan las opciones a lo largo de la vida adulta.

"El presidente del club de reporteros juveniles se acercó a mí para preguntarme si quería unirme... fue la primera vez en mi vida que me reuní y hablé con mis pares de esa manera. El unirme al club ha cambiado muchas cosas en mi vida y en los años por venir".

Rama, Burkina Faso, Participante en el 'Club de Reporteros Juveniles' de Plan⁴⁵

Miembros de Cama realizan sesión de capacitación en Ghana.

Jóvenes reporteros.



PLAN



3 Yo deseo trabajar

"Ayudar a mis padres cuando crezca y conseguirme un trabajo es lo que me importa. Yo quiero ayudar a mis padres que me cuidaron cuando era pequeña".

Niña, de 14 años, Uganda⁴⁶

Los beneficios de la educación de las niñas han sido demostrados por una amplia gama de estudios, tanto en términos del porcentaje de incremento en el PIB nacional y la contribución que las madres con educación hacen al sacar a sus familias fuera de la pobreza.^{47,48} Cuánto más puede ganar una niña con educación sigue siendo el argumento central para que los gobiernos inviertan en la educación de las niñas.

NIELS BUSCH

LOS BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

- Si más niñas adolescentes tuvieran acceso a educación secundaria de calidad, sus futuros ingresos podrían incrementarse. Un año extra de educación secundaria para las niñas adolescentes puede significar un incremento de un 10 a un 20 por ciento.⁴⁹ Los beneficios de la educación crecen exponencialmente en proporción al nivel de educación que completan.

- Si las mujeres jóvenes pudieran empezar un negocio exitoso, el crecimiento económico podría incrementar. En Tanzania se agregaría un 1 por ciento a la tasa de crecimiento económico anual si las barreras para las mujeres emprendedoras fueran eliminadas.⁵⁰
- Si más mujeres tuvieran trabajos dignos con buenos salarios, el producto interno bruto (PIB) crecería. En India, si la relación de mujeres a hombres trabajadores se incrementara solamente en un 10 por ciento el resultado total per cápita podría incrementarse en un ocho por ciento.⁵¹
- Si la participación de las mujeres en la fuerza laboral se incrementara al mismo ritmo que la educación durante los años 90 en el Oriente Medio y en el Norte de África, el promedio de ingresos familiares habría sido 25 por ciento más alto.⁵²
- Si las mujeres jóvenes tuvieran un mejor acceso a la tierra para la agricultura, fertilizante, crédito y capacitación agrícola, habrían más alimentos disponibles y mejorarían la nutrición de los niños y niñas. Si las mujeres granjeras en Kenia tendrían el mismo nivel de educación que los hombres, sus ganancias por el cultivo de maíz, fréjol y caupi (una variedad de fréjol) se incrementarían en un 22 por ciento.⁵³
- La educación y el empleo están vinculados a que las mujeres jóvenes pospongan el matrimonio y programen los embarazos para más adelante en su vida.⁵⁴ Se ha estimado que un año adicional de educación para las mujeres reduce la tasa de fertilidad en un 10 por ciento. En Mali, las mujeres con educación secundaria tienen, en promedio, tres hijos, mientras que aquellas que no tienen educación tienen un promedio de 7.⁵⁵ Posponer el matrimonio y tener menos hijos significa una mayor oportunidad de incrementar el ingreso per cápita, los ahorros, y lograr un crecimiento más rápido.⁵⁶
- Si las mujeres jóvenes tuvieran más capacidades de acceder al crédito, más niños irían a la escuela y las familias tendrían más dinero en efectivo. Los préstamos que las instituciones de microcrédito hacen a las mujeres generan un impacto más grande en la matriculación de los niños y niñas en la escuela que los préstamos que se hacen a los hombres.⁵⁷



PLAN

Y de hecho, como se ha incrementado el acceso de las niñas a la educación, igualmente lo han hecho sus actividades económicas y sus ingresos. La participación de las mujeres en la fuerza laboral se ha incrementado a nivel mundial durante las pocas décadas pasadas. En países desarrollados, subió del 38 por ciento en los años 70 al 45 por ciento en los 90 y en los países en desarrollo, subió de un 20 por ciento a un 30 por ciento en el mismo período.⁵⁸ Este incremento puede deberse a una multiplicidad de factores, incluyendo la relativa importancia del sector de servicios en la economía. Pero sigue siendo verdad que sin un mayor acceso a la educación, las mujeres y las niñas no estarían en una posición de aprovechar las oportunidades económicas del siglo XXI. Sin embargo, estas 'tasas de retorno de la educación en el ámbito económico' (ROREs) han estado en el centro de la política para enfocarse en la primaria. Durante los pasados 10 años, se han utilizado los ROREs para apoyar la perspectiva de que la educación primaria es suficiente – o que hasta cuatro años de educación es suficiente, pues es este el punto en el cual los beneficios marginales en el ingreso debido a años adicionales de educación aparentemente se reducen.⁵⁹ Esta conclusión política ha ido en detrimento para las adolescentes. Adicionalmente, una investigación inicial, que tuvo mucha influencia en la política educativa, se fundamentó en datos de los años 60. La información más reciente muestra que las tasas de retorno a nivel secundario están incrementando.^{60,61}

Un estudio de investigación en el 2007 demostró que, en el mercado laboral actual, la educación secundaria tiene tasas más altas de retorno en comparación con la educación primaria. Existe una escasez de mano de obra calificada y una reducción en el número de puestos que pueden ser llenados por aquellos con el nivel básico de educación. Las personas

que se gradúan de la educación secundaria y superior son, cada vez más, un componente vital de una economía exitosa.⁶²

La medición del potencial ingreso de las niñas con educación limita nuestra visión de cómo las niñas y las mujeres interactúan con el trabajo. Aunque parece obvio que mayor educación conduce a un mejor prospecto de empleo, la relación entre las oportunidades de las niñas y de las mujeres en el mercado laboral y su nivel de educación es realmente mucho más compleja.

Cosecha de tomate en Kenia.

EDUCACIÓN Y DESEMPLEO – MUJERES JÓVENES EN ARABIA SAUDITA

Por Nikki van der Gaag

Fawziah al Bakr fue una niña con suerte. Cuando ella estaba creciendo, ella dice, "El gobierno estaba abriendo escuelas y no solamente que eran gratis sino que recibíamos una compensación mensual. Necesitaban desesperadamente maestras para las escuelas de niñas así que yo tenía garantizado un trabajo al final".

Hoy en día, Fawziah es Catedrática de educación en la Universidad King Saud en Riad, Arabia Saudita. Ella sale de lo común al tener un puesto académico tan alto en un país donde las mujeres todavía no pueden conducir o votar o salir sin un hombre chaperón y en donde las universidades son separadas por sexo para que las mujeres y los hombres no puedan estudiar juntos. Por lo tanto, ella es una mujer fuera de lo común. Ella atribuye todo esto a la influencia de su madre. "Mi madre no tenía educación, pero cuando mi padre la dejó con siete hijos ella tuvo la determinación no solamente de que todos vayamos a la escuela sino de que consigamos una educación universitaria".

Ella siente que muchas cosas han mejorado desde que ella era pequeña. "Las

MARC SCHLOSSMAN / PANOS PICTURES



niñas ahora están recibiendo educación, la calidad de la educación es mucho mejor de lo que fue en mi época y en las universidades hay apertura de las diferentes especialidades, lo que significa que en teoría al menos, la enseñanza no es la única profesión abierta a las mujeres".

Pero está preocupada sobre el futuro de las jóvenes a quienes ella enseña. "Es mucho más difícil para una mujer conseguir un trabajo hoy en día que cuando yo era joven. Hay miles de docentes calificados que postulan para cada puesto y hay pocos puestos que las mujeres pueden desempeñar aquí".

Una encuesta en el 2010 mostró que aunque el 93 por ciento tienen un título secundario o universitario, solo el 18 por ciento de las mujeres de Arabia Saudita tienen empleos, comparados con Kuwait (41 por ciento), Qatar (40 por ciento) y los EAU (38 por ciento).⁶³

Las estrictas leyes del país sobre las mujeres hacen difícil el tener un empleo. La catedrática Fawzia dice: "A las mujeres no les gusta salir a las calles porque podrían ser acosadas".

Las mujeres todavía ganan menos que los hombres en casi todos los países, con una brecha global en los ingresos de 22 por ciento, incrementándose a 38.5 por ciento en algunos países en desarrollo.⁶⁴ Por lo tanto, aunque las niñas con educación pueden estar ganando más que las niñas sin educación, todavía no significa que las niñas ganarán tanto como los niños por el mismo trabajo o que puedan acceder al mismo trabajo que los niños. Ejemplos de estas brechas en la paga y en la diferencia de género en el acceso a los diferentes tipos de empleo se los encuentra en casi todos los países.⁶⁵

"Muchas mujeres en Uganda todavía están limitadas por los recursos inadecuados, la falta de capital, las normas tradicionales y culturales que dictaminan que debemos ser sumisas y actuar como mujeres. Estos estereotipos continuarán limitando nuestra lucha por la igualdad".

Rebecca Namayanja, pescadora,
Lago Victoria, Uganda⁶⁶

Para las mujeres en sociedades donde los roles masculinos y femeninos y el estatus están más que claramente divididos, las brechas son aún mayores. Las mujeres ganan apenas un 50 por ciento de los ingresos de los hombres en el sector agrícola, que es donde la mayor parte de las mujeres de comunidades pobres

y marginadas trabajan.⁶⁷ También hay prueba de que la educación de las niñas contribuye más al crecimiento económico y a un mayor ingreso familiar, cuando la sociedad y la cultura permiten que las niñas y las mujeres trabajen fuera de casa.⁶⁸ La naturaleza del empleo informal e irregular – que es menos seguro y que a menudo no está regulado y puede ser hecho en casa – significa que esta forma de empleo puede contribuir muy poco al empoderamiento y agencia de las niñas.⁶⁹

MUJERES DE MALASIA – UN PASO HACIA ADELANTE

En Malasia, las mujeres han logrado paridad en la educación, pues las niñas representan el 50 por ciento de los estudiantes matriculados en educación primaria y secundaria.⁷⁰ En educación superior ha habido una enorme expansión en la matriculación de los niños en las décadas crecientes, elevándose del 29 por ciento de estudiantes en los años 70 al 61 por ciento de estudiantes en el 2006. Sin embargo, hay señales de que los hombres se están separando de la educación, de que las niñas tienen mejores logros académicos que los niños, y la población masculina en educación de tercer nivel se ha reducido del casi 50 por ciento en los 80 a 40 por ciento en el 2000.

A pesar de los avances en la educación de las niñas, persiste una brecha de género en el empleo y en los salarios. La participación de las mujeres en la fuerza laboral tuvo un declive del 47 por ciento en los 90 al 45 por ciento en el 2006. La mayoría de las mujeres que tienen empleo tienen ocupaciones de ingresos inferiores y en posiciones administrativas y de servicios. Aunque las mujeres ocupan solamente la mitad de las posiciones gerenciales en los servicios públicos, ocupan solamente un cuarto de las posiciones de alta gerencia. Mientras las mujeres reciben los mismos ingresos y privilegios que los hombres en el sector público, en el sector privado están sujetas a prácticas discriminatorias.⁷¹

Por lo tanto, aunque las mujeres de Malasia han alcanzado los derechos a tener y a quedarse en la educación, parece que no han obtenido la habilidad de garantizar mayor igualdad en el trabajo como resultado de esto. Le siguen cerrando las puertas al acceso y al igual pago en un trabajo digno y valioso. El gobierno está intentando abordar esto al instituir una cuota del 30 por ciento para las mujeres en puestos de toma de



decisiones en el sector público, pero esta política debe estar apoyada por medidas para garantizar la igualdad de género y las normas de género en la educación.

En algunos países, la positiva relación entre los años de educación y el acceso de las mujeres a mayor trabajo y mejor remunerado, no se convirtió en realidad. La proporción de niñas versus niños con al menos educación secundaria se ha incrementado en China e India de 1995 al 2010.⁷² Sin embargo durante el mismo periodo, la tasa de participación de las niñas en la fuerza de trabajo se redujo de manera constante de un 79 a un 75 por ciento en China y de un 37 a un 30 por ciento en India.⁷³

En Kerala, que tiene la más alta tasa de educación de las niñas entre todos los estados de la India, la participación de las mujeres en la fuerza laboral es también una de las más bajas y el desempleo de las niñas es el más alto.⁷⁴ Aunque la tasa de participación en el trabajo para los hombres ha incrementado en las pasadas dos décadas, la tasa de las mujeres ha declinado, en contra de la tendencia general en otros estados de la India. En Sri Lanka, las tasas de desempleo son más altas para los niños con un nivel de preparación de escuela secundaria y superior, lo que se atribuye a la reducida variedad de ocupaciones en las cuales las niñas

y las mujeres reciben y aceptan ofertas de trabajo.⁷⁵

El Banco Mundial ha argumentado que una de las razones para que los salarios difieran para hombres y mujeres es que la elección de carreras todavía hace diferencia por género, particularmente a nivel terciario. Las mujeres tienen más probabilidades de graduarse con un título en educación o en humanidades, que conducen a trayectorias de carreras con diferentes promedios de salarios.⁷⁶

Pero la segregación de empleo no explica totalmente la brecha en el pago. Aún para hombres y mujeres que tienen el mismo título, las opciones de ingresos y empleo todavía pueden ser significativamente diferentes. La investigación en los Estados Unidos determinó que aún en los puestos con salarios más altos, las mujeres que hacen el mismo trabajo que los hombres ganan hasta un 25 por ciento menos.⁷⁷ Para mujeres y hombres con títulos en ciencias, el 55 por ciento de los hombres y el 33 por ciento de las mujeres ocupan puestos relacionados a matemáticas, física o ingeniería; por otro lado, 22 por ciento de las mujeres y 13 por ciento de los hombres con títulos en ciencias decidieron convertirse en docentes.⁷⁸

Los campos de trabajo que son considerados "femeninos" (o que se vuelven así) también son menos valorados y menos remunerados.⁷⁹ Entonces, ¿cómo puede la educación contribuir

Colegialas en Malasia.



JIRO OSE

a mayor igualdad y opciones abiertas para las niñas en el trabajo?

Primero, al desarrollar una amplia gama de habilidades que las niñas puedan utilizar en el mercado laboral, la educación puede incrementar la capacidad productiva de las niñas, y conducir así a mejores prospectos de empleo.⁸⁰ Segundo, la educación puede promover actitudes, valores e ideas que darán mayor flexibilidad y harán la transición hacia un empleo asalariado más fácil para las niñas.

Esto es tanto en términos del mismo trabajo y de equipar a las niñas para tener éxito en un contexto todavía desigual, con mayor confianza y redes de apoyo.⁸¹ Como vimos en el Capítulo 3, el igual acceso a la capacitación técnica y vocacional para niñas y niños, sin supuestos de género sobre el tipo de capacitación que es apropiado, será un largo camino para cambiar las actitudes fuera de la educación también.

"Yo estaba realmente desanimada en la aldea cuando escuché un mensaje en nuestra radio de la comunidad sobre un proyecto que matriculaba a niñas que deseaban aprender ciertas habilidades. Mi hermano, que estaba tratando de casarme, no me incentivó para nada. Yo fui y tomé la prueba, la cual la aprobé. La gente me miraba mal, porque aquí en la parte norte de Sierra Leona, a las mujeres no se les incentiva para que vayan a la escuela, pero es aún peor cuando tratan de hacer algún trabajo que es "supuestamente trabajo de hombres", como un electricista, mecánico o ingeniero".

Aissata, 21 años, Sierra Leona⁸²

El contenido del currículo formal tiene un impacto en el retorno económico que una niña puede ver de su educación. Por ejemplo, el idioma en el que ella aprende puede afectar las oportunidades de trabajo que estén disponibles.⁸³ Si la educación también tiene que ver con la transformación social, puede ayudar a las niñas a vencer las desventajas históricas y los estereotipos que persisten en las economías. Este tipo de educación, primero, abordaría directamente los problemas de género, particularmente en la opción de las asignaturas y profesiones (tal como las niñas en la ciencia) y, en segundo lugar, brindaría capacitación adicional para las niñas en liderazgo y toma de decisiones. Si los educadores abordan estos temas directamente, las niñas podrían dejar la escuela con una mayor capacidad para reconocer la discriminación y tener las habilidades para demandar un trato justo, digno e igualitario en el trabajo.⁸⁴

Aprendiendo sobre autos en Sudán del Sur.

SUPERANDO LA TRADICIÓN – CERO DIFERENCIA DE GÉNERO EN VICTORIA

El estado de Victoria en Australia ofrece un currículo básico que promueve ciencias y matemáticas como asignaturas críticas para niñas y también para niños, superando así los estereotipos tradicionales de género sobre las opciones de estas asignaturas. En los primeros cuatro años de educación secundaria, ciencias es una parte obligatoria y esencial del currículo. El plan de estudios de ciencias para cada asignatura está diseñado para apoyar el vínculo entre ciencias y la sociedad, por lo tanto aborda explícitamente la aversión que las niñas tienen tradicionalmente hacia materias como ciencias físicas. Consecuentemente, Australia ha logrado casi cero diferencias

Colegialas en Zambia.



PAOLO BLACK FOR THE YOUNG HEALTH PROGRAMME



ALF BERG

de género en la preparación en ciencias, aunque todavía persisten algunas diferencias estereotípicas sobre la elección de las asignaturas de ciencias, cuando más niñas prefieren biología y los niños prefieren física.⁸⁵

Pero el rol que la educación puede jugar puede ser visto junto con las políticas que afectan el trabajo de las mujeres jóvenes, tales como las leyes de empleo, derechos de maternidad y paternidad, cuidado de niños y aceptación social y apoyo para madres trabajadoras. La política de empleo y el contexto social son cruciales para determinar cómo y cuándo las niñas pueden usar la educación para mejorar sus condiciones de trabajo y oportunidades.

Esto es más importante porque cuando las niñas y las mujeres vienen y dominan en cualquier esfera – ya sea un área de trabajo, tal como la enseñanza, o en un logro en la educación por ejemplo la alfabetización – esa área puede rápidamente volverse devaluada, con una baja en el pago y una reducción de los rendimientos.⁸⁶

Es bien conocida la feminización de la pobreza, donde las mujeres forman parte de un porcentaje desproporcionado de la pobreza del mundo, como lo es el hecho de que cuando las economías se contraen o cuando surge la violencia, las mujeres y las niñas y niños sufren en mayor proporción que los hombres.⁸⁷

Existe menos investigación sobre la “feminización de los logros” – el fenómeno por el cual el valor e impacto de un título o un trabajo se reduce a medida que se incrementa el número de mujeres que llegan a ese nivel. América Latina es el principal ejemplo. Hoy en día en la mayoría de países de América Latina, más niñas se matrículan en la escuela, tienen

un mejor desempeño y continúan hasta los niveles superiores de la educación en mayor número que los niños. Sin embargo los niños y los hombres todavía ganan mucho más que las niñas y las mujeres, mientras la violencia en contra de las mujeres sigue siendo alta.

La investigación del Foro Económico Mundial muestra que los logros educativos para las niñas en América Latina están solamente por detrás de Norte América pero son más altos que en Europa.⁸⁸ Sin embargo, en tres países en América Latina ninguna mujer ocupa un cargo ministerial; en toda la región solamente 13 mujeres por cada 100 hombres tienen un cargo político.

Las mujeres en algunos países de América Latina y el Caribe ganan hasta el 40 por ciento menos que los hombres.⁸⁹ Puede ser que la seguridad que los hombres y los niños sienten en sus posiciones sociales más altas brinda a las niñas y a las mujeres el espacio para tener logros educativos. Los niños y los hombres no tienen miedo de que sus propios privilegios se vean amenazados de alguna manera por niñas y mujeres con mayor educación.⁹⁰

El tema real aquí es el poder. La igualdad entre los sexos se trata de mayor acceso igualitario a los recursos o servicios. Como muestra el ejemplo de América Latina, la desigualdad de las niñas tiene su origen en las actitudes profundamente arraigadas que dan mayor valor a las opciones que escogen hombres y niños por encima de aquellas de las mujeres y niñas. A pesar de que numerosos estudios demuestran que cuando las mujeres tienen más acceso y hay más igualdad, hacen una contribución mayor a la sociedad y mejoran las oportunidades para todos.⁹¹

Docente en frente de la clase en Laos.



JENNY MATTHEWS

Alumna de Nicaragua.

EDUCACIÓN - ¿UNA VARITA MÁGICA?

Por Martha Lanza Menesesⁱ



En la escuela en la zona rural de Guatemala.

Cerrar la brecha de género ha estado, y todavía está, en la agenda de las mujeres Latinoamericanas. Sin embargo, a pesar del significativo progreso – América Latina es considerada como una historia de éxito en la educación – la realidad es compleja. Las relaciones entre el acceso de las niñas y mujeres jóvenes a la educación y la continua presencia en la escuela, y su situación socioeconómica una vez que dejan el sistema educativo, son limitadas.

En años recientes, la región ha dado pasos gigantes en términos de educación para todos y se muestran altos niveles de paridad, especialmente en educación primaria, donde las niñas tienden a sobresalir más que los niños; aún las tasas de aquellos que terminan la escuela secundaria son más altas para las mujeres jóvenes. Ellas se quedan más tiempo en la escuela, y en la mayoría de países las tasas de abandono es más alta entre los niños; las mujeres también tienen más probabilidades de asistir a la universidad que los hombres.

Sin embargo, un número de factores asociados con la recurrencia de las desigualdades de género y de etnia y las jerarquías significa que el acceso a la educación y su permanencia no necesariamente contribuyen mucho a su futuro estatus socioeconómico. Uno de los indicadores más significativos respecto a este es la brecha de género en los ingresos. En promedio, comparando hombres y mujeres de la misma edad y niveles de educación, la brecha de género en el ingreso es 17 por ciento. Mientras que en Brasil la brecha es del 30 por ciento, las diferencias son mínimas en Bolivia y Guatemala, como lo muestra la siguiente información.

Brechas de salarios por género⁹²

América Latina	17.2 %		
Bolivia	-1.8 %	Paraguay	16.0 %
Guatemala	0.3 %	Honduras	16.3 %
Colombia	7.1 %	Ecuador	16.4 %
México	7.8 %	Rep. Dominicana	16.6 %
El Salvador	11.9 %	Chile	19.3 %
Panamá	13.6 %	Perú	19.4 %
Costa Rica	13.7 %	Nicaragua	20.3 %
Venezuela	13.9 %	Uruguay	26.3 %
Argentina	14.2 %	Brasil	29.7 %

En general, los hombres ganan más que las mujeres en cualquier grupo de edad, en cualquier nivel de educación, en cualquier campo de empleo, en compañías grandes y pequeñas por igual. La brecha en el salario es más baja entre los jóvenes con títulos universitarios. Las brechas más grandes aparecen entre trabajadores de nivel bajo con educación secundaria incompleta, que viven en zonas rurales. En general, la brecha más grande en el salario se da entre las personas auto empleadas, lo que contradice la noción tradicional de que las brechas de ingreso son causadas por la discriminación de los empleadores.

Brechas de salarios por etnidad⁹³

América Latina	28 %		
Ecuador	4 %	Paraguay	22 %
Bolivia	17 %	Guatemala	24 %
Perú	21 %	Brasil	30 %

Las brechas en los salarios que corresponden a la etnidad son ampliamente marcadas en países con poblaciones indígenas. Brasil tiene la brecha más alta en el salario debido a la etnidad y Ecuador tiene la más baja. Estos datos indican que en estos contextos, la situación de las mujeres indígenas es doblemente compleja.



ⁱ Especialista de Educación, Género y Política para la región de América Latina.

Se han hecho varios esfuerzos para explicar las causas de esta situación que pone un énfasis en el sistema educativo y en la escritura y dinámica del mercado laboral, ambas estructuras generan y reproducen la discriminación y la subordinación de las mujeres.

La escuela y la reproducción de la desigualdad

Un factor subyacente es la construcción de las escuelas diseñadas para preservar las diferencias sociales, étnicas y de género y las jerarquías, un producto del largo proceso de colonialismo en América Latina y el Caribe. Los sistemas educativos dan forma y reproducen los estereotipos de género y desalientan el empleo de mujeres en áreas no tradicionales.

En general, las expectativas de los docentes sobre las futuras opciones de empleo tienen un sesgo de género. La tendencia entre las mujeres jóvenes que entran a la educación de tercer nivel es ingresar en áreas relacionadas con roles reproductivos, mientras que la presencia de las mujeres en ingenierías o en campos técnicos, por ejemplo, es menor. Aun más preocupante es, sin embargo, el hecho de que en las escuelas públicas, que proporcionan educación a los sectores más pobres de la sociedad, las expectativas de los docentes para la vida futura de los estudiantes es perversa: en general los docentes piensan que una vez terminada la escuela los estudiantes pobres solamente pueden aspirar a ser trabajadores de la construcción, vendedores ambulantes, trabajadores domésticos – lo que significa que terminarán en las áreas menos valoradas y menos pagadas del mercado laboral^{ii,94}.

De igual modo, las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos e hijas, en el mejor de los escenarios, están dirigidas a su integración en roles tradicionalmente femeninos y masculinos. Esto es especialmente cierto en el caso de las familias migrantes de origen indígena o de personas pobres. Las opciones de las carreras universitarias para las mujeres jóvenes también demuestran esta tendencia.⁹⁵

Mientras tanto, la escuela no incorpora la cosmovisión o el conocimiento científico y tecnológico de los pueblos indígenas – especialmente de las mujeres – en la composición del currículo escolar. Como resultado, en las áreas rurales, el conocimiento y las prácticas requeridas para la reproducción de la vida económica, social y familiar no se aprende en la



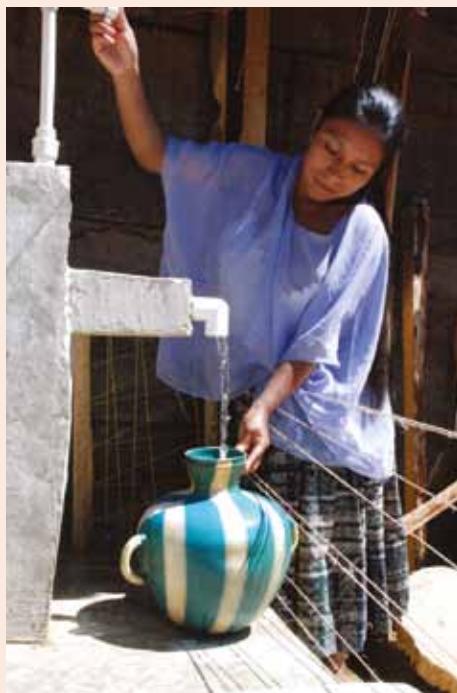
Marta, la tercera generación de tejedoras de Guatemala.

PLAN

escuela por lo tanto los padres se rehúsan a dejar que sus hijos, especialmente sus hijas, se queden en la escuela hasta que completen la secundaria. Una inversión en la educación no tiene beneficios inmediatos para la familia, aun en casos cuando los hijos y las hijas completan su educación secundaria, la clase de empleos que tienen no necesariamente mejoran en relación a la mayor inversión en la educación.

Empleo para las mujeres

En la mayoría de los países de la región, la participación de las mujeres en la fuerza laboral se ha incrementado desde los inicios de los 90 en una tasa cercana al uno por ciento por año, especialmente entre mujeres de mediana edad y aquellas con nivel más bajo de educación. La participación en la fuerza laboral siempre ha sido mayor entre las mujeres con niveles más altos niveles de educación; por tanto, una mayor matriculación ha conducido a un mayor número de mujeres en la fuerza laboral. Se estima que los cambios en los niveles de educación dan cuenta de entre el 30 por ciento y 40 por ciento de incremento en la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo.⁹⁶



PLAN

En general, esta expansión ha estado orientada por una mayor participación de las mujeres en todos los sectores y no solamente en las áreas tradicionalmente femeninas, aunque continúa existiendo una concentración en ocupaciones tradicionalmente femeninas en las cuales el salario es bajo. Estas tendencias sugieren que una mayor participación está más relacionada con la eliminación de los obstáculos que

ii Especialmente en áreas rurales o escuelas con grandes poblaciones de migrantes.

con la expansión del empleo en ciertos sectores abiertos a las mujeres.

El empleo de las mujeres se ha incrementado de manera constante, a pesar de la fluctuación en la actividad económica. Este patrón indica que las principales causas del incremento en la participación femenina deben ser factores de largo plazo tales como un mejor acceso a la educación, menores tasas de fertilidad y mayor disponibilidad de agua apta para el consumo. También hay un mayor uso de aparatos eléctricos que ahorran tiempo a las mujeres para que puedan dedicar ese tiempo a un trabajo remunerado, además de motivar un cambio en el rol de las mujeres en la casa.

La participación de las mujeres en el mercado laboral está en su nivel más alto en el sector informal de la economía en casi toda la región. Esto significa que las mujeres ocupan puestos que generan menos ingresos, son menos valorados, donde el uso de la tecnología es bajo, que requiere un menor nivel educativo y que les permite hacer el trabajo de casa y cuidar a los niños y ganar dinero. Las brechas más grandes de género se registran en este sector.

Las mujeres tienen menos probabilidades de ser dueñas de negocios y emplear a otros trabajadores y más probabilidades de tener su propio empleo, sin la oportunidad de expandir sus negocios, posiblemente debido a la carga de trabajo doméstico y de cuidar a otros que afectan negativamente el tamaño y el desempeño de una compañía.

Por otra parte, las mujeres que migran y participan en la industria agrícola lo hacen bajo condiciones precarias, sin seguridad social y otros beneficios, y en ocupaciones que requieren 'habilidades femeninas', mientras que los hombres se vuelven técnicos y similares. Esto nuevamente crea brechas en los ingresos y segregación ocupacional. En el caso de la industria de la manufactura, la tendencia es la misma.



Tejedora en
el Mercado
Peruano.

Determinar por qué las mujeres se están uniendo al mercado laboral con estas características requiere recoger diferentes puntos de vista y posibles explicaciones.

Las opciones para las mujeres

Las preguntas básicas sobre las características del empleo femenino están relacionadas a lo siguiente: si es una cuestión de elección o una falta de mejores opciones; si es que tienen menos oportunidades en contextos formales o buscan esas oportunidades tratando de conseguir horarios o condiciones más flexibles; y finalmente si los empleadores tienen menos probabilidades de emplear a mujeres con hijos o con personas a quién cuidar.

De acuerdo a esta tendencia, parece que las mujeres que entran en el mercado laboral lo hacen como resultado de una o de dos formas de razonamiento opuestas: la lógica de la necesidad en el caso de las más pobres, especialmente que tienen menos educación y son jefas de hogar; y la lógica de elección y autonomía en el caso de las mujeres de la zona urbana, con niveles más altos de educación y quienes no tienen hijos pequeños. El problema es que en ambos casos persisten las brechas de género, tanto en el lugar de trabajo y en términos de los ingresos, lo que sugiere que las 'opciones' para las mujeres están condicionadas por una variedad de otros factores.

La construcción social de 'calificaciones'

Las desigualdades de género en el trabajo están relacionadas con el proceso social de calificaciónⁱⁱⁱ. La distinción masculina/femenina es el centro alrededor del cual se define la noción de calificación. Desde esta perspectiva, su socialización y capacitación en el sistema educativo fortalece y estimula ciertas áreas de calificación, que están asignadas a un valor social menor. Por lo tanto, existe una apropiación de la esfera tecnológica por parte de los hombres lo que conduce a una construcción social de mujeres como técnicamente incompetentes. Esto tiene un efecto en la identidad de las mujeres, y sus futuros prospectos de empleo y su integración a los procesos productivos.

Las consecuencias de estas percepciones están claramente manifestadas en los salarios y en estructuras jerárquicas, que determinan una diferencia entre la percepción de habilidades y las calificaciones requeridas y aquellas que tienen las personas de cualquier sexo. Esta es la cultura que prevalece en las compañías o en instituciones en las cuales hombres y mujeres trabajan.

iii La calificación no es solamente una definición técnica de la calidad del trabajo sino una relación entre ciertas operaciones técnicas y la estimación de su valor social, que establece que el valor del trabajo corresponde a una construcción social que está sujeta a conflictos y negociaciones, como un proceso de diferenciación y construcción de distinciones entre tipos de trabajo, pero también entre trabajadores que desempeñan estas tareas.



Tratando de ganarse la vida en México.

AUBREY WADDE/PANOS PICTURES

Estrategias familiares y redes sociales

La migración rural-urbana, un fenómeno ampliamente generalizado en América Latina, está caracterizado en general porque las familias migrantes o los niños usualmente entran en el mercado laboral en base a las estrategias familiares determinadas por las redes sociales. Nuevas mujeres migrantes usualmente ingresan en un proceso de aprendices que son muy mal pagadas, a pesar de haber completado la primaria o la secundaria en su región de origen.

En casos donde estas redes tienen una base económica en negocios rentables pero informales usualmente gestionados por mujeres, la educación, en forma de universidad u otros estudios, no es parte de sus expectativas, ya que el éxito de sus negocios no depende de la educación. Esto significa que las mujeres que lideran negocios exitosos no necesariamente han completado la secundaria. Mientras que, el éxito económico no define relaciones de género más equitativas. Por contraste, tiende a acentuar el machismo y la subordinación de la mujer.⁹⁷

Migración y señales en el mercado laboral

En el área rural, el ingreso de las mujeres por hora es menor que el de los hombres y sus opciones para conseguir salario más alto se encuentran en las áreas urbanas, ya sea como empleadas auto-gestionadas, o quedándose en las zonas rurales como asalariadas.

El número de años que pasan en la educación tiene relativamente menos importancia para explicar el ingreso promedio por hora – esto quiere decir, que no hay diferencia entre cuatro u 11 años de educación, o no tener educación. Por tanto la motivación de una migrante no parece ser la esperanza de tener mayores retornos en el capital humano sino tener la oportunidad

de salir de un contexto a otro, para pasar de un área donde los ingresos son bajos a otra donde estos podrían ser un poco más altos.

En zonas urbanas, las condiciones económicas pueden ser de alguna manera mejores, pero persisten las diferencias en las oportunidades. Esto sugiere que aunque la demanda por educación facilita la migración, la educación por sí sola no es suficiente para acceder a iguales oportunidades. Esto indica que en contextos con poblaciones indígenas, 'la teoría de la señalización del mercado' parece funcionar^{iv}. Esto quiere decir, que a pesar que una persona trate de mejorar su 'señal' a través de la educación, ella no puede cambiar su 'signo': ser una persona indígena o una mujer. Por tanto ser indígena, o una mujer con cualquier nivel de educación, esto determina que ella enfrentará condiciones adversas en el mercado laboral en la zona urbana.

Las economías con baja demanda por capital humano

En países donde una gran cantidad de la actividad económica está caracterizada por mano de obra no calificada que requiere de poca educación, donde la economía no demanda capital humano como materia prima, y donde solo el mercado laboral está segregado por género y etnicidad, el éxito de las niñas, y especialmente de las niñas indígenas, en la escuela probablemente no se traducirá en mejores oportunidades de empleo y por tanto en mejores ingresos en el futuro. Las políticas para promover la educación para todos deben por lo tanto ir acompañadas de medidas en la esfera económica.

Pensamientos finales

El conjunto de factores relacionados tanto en educación y a la estructura y dinámica del mercado laboral ayudan a explicar más o menos con exactitud – dadas las diferencias entre países de la región – por qué la igualdad en la educación es necesaria, pero no suficiente, como un factor para el empoderamiento de las mujeres. Todo indica que la complejidad de este problema requiere medidas para desarticular los mecanismos y sistemas que actúan para preservar la discriminación y la subordinación de las mujeres, y que consolidan la división sexual del trabajo como un factor estructural dentro de las relaciones de género, conduciendo a la naturalización de la desigualdad y las jerarquías. La división sexual del trabajo, como en el caso de América Latina, está entrelazada con factores de raza, etnicidad, y clase social, para construir una realidad compleja en la cual, cotidianamente las mujeres sienten las consecuencias de ser mujeres, indígenas y pobres.

iv De acuerdo con la teoría de la señalización en el mercado laboral, una persona tiene signos y señales que son vistos cuando busca trabajo; los signos son imposibles de cambiar (sexo, color de la piel, etc.) Las señales son modificables (ej. Educación).

4 Yo tengo una voz

Las niñas deben ser involucradas de manera igual y libremente en la toma de decisiones y en la elaboración de políticas para que puedan jugar un rol activo en la definición del mundo que las rodea. Si una niña no tiene voz y no tiene poder, entonces su habilidad para proteger su salud, a ser valorada en sus relaciones, y a obtener un empleo igual y digno pueden ser fácilmente socavadas. Si las niñas y las mujeres no pueden representarse a sí mismas, sus puntos de vista y preocupaciones serán marginados, mal entendidos o silenciados de una vez. Al involucrarse en la toma de decisiones, sea a través de estructuras políticas formales o en otros espacios cívicos o comunitarios, las niñas pueden influir en las políticas y prácticas que son centrales para su bienestar.

GIRLS MAKING MEDIA (NIÑAS QUE HACEN MEDIOS) – PLAN GHANA, SIERRA LEONA, TOGO Y LIBERIA

Las Niñas que Hacen Medios (Girls Making Media) es un proyecto de tres años establecido en el 2010 que tiene como objetivo fortalecer la capacidad de las adolescentes involucradas en organizaciones de niñez y juventud en Ghana, Liberia, Sierra Leona y Togo. El proyecto hace incidencia en contra de la discriminación y violencia basada en género al utilizar eficientemente las diferentes formas de los medios de comunicación. Además el proyecto trabaja para apoyar el establecimiento de un grupo base de mujeres oradoras. Al final de los tres años el proyecto espera incrementar las oportunidades de las niñas para acceder a trabajos relacionados con los medios, capacitar a las mujeres periodistas adultas sobre los problemas que enfrentan las adolescentes en la región de África Occidental, e incrementar la conciencia pública sobre las necesidades de las adolescentes en la región.

“Nosotras aprendemos cómo encontrar información y sacar a la luz los problemas y obtener soluciones”.

Niña participante, Proyecto Niñas Haciendo Medios

El programa beneficia directamente a más de 560 chicas adolescentes y a 140 periodistas adultos y llega indirectamente a una audiencia aproximada de 600.000 personas a través de la radio nacional y



comunitaria y a 400.000 a través de la televisión nacional. El proyecto capacita a chicas adolescentes con talento para ingresar en el campo del periodismo, al luchar contra la discriminación de género y las desigualdades, a mejorar la calidad de los informes sobre los temas de las adolescentes en África Occidental.

Aunque el proyecto está principalmente enfocado en las niñas, 25 por ciento de los miembros de los clubes están abiertos a los niños. Esto es para asegurar representación y particularmente para incluir a los niños en la lucha contra la discriminación de género.

En el 2010, Niñas Haciendo Medios comenzó con un taller para 20 mujeres jóvenes sobre habilidades de medios y género, y desde entonces ha crecido para servir a más de una docena de escuelas. El proyecto proporciona cámaras digitales, grabadoras de voz, una radio, un pizarrón y cámaras Flip así como la oportunidad de conocer y entrevistar a personajes locales y nacionales, con énfasis en mujeres periodistas, funcionarias de gobiernos y

mujeres de negocios. El proyecto también ayuda a disseminar medios o reportajes hechos por niñas a través de la comunidad, y los medios nacionales e internacionales.

“Yo solía caminar por aquí sin ver nada pero ahora miro todo porque estoy buscando noticias, mi mente se ha abierto”.

Niña Participante, Proyecto Niñas Haciendo Medios

La educación imparte habilidades básicas importantes que permiten a las niñas involucrarse en el mundo más amplio. Saber leer y escribir y tener pensamiento crítico, por ejemplo, son las habilidades de una educación de buena calidad y son necesarias para que las niñas puedan participar en toma de decisiones y en la política. Las niñas deben ser capaces de leer, entender y criticar a los partidos políticos y la literatura de campañas, discutir y reflexionar sobre sus opciones y votos. La aritmética básica puede ayudar a las niñas a pedir cuentas a los gobiernos y demandar transparencia en los presupuestos del gobierno, ayudándolas a identificar dónde y cómo se pueden priorizar sus necesidades.

Más allá de las habilidades básicas, la educación también puede actuar como una capacitación de base para desarrollar habilidades políticas. Por ejemplo, la participación en los consejos escolares desarrolla habilidades para hablar en público y también para la organización colectiva. Dichas habilidades pueden inspirar mayores niveles de autoconfianza y conocimiento en las niñas así como un mayor deseo de defender sus intereses. El efecto también puede ser una mayor negociación de las niñas en cuanto al poder dentro de su casa, junto con un mayor razonamiento, autoestima y articulación.⁹⁸

Similarmente, en India, un estudio determinó que, a pesar de la casta, religión, clase o afiliación política, existe una clara relación positiva entre el nivel de educación de una niña y su probabilidad para votar o postularse para un puesto público.⁹⁹ Como tal, está claro que ir a la escuela realmente empodera a las niñas a participar en la toma de decisiones y conduce a una mayor movilización de las niñas y mujeres.¹⁰⁰

Fuera de la educación formal, campañas de alfabetización y educación cívica han demostrado contribuir a una mayor participación de las mujeres y las niñas en la sociedad cívica y política.¹⁰¹ Por ejemplo, en Uganda en los 80, las campañas de concienciación política resultaron en un marcado incremento en la participación de las

mujeres en las elecciones locales y nacionales, así como en que las mujeres se unieran a las protestas y formaran organizaciones de la sociedad civil.¹⁰² En Andhra Pradesh, la Campaña de Alfabetización Total en los 80 y 90 resultaron en que las mujeres tomen acciones políticas directas en contra de la venta de alcohol en un intento por controlar el consumo de los hombres que está fuertemente asociado con la violencia doméstica.¹⁰³



LOS DERECHOS A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha establecido que “la educación es tanto un derecho humano en sí mismo y un medio indispensable para ejercer otros derechos humanos”.¹⁰⁴ Tan fundamental es para el desarrollo humano, que el acceso a la educación puede ser visto como una “puerta” para el empoderamiento, expandiendo el espectro total de los derechos. La Conferencia Internacional Sobre Población y Desarrollo de 1994 promovió los derechos de las adolescentes a continuar con su educación “para equiparlas para una vida mejor, para incrementar su potencial humano, para ayudar a prevenir embarazos precoces y maternidades de alto riesgo y para reducir la mortalidad y morbilidad asociados”.¹⁰⁵

El objetivo 6.7 (b) del mismo documento de resultados desarrolló esta idea, haciendo un llamado a todos los estados a satisfacer las necesidades especiales de los adolescentes y jóvenes, especialmente de las mujeres jóvenes, con debida consideración a sus propias capacidades creativas, al apoyo social, familiar y comunitario, oportunidades de empleo, participación en el proceso político y acceso a la educación y salud, servicios de consejería y de salud reproductiva de alta calidad”.¹⁰⁶

En la conferencia internacional del Foro de la Política de Género en el 2011 sobre el acceso de las niñas adolescentes a la educación, un orador enfatizó que “la igualdad de género en la enseñanza y aprendizaje y la igualdad de género en el liderazgo y la gestión son complementarias”, diciendo que las niñas solamente serán futuras líderes si son capaces de pasar a través del sistema educativo que promueve su desarrollo de manera igualitaria con los niños.¹⁰⁷

La Agencia de Cooperación para el Desarrollo de Noruega ha establecido un programa que concientiza a las comunidades locales sobre la importancia de permitir que las niñas reciban educación y las incentivas a convertirse en maestras y así representan modelos a seguir para las niñas más pequeñas que todavía están en la escuela.¹⁰⁸

La representación femenina en la educación no necesariamente conduce a una igual representación en el mercado de trabajo más amplio. El Relator Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación en Mongolia recientemente indicó que las representación de las mujeres en el sistema educativo está “en contradicción con la falta de participación de las mujeres en los asuntos públicos del país”.¹⁰⁹

Las mujeres jóvenes continúan teniendo dificultades para tener acceso a ciertos mercados

laborales que han sido tradicionalmente dominados por hombres. Un informe de la OECD del 2011 indicó que los niños todavía tienen más probabilidades de involucrarse en las industrias de computación o de ingeniería, sugiriendo la necesidad de campañas escolares que atraigan a las niñas hacia esas áreas combinadas con políticas de apoyo familiares y de empleo.¹¹⁰

El Ministerio de Jordania de Planificación y Cooperación Internacional ha creado un nuevo proyecto para mejorar los prospectos de trabajo de 900 mujeres graduadas, proporcionando capacitación sobre habilidades de empleo y cupones de empleo para animar a las firmas a contratar a nuevas mujeres graduadas y ayudar a reducir los estereotipos de género.¹¹¹

A menudo es difícil desafiar los estereotipos de género sobre la separación del trabajo. UNESCO recientemente reconoció que el progreso hacia la equidad de género en los mercados laborales ha sido mucho más lento que en los sistemas educativos.¹¹²

En Sudán del Sur, un nuevo programa está actualmente siendo implementado para brindar espacios seguros para que las mujeres socialicen y busquen capacitación laboral. La capacitación vocacional se enfoca en puestos no tradicionales para las mujeres en Sudán del Sur, como carpintería, soldadura, y elaboración de ladrillos.¹¹³

En Noruega, un sistema de cuotas para animar a más mujeres a perseguir una carrera en la política ha tenido tanto éxito que ahora se ha cancelado.

Dichas cuotas son divisivas, pero también se ha determinado que funcionaron como ‘incubadoras’ para animar a las mujeres a participar. En Ruanda, un cambio a la constitución del 2003, posterior al genocidio, estableció una cuota del 30 por ciento para las mujeres en el parlamento. El número se elevó al 56 por ciento en las últimas elecciones en el 2008, siendo el mayor porcentaje en el mundo.¹¹⁴ Un comité de mujeres parlamentarias en Ruanda (FFRP) también ha liderado un “esfuerzo exitoso de aprobar leyes innovadoras sobre la violencia basada en género en parte al involucrar y promover el apoyo de sus colegas hombres”.¹¹⁵

Las mujeres todavía enfrentan a la posibilidad de ‘techos de cristal’ en muchas industrias y en muchos países. En Kenia, aunque la constitución ha determinado que ninguno de los géneros puede ocupar más de las dos terceras partes de las posiciones de liderazgo/gerenciales, y a pesar del gran número de maestras, muy pocas son directoras de escuela.¹¹⁶



JIRO OSE



MARK HENLEY/PANOS PICTURES

Ocupar cargos públicos

De acuerdo a la información global, existe, siendo optimistas, un vínculo indirecto entre las tasas de educación secundaria y las proporciones de mujeres en la asamblea legislativa.¹¹⁷ País por país, hay una amplia variación.¹¹⁸ En algunos lugares, las niñas con educación y de familias adineradas muestran indiferencia a la política o muestran un alto grado de desconfianza sobre la eficacia de cualquier tipo de participación política.¹¹⁹ En el estado de Kerala al Sur de la India, por ejemplo, a pesar de que las niñas tienen un alto nivel de educación, hay una 'paradoja de género' pues las niñas tienen un estatus social alto pero el movimiento de mujeres es débil y pocas mujeres ocupan cargos públicos.¹²⁰ Similamente, en los Estados Unidos, sobrepasan en número a los niños en la educación superior pero las mujeres tienen persistentemente una baja representación en la política.¹²¹

En contraste, en Uganda, Ruanda y Mozambique, los países más pobres en el mundo y con niveles más bajos de educación y alfabetización de niñas y mujeres, cada uno tiene entre el 25 y 30 por ciento de representación de mujeres en el parlamento. Este alto nivel de representación se debe en parte a las cuotas (Ruanda) y también puede deberse, en parte, a los altos niveles del activismo y movilización de las mujeres en estos países. Dicho esto, todavía hay muy poca evidencia de que más mujeres en el poder político se traducen en mejores políticas para las mujeres y las niñas en general. Es importante preguntar qué se está representando y cómo y quién lo está haciendo.¹²²

"Las mujeres han obtenido cuatro representantes en el parlamento – ningún feminismo".

Gyrithe Lemche, líder de la campaña de sufragio en Dinamarca en 1918¹²³

Sin embargo, la presencia de las mujeres en el poder puede contribuir a un mejor entendimiento de la igualdad de género y la democracia genuina, a pesar de las políticas de los gobiernos de los cuales son parte.

Sansad Bhavan (Casa del Parlamento, India).

Expresar una opinión

Aunque el vínculo entre la educación y ocupar cargos públicos no es directo, el vínculo entre la educación de las niñas y su participación en la vida cívica y en la incidencia para el mejoramiento de la comunidad es muy fuerte. En algunas partes de India, por ejemplo, la calidad de los servicios de salud mejoró y se incrementó el nivel educativo de las niñas, debido a que las niñas y las mujeres hacen demandas informadas y presionan a los servicios locales.¹²⁴ Las mujeres y las niñas con educación en Bangladesh tienen tres veces más de probabilidades de participar en las reuniones políticas que las niñas y mujeres que no saben leer o escribir o que tienen menos educación.¹²⁵

CON LA CABEZA EN ALTO – TUSEME¹²⁶

Tuseme es la palabra en Swahili para 'expresemos nuestra opinión'. FAWE denominó a su programa Tuseme y su meta es promover en las niñas el coraje y las habilidades para expresar su opinión sobre la opresión y vencer la tradición del silencio de las mujeres en la mayor parte del África Sub Sahariana.¹²⁷



FAWE

Defensores del programa Tuseme trabajando.

Desde 1996, Tuseme ha trabajado a través de un asocio entre el Departamento de Bellas Artes de la Universidad de Dar es Salaam y FAWE para animar la participación de las niñas en la escuela secundaria a través de esta metodología de empoderamiento. Utilizando el teatro, el proyecto ayuda a las niñas y niños a trabajar juntos para analizar los obstáculos para el desempeño de las niñas y su participación en la secundaria. También les ayuda a buscar formas para discutir estos temas con sus padres y los mayores en su comunidad y trabajar hacia soluciones orientadas por las niñas.

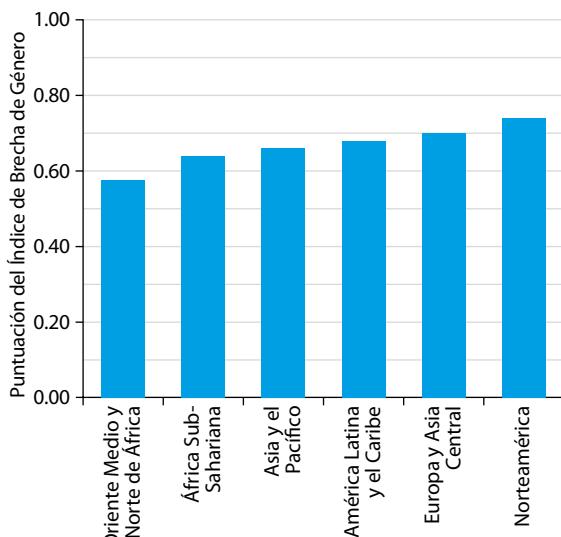
Para finales del 2006, más de 70 escuelas en Tanzania habían adoptado el programa. Estas escuelas vieron mejoras en el desempeño de las niñas en los exámenes, un mayor compromiso de los docentes, una reducción en el abandono debido a embarazos, y cambios de la actitud entre docentes y padres. El gobierno de Tanzania tomó el programa con la meta de implementarlo en todas las escuelas secundarias para el 2009, y FAWE ha probado el enfoque en otros países en la región.

El programa Tuseme ha ayudado a empoderar a las niñas a decir 'No' y las ha liberado de las prácticas nocivas culturales que les limitaban su educación y les impedía su desarrollo económico. Las niñas ya no tienen que caminar con su cabeza agachada o cavlar el piso con sus talones cuando hablan con los hombres. Con su variedad de actividades, entre las cuales está el teatro para el desarrollo, Tuseme es una herramienta efectiva para empoderar a las niñas a 'expresar su opinión'.

El impacto de la educación puede extenderse más allá de las niñas que realmente consiguen la educación. Lo que estas niñas hacen, lo que ellas logran, y el ejemplo que establecen, podrían cambiar las actitudes sobre los roles de las mujeres y las niñas en la sociedad con el tiempo.¹²⁸ A medida que las mujeres consiguen más educación e ingresan en la fuerza laboral, las familias y las estructuras sociales pueden reconfigurarse y se pueden cambiar los roles de género.¹²⁹

Dicho esto, no hay ningún lugar en el mundo donde las mujeres sean iguales a los hombres. Cuatro categorías de empoderamiento han sido identificadas por el Foro Económico Mundial. Estas son: igualdad en la participación económica y oportunidad, logros educativos,

Desempeño Regional sobre el Índice Global de Brecha de Género 2011¹³⁰



salud, supervivencia, y empoderamiento político. Pero en ningún país los logros de las mujeres van a la par o exceden al de los hombres.¹³¹

Esto significa que cuando quiera y donde quiera que las niñas y mujeres se esfuerzen por tener el mismo trato y acceso que los niños y hombres, todavía siguen estando rezagadas, reciben menos salarios, o no son escuchadas. Esto a pesar del hecho de que "las brechas de género más pequeñas están directamente correlacionadas con una mayor competitividad económica."¹³²

Clase de IT en Colombia.



¿Educación = Empoderamiento?

Entonces la educación no es la varita mágica: no puede compensar totalmente o cancelar las otras fuerzas en la sociedad que trabajan en contra de la capacidad de las niñas para tomar más control sobre su vida. Como este Capítulo ha demostrado, son necesarias varias otras medidas para promover el ambiente habilitante en el cual las adolescentes puedan hacer la transición hacia una vida adulta floreciente, con agencia y decisión.

Esto no quiere decir que la educación no tiene un rol vital que jugar. Hay una diferencia marcada entre que la niña ingrese al mundo de los adultos con pocas habilidades y poca confianza (o aún peor, con una cantidad de malas experiencias detrás de ella), e ingresar equipada para manejar estas desigualdades e injusticias. La educación con la cual una niña sale de la escuela es el fundamento que le servirá para el resto de su vida.

Existe una distinción importante entre las habilidades reales con las que la adolescente deja la escuela, y las otras formas en las cuales su educación puede abrirle las opciones. La alfabetización es crucial en todas las áreas en las cuales las niñas necesitan ser capaces de decidir por una opción. Otras habilidades, tales como la auto-confianza en las nuevas tecnologías, son también fundamentos importantes para el empoderamiento en la adultez en el mundo de hoy.

Más allá de impartir habilidades, la educación puede hacer una contribución más crucial. El contenido transformador de la educación es esencial. Sin él, cualquier otra habilidad que obtenga una niña simplemente le ayudará a adaptarse exitosamente en las desiguales estructuras existentes. Por demasiado tiempo, el éxito en la educación de las niñas y aún el valor de las niñas con educación, ha sido medido en términos de las ganancias para las sociedades y las familias, tales como una reducción en la fertilidad, una mejor salud de los niños y un incremento en el PIB. Estos hallazgos han contribuido a un número importante de avances en la política para apoyar a las niñas.

Pero los gobiernos y los encargados de las políticas deben afrontar el desafío de monitorear lo que la educación entrega a las niñas en el largo plazo. La ODM 3 pone a la igualdad de género en el centro de la política internacional. Es una meta ambiciosa que tiene que ser abordada a todos los niveles de la sociedad y que significará cambios de amplio alcance en el mundo en el que vivimos. ¿Cómo podemos medir



Recibiendo
educación en
Etiopía.

el estatus de las niñas y mujeres dentro de las familias y comunidades para monitorear una verdadera igualdad de género? ¿Cómo se pueden reducir los niveles de violencia basada en género e incrementar la igualdad en la toma de decisiones en casa y en el trabajo? ¿Cómo podemos asegurarnos que las mujeres reciban un salario igual y que las niñas estén equipadas para jugar un rol equitativo en la sociedad? La clave es la educación de las niñas y de los niños. La igualdad de oportunidades en la escuela, darles una educación de buena calidad y garantizar que las niñas se beneficien de ella es crucial. La educación sola puede no ser suficiente para transformar la sociedad en que vivimos pero la transformación nunca se podrá lograr sin educación. Al preocuparnos sobre cómo la educación puede contribuir a una mayor agencia de las niñas, los docentes y los gobiernos y las mismas niñas pueden encontrar formas para diseñar una educación que verdaderamente apoye a las niñas a vivir con más libertad, a tener vidas más plenas y a transformar el mundo que las rodea.

"Podemos cambiar el mundo si nos unimos y presionamos para que el tema esté como punto principal de la agenda. La verdadera promesa de igualdad para la mujer es una promesa de una sociedad mejor".

Cherie Blair

"Soy la única en mi familia que fue a la universidad. Soy un ejemplo en mi familia y mi comunidad, y siempre trato de animar a las niñas de mi aldea a esforzarse por lo mejor, a pesar de la pobreza que parece ser una barrera para sus sueños".

Firehiwot Yemane, 24 años, Etiopía¹³³



5

Trasladar la ambición a la acción

En los últimos 20 años los países han hecho grandes inversiones para incrementar el acceso de las niñas a la escuela, pero todavía existen unos 39 millones de niñas entre 11 y 15 años de edad que siguen sin recibir educación. Las razones son complejas y se encuentran en la intersección de las barreras entre la pobreza y la discriminación. Se necesita un análisis detallado y mejores datos, así como un enfoque en la calidad que vaya más allá del acceso.

Como muestra este informe, los objetivos de desarrollo global que dan forma a la recopilación de datos nacionales sobre educación ocultan grandes disparidades. Los datos de matriculación no proporcionan suficiente información sobre la asistencia, ignorando la experiencia de las niñas que no pueden asistir diariamente a la escuela debido al costo, distancia, a las tareas domésticas o a la falta de apoyo. Además, enfocarse simplemente en el número de niños y niñas que asisten a la escuela, y la resultante afluencia de estudiantes a escuelas inadecuadas, con insuficiente personal y recursos, ha creado una crisis de aprendizaje. Los niños y niñas que están saliendo de la escuela primaria no pueden leer una oración simple.

Esta educación de mala calidad no solamente está obstaculizando las posibilidades de que las niñas hagan una transición exitosa para convertirse en adultas empoderadas, sino que también amenaza con socavar la capacidad de la educación para ofrecer el tipo de progreso para el desarrollo que el mundo espera. El

hecho de que muchas niñas salgan de la escuela sin poder leer ni escribir una oración sencilla también hace difícil que los padres de escasos recursos continúen haciendo una inversión en su educación cuando el rendimiento parece incierto.

Sin embargo, la educación sigue siendo la ruta más conocida hacia el empoderamiento y ofrece a las niñas de todo el mundo la mejor oportunidad de romper el ciclo intergeneracional de la pobreza. La educación tiene el potencial de transformar la sociedad y promover objetivos más amplios de igualdad de género.

La agenda posterior a los ODM tratará de aprovechar los recientes logros en la matriculación en la escuela primaria. El enfoque natural para el futuro es garantizar el acceso universal y la igualdad de género en la educación secundaria. Sin embargo, no es suficiente concentrarse únicamente en los números de niñas que asisten a la escuela; una mirada crítica a la calidad de lo que están aprendiendo y cómo lo hacen, y si se promueve el empoderamiento de las niñas, debe ser un componente esencial en cualquier marco de desarrollo global en el futuro.

En las siguientes secciones hacemos recomendaciones para el sector de la educación, trabajando a nivel internacional, nacional y local, y con el apoyo del sector privado cuando sea el caso, lo cual podría transformar las experiencias de las adolescentes en la escuela y la eficacia de las inversiones en el sector en general.

Llamado a la acción

- 1 Asegurar que cualquier marco posterior a los ODM mantenga una fuerte prioridad en Educación, pero que amplíe nuestro objetivo de incluir la terminación exitosa de por lo menos nueve años de educación de calidad, enfatizando deliberadamente la igualdad de género.
- 2 Comprometerse a realizar una revisión de género de los Planes Sectoriales de Educación del gobierno y de apoyar la acción para abordar las brechas identificadas.
- 3 Ampliar los mecanismos de financiación para apoyar la educación de calidad para las niñas.

RECOMENDACIÓN 1

La comunidad global, incluidos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, los organismos de las Naciones Unidas, las instituciones multilaterales y los donantes deben:

Asegurar que todo marco posterior a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (post-ODM) mantenga a la educación como un objetivo prioritario que claramente:

- Asuma un enfoque de equidad e incluya indicadores de igualdad de género, tanto cuantitativos como cualitativos;
- Redefina la educación básica para incluir la educación post-primaria;
- Enfatice la calidad del aprendizaje además de la matriculación y el acceso.

Justificación: A medida que el mundo considera una nueva generación de objetivos de desarrollo, la educación debe seguir estando en el centro de nuestro enfoque, pero también debemos ampliar el alcance de nuestra ambición para conseguir no solamente que más niñas asistan a la escuela primaria, sino que hagan la transición a la escuela secundaria y completen una educación de calidad. Un enfoque de equidad que llegue a las personas más marginadas, pero especialmente a las niñas, es fundamental en este momento si queremos garantizar el acceso universal a la educación. La culminación exitosa de al menos nueve años de educación de calidad es la clave para liberar el potencial de una niña, llevándola de una vida de pobreza a una de oportunidades. Como numerosos estudios han demostrado, una niña educada puede ayudar a transformar el mundo a su alrededor, y desempeñar un papel clave para romper el ciclo inter-generacional de la pobreza.

Cuando están disponibles en un mismo lugar los primeros nueve años de educación, es decir primaria y secundaria básica, existe el potencial de reducir los costos tanto para los padres como para el sector de la educación, y aumenta la accesibilidad..

PRÁCTICA PROMETEDORA:

Plan Sectorial de Educación de Ruanda (2010-15)

Como parte del mayor impulso para el Programa de Educación Básica de Nueve Años (9YBE), algunas escuelas primarias se han transformado en escuelas de nueve años ("groupes scolaires") que ofrecen los nueve años de educación básica (seis años de primaria y tres años de secundaria básica), mientras que otras son escuelas secundarias básicas formales ("écoles secondaires inférieures") integradas dentro de la 9YBE. El último Plan Sectorial de Educación (ESP por sus siglas en inglés), especifica que el sistema de educación post-básica (PBE por sus siglas en inglés) debe adaptarse más a las necesidades del mercado laboral, fomentando una mayor participación de la empresa privada en la educación post-básica, incluyendo la enseñanza secundaria superior, la educación al docente, la expansión y fortalecimiento de la Capacitación en Educación Técnica y Vocacional (TVET por sus siglas en inglés), la expansión de un sistema sostenible de préstamos dirigido a estudiantes desfavorecidos matriculados en estudios prioritarios, y la introducción de la educación abierta, a distancia y por internet.

Alumnos de escuela en Ruanda.



RECOMENDACIÓN 2

Los ministerios de educación deben:
Comprometerse a realizar una revisión de género de los Planes Sectoriales de Educación de sus gobiernos a fin de garantizar que todas las niñas completen con éxito al menos nueve años de educación de calidad. La revisión debe evaluar los planes en relación con criterios adecuados para las niñas (ver "tabla de calificaciones adecuada para las niñas") tales como: facilidad de acceso, rendición de cuentas, gestión escolar participativa, medidas de seguridad y protección, programas de estudios sensibles al género, y personal bien apoyado y calificado.

PRÁCTICA PROMETEDORA : Iniciativa para la educación de las niñas ("Escuelas amigas de las niñas"), Egipto¹

El programa, implementado a través del Consejo Nacional para la Niñez y la Maternidad en colaboración con siete ONGs regionales, ya ha abierto 1.063 escuelas y matriculado a 27.784 estudiantes, 75 por ciento de los cuales eran niñas en el 2005. El programa se ha ampliado recientemente y tiene como objetivo construir más de 1.000 escuelas "amigas de las niñas" adicionales. Estas escuelas deben cumplir con una lista de criterios, tanto en términos de estructura (proximidad a la comunidad, patios de juego seguros, etc.), prácticas de enseñanza, y participación de la comunidad local a través de los "Comités de Educación". La Iniciativa de Educación de las Niñas encontró que la participación de los padres y de otros "líderes comunitarios naturales" (tales como los líderes religiosos) en las estructuras de gobierno escolar ha tenido un efecto positivo en el logro educativo de las niñas. Una evaluación² encontró que los comités de educación juegan un papel fundamental en el seguimiento de las niñas que no asisten a la escuela – "a menudo cuando entran en la pubertad" – y en muchos casos convencen a los padres de que sus hijas deben continuar asistiendo a la escuela.

Tabla de Calificaciones Adecuada para las Niñas



A. Facilidad de acceso para todas las niñas, especialmente las más marginadas

- Asequible
- Físicamente accesible
- Inclusiva
- Social y culturalmente aceptable

B. Responsable ante todas las niñas, gobernabilidad escolar

- Involucra a las estudiantes, sus familias y comunidades en la gestión escolar
- Se han establecido sistemas de gobernabilidad para apoyar a las niñas que tienen ausencias prolongadas o que abandonan la escuela
- La escuela incluye en sus estatutos el compromiso explícito de promover la educación de las niñas

C. Apoya el aprendizaje y el éxito de todas las niñas

- Suministro de materiales escolares
- Capacitación en TIC y vocacional
- Apoyo de mentores y pares

D. Es un lugar seguro para todas las niñas

- Políticas claras para prevenir y responder a la violencia contra las niñas perpetrada por el personal o los estudiantes, incluyendo todas las formas de coerción sexual
- Sistemas apropiados de denuncia
- Baños separados para las niñas
- Asignar un miembro femenino del personal como consejera

E. El plan de estudios y las políticas están libres de discriminación y estereotipos

- Los materiales escolares promueven la igualdad de género
- La salud sexual y reproductiva integral es una parte fundamental de los planes de estudio
- Las niñas y niños tienen igual acceso a todos los suministros de la escuela y a igual apoyo del personal
- Las niñas y los niños son igualmente animados a participar en la clase

F. Tiene personal motivado que apoya a todas las niñas

- Por lo menos 40 por ciento de personal femenino
- Capacitación en igualdad de género para todos los docentes
- La proporción de docentes y alumnos se fija en 1:40

1. Asegurar que el Plan Sectorial de Educación se actualice con acciones específicas para abordar los problemas identificados por la revisión de género.

Justificación: La revisión del plan sectorial de educación identificará las áreas claras de acción para apoyar la educación de las niñas. Abordar esas brechas permitirá que los ministerios de educación, consejos escolares y comités de padres identifiquen, y se unan a las comunidades para brindar apoyo para la culminación exitosa de una educación de calidad para las niñas.

2. Identificar y ampliar las mejores prácticas que permitan una fácil transición de las niñas de la educación no formal a la formal.

Justificación: En muchos países, las organizaciones de la sociedad civil han estado al frente de intervenciones innovadoras de educación no formal para apoyar a las niñas que han abandonado el sistema escolar formal. Los gobiernos deben comprometerse con las organizaciones que trabajan en esta área para identificar las prácticas más efectivas y apoyar la ampliación de aquellas iniciativas que tienen como objetivo hacer la transición de las niñas nuevamente a la educación formal cuando sea posible. Garantizar que las adolescentes tengan oportunidades para involucrarse en el aprendizaje y educación es una estrategia vital para incrementar el número de niñas que acceden, y permanecen en la educación secundaria.

PRÁCTICA PROMETEDORA:

La Iniciativa Diphalana (Botswana)

La Iniciativa tiene como objetivo reintegrar a las jóvenes que han quedado embarazadas a temprana edad y que han abandonado la escuela, al sistema de educación formal. Se exige que las jóvenes regresen a la escuela lo más pronto posible después de haber dado a luz, aunque durante un período de permiso por maternidad sus tareas escolares son enviadas a sus hogares y escuelas. La iniciativa ha desarrollado un plan de estudios de educación a distancia para satisfacer las necesidades de las niñas que no pueden asistir a la educación formal. Cuando un doctor certifica que se encuentran aptas para volver a la escuela, ellas lo hacen con sus bebés, y si el padre está en la escuela también se le exige pasar tiempo con su bebé en la hora del almuerzo o de los recesos. En la escuela Pekelélé se ha implementado una guardería que cuida a bebés desde los cuatro meses de edad.

3. Incrementar el número y calidad de los docentes, con un enfoque particular en las profesoras. Las medidas deben incluir:

- **Incentivos o apoyo adicional para atraer y retener a las profesoras en las escuelas, especialmente en los niveles superiores;**
- **Capacitación de calidad para todos los docentes y personal administrativo sobre temas que incluyan los derechos de la niñez, métodos positivos de disciplina y educación integral sobre salud sexual y reproductiva;**
- **Elevar la posición social de la profesión de la docencia en las comunidades;**
- **Promover la progresión de la carrera de docencia entre las mujeres;**
- **Remuneración y condiciones de trabajo adecuados para los docentes, incluida la vivienda.**

Justificación: Dotar a las escuelas con profesoras bien capacitadas es una manera efectiva y directa de incrementar la asistencia, retención, aprendizaje y seguridad de las niñas. Las profesoras aumentan la confianza de los padres para enviar a sus hijas a la escuela, especialmente en la etapa de la adolescencia. La evidencia muestra que el incremento de profesoras conduce a una mayor matriculación de niñas, que las profesoras proporcionan a las niñas modelos a seguir muy necesarios, y que pueden ayudar a promover los objetivos generales de la igualdad de género (ver Buena Práctica: Programa de Asistencia a la Escuela Secundaria en Bangladesh, en la página 126.)



Enseñando en Togo.

4. Apoyar al Ministerio de Educación, los gobiernos nacionales deben:

Fortalecer la capacidad de las instituciones nacionales que trabajan por la igualdad de género para apoyar, monitorear e informar sobre su marco de políticas, su legislación y el gasto en los derechos de las niñas.

Justificación: mediante el apoyo a la igualdad de género, las oficinas, puntos focales y funcionarios, así como los gobiernos, pueden fortalecer tanto la eficacia de sus políticas nacionales sobre educación de las niñas, como incrementar el compromiso político con la igualdad de género en los más altos niveles.

PRÁCTICA PROMETEDORA:

Promover la igualdad de género y fomentar la educación de las niñas van de la mano. Los compromisos políticos para reparar la discriminación arraigada que deja a la mitad de la población privada de sus derechos, deben estar respaldados por políticas y medidas legislativas eficaces. Estas incluyen el establecimiento de oficinas para la igualdad de género a nivel nacional, así como puntos focales a nivel ministerial.

Maquinaria de Igualdad de Género de Sudáfrica³

Sudáfrica tiene un marco sólido de políticas para la igualdad de género en educación, con políticas basadas en compromisos con la equidad y los derechos humanos en la educación. A pesar de que los avances en la educación de las niñas han sido desiguales, no hay duda de que la Maquinaria de Igualdad de Género y las Políticas de Igualdad de Género son las más integrales de la región. En el año 2000 se creó una Dirección de Equidad de Género (GED por sus siglas en inglés) en el Departamento nacional de Educación. Las personas focales de género de los nueve departamentos provinciales de educación y la GED nacional se reúnen trimestralmente como un grupo interprovincial para discutir sobre el trabajo de todas las unidades. La GED nacional tiene la responsabilidad de monitorear el sistema y su desempeño mientras coordina las actividades y el desarrollo de políticas en todo el sistema. El proceso de crear una maquinaria eficaz de género ha dado lugar a la creación de un nuevo Ministerio para la Mujer, la Niñez y las Personas con Discapacidad después de las elecciones del 2009.

NIKKI RIXON/TWENTY TEN/PANOS PICTURES



RECOMENDACIÓN 3

1. Mejorar los mecanismos de financiamiento para apoyar la educación de calidad para las niñas.

Clase de Tecnología en Ciudad del Cabo.

Los gobiernos nacionales deberían:

- Asignar por lo menos el 11,4 por ciento* del Presupuesto Nacional para educación, enfatizando el financiamiento adecuado de la educación secundaria básica;
- Proteger los presupuestos nacionales de educación contra las medidas de austeridad, reconociendo que la educación sustenta el crecimiento económico;
- Revisar la asignación presupuestaria actual para llenar los vacíos de financiamiento identificados por la revisión de género de los Planes Sectoriales de Educación;
- Financiar nueve años de educación obligatoria y gratuita para todos y todas, y eliminar progresivamente otras barreras de costos para las niñas;
- Mejorar la gestión de los recursos asignados a la educación y garantizar la transparencia, rendición de cuentas y cero tolerancia a la corrupción;
- Incrementar la base imponible en todos los niveles para financiar los aumentos en el presupuesto de educación.

Justificación: Los gobiernos que desean salir de la crisis económica actual con una fuerza de trabajo fuerte y productiva no pueden permitirse el lujo de recortar el gasto en educación. Es a través de un gasto mayor y enfocado que los gobiernos pueden garantizar que las niñas y niños que están ingresando a las aulas el día de hoy harán la transición hacia un trabajo digno que impulse el crecimiento económico y reduzca la deuda nacional a largo plazo. Esto es especialmente importante para las niñas, quienes transmitirán los beneficios de su educación a sus futuros hijos y a sus comunidades.

*Este es el gasto promedio del presupuesto nacional en educación de los países de bajos ingresos.



G.M.B. AKASH

PRÁCTICA PROMETEDORA: Programa de Asistencia para Niñas en una Escuela Secundaria en Bangladesh⁴

Una revisión del plan sectorial de educación en Bangladesh junto con un gran apoyo de los donantes, condujo a la creación de un exitoso programa nacional de becas, el cual aumentó dramáticamente la matriculación escolar de las niñas.

En 1993, con el apoyo del gobierno de Bangladesh se lanzó el Programa de Asistencia Escolar para Niñas en Escuelas Secundarias (FSSAP por sus siglas en inglés), con el objetivo de mejorar el acceso y matriculación en la escuela secundaria para las niñas mediante la subvención del costo de la matrícula. También se abordaron temas relacionados con la educación de calidad mediante la capacitación de docentes, entrega de incentivos por desempeño a las escuelas y estudiantes, así como agua e instalaciones sanitarias. El proyecto cubrió 121 de los 507 sub-districtos de Bangladesh. El resultado fue que la matriculación de las niñas en las escuelas secundarias se incrementó de 1,1 millones en 1991 a 3,9 millones en el 2005, incluyendo un número cada vez mayor de niñas de áreas desfavorecidas o aisladas. Además, la iniciativa establece la introducción gradual de profesoras en las escuelas secundarias, con el objetivo de contratar 30 por ciento más de profesoras a nivel nacional.⁵ Esta iniciativa ha permitido que Bangladesh alcance uno de sus Objetivos de Desarrollo del Milenio antes de tiempo – la paridad de género en la educación.

PRÁCTICA PROMETEDORA:

Costa Rica⁶

El aumento de fondos lleva a mayores tasas de asistencia y terminación de la escuela. Para las niñas, que son las menos propensas a sentir los efectos del gasto a nivel nacional y de los donantes en educación, un incremento general en los compromisos de gasto significa una mayor posibilidad de llegar a quienes más necesitan educación.

En Costa Rica, la educación gratuita y obligatoria para los niños y niñas en la escuela primaria ha estado garantizada por la Constitución por décadas, y esto también se ha extendido a la educación secundaria, la cual es actualmente gratuita y obligatoria. Desde la década de 1970, el gobierno ha invertido casi el 30 por ciento del presupuesto nacional en la educación primaria y secundaria. El país se jacta de tener una tasa de alfabetismo del 93 por ciento entre los mayores de 10 años de edad: la población con mayor alfabetización en América Central.

2. Los gobiernos donantes deberían:

- Incrementar la ayuda para la educación secundaria básica* y garantizar que toda la ayuda a la educación ponga énfasis en mejorar las posibilidades de las niñas para terminar la escuela secundaria básica;
- Incrementar el porcentaje de ayuda predecible para la educación preprimaria, primaria y secundaria básica para que coincida con la inversión de los países socios, la cual se sitúa en un promedio del 11,4 por ciento de sus presupuestos nacionales;
- Canalizar más fondos a través de la Alianza Mundial por la Educación (GPE por sus siglas en inglés), como una manera de alinear los esfuerzos de ayuda, y trabajar para asegurarse que la GPE fortalezca su monitoreo de los estándares de igualdad de género y participación de la sociedad civil;
- Adoptar mecanismos innovadores de financiación⁷ para aumentar los ingresos para apoyar la educación de las niñas;
- Garantizar la apropiación de los países mediante el apoyo a los planes nacionales de educación y la promoción de un entorno propicio para la participación de la sociedad civil, incluidas las organizaciones que promueven los derechos de las niñas y mujeres, en consonancia con los Principios de París.⁸

Caminando a la escuela en Bangladesh.

* El código de la OCDE/CAD para la educación secundaria se debe dividir en educación secundaria básica y superior para poder monitorear esto.

Justificación: Los donantes pueden desempeñar un papel importante para garantizar que las niñas disfruten de educación de buena calidad a través de mecanismos de financiamiento y desarrollo de capacidades (incluyendo el apoyo directo a las organizaciones de la sociedad civil), y elevando el perfil de la educación de las niñas, especialmente cuando existe falta de voluntad política a nivel nacional.

PRÁCTICA PROMETEDORA:
Programa para la Creación de Redes de Género en Tanzania⁹

Los presupuestos sensibles al género son una herramienta excelente para involucrar a actores no tradicionales (especialmente los Ministerios de Finanzas y bancos centrales), influir en las políticas fiscales, promover la rendición de cuentas y apoyar las organizaciones de mujeres de la sociedad civil. Los presupuestos de género permiten que las organizaciones de mujeres cambien la pregunta de “¿Por qué mi pedazo de pastel es tan pequeño?” a “¿Por qué es tan pequeño todo este pastel?” Este proceso permite que las organizaciones de mujeres, junto con los ministerios y oficinas a nivel nacional, influyan en procesos macroeconómicos que tienen un impacto real sobre dónde y cómo se asigna el dinero, y si llega a quienes se suelen dejar fuera de la agenda política – las niñas.

La Iniciativa de Presupuestos Sensibles al Género en Tanzania comenzó en el 1997 como una iniciativa de cabildeo de las ONGs que se desarrolló como parte de la visión de la Coalición de Activismo Feminista del Programa para la Creación de Redes de Género (TGNP) – (Ley Fem) para influir en los encargados de formular políticas, economistas, estadísticos e investigadores para adoptar enfoques de género más progresivos. Se establecieron una serie de campañas con el objetivo de “popularizar” la elaboración de presupuestos de género, llamadas “Devolver los Recursos al Pueblo”, uniendo temas de VIH/SIDA, agua, educación y mortalidad materna. En varios pueblos y ciudades se realizaron reuniones abiertas en la calle, donde las personas fueron invitadas a escuchar en términos sencillos acerca del trabajo de elaboración de presupuestos sensibles al género que se está llevando a cabo y para que tomen medidas para apoyar este proceso. Una evaluación realizada a nivel de las Naciones Unidas¹⁰ encontró que la TGNP tuvo éxito en varios frentes. En el sector del agua, la asignación se incrementó del tres al seis por ciento del presupuesto

nacional – los hogares con bajos ingresos ahora tienen acceso, sin costo, a 80 baldes de agua, reduciendo así la carga de tiempo para las niñas. La asignación para el sector salud se incrementó al 15 por ciento del presupuesto nacional. La TGNP se comprometió con el Ministerio de Planificación para producir una matriz de contabilidad social más sensible al género que llevó al gobierno a incluir un análisis del uso del tiempo en las encuestas nacionales que reconoce el costo del trabajo (doméstico y de brindar cuidados) no remunerado.

3. El sector privado y la comunidad empresarial deberían:

- **Financiar y aumentar el apoyo en especie para los programas que tienen como objetivo hacer que la capacitación en destrezas sea más relevante para las adolescentes, dentro y fuera de la educación formal, y empoderarlas para desarrollar las competencias y destrezas necesarias para pasar a la vida adulta;**
- **Aprovechar la experiencia empresarial para desarrollar una tecnología de bajo costo y accesible que responda a las necesidades de las niñas y mejore las oportunidades de aprendizaje en entornos de bajos recursos;**
- **Participar en diálogos de políticas multisectoriales para apoyar de manera conjunta la importancia de que las niñas terminen por lo menos nueve años de educación de calidad;**
- **Incrementar el apoyo filantrópico que está en línea con los planes nacionales de educación, en coordinación con los gobiernos, donantes y sociedad civil, con especial atención en garantizar que las niñas alcancen por lo menos nueve años de educación de calidad.**



A.F.M. SHAMSUZZAMAN

*Desarrollando
Habilidades en
Bangladesh.*

Justificación: El sector privado y la comunidad empresarial tienen un papel importante que desempeñar en el desarrollo, el cual es cada vez más reconocido por los organismos multilaterales, donantes, gobiernos, y por la sociedad civil. La inversión en educación de calidad es de importancia estratégica para el sector privado, con un número cada vez mayor de actores del sector privado que prestan atención a resultados de aprendizaje de calidad y mejorados.

Sin embargo, en comparación con otros sectores tales como la salud, la comunidad empresarial y los filántropos todavía tienen que desempeñar un fuerte papel catalizador en la educación. Un cambio radical en el financiamiento y actividades de promoción del sector privado será crucial para alcanzar mejores resultados en la educación de calidad para niñas y niños.

Más allá del financiamiento y la incidencia, el sector privado y la comunidad empresarial también son esenciales para el desarrollo de soluciones tecnológicas que podrían mejorar los ambientes de aprendizaje, así como los conocimientos técnicos para el mejoramiento de la educación formal y no formal. Estas contribuciones garantizan que la educación sea relevante y proporcione a las niñas las destrezas necesarias para hacer una transición exitosa dentro del mercado laboral y de un trabajo digno. Por ejemplo, las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), pueden transformar no solamente los métodos de aprendizaje mediante el empoderamiento de los docentes, sino también dinamizar el proceso de aprendizaje más amplio a través de la innovación.

PRÁCTICA PROMETEDORA:

SMS para la Alfabetización en Paquistán*

En el 2009, Mobilink, el más grande proveedor de servicios móviles de Paquistán, se asoció con la UNESCO para elaborar un proyecto piloto de educación básica en el sur de la provincia de Punjab. El proyecto fue diseñado para mejorar las tasas de alfabetización de las adolescentes, incrementar la retención de la alfabetización entre las adolescentes y motivarlas. Cada una de las niñas recibió un teléfono celular de bajo costo con conexión de prepago, y profesores capacitados enviaban hasta seis mensajes por día sobre una variedad de temas para poner a prueba sus capacidades. Las niñas estaban obligadas a practicar



BUNYAD FOUNDATION, LAHORE

copiando los mensajes y leyéndolos en voz alta. Después las niñas respondían a los docentes a través de SMS, y se realizaban evaluaciones mensuales del avance en el aprendizaje de las niñas. Una evaluación del proyecto reveló que había contribuido en gran medida tanto a aumentar los niveles de alfabetización como la fluidez tecnológica. Un examen formal de su nivel de alfabetización mostró un 80 por ciento de mejora, donde más del 60 por ciento de las niñas tuvieron una calificación de "A", en comparación con sólo el 28 por ciento de las niñas que alcanzaron esta calificación antes del inicio del proyecto.

Conclusión

Sobre la base de la evidencia de este informe, y los pasos claros descritos en este capítulo, los encargados de tomar decisiones y los garantes de derechos en todos los niveles pueden tomar medidas hoy en día para garantizar que las niñas disfruten de al menos nueve años de educación de calidad. El rendimiento de invertir en la educación de las niñas ya ha sido bien documentado. Sin embargo, el progreso para garantizar que las niñas accedan a sus derechos educativos es bajo. Este capítulo ha proporcionado un modelo para la prestación de mejores resultados para las niñas y para garantizar que el sector de la educación no sufra recortes debido a la crisis financiera mundial. Ahora es el momento de brindar mayor atención e inversión para la educación y el empoderamiento de las niñas – como una estrategia clave para reducir la pobreza y entregar beneficios económicos.

* Para una descripción más detallada de este proyecto, vea la Sección 3, página 162 de este informe.

La educación de las niñas en el ámbito de la política internacional

Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos	Declaraciones Intergubernamentales Internacionales y Programas de Acción
<p>Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989)</p> <p>Artículo 28: afirma el derecho del niño a la educación y, cuando se lee conjuntamente con el artículo 2, aborda enérgicamente la discriminación en el acceso de los niños y niñas a la educación.</p> <p>El Artículo 28 define que todos los Estados Partes están obligados a establecer sistemas educativos y a garantizar el acceso a los mismos. En el contexto de la educación, es importante recordar y comprender que los niños y las niñas tienen derecho a gozar de sus derechos humanos tanto en la escuela como fuera de ella. La educación también se debe impartir de tal manera que respete los límites estrictos de disciplina que se recogen en el artículo 28 (2), el cual promueve la no violencia en la escuela.</p> <p>Artículo 29 (1): "...subraya el derecho individual y subjetivo a una determinada calidad de educación". El cumplimiento de los valores reconocidos en el artículo 29 (1) requiere que las escuelas sean amigables con la niñez en el más amplio sentido de la palabra, y que sean compatibles en todos los aspectos con la dignidad del niño o niña. Además, el artículo 29 (1d) describe la igualdad de género al referirse a "preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosas, y personas de origen indígena".</p> <p>Artículo 2: "1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres, o de sus representantes legales". Los artículos adicionales pertinentes a la educación son los relacionados con el trabajo infantil (artículo 32), responsabilidad penal (artículo 40) y prácticas tradicionales nocivas (artículo 24). Además, la Observación General No.1 del Comité de los Derechos del Niño, en Propósitos de la Educación CrC/gC/2001/1 párrafo 10 establece que:</p> <p>"Un caso extremo sería el de la discriminación por motivo de género reforzada por un programa de estudios incompatible con los principios de la igualdad de género, por disposiciones que limiten las ventajas que pueden obtener las niñas de las oportunidades de educación ofrecidas y por un medio peligroso u hostil que desaliente la participación de las niñas. [...] todas estas prácticas discriminatorias están en directa contradicción con los requerimientos establecidos en el artículo 29 (1) (a)." También es importante tener en cuenta la Observación General No.13 (2001) del Comité de los Derechos del Niño sobre el Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, CrC/C/gC/13 el cual aborda el problema de la violencia en las escuelas y su componente de género.</p>	<p>Declaración de Beijing</p> <p>Educación y Capacitación de la Mujer:</p> <p>Objetivo estratégico B1: asegurar la igualdad de acceso a la educación</p> <p>Objetivo estratégico B2: eliminar el analfabetismo entre las mujeres</p> <p>Objetivo estratégico B3: aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente</p> <p>Objetivo estratégico B4: establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios</p> <p>Objetivo estratégico B5: asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas</p> <p>Objetivo estratégico B6: Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres</p>

La educación de las niñas en el ámbito de la política internacional

Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos	Declaraciones Intergubernamentales Internacionales y Programas de Acción
<p>Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) (1979)</p> <p>Artículo 10 obliga a los Estados a "adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres..."</p> <p>También es importante destacar la Recomendación General 19, a/47/38 de la CEDAW sobre la violencia contra la mujer.</p>	<p>Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos (EFA) – Plataforma para la Acción (2000)</p> <p>Seis objetivos de educación acordados internacionalmente tienen por objeto satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos para el año 2015.</p> <p>Objetivo 1 Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;</p> <p>Objetivo 2 Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.</p> <p>Objetivo 3 Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.</p> <p>Objetivo 4 Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;</p> <p>Objetivo 5 Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.</p> <p>Objetivo 6 Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias básicas esenciales.</p>

La educación de las niñas en el ámbito de la política internacional

Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos	Declaraciones Intergubernamentales Internacionales y Programas de Acción
<p>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)</p> <p>Artículo 24</p> <p>1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación...</p> <p>2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;(b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;(c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;(d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;(e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. <p>3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;(b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;(c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. <p>4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.</p> <p>5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. También son de importancia el artículo 5 sobre igualdad ante la ley, y el artículo 7 sobre los derechos de expresión.</p>	<p>Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs) (2000)</p> <p>Objetivo 2 Lograr la enseñanza primaria universal</p> <p>Meta 2.a: Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.</p> <p>Objetivo 3 Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer</p> <p>Meta 3.a: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2015, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015</p>

La educación de las niñas en el ámbito de la política internacional

Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos	Declaraciones Intergubernamentales Internacionales y Programas de Acción
<p>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) 1976</p> <p>Artículo 13</p> <p>1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.</p> <p>2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:</p> <ul style="list-style-type: none">(a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;(b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;(c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;(d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;(e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. <p>3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.</p> <p>4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.</p> <p>También es importante destacar el plan de acción del PIDESC para la educación primaria en el artículo 14 (e/C.12/1999/4) y el Comentario General No.13 (1999) sobre el derecho a la educación (Art.13).</p>	<p>Alianza Mundial para la Educación</p> <p>Fundada en el 2002, la Alianza Mundial para la Educación está compuesta por 46 países en desarrollo, y más de 30 organismos bilaterales, regionales e internacionales, bancos de desarrollo, el sector privado, docentes, y grupos de la sociedad civil local y global.</p> <p>La estrategia de la Alianza Mundial para la Educación se propone lograr tres objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Incrementar el apoyo a los estados frágiles ¿Por qué es esencial? Más del 40 por ciento de los 67 millones de niños y niñas fuera de la escuela, actualmente viven en países afectados por conflictos o frágiles, y están en mayor riesgo de ser marginados.2. Mejorar los resultados del aprendizaje y la educación de calidad ¿Por qué es esencial? 200 millones de niños y niñas se encuentran actualmente en la escuela, pero están aprendiendo muy poco.3. Apoyar la educación de las niñas ¿Por qué es esencial? Millones de niñas todavía están fuera de la escuela, sus tasas de terminación y nivel de aprendizaje siguen siendo bajas, y su participación en la escuela secundaria superior, un factor fundamental para reducir las tasas de natalidad y mejorar la mortalidad infantil y materna, es baja.<ul style="list-style-type: none">1. Incrementar la paridad de género y la matriculación general;2. Proporcionar incentivos fuertes, apoyo técnico y financiero a los socios de los países en desarrollo, para incluir estrategias de género en sus planes educativos;3. Apoyar la matriculación de las niñas que están fuera de la escuela, en la escuela primaria;4. Asegurar que las niñas hagan la transición fundamental a, y a través de la escuela secundaria.

La educación de las niñas en el ámbito de la política internacional

Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos	Declaraciones Intergubernamentales Internacionales y Programas de Acción
<p>Déclaration universelle des droits de l'homme</p> <p>Artículo 26</p> <p>1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.</p> <p>2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.</p> <p>3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.</p>	<p>Declaración de Dakar de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (2010)</p> <p>A pesar del progreso que se ha logrado, la mala calidad de la educación, la pobreza extrema, la desigualdad estructural y la violencia contra las niñas, siguen poniendo en peligro el logro de los objetivos de desarrollo del milenio de educación y de y educación de género para todos, para el 2015. Las niñas indefensas y pobres constituyen el grupo más desfavorecido en la educación. El logro de la equidad en educación supondrá el establecimiento de un marco de empoderamiento basado en derechos que estará dirigido hacia los más vulnerables y transformará las jerarquías de poder en los espacios de aprendizaje, en las comunidades y en las estructuras de políticas, a fin de dar a las niñas pobres y vulnerables una voz, y para garantizar que su derecho a educación de calidad se mantenga.</p>
<p>Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (CMW) (1990)</p> <p>Artículo 30</p> <p>Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.</p>	<p>La equidad de género está en el centro de la educación transformadora y de calidad. Es necesario prestar atención a los aspectos físicos, sociales y académicos de los múltiples entornos de aprendizaje para mejorar las oportunidades, especialmente para las adolescentes, de ir más allá de la educación básica. El reconocimiento de los docentes como profesionales, con el apoyo de un currículum escolar con perspectiva de género, es también clave para garantizar la igualdad de género.</p> <p>Dado que la pobreza es a la vez estructural y multidimensional y que su impacto es diferente en las niñas y en las mujeres, las intervenciones para la educación de las niñas deben cubrir múltiples sectores. Las políticas educativas, estrategias, planes y presupuestos, deben ser sensibles al género.</p>
<p>Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)</p> <p>Artículo 14</p> <p>1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.</p> <p>3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.</p>	<p>La violencia de género sigue siendo un obstáculo para la plena realización de los derechos de las niñas a la educación. Hacemos un llamado para estrategias efectivas y para la aplicación de leyes y políticas para garantizar un entorno de aprendizaje seguro para las niñas. También se deben crear oportunidades de aprendizaje innovadoras y protectoras para los niños, niñas y mujeres jóvenes afectados por el VIH y el SIDA y para aquellos en conflictos armados y situaciones de emergencia.</p> <p>Tenemos la visión de un mundo en el que ya no se necesita una iniciativa especial para la educación de las niñas – un mundo donde todas las niñas y los niños están empoderados a través de la educación de calidad para desarrollar todo su potencial y contribuir a la transformación de sus sociedades, de tal manera que la igualdad de género sea una realidad.</p>



*Sipha con su mamá
y su hermano.*

Por ser Niñas

“Opciones Reales, Vidas Reales”

Actualización del estudio cohorte

Todo será diferente en su vida: ¿Pueden las actitudes cambiantes de una generación de madres ayudar a transformar las vidas de las niñas?

"Esta nueva generación tiene la oportunidad de acceder a la educación. Yo siempre les aconsejo que estudien mucho".

Hean, madre de Sipha, Camboya

Este año, las niñas que participan en el estudio cohorte de Plan están cumpliendo seis años – todo un hito en sus vidas. La mayoría de ellas están asistiendo a la escuela, por lo que este es el año en que las influencias externas a su hogar comienzan a tener un mayor impacto en sus vidas. Ellas conocerán una variedad más amplia de personas aunque sus madres seguirán siendo las principales influencias y modelos a seguir, sus profesores y profesoras, sus amistades y los niños y niñas mayores también serán cada vez más importantes para ellas.

En el hogar, son las mujeres de la familia con quienes las niñas pasan su tiempo; ellas ya están imitando el trabajo doméstico de las mujeres mientras juegan y algunas de ellas, incluso a la edad de seis años, tienen tareas domésticas claramente definidas por género. Chhea de Camboya quiere ser profesora, pero también nos dijo, *"Me gusta lavar platos y ayudar a mi madre a recoger leña"*.

Este año vamos a considerar cómo las historias de vida, actitudes y acciones de las madres de las niñas han influido en su crianza y en sus vidas diarias hasta el momento, y cómo las experiencias pasadas de las madres determinarán el futuro de sus hijas.

Hemos realizado entrevistas en profundidad con las madres de las niñas, llevándolas desde su propia infancia, a través de los cambios en sus vidas y las decisiones críticas realizadas durante la adolescencia, hasta sus vidas hoy en día como madres. El año pasado hablamos con casi 100 de los



PLAN

padres de las niñas. Las diferencias entre estos dos conjuntos de entrevistas son reveladoras, especialmente en términos de las experiencias en la adolescencia de los hombres. Es ahí cuando las oportunidades de vida parecen abrirse para los niños y cuando se cierran para las niñas.

En este informe vamos a enfocarnos en cuatro áreas críticas:

- Los primeros años de vida de las madres de las niñas;
- El impacto de la adolescencia en sus esperanzas y sueños;
- Las actitudes hacia los roles de género en sus hogares hoy en día;
- Sus ambiciones para sus propias hijas.

También analizaremos el impacto de un cambio más amplio en la sociedad a lo largo de sus vidas.

ACTUALIZACIÓN DE OPCIONES REALES, VIDAS REALES

Ahora en su sexto año, el estudio "Opciones Reales, Vidas Reales", sigue a 142 niñas que viven en nueve países alrededor del mundo – Benín, Brasil, Camboya, República Dominicana, El Salvador, Filipinas, Togo, Uganda y Vietnam. El estudio busca lograr una mejor comprensión de las vidas de las niñas a través de entrevistas a profundidad y discusiones de grupos focales con sus parientes y otras personas que viven a su alrededor.

La mayoría de las niñas que participan en el estudio están actualmente asistiendo a un centro de educación preescolar o a la escuela primaria. Un pequeño número de niñas todavía no están matriculadas en la escuela, y sus padres mencionan la distancia hasta la escuela y la mala salud de las niñas como razones para ello.

Generalmente los padres siguen expresando su orgullo por el progreso de sus hijas en la escuela. Al mismo tiempo, cada vez son más enfáticos con respecto a la calidad de la educación que sus hijas reciben. Algunos padres afirmaron repetidamente que enviarían sus hijas a la escuela si pudieran costearlo o si fuera seguro para las niñas viajar solas hasta una mejor escuela lejos de casa.

Muchas de las niñas han tenido enfermedades de poca importancia en el último año, que no requirieron más que una visita al centro de salud local o a la farmacia para recibir tratamiento. Como hemos informado en años anteriores, las niñas de tres países – Benín, Togo y Uganda – siguen sufriendo regularmente de malaria. En estos países los padres hablan sobre el gasto continuo que implica llevar a sus hijas a centros de salud y a hospitales para recibir tratamiento médico como una restricción importante para las finanzas de su familia.

Muchas de las familias que participan en el estudio han informado que el costo de vida se ha incrementado en el último año, y muchas han tenido que cubrir costos médicos adicionales. Para la mayoría, la mayor parte de sus ingresos se gastan en alimentos, pero para muchas, criar una familia joven también significa tener que cubrir algunos de los costos relacionados con enviar a sus hijos e hijas a la escuela.

La determinación de las madres de enviar a sus hijas a la escuela es obvia, así como su reconocimiento de que las niñas y mujeres todavía enfrentan muchos desafíos. Josephine, la madre de Charnel en Benín, habla sobre cómo "la pobreza y la miseria" han sido las experiencias más influyentes en su propia vida hasta el momento. Ella no recibió ninguna educación formal, pero está decidida a que todos sus cinco hijos salgan adelante. Ella explica cómo la vida podría ser diferente para Charnel, su hija de seis años de edad: "Espero que logre progresar hasta que tenga un título y un trabajo. Todo va a ser diferente en su vida".

Charnel y sus padres.



PLAN

1 Primera Infancia de las niñas

Los primeros recuerdos de la mayoría de las mujeres estaban relacionados con la dinámica entre sus madres y padres. La mayoría dijeron que las relaciones entre sus padres eran respetuosas y amorosas, a diferencia de los recuerdos de violencia doméstica que recordaban sus esposos cuando los entrevistamos el año pasado. Sin embargo, algunas hablaron sobre hogares menos armoniosos. Edna, la madre de María en Brasil, recuerda: "Era una relación en la que mi padre daba las órdenes y mi madre solamente obedecía. A veces se peleaban. Había algo



PLAN

que empeoraba las cosas: mi padre solía beber mucho, y eso causó mucho sufrimiento a nuestra familia".

Thuy, la madre de Thi Thuy Van en Vietnam, dice: "Mi padre no le prestaba mucha atención a mi madre. Se preocupaba poco por mi madre. Él trabajaba y pasaba el tiempo divirtiéndose. Parecía que no le importaba su familia. Sin embargo, nunca golpeó a mi madre".

Las mujeres recordaron un panorama mixto con respecto a cómo se tomaban las decisiones en el hogar de su infancia. En la mayoría de las familias, los hombres tomaban las principales decisiones. En algunos hogares, la toma de decisiones era conjunta y de mutuo acuerdo. Solamente en unos pocos hogares las mujeres tenían el control de las finanzas y decisiones familiares, y éstos eran principalmente los hogares encabezados por mujeres. Elena, la madre de Rudilania de la República Dominicana, explica cómo fue crecer con sus abuelos: "Mi abuela siempre ha tomado las decisiones. Ella ha sido el hombre y la mujer de la casa".

Generalmente, las madres de las niñas señalan que quienes toman las decisiones son las mujeres solamente cuando la mujer es jefe de familia.

La mayoría de mujeres hablaron sobre una primera infancia donde los roles domésticos de las niñas y niños estaban claramente definidos. Cuando eran niñas, ellas se dieron cuenta pronto que tenían menos tiempo para jugar y para las actividades escolares que los niños. Los códigos de género más estrictos parecen ser los de Togo. Bella, la madre de Brenam, dice: "Mi padre prohibió que los niños realizaran las tareas domésticas. Las mujeres trabajaban en la cocina. Todos trabajaban en la granja. Los niños eran académicamente



Huguette.

privilegiados". Los roles claramente definidos fueron perpetuados tanto por los hombres como por las mujeres. Edna, la madre de María en Brasil, explica: "Mi madre todavía hace todo en la casa, pero ella cree que las cosas han sido así desde el comienzo de los tiempos".

Un pequeño número de mujeres crecieron en hogares donde las disposiciones domésticas eran diferentes. Delphine, la madre de Huguette en Benín, explica: "Mi hermana mayor y yo realizábamos algunas tareas domésticas. Pero cuando teníamos tarea de la escuela, mi madre cocinaba y nuestro tío menor también solía ayudarnos con las tareas del hogar. Yo solía barrer y lavar ropa. No se me encomendó ninguna gran responsabilidad, por lo que tenía suficiente tiempo para jugar, para descansar, y para realizar mis tareas de la escuela".

Por lo general, las divisiones estrictas del trabajo siguen teniendo un impacto en las vidas de las mujeres de hoy, mientras que los hombres o no están preparados o no están dispuestos a apoyar a sus familias con las tareas del hogar.

Trabajo en red

Complejas redes sociales continúan, no solo proporcionando apoyo material a muchas de las familias que participan en el estudio, sino también incluyendo a personas que actúan como modelos a seguir y mentores influyentes para las niñas. Estas redes están constituidas por personas que viven en las comunidades de las familias, desde los miembros de la familia extendida y los vecinos, hasta los docentes y políticos locales. En Uganda, Alisat, la madre de Anna Maria, explica cómo su tía apoyó su educación y cómo, cuando era niña, ella admiraba la forma en que su tía se hizo cargo de su propia familia: "Mi modelo a seguir era la esposa de mi tío, quien solía cuidar a sus hijos a pesar de que su esposo no se ocupaba de ellos. Ella acudía a sus familiares para asegurarse de



Rudilania y sus hermanos.

que sus hijos estudiaran hasta que obtuvieran una educación formal".

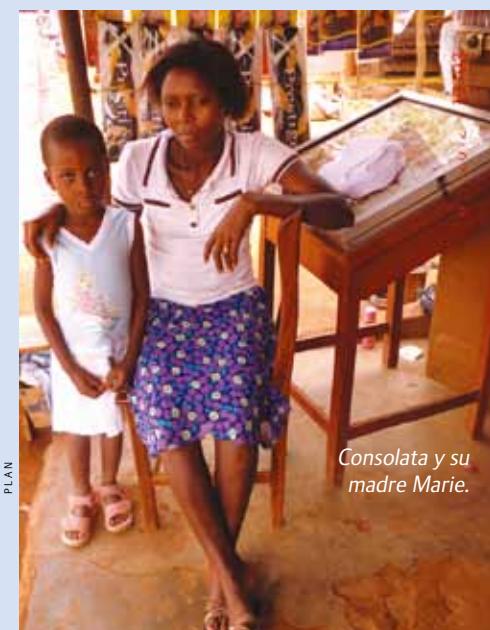
A medida que crecían, la mayoría de las mujeres a quienes entrevistamos admiraban a mujeres fuera de sus familias – profesoras, enfermeras, parteras y mujeres de negocios. Con frecuencia ellas eran las mujeres líderes de sus comunidades, y para aquellas con acceso a la televisión y al Internet, podrían ser personalidades mundiales, tales como estrellas de la música y del mundo del cine.

Emily, la madre de Mikaela en las Filipinas, relata su admiración por su profesora de Estudios Bíblicos en la escuela, una influencia tan fuerte que Emily es ahora una pastora con educación universitaria. En Brasil, Kaulle, la madre de Kevyllen, dice: "Mi modelo a seguir fue mi madre... yo quise ser abogada porque tengo un tío que trabaja en esta área".

MARIE

Marie es la madre de Consolata, una niña de seis años en Benín. La historia de Marie muestra cómo la influencia de un modelo a seguir femenino en una profesión no-convencional le dio el impulso para alcanzar la educación secundaria. Ella estudió hasta el tercer año de educación secundaria, y es la única madre en el grupo cohorte de Benín que ha logrado este nivel de educación. El padre de Marie fue un fotógrafo, pero su modelo a seguir fue en realidad una mujer fotógrafa. Su sueño, dice, "era convertirse en periodista".

Sin embargo, su educación formal llegó a su fin cuando ella y sus padres no se pusieron de acuerdo acerca de dónde podría continuar con sus estudios. Marie quería ir a la escuela en Cotonou, la capital de Benín, y sus padres querían que se quedara en el pueblo más cercano a la casa de la



Consolata y su madre Marie.

PLAN

familia. Ahora, Marie es una fotógrafa. Ella reflexiona sobre lo que ha influido en su vida hasta el momento y cómo el hecho de haber abandonado la escuela ha impactado en su vida. Su mayor esperanza para su hija Consolata, es que "ella tenga una mejor educación". Aunque reconoce que la sociedad tiene límites estrictos con respecto a los roles y responsabilidades de género, ella tiene claro que en su familia se está invirtiendo de igual manera en la educación de las niñas y de los niños. Marie espera que sus hijos vean la inversión que sus padres están haciendo en su educación.

La mayoría de las madres de las niñas hablan de vidas llenas de ambiciones interrumpidas y sueños fallidos. Muchas informaron que habían trabajado como empleadas domésticas en su adolescencia. Recordaron que esto no solamente había tenido un impacto negativo en su educación formal, sino también que muchas de ellas habían sido abusadas y maltratadas, a veces por sus propios familiares.

2 Adolescencia

"Ellos cometieron el error de llevarme a otra familia".

Austria, abuela de Estefani de la República Dominicana

La adolescencia conlleva un conjunto particular de desafíos para las niñas. Muchas de las mujeres relataron que eran cada vez más responsables del trabajo doméstico no remunerado, incluso asumiendo la responsabilidad principal de sus hermanos y hermanas menores, primos, sobrinos y sobrinas mientras sus propias madres trabajaban, ya sea dentro o fuera del hogar.

A lo largo del tiempo, las responsabilidades domésticas de las adolescentes tuvieron prioridad sobre su educación, juego y ocio. Un número más pequeño dejó de asistir a la escuela por completo para asumir las tareas domésticas, cuidar a sus propios hermanos y hermanas, o trabajar como empleadas domésticas.

En la República Dominicana, Elena, la madre de Rudilania, habla sobre sus primeros años: "Cuando yo tenía 10 u 11 años, mi abuela me envió a la casa de una de sus hijas. Mi tía era la única que sabía todo de la casa pero no se quedaba en el hogar, así que yo era la persona responsable. Tuve que limpiar, cocinar, lavar ropa, hacer todo en la casa".

Justine es la madre de Judith en Benín. Ella soñaba con ser enfermera y admiraba a la

Judith y su familia.



PLAN

enfermera de la comunidad. Sin embargo, dejó pronto la escuela para cuidar a su hermano menor. Cuando Justine se convirtió en una adolescente, las cosas cambiaron. "Me quedé con mi tía materna y cuidaba a su hijo por ella. Luego fui a vivir con una señora en Cotonou y la ayudaba a vender maíz y fréjol. No me gustaba llevar cosas pesadas en mi cabeza, caminar por ahí y venderlas porque era muy cansado".

Elise, la madre de Abigael en Benín, habla de su infancia: "Me quedé con mi tía materna en Avegamey, no lejos de mi pueblo, donde la ayudaba a cuidar a sus hijos. Ella no era buena conmigo. Yo solía ayudar a algunas mujeres a hacer tortas de maní para ganar algo de dinero para comprar ropa interior. Yo no tenía ropa. Casi no podía comer y tenía que terminar todo antes de recibir un poco de comida".

También en Benín, Josephine, la madre de Charnel, nunca fue a la escuela. Ella era la hija menor de sus padres. Explica cómo eran sus días. "Yo sola hacía las tareas domésticas. Era encargada de preparar la comida y limpiar la casa. Solía cuidar de mis hermanos y de mí misma. A veces era muy duro, pero estaba obligada a hacerlo". Ella continúa: "Yo soñaba con volverme rica. Fui a Nigeria a trabajar en una casa y mi sueldo era de 22 dólares al mes. Tenía 15 años cuando me fui. Estaba a cargo de la limpieza de la casa de una pareja sin hijos. No tuve ninguna dificultad porque solamente estaba a cargo de esa tarea en la casa. Era mi patrona quien estaba a cargo de la cocina".

"ME CONVERTÍ EN UNA MUJERCITA CUANDO TENÍA Siete AÑOS"

Esta es la historia de Austria, la abuela de Estefani de la República Dominicana. Ella nunca fue a la escuela y tenía responsabilidades domésticas desde casi la misma edad que ahora tiene su nieta.

"Me convertí en una mujercita cuando tenía siete años porque ayudaba a mi madre a criar a todos los niños y niñas después de que sus hijos mayores comenzaron a dejarlos aquí... Yo ayudaba a mi madre cuidando a los niños porque yo era la que me quedaba en casa. Antes las personas no se preocupaban como nosotros lo hacemos ahora. Ahora nos aseguramos de que los niños y niñas vayan a la escuela.

"Fui a la casa de mi abuela por un tiempo porque mi padre me llevó ahí. En ese lugar tuve que hacer de todo, limpiar, lavar platos, desplumar pollos... porque era joven". Ese fue un momento triste para ella: "Yo solía soñar que ellos venían y me llevaban, siempre dando excusas de por qué no podían venir y llevarme a casa. Me sentía mal. Me enfermaba a menudo. Tuve una gran cantidad de resfriados y fiebres".

Pero, ella agrega: "No todo el mundo tiene la oportunidad – ellos me escogieron. Hay muchas niñas que se quedan en el camino, porque hay padres quienes, a fin de dar una buena vida a uno de sus hijos, dan una peor vida a otro. Ellos cometieron el error de llevarme a otra familia. [Mis padres] no podían darme lo que yo quería, pero cometieron un grave error. Yo no voy a hacer esto con mis hijos".

Estefani y su abuela.



PLAN

Austria
recolectando
agua, 2011.



Existen vínculos complejos entre la pobreza, la pubertad y la sexualidad de las niñas, y su educación, como lo evidencian las experiencias de estas mujeres. Muchos padres que están dispuestos a enviar a una hija a la escuela, la retiran al llegar a la pubertad por temor a los embarazos no deseados o a que se case a temprana edad. Unos 82 millones de niñas que actualmente tienen entre 10 y 17 años de edad se casarán antes de su cumpleaños número dieciocho¹. Esta situación se refleja en las experiencias de las madres que participan en el estudio – independientemente del nivel de educación alcanzado, la mayoría de las mujeres dejaron de estudiar cuando se casaron o cuando quedaron embarazadas. Para aquellas que se quedan embarazadas, el ambiente escolar se convierte en un lugar despiadado, y el embarazo efectivamente termina con su carrera escolar. Al mismo tiempo, muchos de los padres de familia que participan en el estudio todavía no ven una justificación económica para invertir en la educación de sus hijas, especialmente más allá de los años de la escuela primaria.

POR QUÉ DEJÉ LA ESCUELA

Delphine, la madre de Huguette en Benín, confirma: "Yo dejé la escuela cuando tenía 13 años porque fui expulsada por no pagar la pensión escolar. Eso fue en 1999". Su tía, quien vivía en Francia, había estado apoyando a la familia con el pago de los costos escolares hasta ese momento.

Duong, la madre de Tuong Vi en Vietnam, dice: "Yo terminé el noveno grado a la edad de 17 ó 18 años porque mi madre tenía grandes dificultades para ganar dinero para la familia".

Justine es la madre de Judith en Benín. Ella dejó de estudiar luego del segundo grado de primaria y se le encargó realizar el trabajo doméstico de la familia. "Yo solía realizar las tareas domésticas sola. Mi madre estaba a cargo de preparar la comida y yo limpiaba la casa. Yo también cuidaba a mi hermano menor".

En El Salvador, Katerin, la madre de Hilda, asistió a la escuela secundaria hasta el séptimo año, pero dejó de estudiar cuando su novio se lo sugirió: "Él tenía miedo de que yo lo traicionara". Ellos comenzaron a vivir juntos cuando ella tenía 15 años y pronto tuvo a su primera hija, Hilda. A la edad de 17 años ya había tenido su segunda hija. Katerin no ha considerado regresar a la escuela.

La mayoría de las mujeres que informaron haber dejado los estudios prematuramente, recuerdan que la interrupción de su educación formal fue el incidente más importante que experimentaron de niñas. A través de las historias de vida de las mujeres, vemos cómo la adolescencia fue un momento crítico para ellas. Fue entonces cuando se les asignaron más responsabilidades

Hilda y su
mamá, 2011.



Cintia y su familia.



PLAN

domésticas, las cuales en última instancia afectaron sus perspectivas de educación. Por ejemplo, algunas de ellas se casaron alrededor de los 14 años de edad, y esto también marcó el punto en el cual su educación formal se detuvo.

Silvana, la madre de Cintia en Brasil, recuerda cómo conoció a su esposo y las circunstancias de su matrimonio. "Lo conocí en la casa de mi abuela, donde fui criada. Él era un buen amigo de mi tío. Yo todavía era una adolescente y no sabía nada – yo tenía 14 años. Creo que casarme fue algo loco".

Y continúa: "Él decidió casarse conmigo debido al sufrimiento que vio en mí. Él sentía pena por mí, por mi infancia. Él vio cuánto yo sufría, trabajando para sobrevivir. Cuando yo vivía ahí, él me ayudó mucho y me compró comida para que yo pudiera comer. Creo que es por eso que él quiso vivir conmigo".

Estas historias son muy diferentes a los recuerdos que tienen sus esposos de su adolescencia. En gran medida, los hombres recordaron su adolescencia como un tiempo de mayor libertad y oportunidades para trabajar fuera del hogar. En las Filipinas, el padre de Girlie recuerda: "comencé a ir de pesca con mi padre. Pasábamos las noches en medio del mar". El padre de Sokhea en Camboya recuerda: "Desde que era un niño, me gustaba seguir a mi padre en sus actividades e ideas porque mi padre era amigable y respetado por muchos de los habitantes de la aldea".

El padre de Oumou en Togo, explica: "Yo tenía que cuidar de las ovejas y de los pollos. También llevaba las vacas a pastar con mis otros hermanos". El padre de Naream de Camboya relata cómo, a pesar de haber desertado de la escuela, pudo cumplir algunas de sus ambiciones: "Mi padre fue mi modelo a seguir porque yo deseaba ser médico cuando creciera, al igual que mi padre. Mi sueño no pudo hacerse realidad después de que abandoné la escuela. A pesar de que no pude lograr su visión, mi primer trabajo fue como trabajador de salud atendiendo a las personas de la aldea y siempre tuve éxito



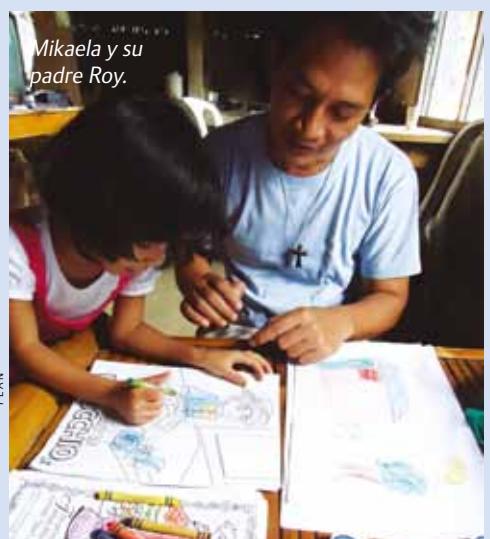
PLAN

Girlie y su padre.

en salvar la vida de esos pacientes. Yo tenía los conocimientos médicos que me transmitió mi padre pero no tenía un título formal reconocido por el gobierno".

Cuando las niñas siguen asistiendo a la escuela durante su adolescencia, su vida cotidiana es razonablemente similar a la de los niños. La asistencia a la escuela puede ser un primer paso importante hacia una experiencia de mayor igualdad de género, ya que reúne a las niñas y niños para que pasen su tiempo de manera similar durante una etapa crítica de su transición hacia la adultez². Los datos sobre uso del tiempo de varios países muestran cómo la asistencia a la escuela de las niñas durante su adolescencia también les brinda protección frente a la pesada carga del trabajo doméstico³. Para muchas niñas, continuar con su educación formal podría haber creado una trayectoria muy diferente, tal vez una como la de Emily.

Emily, la madre de Mikaela en las Filipinas, demuestra lo que una mujer joven puede lograr cuando tiene acceso a varios activos económicos durante la adolescencia – modelos a seguir positivos, oportunidades educativas y apoyo de la familia. A diferencia de la mayoría de las otras madres que participan en el estudio, Emily ha tenido más educación formal que su esposo Roy, quien llegó al segundo año



PLAN

Mikaela y su padre Roy.

del mismo curso que ella hizo. Emily se capacitó para ser pastora después de terminar una carrera universitaria en teología y capacitación de postgrado para ser profesora. Ella es la única madre del estudio que tiene un título universitario. Emily recuerda la influencia que recibió a edad temprana. "Mi ídolo era la mujer que nos enseñaba a estudiar la Biblia... Yo la admiraba desde que yo tenía unos cinco años de edad. Ella cantaba bien y era bondadosa".

La ambición de Emily siempre fue ser profesora de estudios bíblicos de la escuela y pastora, y lo logró. Ahora la familia vive en una pequeña casa parroquial junto a la iglesia de Emily. Aunque Emily se aferra a las actitudes comunes con respecto a los roles de género en su matrimonio – "Roy es la cabeza de esta familia" – la suya es una de las pocas familias en el estudio donde la carga del trabajo doméstico parece ser compartida y el equilibrio de poder parece ser equitativo.

3 La vida familiar ahora

Cuando las madres de las niñas se convirtieron en mujeres jóvenes y finalmente dejaron sus hogares de la infancia para casarse y tener sus propias familias, debieron seguir haciendo frente a las presiones sociales de género, por ejemplo las expectativas con respecto al trabajo remunerado y no remunerado, las cuales son ineludibles.

La mayoría de las mujeres se casaron jóvenes, y su papel en los acuerdos matrimoniales era en gran parte pasivo. Noelie, la madre de Albine en Benín, dice: "Él quería que nos casemos; Yo estaba de acuerdo. Él pagó mi dote y nos casamos cuando yo tenía 15 años de edad, de acuerdo con las reglas de la iglesia y el código civil".

La madre de Frido Is en Togo, Explica: "Fue una propuesta de mi madre. Ella quería que yo me casara para que pudiera mantenerla en su vejez. Se trajeron nueces

Frido Is. y su familia.



PLAN



PLAN

Yasmine y su madre.

de cola y telas, y después se celebró el matrimonio religioso".

La historia de Lantanta, la madre de Yasmine en Togo, es similar: "Fue una propuesta de mi padre. Pero lo que me gustaba era el comportamiento de mi pareja. Yo acepté la propuesta de mi padre. Ellos trajeron la dote y luego las telas, y se celebró nuestro matrimonio religioso".

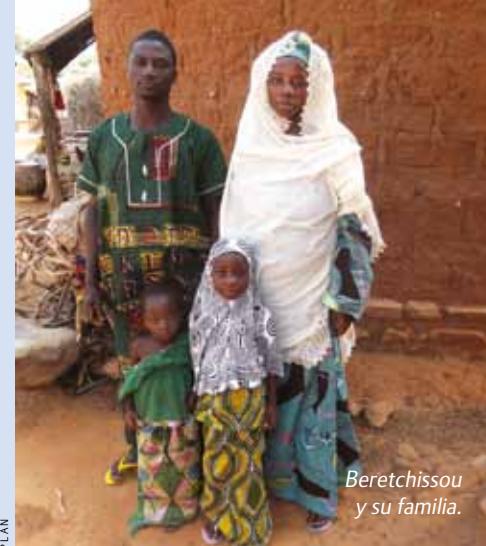
EDUCACIÓN SEXUAL

Muchas de las mujeres informaron que no habían recibido ninguna educación sobre salud sexual y reproductiva. Algunas se enteraron sobre la menstruación por sus amigas o hermanas y hermanos mayores, pero la mayoría no habían recibido ninguna preparación para esta etapa crítica de sus vidas. En algunos de los países que participan en el estudio – Brasil, la República Dominicana y Vietnam – las mujeres (y los hombres) han participado en clases de educación sexual y reproductiva ya sea en preparación para el matrimonio o para el parto. La experiencia de Samaria, la madre de Charolyn de la República Dominicana, es común entre las mujeres dominicanas: "Cuando yo estaba embarazada me dieron una charla sobre



PLAN

Charolyn y su madre.



PLAN

Beretchissou
y su familia.

todas las cosas que le suceden a una mujer. Antes yo no tenía ninguna información. Mi madre nunca me habló sobre ello. Cuando estuve embarazada de las dos niñas fue cuando comenzaron a decirme".

Las mujeres que han participado en las clases son las únicas que informaron que hablaban sobre salud sexual y reproductiva con sus parejas, una oportunidad importante para que las mujeres tengan un mayor control de sus derechos reproductivos y para que tengan más influencia en la toma de decisiones en sus matrimonios. Adia, la madre de Beretchissou en Togo, informa que recibe información sobre su salud sexual y reproductiva "cuando voy a la consulta prenatal por parte del personal del centro de salud. A menudo hable con mi esposo acerca de esto".

Si bien la gran mayoría de las mujeres estuvo de acuerdo con la afirmación "el hombre es la cabeza de la familia", una proporción significativa añadió una declaración de valor, reconociendo que el papel de la mujer está cambiando en términos de las relaciones de poder en el hogar y de negociación. Cuando se les preguntó sobre la toma de decisiones en el hogar, la mayoría de las mujeres dijeron que mientras sus maridos eran los responsables de tomar las decisiones importantes, algunas de las decisiones eran conjuntas. Esto parece ser un alejamiento de su recuerdo de las relaciones de sus padres, las cuales eran mucho más dominadas por los hombres. Un pequeño número de mujeres describen relaciones más equitativas, donde las tareas del hogar se comparten y las decisiones se toman juntos. Kaulle, la madre de Kevyllen en Brasil, va un paso más allá y explica: "Aquí en nuestro hogar la situación es diferente, yo soy la cabeza del hogar porque soy más decidida", pero su opinión es poco común.

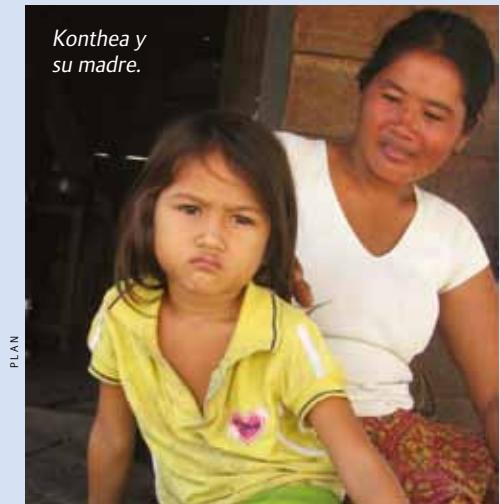
Muchas de las mujeres informaron que sus esposos ayudan con el cuidado de los niños y niñas pequeños cuando sus esposas no están en el hogar, y en algunas comunidades – en las Filipinas y Vietnam – los hombres acarrean agua y cocinan de vez en cuando. Algunos de los hombres entrevistados el año pasado reconocieron la importancia de ayudar y apoyar a sus esposas. Sin embargo, es claro que la responsabilidad principal de las tareas domésticas sigue siendo trabajo de las niñas y mujeres. Neidijane, la madre de Lorena en Brasil, explica: "Aquí en casa, yo soy la única que realiza las tareas domésticas. Mi esposo no puede hacer nada. Creo que no está interesado en aprender".

Sour, la madre de Konthea en Camboya, dice: "Si yo tuviera la oportunidad de elegir, me gustaría tener dos hijas y dos hijos. El propósito de tener un número igual de niños en mi familia sería que tengan diferentes tareas, como por ejemplo que las niñas ayuden con las tareas domésticas mientras que los niños podrían ayudar con las tareas agrícolas y otros trabajos pesados".

Rema es la madre de Bhea en las Filipinas y explica cómo su hija de seis años reflexiona sobre lo que ve a su alrededor: "Es realmente Bhea quien me dice: "Mamá, cuando yo crezca voy a ser la que lave la ropa y limpие la casa", y su hermano mayor, dice ella, será quien vaya a buscar agua y ayude a su padre en la granja".

Mientras que las mujeres describen divisiones del trabajo en el hogar claramente definidas – y es evidente que estas divisiones masculinas/femeninas son seguidas ampliamente – lo que parece estar emergiendo poco a poco es el reconocimiento de que las niñas en edad escolar necesitan más tiempo para sus tareas escolares, el ocio y el descanso. Mercedes, la abuela de Noelia en la República Dominicana, dice: "Me gustaría que ellas siempre recuerden lo que yo quería que fueran. Que ellas aprendan, que estudien, que yo nunca diga:

Konthea y
su madre.



PLAN

Brenam y su familia.



PLAN

hoy no vas a la escuela porque tienes que lavar la ropa, porque tienes que lavar los platos, o porque tienes que hacer algo. No, yo las dejo solas para que puedan estudiar".

4 El futuro

"No hay diferencia [entre las niñas y niños]. Todos son seres humanos y todos tienen los mismos deberes y derechos".

Bella, madre de Brenam, de Togo

Como mujeres que en su mayoría tienen entre veinte y cuarenta años, las madres de las niñas han crecido en una época de rápido cambio social. En general, las mujeres reconocen que están viviendo en una época de cambios y que ahora existen mayores oportunidades para las mujeres y para las niñas. Muchas de ellas han participado en programas de igualdad de género de algún tipo, y también pueden haber estado expuestas a estas ideas a través de seminarios, campañas de sensibilización pública y los medios de comunicación.

Bella, la madre de Brenam de Togo, cree que: "No existe diferencia [entre los niños y niñas]. Todos los seres humanos y todos tenemos los mismos derechos y deberes". Al mismo tiempo, dice, "Todos tienen deberes. Tareas agrícolas para los hombres y la venta de cerveza local "tchouk" y el trabajo doméstico para las mujeres". Su visión es típica de las mujeres y este es un tema crítico que surge de la investigación – si las mujeres logran conciliar sus ideas de igualdad de género con sus propias nociones de feminidad y masculinidad. ¿En qué medida van a ser capaces de adaptar sus propias actitudes y acciones en el hogar a fin de apoyar a sus hijas jóvenes para que puedan permanecer en la escuela?

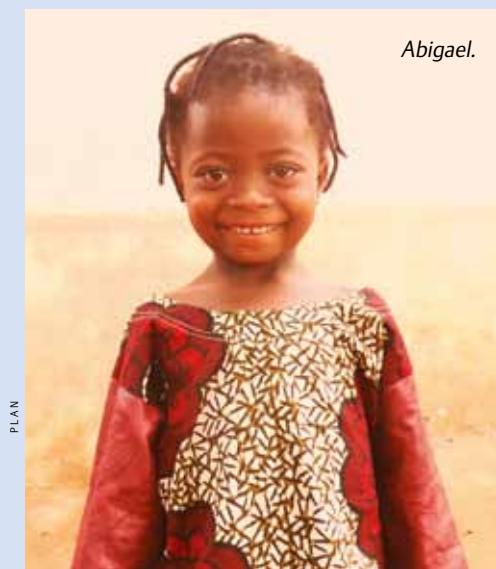
Teniendo en cuenta las constantes mejoras en la educación en las últimas décadas, los padres

de las niñas de hoy son mucho más educados que lo que fueron sus padres. A pesar de que sus niveles de educación son relativamente bajos, muchas de estas mujeres son la primera cohorte de mujeres en sus familias que tienen algún tipo de educación formal. Esto por si solo tiene un importante impacto en los prospectos educativos de las niñas de hoy. En Brasil, por ejemplo, el nivel educativo de las madres de los niños y niñas en edad escolar es más del doble que en los 20 años entre 1977 y 1999, donde este aumento en la escolaridad de los padres explica una proporción sustancial de las mejoras en la matriculación escolar durante el mismo período⁴.

Ya estamos viendo algunos de los beneficios de la educación de las niñas a través de las generaciones a partir del cambio de comportamiento y actitudes dentro de las familias que participan en el estudio. Las respuestas más sorprendentes son, en general, las actitudes abrumadoramente positivas de las mujeres con respecto a la educación de las niñas. Casi todas las mujeres entrevistadas respondieron a la pregunta "¿Cuáles son sus esperanzas para el futuro de su hija?" diciendo que esperan que sus hijas sean mejor educadas de lo que ellas fueron. Algunas continuaron explicando que, a través de pequeñas cosas, ellas están alterando el status quo al preparar a sus hijas para un futuro mejor. Rose, la madre de Juliet en Uganda, explica: "Yo siempre pienso sobre su futuro. Siempre los he animado para que vayan a la escuela. Compré chivos y gallinas para los niños y lotes de terreno para las niñas, ya que los niños siempre pueden encontrar un terreno en la casa de su padre".

Elise, la madre de Abigael en Benín, explica: "Lo que será diferente con Abigael es que ella va a terminar sus estudios y conseguir un trabajo antes de casarse. Ella no debe casarse demasiado pronto".

Abigael.



PLAN

Charolyn de seis años de la República Dominicana está sin duda recogiendo las aspiraciones de la generación de su madre. Cuando se le pregunta qué quiere hacer cuando crezca, su respuesta confiada es, “quiero ir a la universidad”.

Está claro que las familias que participan en el estudio están comprometidas con la educación de las niñas. La mayoría de familias tienen poco dinero en efectivo pero están dispuestas a invertir en la educación de sus hijas, y la mayoría informan que invierten en la educación de sus hijos e hijas – ver el siguiente cuadro. Austria, la madre de Estefani en la República Dominicana, explica: “Yo solía decir que quería lo mejor para mis hijas. Yo habría hecho cualquier cosa para poder costear la educación de mis hijas”.

Está por demás decir que las familias todavía deben tomar decisiones complejas y difíciles acerca de la educación de sus hijos e hijas. Se puede argumentar que la presión económica es ahora mayor, y que las familias más pobres gastan una mayor proporción de sus ingresos en necesidades básicas tales como alimentos y vivienda que la generación anterior.

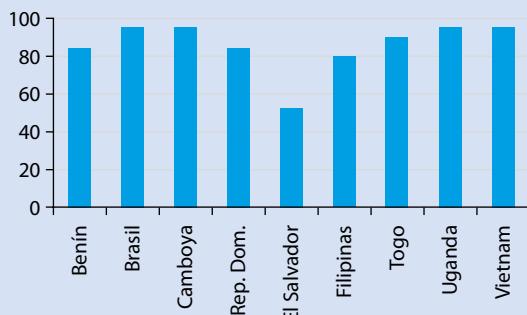
Como se explica en más detalle en el informe principal, si los sistemas de educación van a apoyar el desarrollo, la igualdad de género y la reducción de la pobreza – en otras palabras, a cambiar la sociedad – lo que los niños y niñas están aprendiendo debería poder brindarles las herramientas y destrezas que les permitan alcanzar todo su potencial. Las mujeres reconocen que la educación que reciben las niñas (y los niños) debe ser de la más alta calidad y capaz de transformar sus vidas. Edna, la madre de María de Brasil, cree que: “Existe la libertad para los niños y las niñas. El acceso a la educación es ahora mejor y más amplio, y estos cambios son buenos”.



Charolyn y su dibujo.

PLAN

Porcentaje de familias que reportan gastos para enviar a los niños y niñas a la escuela



Muchos estudios han demostrado cómo el acceso a educación post-primaria, en especial, no solamente conduce a mejores resultados de aprendizaje, sino también a un cambio de actitud y comportamiento que tendrá un impacto en la misma niña y en sus hijos e hijas. Madres con más educación tienen hijos e hijas con mejor nivel educativo, medido por los años de escolaridad⁵.

Como hemos visto año tras año en el estudio, los padres de las niñas tienen grandes ambiciones para ellas, la mayoría de ellos esperan que sus hijas terminen la escuela secundaria. Sin embargo, se desprende de las experiencias de sus madres que la ambición no es suficiente para que las niñas tengan éxito. El apoyo paterno, pero especialmente materno, es fundamental. Mercedes, la abuela de Noelia de República Dominicana, explica que las cosas eran muy diferentes cuando ella era una niña: “En el pasado no se molestaban en decirte [sobre las aspiraciones] como hacen hoy en día. [Actualmente] las personas se

preocupan por sus hijos e hijas, porque ella me dice “Mamá, yo quiero ser doctora”. Entonces te interesas porque a ella le gusta, y si a ella le gusta, a ti también. Pero en mi tiempo nadie me decía nada”.

Esta ambición es evidente en las opiniones de las mismas niñas, quienes a la edad de seis años aspiran a ser profesoras, enfermeras y parteras. Sus aspiraciones están en línea con las de las niñas de todo el mundo. Encuestas recientes realizadas con niñas en el último año de escuela primaria en Tanzania y Nigeria, revelaron que el 100 por ciento aspiraban a terminar la escuela secundaria y que el 88,5 por ciento querían continuar con la educación superior⁶. Tapenensi de Uganda quiere ser profesora de guardería. Ella necesitará tener educación secundaria pero por el momento no puede asistir a la escuela, “Dejé de hacerlo por los costos”.



Las respuestas de las mujeres a las preguntas sobre su visión para el futuro dejan en claro que, aunque reconocen que existen posibilidades reales para que las vidas de sus hijas sean diferentes a las de ellas mismas, la mayoría de ellas hacen referencia a los aspectos prácticos de la vida cotidiana y a la realidad de sus vidas donde las mujeres y niñas ocupan el espacio doméstico, y los hombres y niños el espacio externo. Esto refleja sus propias experiencias como niñas y mujeres jóvenes. Ellas son enfáticas en sus respuestas acerca de las posibilidades reales de éxito para las mujeres jóvenes de hoy, mencionando las responsabilidades reproductivas y domésticas como las principales barreras para las mujeres jóvenes. Julianne, la madre de Marcelle en Benín, insinúa que cree que simplemente hay menores expectativas para las niñas: "Un niño puede completar sus estudios, mientras que una niña puede abandonar la escuela".

Josefina, la madre de Johanna en la República Dominicana, resume la opinión general: "Nosotras, las mujeres, quisieramos tener éxito en la vida, pero no podemos. Mira ahora, a mí me gustaría estudiar, y ¿qué me detiene? Los tres niños. No puedo dejarlos así como así, abandonarlos e ir a estudiar. Primero tengo que dejarlos crecer y luego, si quiero hacer algo, voy a hacerlo. Pero los hombres se alejan y se van, nada los detiene".

Mercedes tiene 53 años es la abuela de Noelia de la República Dominicana. Su historia ejemplifica tanto el desafío como las posibilidades futuras para la educación de las niñas. Mercedes nos dijo cómo sus esfuerzos enfocados en educarse a sí misma, así como a su hijo, sus hijas y su nieta están dando sus frutos. Ella ingresó en la escuela nocturna después de tener sus propios hijos. Sus tres hijos están ahora en la universidad o a punto de matricularse. Ella recuerda cómo, incluso cuando era niña, se dijo a sí misma: "Cuando tenga mis hijos no voy a tener hijos ignorantes, mis hijos van a estudiar... yo siempre pensaba en eso. Envié a mi hija a la escuela a los tres años de edad – la que está estudiando enfermería – y siempre he querido que mis hijos aprendan".

Ella tiene claro que las cosas están cambiando, que no todo será diferente pero que sus hijas y nietas, si están bien apoyadas, tendrán oportunidades en las que ella solamente puede soñar. "Anteriormente, las niñas tenían más limitaciones y no continuaban en la escuela. La educación ha hecho a los hombres y mujeres más iguales. Mediante el estudio, mis hijas pueden recibir un salario y poner algo para una casa. Antes, los hombres tenían más privilegios. Ahora esto está cambiando".

Aspiraciones de la familia para las niñas de la cohorte



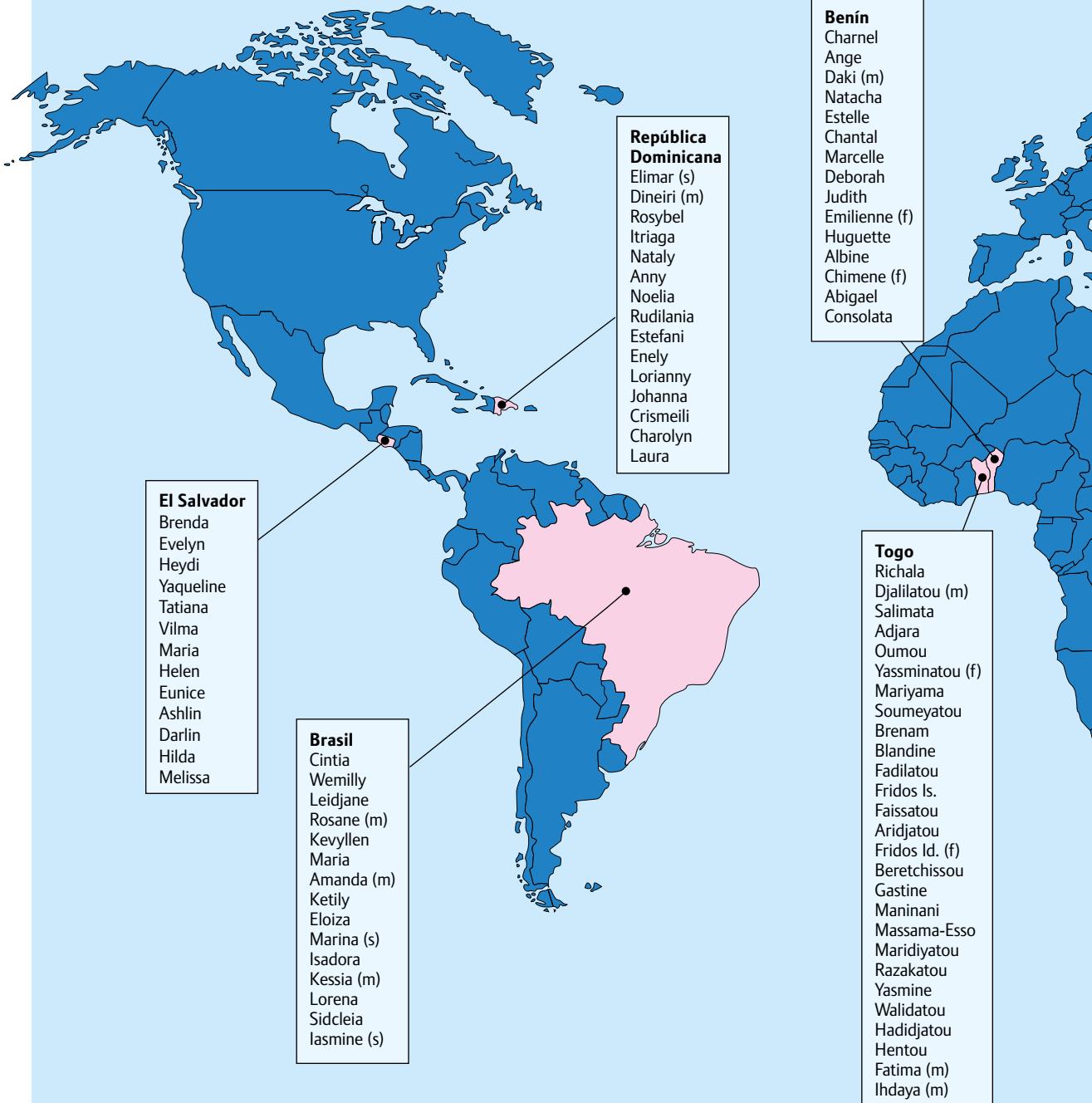
A lo largo de casi todas las familias con hijas en el estudio cohorte, la frase recurrente de que "las cosas están cambiando" es un motivo de optimismo. Las madres, en particular, quieren una vida diferente y mejor para sus hijas y consideran que la educación es el camino para esto. ¿Será suficiente su compromiso para superar los obstáculos combinados de la pobreza y las ideas arraigadas de los roles masculinos y femeninos? ¿Están ocurriendo los cambios de actitud lo suficientemente rápida y consistentemente para superar generaciones de desigualdad de género? ¿Pueden estas niñas de seis años lograr su pleno potencial en sociedades y familias donde sus derechos, especialmente a la educación, sean respetados? A medida que continuamos con el seguimiento de las niñas a lo largo de su primera década de vida, nuestro optimismo se pondrá a prueba mientras la pobreza y la discriminación debilitan las buenas intenciones.

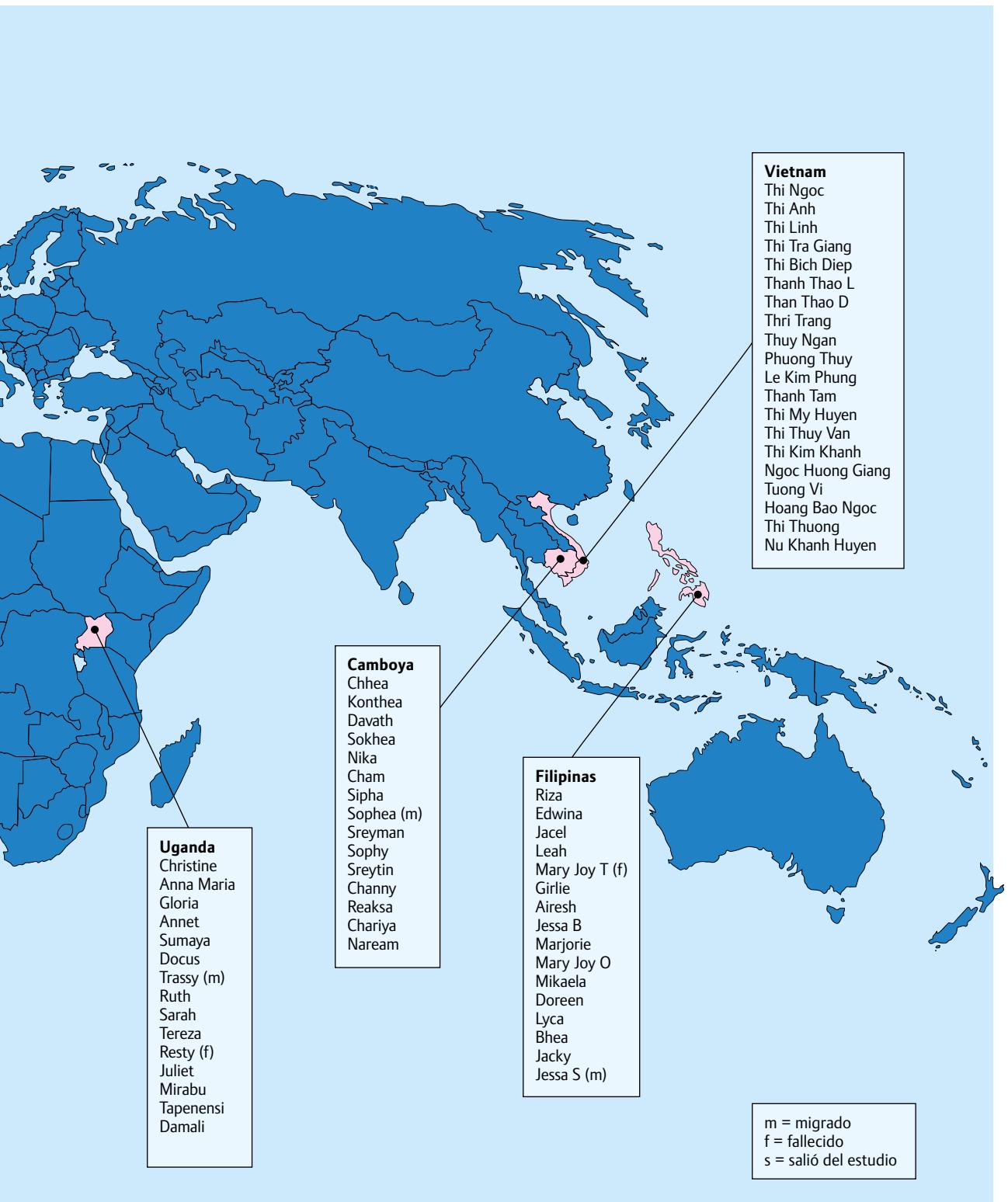


Noelia y su abuela.

Porque Somos Niñas

Actualización del Estudio Cohorte – “Opciones Reales, Vidas Reales”







Sección 3

Referencias

Campaña Por Ser Niña	152
Introducción	153
Mapa del desarrollo educativo de las adolescentes	154
Mapa de asistencia de las adolescentes a la escuela secundaria ..	156
Mapa de desempleo de las adolescentes	158
Estudios de caso – práctica prometedora	160
1 Abriendo Oportunidades, Guatemala.....	160
2 SMS para la Alfabetización en Paquistán	162
3 Plan-Empoderar a las niñas a través de la educación	163
4 FAWE-TUSEME (Vamos a Expresarnos)	165
Referencias	167
Niñas en línea	184
Glosario	192
¿El futuro de Nargis?	197
Oficinas de Plan y Mapa.....	198
Acerca de Plan Internacional	200

Campaña “Por ser Niña” de Plan

Por ser Niña es una campaña global de Plan para promover los derechos de las niñas y sacar a millones de niñas de la pobreza mediante la educación y el desarrollo de habilidades. Nuestro objetivo es mejorar las vidas de 4 millones de niñas mediante el acceso a la escuela, habilidades, medios de vida, participación y protección; 20 millones de niñas y niños mediante nuestro trabajo de programas; y 400 millones de niñas mediante el cambio de políticas.

En todo el mundo, las niñas enfrentan una doble discriminación debido a su género y edad, lo cual las coloca en la parte inferior de la escala social.

Por ejemplo, las investigaciones han demostrado que las niñas son más propensas a sufrir de desnutrición, son obligadas a contraer matrimonio a temprana edad, son objeto de violencia o intimidación; son víctimas de la trata, vendidas o forzadas a la industria del sexo; o se infectan con el VIH. La discriminación contra las niñas y mujeres es también una de las principales causas de la pobreza infantil.

Sin embargo, sabemos que invertir en las niñas y mujeres jóvenes tiene un efecto desproporcionadamente beneficioso en el alivio de la pobreza para todos: no solamente

para las mismas niñas, sino para sus familias, comunidades y países enteros. Todos se benefician, incluyendo los niños y hombres.

Plan cree que las niñas educadas son niñas empoderadas, quienes pueden transformar sus propias vidas y las vidas de todos a su alrededor. Por esta razón, la campaña Por ser Niña estará orientada a equipar, habilitar e involucrar a las niñas de todas las edades para que adquieran los activos económicos, destrezas y conocimientos necesarios para triunfar en la vida.

Los informes anuales “Estado Mundial de las Niñas” ofrecen, y seguirán ofreciendo año tras año, pruebas tangibles de las desigualdades que todavía existen entre los niños y las niñas, y apoyarán la campaña con evidencias específicas relacionadas con las niñas. Los informes darán recomendaciones concretas para que la campaña lleve adelante diferentes formas para abordar la desigualdad de género y garantizar que todas las niñas sean capaces de realizar todo su potencial.

Para mayor información visite: becauseiamagirl.org



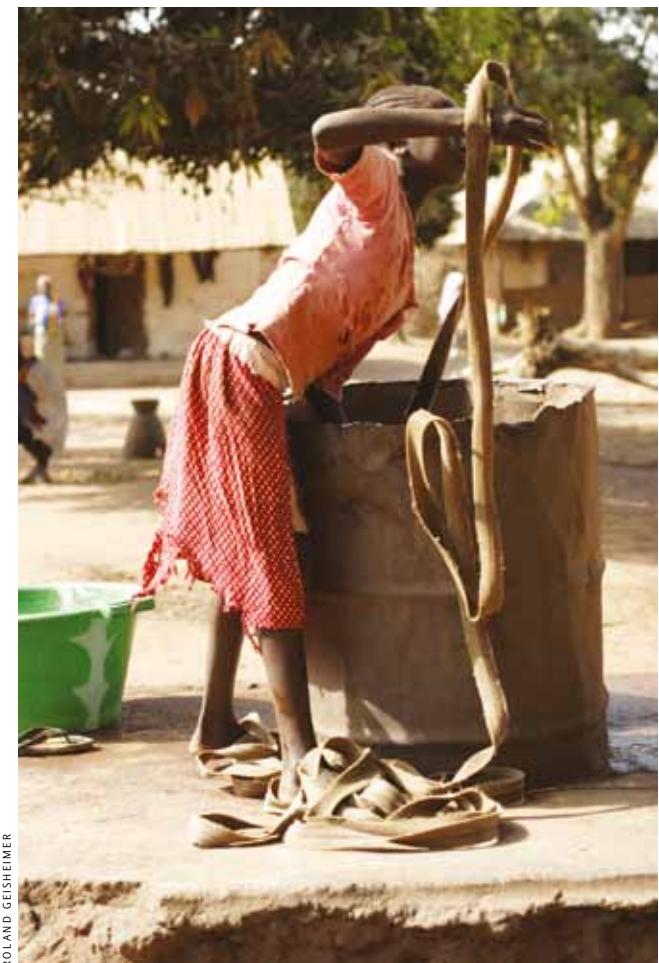
ALF BERG

Introducción

Esta sección proporciona evidencia para apoyar el análisis del informe del 2012, a través de referencias, ejemplos de buenas prácticas, mapeo visual de los datos de los derechos de las niñas, aclaraciones sobre la terminología utilizada en el informe, y otros recursos pertinentes relacionados con los derechos y la educación de las niñas.

1 Los dos mapas en esta sección representan el nivel de logros educativos de las adolescentes alrededor del mundo, enfocándose en el porcentaje de niñas que se encuentran en el grado apropiado para su edad, así como las tasas nacionales comparativas de asistencia a la escuela. Los mapas también muestran una selección de las tasas más altas y más bajas de desempleo de las mujeres entre 15 y 24 años de edad alrededor del mundo. Estos son importantes indicadores de las tendencias regionales y nacionales en la educación de las adolescentes, y proporcionan una imagen instantánea de cuántas adolescentes ingresan tarde a la escuela, se retrasan, y tienen que repetir el año en grados que no son apropiados para su grupo de edad. Además, los mapas nos proporcionan una visión global de todas las adolescentes que deberían estar en la escuela, pero no lo están. Por último, mediante el mapeo de la tasa global de transición al empleo para las adolescentes, podemos mostrar que en muchas partes del mundo las niñas no están recibiendo la educación o el reconocimiento que necesitan para hacer la transición hacia un trabajo digno.

2 Nuestra selección de estudios de caso de “Prácticas Prometedoras” ofrecen una visión tangible de algunos proyectos innovadores y exitosos que favorecen la educación de las adolescentes. Los proyectos mostrados presentan un

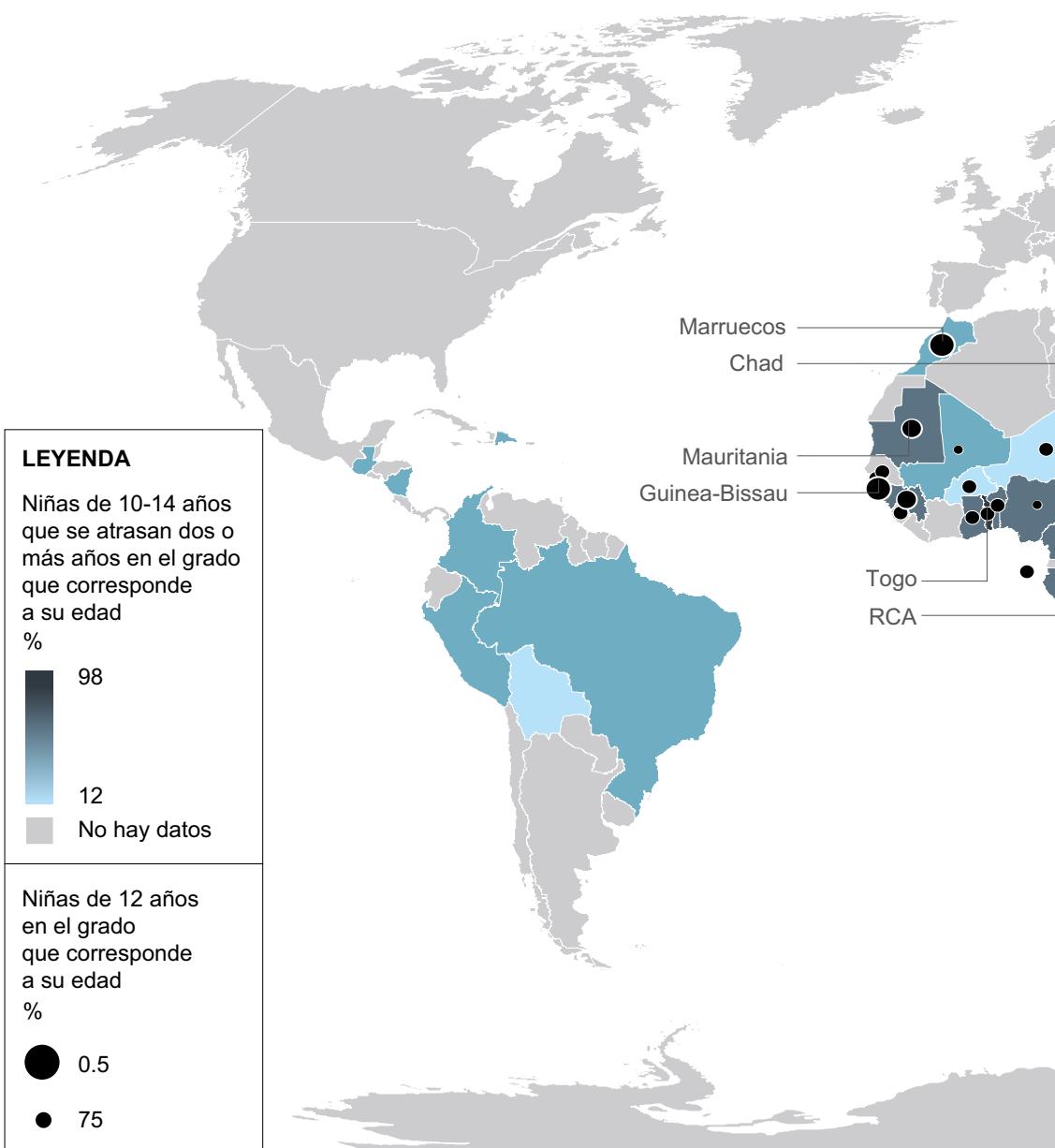


ROLAND GEISHEIMER

amplio espectro de intervenciones, desde programas comunitarios informales, hasta enfoques nacionales a nivel de políticas.

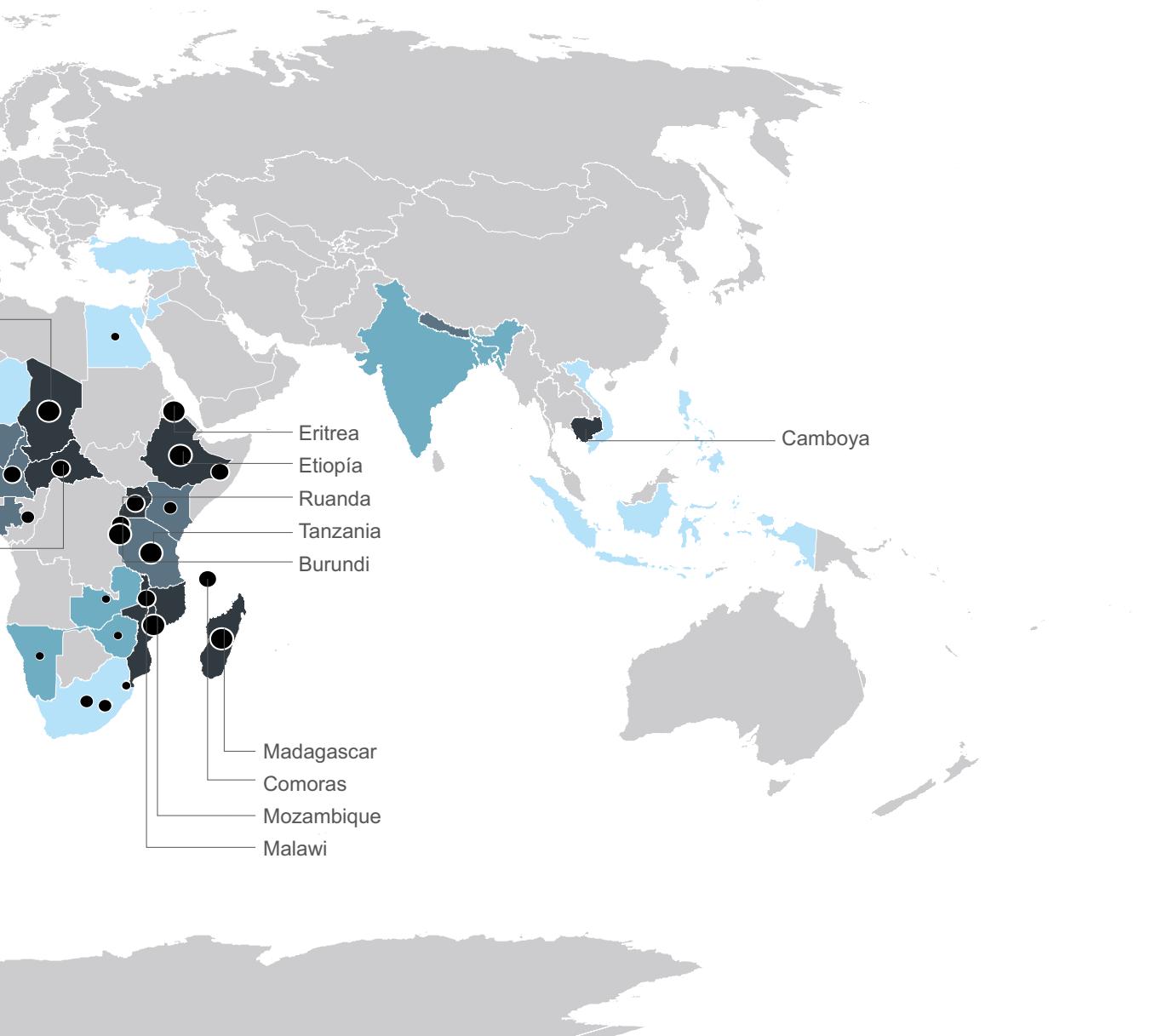
- 3 El glosario** incluye explicaciones detalladas de términos específicos relacionados con el género y con educación.
- 4 La sección de recursos en línea** proporciona una guía útil de referencia sobre información con respecto a organizaciones, campañas, investigación y bases de datos, enfocados en los derechos y bienestar de las niñas.

Logros educativos de las adolescentes



Porcentaje más bajo de niñas de 12 años que están en el grado apropiado para su edad		Porcentaje más alto de niñas de 12 años que están en el grado apropiado para su edad	
País	%	País	%
Chad	12.3	Burundi	20.2
Guinea-Bissau	12.5	Eritrea	21.1
Etiopía	15.9	Tanzania	21.4
Mozambique	17.4	Marruecos	22.3
Madagascar	18.2	Mauritania	26.3

País
Mozambique
Camboya
Comoras
RCA
Togo



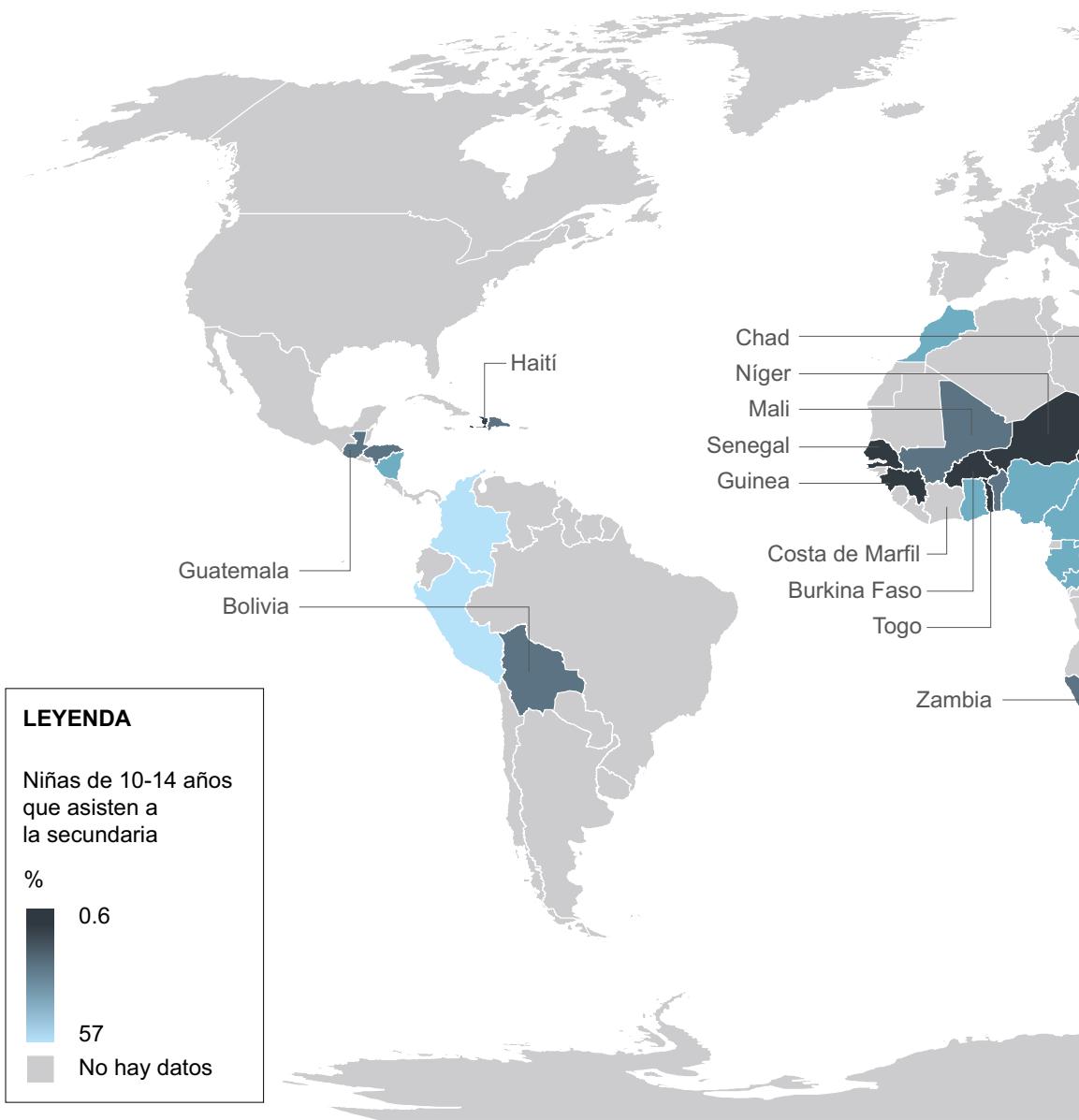
Porcentaje más alto de niñas de 10 a 14 años que se atrasan dos o más años en el grado que corresponde a su edad

%	País	%
75.4	Etiopía	58.5
69.8	Ruanda	56.3
68.9	Chad	55.2
67.4	Malawi	54.7
63.9	Madagascar	54.4

Logros educativos de las adolescentes

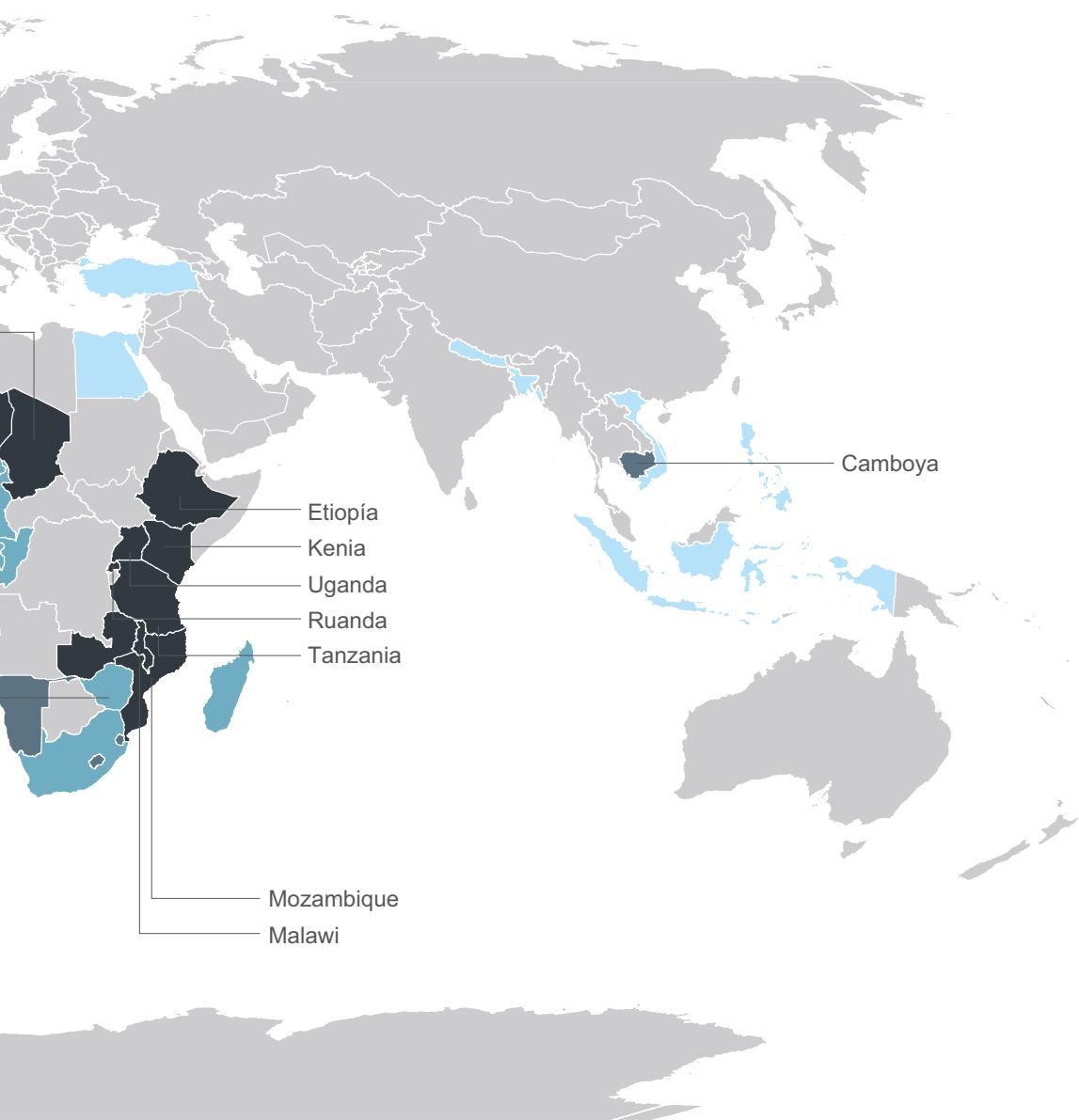
Fuente: la información fue compilada por Maplecroft usando datos obtenidos de dos informes. Para las niñas de 10-14 años que se atrasan dos o más años en el grado que corresponde a su edad, los datos se obtuvieron del informe titulado 'New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls' publicado por el Consejo de Población y la Coalición para Niñas Adolescentes. Los datos de un informe de UNICEF Childinfo titulado "Adolescents and Education in Africa" se usaron para el porcentaje de niñas de 12 años en el grado correcto para su edad.

Asistencia a la escuela de las adolescentes



Porcentaje más bajo de niñas de 10-14 años que asiste a la escuela

País	%	País	%	País
Tanzania	0.6	Uganda	2.6	Zambia
Ruanda	0.8	Chad	2.9	Níger
Mozambique	0.9	Etiopía	2.9	Guinea
Kenia	1.2	Burkina Faso	3.1	Haití
Malawi	1.6	Togo	3.2	Senegal



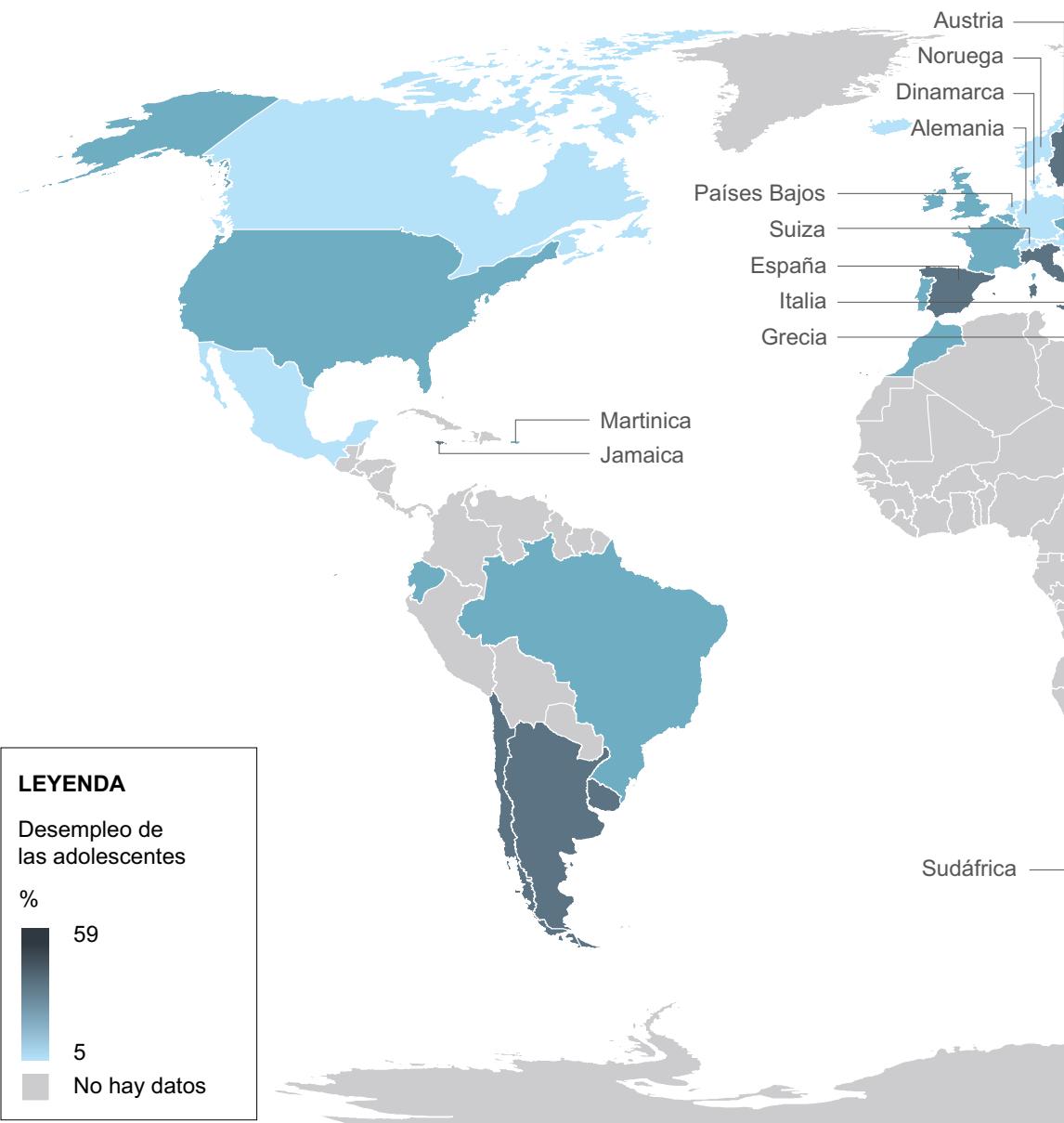
N a la secundaria

%	País	%
3.7	Costa de Marfil	5.6
3.8	Mali	6.2
4.2	Camboya	7.6
4.7	Bolivia	7.7
5.3	Guatemala	7.7

Niñas que asisten a la escuela

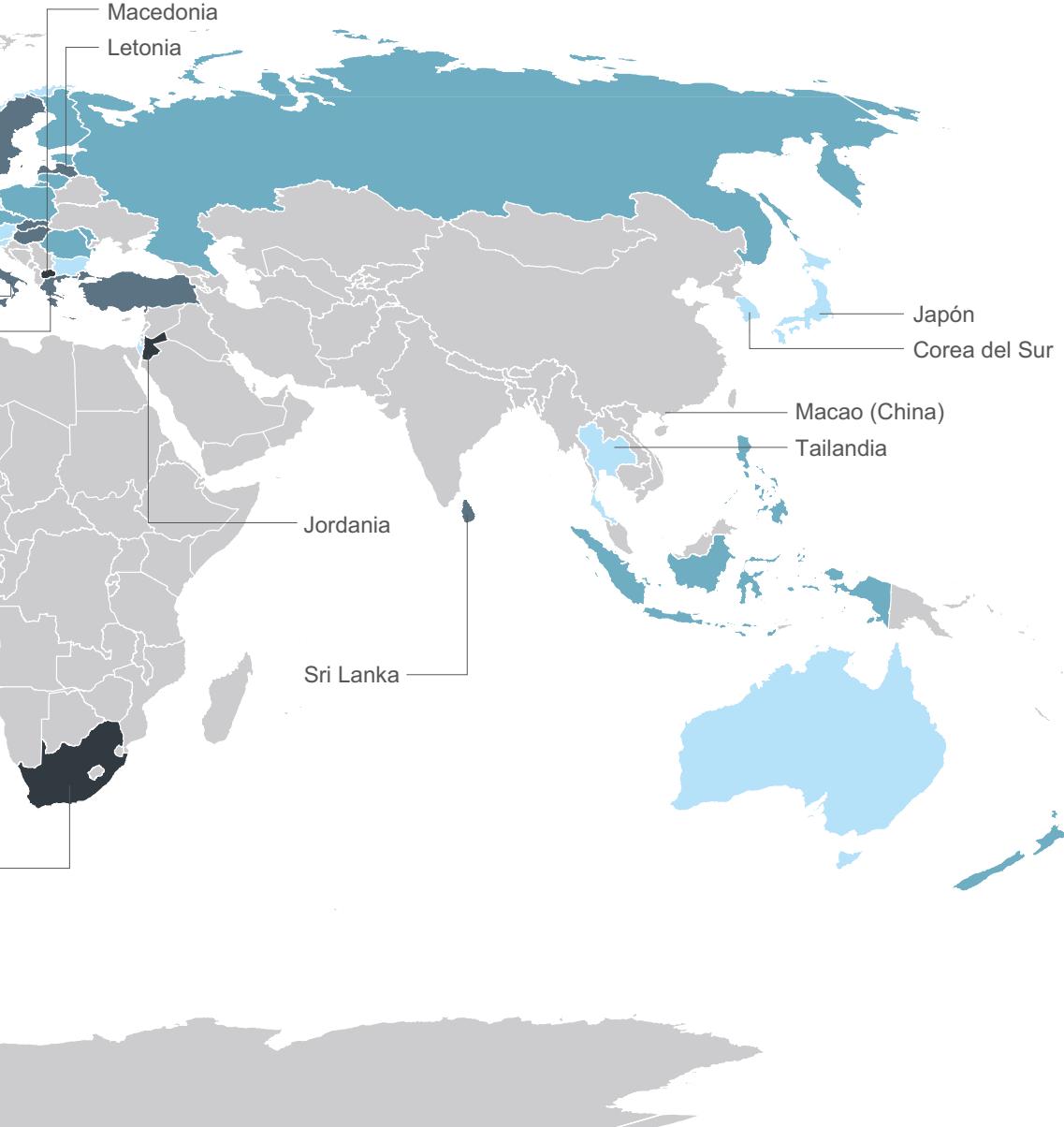
Fuente: la información fue compilada por Maplecroft usando datos del informe titulado 'New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls' publicado por el Consejo de Población y la Coalición para Niñas Adolescentes.

Desempleo de las adolescentes



La tasa más alta de desempleo entre niñas de 15-24 años		La tasa m...	
País	%	País	%
Macedonia	58.54	Grecia	33.91
Martinica	57.9	Jamaica	33.09
Sudáfrica	52.51	Italia	28.69
Jordania	45.89	Sri Lanka	27.88
España	36.35	Letonia	27.87

País
Tailandia
Macao (China)
Países Bajos
Noruega
Japón



Países con la tasa más baja de desempleo entre las niñas de 15-24 años

%	País	%
5.12	Corea del Sur	8.51
5.43	Suiza	8.71
6.16	Austria	9.38
7.99	Alemania	9.82
8.04	Dinamarca	9.87

Desempleo de las adolescentes

Fuente: la información fue compilada por Maplecroft usando datos obtenidos de la base de datos de Indicadores Claves del Mercado Laboral de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Estudios de Caso – Prácticas prometedoras

1 Consejo de Población: Abriendo Oportunidades, Guatemala^{1,2}

Antecedentes

Abriendo Oportunidades es un programa nacional de empoderamiento que incentiva y se enfoca en satisfacer las necesidades de las niñas y mujeres jóvenes indígenas en la zona rural de Guatemala – una de los grupos más vulnerables y olvidados. El programa está orientado por las niñas en sus comunidades difíciles de llegar y las convierte en el motor central al construir capacidades individuales y mejorar el ambiente social que las rodea. A través de un proceso que conecta activamente a las niñas y a los adultos a nivel de la comunidad, los participantes del programa amplían sus habilidades de liderazgo y las habilidades de vida, por extensión, fortaleciendo a sus familiares y comunidades. Este programa está trabajando para influir positivamente en las actitudes comunitarias sobre el valor de las niñas y la importancia de su educación y de la igualdad de oportunidades. A medida que las niñas ganan confianza, habilidades y mayores ambiciones para una vida mejor, las perspectivas de la familia y de la comunidad hacia la educación de las niñas se han vuelto más favorables y los resultados de la educación de las niñas muestran señales de mejoramiento. El programa ha sido implementado por el Consejo de Población y por una gama de diferentes socios institucionales desde el 2004. Hasta la fecha, Abriendo Oportunidades ha trabajado con siete diferentes grupos étnicos mayas, involucrando a más de 45 comunidades rurales y llegando a más de 4000 niñas indígenas.



Beneficiarios clave

- Niñas indígenas de la zona rural de 8 a 15 años (divididas en grupos cohorte de 8 a 12 y de 13 a 15) y jóvenes mujeres líderes de 16 a 20 años en Guatemala.

Objetivos

- Ayudar a romper el ciclo de pobreza y habilitar a las niñas guatemaltecas a que desarrollen su pleno potencial.
- Incrementar las redes de apoyo social para las niñas mayas.
- Conectar a las niñas con modelos a seguir femeninos y con mentoras.
- Construir una base habilidades críticas de liderazgo y para la vida.

- Proporcionar capacitación profesional práctica y experiencia para niñas líderes.

Métodos

- Involucrar a los adultos que ejercen liderazgo y son influyentes en la comunidad (con énfasis en las madres) para que apoyen a las niñas rurales y designen un espacio público seguro donde las niñas se puedan reunir, compartir y aprender regularmente.
 - Las niñas líderes reciben apoyo para formar y operar clubes y construir relaciones de apoyo con otras autoridades locales.
- Seleccionar, capacitar y apoyar a las jóvenes líderes mujeres (mentoras) de 16 a 20 años para que lidere clubes comunitarios de 8 a 15 (en dos grupos de edad).
- Entregar programas anuales a través del club de niñas y construir el conocimiento y las habilidades de las niñas, expandir el apoyo social y el capital social, e incrementar el acceso a información y apoyo para mejorar su salud, educación y oportunidades de sustento.
- Realizar actividades paralelas con madres para desarrollar sus capacidades y motivar el apoyo a sus hijas.
 - Talleres que incluyen el desarrollo de autoestima, habilidades de vida, aspiraciones y planificación para el futuro, salud sexual y reproductiva, y prevención de VIH/SIDA.
 - Brindar la oportunidad a las niñas de que asuman posiciones de liderazgo dentro de los clubes y la comunidad.
- En cada ciclo anual de clubes de niñas, se identifican nuevas mentoras/niñas líderes y se capacitan; algunas de las niñas mayores también aplican a una pasantía profesional pagada por un año con instituciones locales en el sector público y privado.
- Conectar los clubes de niñas y las graduadas del programa con la Red Nacional Guatimalteca de Empoderamiento y de Recursos Indígenas para las Niñas (GIGREN), que sirve como una plataforma para que las niñas indígenas hagan incidencia por sus necesidades y derechos tanto a nivel de la comunidad y nacional

Resultados (de la evaluación de programas 2009-10)

- Cuando las niñas indígenas del área rural aprenden habilidades prácticas y asumen posiciones de liderazgo, las familias y las comunidades son fortalecidas y los roles de las niñas y su estatus mejora.
- 100 por ciento de las niñas líderes de Abriendo Oportunidades ha completado el sexto grado, en comparación con el 81.5 de niñas a nivel nacional.
- Más niñas de Abriendo Oportunidades estaban en la escuela al cerrar el ciclo de programas 2009-10 (72 por ciento), comparado con el promedio nacional para las niñas indígenas (53 por ciento de aquellas entre 13 y 15 años y 29 por ciento entre aquellas de 16 y 17).
- 97 por ciento de las niñas líderes de Abriendo Oportunidades no tuvieron hijos durante el ciclo del programa en comparación con el 78.2 por ciento del promedio nacional para las niñas en su rango de edad (15-19).
- 94 por ciento de las niñas líderes de Abriendo Oportunidades reportaron haber experimentado mayor autonomía y sentirse más cómodas expresando sus opiniones, y 84 por ciento dijeron que su rol en casa había mejorado durante el ciclo de programas.
- 88 por ciento de las niñas líderes reportaron tener una cuenta bancaria y 44 por ciento habían obtenido empleo pagado cuando terminó el ciclo de programas.
- Los programas con elementos comunes de diseño han sido implementados en Kenia, Uganda, Zambia, Etiopía, Sudáfrica, Egipto y otros países..
- Existe la demanda de replicar el programa Abriendo Oportunidades en Guatemala y varias ONG locales e internacionales han rescatado algunos elementos comunes.



Buenas prácticas y lecciones aprendidas

- Llegar a las niñas vulnerables requiere de programas enfocados y dedicados que vayan a donde ellas van. Estas niñas no tienen probabilidades de beneficiarse de programas juveniles más convencionales.
- Las niñas necesitan y aprecian oportunidades regulares, planificadas y seguras que las apoyen para aprender y compartir
- La participación de la comunidad y de las

mismas niñas en el diseño, implementación y seguimiento de los resultados de programa es crítico para garantizar la idoneidad del programa, su efectividad y sostenibilidad.

- Influenciar en las normas culturales y de género es más efectivo desde adentro. Al construir y ejercer sus capacidades y expandir su visión y sus metas para su vida, las niñas están cambiando favorablemente el ambiente que las rodea.
- El apoyo social y los programas de desarrollo de habilidades pueden complementar los sistemas formales al brindar información práctica y capacidades a las niñas marginadas, lo que les permite tomar decisiones en base a información con respecto a su salud, educación y bienestar.

Recomendaciones para el futuro

- La sostenibilidad y la ampliación de la escala de programas como Abriendo Oportunidades requiere la planificación cuidadosa, una mayor participación local y nacional y un apoyo continuo.
- El modelo básico del programa ha mostrado favorables resultados en un contexto cada vez más amplio de países y culturas, indicando su potencial para una mayor expansión y replicación. Los programas con elementos comunes en el diseño han sido implementados en países como Kenia, Uganda, Etiopía y Egipto*.
- Los resultados de mediano y largo plazo de un programa como abriendo Oportunidades toman tiempo en manifestarse. Como tal, se recomienda el seguimiento longitudinal de las graduadas del programa de manera planificada.
- La planificación de los recursos técnicos y financieros requeridos para la evaluación de programas y su seguimiento a largo plazo es vital.

* Refiérase por ejemplo a los programas del Consejo de Población "Transiciones a la adultez".

2 Mobilink, UNESCO y Bunyad “SMS para la Alfabetización” Paquistán^{3,4,5}

Antecedentes

Se calcula que para el año 2015, la población analfabeta de Paquistán estará compuesta por más de 55 millones de personas⁶. Las mujeres y las niñas, especialmente las que viven en las zonas rurales, son las más propensas a ser analfabetas, ya que únicamente el 29 por ciento de estas niñas y mujeres son alfabetas en comparación con el 78 por ciento de los hombres y niñas de las zonas urbanas⁷. En Paquistán, hay más de cuatro millones de niñas que no asisten a la escuela; sin embargo, inclusive aquellas niñas que logran llegar a la escuela podrían sufrir posteriormente ya que son incapaces de conservar sus habilidades debido tanto a la falta de acceso a materiales de aprendizaje como a la distancia y actitudes conservadoras con respecto a la movilidad de las niñas y mujeres⁸. En el informe “Por ser Niña” del 2010, “Fronteras Digitales y Urbanas: las niñas en un Paisaje Cambiante”, informamos sobre el programa “SMS for Literacy” (SMS para la alfabetización) de Paquistán, a cargo de un asocio entre Mobilink, UNESCO y Bunyad, una ONG local⁹. El proyecto fue inicialmente diseñado para garantizar que las niñas y mujeres jóvenes que habían terminado un curso de alfabetización básica, pudieran mantener y mejorar sus habilidades a través de la distancia utilizando teléfonos celulares. A raíz del exitoso pilotaje en el 2009, el proyecto se ha ampliado hasta llegar a 1.250 niñas y mujeres jóvenes y a los miembros de sus familias. El programa actual está dirigido por la UNESCO, el Departamento de Alfabetización & NFBE del Gobierno de Punjab, la Fundación Bunyad, Nokia, Mobilink, Agahi, y la Misión Agahi y Dhaka.

Beneficiarios clave

Las mujeres y niñas de 15 a 30 años que viven en cuatro distritos de las zonas rurales de Paquistán, quienes recientemente finalizaron un programa de alfabetización básica. Se espera que las niñas y mujeres jóvenes matriculen a sus hermanos, hermanas y familiares en el programa.

Objetivos

- Mejorar la calidad de vida y la independencia de las niñas y mujeres al superar la falta de acceso a materiales de aprendizaje mediante

el uso de teléfonos celulares para mantener las destrezas de alfabetización.

- Aumentar el acceso más amplio a los materiales de aprendizaje al incentivar la participación de las niñas y mujeres en el programa a fin de matricular a sus hermanos, hermanas y familiares.
- Motivar a los padres para que envíen a sus hijas a la escuela mediante la participación en el programa de los padres, pero especialmente de las madres.
- Desafiar las barreras socioculturales a la educación, movilidad y participación en la tecnología de las niñas.

Métodos

- Cada niña y cada mujer recibió un teléfono celular de bajo costo con conexión de prepago, y fue matriculada en un Centro Post-Alfabetización a través del Teléfono Celular.
- Bunyad capacitó a los docentes para ayudar a las alumnas a practicar la lectura y escritura utilizando teléfonos celulares¹⁰.
- Mobilink creó un sistema para que Bunyad envíe mensajes de texto SMS en idioma urdu sobre temas relevantes para las niñas y mujeres jóvenes. Las niñas respondían a los docentes a través de SMS
- Los docentes realizaban evaluaciones con respecto a los resultados de aprendizaje de las niñas y mujeres jóvenes.
- Se animó a que las niñas y mujeres jóvenes que participaron matriculen a sus hermanos, hermanas y otros miembros de la familia en el programa, quienes luego pasarían a realizar el mismo proceso.
- Las niñas, mujeres jóvenes y familiares, podrían entonces comprar teléfonos celulares a precio bajo.

Resultados

- El proyecto piloto del 2009 realizado con 250 niñas y mujeres jóvenes se correlacionó directamente con la mejora de la alfabetización. Antes del proyecto, el 57 por ciento de las niñas y mujeres jóvenes obtenían la calificación más baja en las pruebas de alfabetización básica. Despues del proyecto, la cifra disminuyó al 11 por ciento y las niñas que alcanzaron la calificación más alta se incrementaron del 28 por ciento a más del 60 por ciento¹¹.
- El proyecto ampliado mantendrá y mejorará las destrezas de alfabetización de 1.250 niñas y mujeres jóvenes y de sus familiares. Las comunidades estarán empoderadas para poseer y dirigir Centros Móviles de Alfabetización, haciendo así el programa más sustentable.

- El programa fue tanto atractivo como eficaz. El uso de teléfonos celulares parece ser mucho más eficaz para mantener la alfabetización que otros métodos impresos. Además, no hubo abandono de los Centros Móviles de Alfabetización, demostrando que las niñas estaban entusiasmadas con el aprendizaje móvil.
- Los docentes informaron que las niñas tenían más confianza, tanto debido al mejoramiento de sus destrezas de alfabetización como a la seguridad física que les hizo sentir el acceso a teléfonos celulares.
- El programa logró desafiar las arraigadas actitudes socioculturales con respecto a la educación de las niñas y, como resultado, más padres envían a sus hijas a la escuela.

Buenas prácticas y lecciones aprendidas

- Las estudiantes informaron que escribir en urdu utilizando el alfabeto inglés a veces era difícil y llevaba mucho tiempo.
- La confianza y participación de la familia y la comunidad han sido fundamentales para el éxito del programa. A pesar de la resistencia inicial a que sus hijas posean teléfonos celulares, las familias comenzaron poco a poco a apoyar el programa, especialmente después de ver el carácter educativo de los mensajes enviados y recibidos. El asocio con organizaciones que tienen fuertes vínculos comunitarios y la inclusión de los familiares, se recomienda fuertemente para programas similares.

Recomendaciones para el futuro

Para la expansión sostenible en el futuro, se acordó que lo ideal sería que no haya ningún apoyo financiero de un donante. En lugar de ello, los estudiantes deben comprar el teléfono celular con un préstamo/subsidio del fabricante o de la empresa de telefonía celular. Esto llevaría a una mayor sostenibilidad del proyecto, así como a un sentido de propiedad por parte de los propios estudiantes.



3 Plan: Empoderar a las niñas a través de la educación^{12,13}

Antecedentes

Al abordar y combatir los bajos niveles de alfabetización de las mujeres, Plan implementó recientemente el proyecto "Empoderar a las niñas a través de la educación" en el estado de Bikaner, al norte de la India, el cual tiene como objetivo apoyar a las niñas ayudándolas a ejercer su derecho a la educación. A fin de complementar las Metas Nacionales de Desarrollo del Gobierno de la India (basadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio – ODMs), el proyecto está diseñado para trabajar con las niñas que se han graduado de los programas de educación primaria de Plan, apoyando su transición a las escuelas secundarias y brindándoles acceso a capacitación en destrezas y oportunidades de trabajo.

Bikaner es un distrito con bajos niveles de alfabetización, con una tasa promedio de alfabetización del 57,5 por ciento, comparada con el promedio nacional del 61,03 por ciento. Las cifras son aún menores cuando se desagregan por sexo: la tasa de alfabetización de los hombres es del 70,78 por ciento, pero únicamente del 42,55 por ciento para las mujeres¹⁴.

El proyecto ha estado funcionando por seis meses y el monitoreo y evaluación se encuentran en una etapa preliminar.

Beneficiarios clave

Las adolescentes de familias pobres que han participado previamente en los programas de educación primaria de Plan.

Objetivos

Ayudar a las niñas a ejercer su derecho a educación de calidad, y en última instancia conducirlas a una mayor independencia, potencial de ingresos, empoderamiento, y dignidad en el futuro.

- Ayudar a desarrollar la confianza y conocimientos de las niñas proporcionándoles habilidades de vida, capacitación vocacional, vinculando a las niñas con los planes gubernamentales, y brindando apoyo a las niñas para acceder a una educación de calidad.
- El proyecto busca beneficiar a 1.350 niñas a lo largo de dos años, de las cuales 450 recibirán apoyo para estudiar en la escuela secundaria.
- Se proporcionará capacitación en destrezas vocacionales y oportunidades de empleo a 300 niñas adicionales.

- Brindar capacitación para capacitar 600 niñas para el servicio público a lo largo de tres años.

Métodos

- Plan dedicó tiempo para establecer contactos con la comunidad, consultando a las niñas, identificando organizaciones que pudieran proveer de recursos, contratando docentes e instalando el campamento.
- Se creó un "Balika Sammelan" (cumbre de las adolescentes) anual de tres días de duración, para celebrar el empoderamiento de las niñas, con la participación de 2.500 adolescentes ex-alumnas de los "Balika Shivris" (campamentos residenciales para la educación primaria). El "Balika Sammelan" celebra y marca los logros de las niñas, comprende su situación actual y evalúa sus necesidades actuales y futuras, ayuda a las niñas a priorizar y preparar planes de acción en base a esas necesidades, y realiza ciertas pruebas para categorizar a las niñas en grupos de acuerdo con sus aspiraciones, aptitudes y destrezas, de tal manera que puedan acceder a programas de capacitación.
- Se facilita un hogar escuela para las niñas que han superado su estándar de 8vo grado y aspiran a continuar estudiando en 10mo ó 12avo año de escuela, proporcionándoles capacitación académica y en habilidades de vida.
- Se ofrece ayuda financiera para cubrir el costo de derechos de examen y libros de texto para las niñas de bajos recursos que no pudieran participar en el programa de hogar escuela.
- Los temas de las responsabilidades del hogar impuestas a las niñas se abordan mediante su vinculación con varios esquemas gubernamentales de protección, de tal manera que puedan dedicar más tiempo a su educación.
- Se contrataron y capacitaron profesoras para apoyar a las niñas en un entorno de protección que brinde información sobre los derechos de la niñez y educación sobre habilidades de vida.
- Se impartieron cursos vocacionales que cubrieron temas tales como corte y confección, bordado, y conocimientos de informática. Se hicieron arreglos institucionales con los organismos técnicos del gobierno para proporcionar capacitación a las niñas. Las participantes reciben un certificado una vez que han completado el curso.
- Se ofrece apoyo a las participantes para que encuentren trabajo o creen empresas

utilizando las habilidades que desarrollaron a través de la capacitación vocacional.

- Se conecta a las niñas con oportunidades dentro de los organismos gubernamentales para ofrecerles cursos, certificaciones y trabajo en las áreas de docencia, enfermería, en la fuerza policial y mediante otros cursos vocacionales.

Progreso hasta la fecha

- Muchas de las niñas han expresado su deseo de continuar sus estudios, y muchas solicitaron capacitación sobre destrezas vocacionales para poder empoderarse social y económicamente.
- 27 niñas han sido matriculadas en la escuela hogar.
- 16 de las 27 niñas se están preparando para el 10mo grado.
- 11 de las 27 niñas están estudiando para el 12avo grado.
- Las niñas en los campamentos residenciales han estado siguiendo el plan de estudios del Gobierno de Rajastán. La competencia de aprendizaje de las niñas es buena y se espera que al menos el 90 por ciento de las niñas tenga éxito en sus exámenes.
- Se han seleccionado dos grupos de 50 niñas para participar en los ejercicios de capacitación vocacional.
- 50 niñas de familias económicamente pobres han recibido una beca para el pago de sus derechos de examen y el costo de libros de texto para el curso.



Buenas prácticas y lecciones aprendidas

- Hacer que las niñas que han abandonado los estudios vuelvan a la escuela es un reto, por lo que se deben hacer esfuerzos para garantizar que las niñas continúen su educación sin ninguna interrupción. En este programa, Plan trabaja con niñas que se graduaron de los programas de educación primaria de Plan. Luego las niñas hacen la transición a campamentos de empoderamiento donde se identifica claramente las oportunidades para el futuro. A continuación, Plan proporciona acceso para hacer que estas oportunidades se conviertan en realidad a través de programas de educación, capacitación en habilidades vocacionales, y para vincular a las niñas con oportunidades de trabajo relacionadas con su capacitación y educación.
- Al invertir en la implementación del proyecto inicial, Plan dedicó algún tiempo a establecer contactos con la comunidad – esto ha

conducido al éxito del proyecto en vista de que la comunidad se ha apropiado y ha aceptado responsabilidades tales como la identificación de las alumnas que van a participar, propagando la idea de los campamentos residenciales y de los programas de empoderamiento, y convenciendo a los padres de enviar a sus hijas a los mismos.

- Brindar ambientes de aprendizaje seguros y de apoyo, así como acceso a información acerca de los derechos de educación para las niñas y comunidades, vinculando a las niñas con capacitación vocacional y oportunidades de trabajo, ayuda a reducir la posibilidad de que las niñas abandonen los estudios.

Recomendaciones para el futuro

- En vista de que las niñas que participan en el programa pertenecen a diferentes aldeas y castas, cerrar las brechas entre las niñas de diferentes orígenes ayuda a realizar la transición de las niñas dentro de las escuelas residenciales.
- Es esencial disponer de profesoras residenciales competentes para proporcionar tanto lecciones académicas como sobre habilidades de vida. El desarrollo de las capacidades de los docentes es una buena manera de asegurar que aprendan métodos eficaces de enseñanza en un ambiente amigable con las niñas.
- Empoderar a las niñas para desarrollar su confianza y reconocer sus derechos a la educación funciona mejor cuando se combina con oportunidades. Tales oportunidades incluyen medidas integrales tales como ambientes de apoyo para completar la educación, y proporcionar educación y capacitación vocacional en relación con las oportunidades futuras.



4 FAWE-TUSEME (Vamos a Expresarnos)¹⁵

Antecedentes

El Foro para Docentes Africanas es una organización pan-africana no-gubernamental fundada en 1992, cuyo objetivo es incrementar el acceso a, mejorar la retención en, y fortalecer la calidad de la educación para las niñas y mujeres en África.

El programa TUSEME (TUSEME es una expresión en idioma swahili que se traduce como "vamos a expresarnos") se inició en

1996 en Tanzania en asocio con la Universidad de Dar es Salaam. El programa surgió como una reacción ante las preocupaciones entre los docentes, padres y grupos sociales sobre el mal rendimiento y las tasas de deserción de las niñas en las escuelas secundarias. El programa está en marcha, y ha sido diseñado para actuar como una plataforma de empoderamiento para que las niñas hablen y expresen sus opiniones sobre temas que afectan su desarrollo académico y social mediante el uso de técnicas de teatro para el desarrollo, a fin de abordar las preocupaciones que obstaculizan la capacidad social y académica de las niñas.

Beneficiarios clave

Las niñas y los niños en edad de educación secundaria, con un enfoque prioritario en las niñas.

Objetivos

- Empoderar a las niñas y aumentar su participación en la escuela secundaria.
- Capacitar a las niñas para identificar y comprender los problemas que les afectan en la escuela, articular estos problemas y tomar medidas para resolverlos¹⁶.
- Reducir la deserción escolar por causada por el bajo rendimiento académico, embarazo precoz, acoso sexual y otras causas de deserción o el bajo rendimiento académico a causa de otras formas de discriminación de género.

Métodos

- Se han creado clubes escolares que ayudan a las niñas a aprender destrezas de negociación, cómo hablar, a tener confianza en sí mismas, a tomar decisiones y a adquirir habilidades de liderazgo mediante representaciones de teatro, música y artes creativas.
- Los clubes TUSEME son estructuras centradas en los estudiantes que facilitan la implementación de actividades para el empoderamiento de las niñas. También sirven como un foro de opinión para que los estudiantes discutan sobre temas relacionados con su bienestar social y académico.
- Se capacita a los estudiantes sobre cómo crear grupos de teatro mediante los cuales pueden representar los problemas que han identificado, junto con sus soluciones mediante obras de teatro, al mismo tiempo que reciben capacitación básica en producción de teatro.
- Inmediatamente después de la representación se realiza un foro para discutir sobre los temas que se resaltaron. Se anima a la audiencia a discutir los temas, encontrar soluciones, y proponer estrategias de acción.

- Las soluciones son luego transferidas a un plan de acción que cada escuela utilizará como una guía para tratar de abordar las barreras a la educación de las niñas.
 - Los estudiantes reciben capacitación sobre habilidades de vida, al mismo tiempo que adquieren un conjunto de habilidades de empoderamiento a fin de que puedan manejar los obstáculos de género a su educación y desarrollo personal. La capacitación incluye la construcción de autoconfianza y autoestima, expresar su opinión, tomar decisiones, asertividad, negociación, liderazgo y auto-control.
 - Después de la capacitación, los estudiantes cuentan con habilidades para comprometer y convencer a la administración de su escuela, docentes, otros estudiantes, y miembros de la comunidad, para que tomen medidas a fin de mejorar la situación social y académica de las niñas en las escuelas.
 - Los clubes TUSEME también pueden tomar la forma de clubes de estudio en algunas escuelas.
- incorporado el programa en las escuelas²³.
- En algunas escuelas, el establecimiento y apoyo de grupos de estudio contribuyó a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes TUSEME.
 - Otros resultados fueron el mejoramiento de las relaciones entre los directivos, docentes y estudiantes de las escuelas; mejor manejo de la maduración sexual; y mejores actitudes de los docentes hacia las niñas²⁴.
 - Desde su creación, el modelo TUSEME ha sido replicado en todo el continente africano en países tales como Burkina Faso, Chad, Etiopía, Gambia, Guinea, Kenia, Malawi, Malí, Namibia, Ruanda, Senegal, Tanzania, Zambia y Zimbabue.
 - Es importante destacar que la implementación del modelo TUSEME ha demostrado ser una estrategia muy efectiva para fomentar la confianza, asertividad y autoestima de las niñas. Además, la capacidad de las niñas para analizar situaciones, tomar decisiones correctas, y desafiar los sistemas, decisiones y situaciones que afectan negativamente su bienestar, ha mejorado significativamente.

Resultados

- Más de 80.000 niñas en 21 países se han beneficiado del programa TUSEME desde 1996.
- 51.061 niñas en nueve países de África se han beneficiado del modelo de Empoderamiento de Jóvenes de TUSEME FAWE, lo que las ha puesto en una mejor posición para luchar contra los prejuicios de género, los estereotipos y la discriminación¹⁷.
- El programa ha experimentado una mejora directa en la autoestima, liderazgo, habilidades sociales y de vida de las niñas¹⁸.
- Hasta el 2007 se había capacitado un total de 426 docentes¹⁹, y las actitudes hacia los derechos de las niñas en la escuela han mejorado y han llevado a una reducción significativa del acoso sexual²⁰.
- Solamente en Ruanda, hasta el 2012 había clubes TUSEME operando en 54 escuelas, con 3.657 miembros de los clubes. De ellos, el 50,3 por ciento son niñas mientras que el 49,7 por ciento son niños²¹.
- El proyecto ha dado lugar a que los niños adopten actitudes de género más respetuosas hacia la escolarización de las niñas y a que abandonen actitudes y prácticas discriminatorias de género²².
- El Ministro de Educación y Cultura de Tanzania adoptó oficialmente el modelo del programa en 1999 a fin de incorporar TUSEME en las 1.890 escuelas secundarias del país. Además, el programa de apoyo al centro educativo de Kenia también ha

Buenas prácticas y lecciones aprendidas

FAWE Ruanda ha informado que algunas de las lecciones aprendidas con el proceso TUSEME incluyen las siguientes:

- Se deben implementar estrategias para combatir la alta rotación de docentes después de la capacitación TUSEME.
- La falta de apoyo o comprensión de algunos directivos de las escuelas dio como resultado un apoyo o respaldo limitado de las escuelas.
- Se necesitan más boletines a fin de llegar al número necesario de niños, niñas y docentes.

Recomendaciones para el futuro

- FAWE Ruanda pidió un mayor desarrollo de capacidades para los directivos y los nuevos docentes del club TUSEME en las escuelas, a fin de lograr el máximo impacto y apoyo de las escuelas²⁵.
- Mayor comunicación en torno a modelos de mejores prácticas a fin de que los clubes más nuevos aprendan de otros clubes más establecidos²⁶.
- Más visitas de monitoreo al club TUSEME²⁷.
- Aumento de actividades de alcance comunitario a fin de estimular la participación y apoyo de la comunidad²⁸.

Referencias

Capítulo 1

SECCIÓN 1

Capítulo 1

- 1 UNESCO-UIS. 'Ficha Informativa, Niñas Adolescentes: Una Visión Global de la Participación en los Primeros Años de Educación Secundaria.' UNESCO-UIS, No.11 (Abril del 2011). Cita: UNESCO-UIS (2010b) y UIS online Data Centre, Versión de Enero del 2011.
- 2 Plan. 'Pagando el precio: El costo económico de fracasar en la educación de las niñas'. Woking: Plan, 2008. Refiriéndose a la investigación e información económica del Banco Mundial y a las estadísticas de educación de la UNESCO.
- 3 BBC News. 'Una bebé de la India es escogida como la persona número 'siete mil millones'' BBC News Online, 31 de Octubre del 2011. <http://www.bbc.co.uk/news/world-south-asia-15517259> (accedido por última vez 25 de Enero del 2012).
- 4 Coleman, Jasmine. 'Nació la bebé número 'siete mil millones''. The Guardian Online, 31 de Octubre del 2011. <http://www.guardian.co.uk/world/2011/oct/31/seven-billionth-baby-born-philippines> (accedido por última vez 12 de Diciembre del 2011).
- 5 UNDESA, División de Población. Estimación de la Población y Sección de Proyecciones. 'Prospectos de la Población Mundial: La Revisión del 2010.' UNDESA. <http://esa.un.org/unpd/wpp/> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 6 Jonathan Franklin. 'Camila, la Comandante Chilena, la estudiante que puede apagar una ciudad,' The Guardian Online, 24 de Agosto del 2011. <http://www.guardian.co.uk/world/2011/aug/24/chile-student-leader-camila-vallejo> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 7 El Premio Nobel de la Paz 2011. 'Tawakkol Karman – Biográfica'. http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2011/karman.html (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 8 Pells, Kirrily y Helen Murray. 'Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar': el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 9 UNFPA. 'Dando a las niñas Hoy y Mañana: Rompiendo el Ciclo del Embarazo Adolescente.' UNFPA, 2007.
- 10 Lucas, Natalie. 'La retención y desempeño de las 'Niñas' en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influencian la retención y el desempeño escolar de las niñas en África.' Plan, 2012 (No publicado).
- 11 Lucas, Natalie. 'La retención y desempeño de las 'Niñas' en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influencian la retención y el desempeño escolar de las niñas en África.' Plan, 2012 (No publicado).
- 12 Plan Zimbabwe. Informe de la Evaluación de la Situación de las 'Niñas'. Documento Interno. Octubre del 2011.
- 13 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012. Los nueve países son Camboya, El Salvador, Kenia, Malawi, Mali, Ruanda, Sierra Leona, Paquistán y Zimbabue.
- 14 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 15 Plan Internacional. Investigación conducida para el Informe 'Por Ser Niña' 2012. Faith está siendo patrocinada para regresar a la escuela en Zimbabue como parte del programa financiado por DFID PPA: 'Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes' de Plan Reino Unido operando en nueve países.
- 16 HURIGHTS OSAKA. 'Raden Ajeng Kartini: Educadora Feminista de Indonesia.' Centro de Derechos Humanos de Asia Pacífico. FOCUS 56 (Junio del 2009). <http://www.hurights.or.jp/archives/focus/section2/2009/06/raden-ajeng-kartini-indonesias-feminist-educator.html> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 17 Historia de Sudáfrica En línea. 'Charlotte (née Manye) Maxeke.' <http://www.sahistory.org.za/people/charlotte-n%C3%A9e-manye-maxeke> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 18 Boddy-Evans, Alistair. 'Olive Emilie Albertina Schreiner: La primera novelista Sudafricana de importancia.' About.com. <http://africanhistory.about.com/od/artistsandwriters/a/OliveSchreiner.htm> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 19 UNESCO-UIS 2011. 'Tablas Estadísticas del Informe de Monitoreo Global EPT.' <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 20 Lucas, Natalie. La retención y desempeño de las 'Niñas' en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influencian la retención y el desempeño escolar de las niñas en África'. Plan, 2012 (No publicado).
- 21 Unterhalter, E. and J. Heslop. 'Transformando la educación para las niñas en Nigeria y Tanzania. Un análisis entre todos los países de una investigación de línea de base.' Johannesburg: ActionAid, 2011; Unterhalter, E. 'Conectando el público y el privado: Embarazo, exclusión y la expansión de la educación en África.' Género y Educación, (Próximamente, 2012).
- 22 Suleiman Sumra and Rakesh Rajani. 'Educación Secundaria en Tanzania: Desafíos de Políticas Clave.' HakiElimu, 2006.
- 23 DFID. 'Cuenta Regresiva de los ODMs: Celebrando éxitos e innovaciones.' DFID, 19 de Septiembre, del 2011. <http://www.dfid.gov.uk/Stories/Case-Studies/2011/MDG2--Universal-primary-education-in-Zambia/> (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 24 UNGEI. 'Nigeria: Newsline Promoviendo la educación de las niñas: La experiencia de Nigeria.' http://www.ungei.org/news/nigeria_1809.html (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 25 Plan. 'Por Ser Niña.' Woking: Plan International, 2009.
- 26 UNICEF. 'Estado Mundial de la Infancia.' New York: UNICEF, 2011.
- 27 UNICEF. 'Estado Mundial de la Infancia.' New York: UNICEF, 2011.
- 28 UNESCO-UIS. 'Ficha Informativa, Niñas Adolescentes: Una Visión Global de la Participación en los Primeros Años de Educación Secundaria.' UNESCO-UIS, No.11 (Abril del 2011). Cita: UNESCO-UIS (2010b) y Centro de Datos en línea UIS, Versión de Enero del 2011.
- 29 UNESCO-UIS. 'Ficha Informativa, Niñas Adolescentes: Una Visión Global de la Participación en los Primeros Años de Educación Secundaria.' UNESCO-UIS, No.11 (Abril del 2011). Cita: UNESCO-UIS (2010b) y Centro de Datos en línea UIS, Versión de Enero del 2011.
- 30 Consejo de la Población. 'Apoyando a Niñas Casadas: Llamar la Atención sobre un Grupo Olvidado. Transición a la Adulzor, Population Brief 3.' Nueva York: Consejo de la Población, 2007.
- 31 UNFPA. 'Estado de la Población Mundial 2005.' New York: UNFPA, 2005.
- 32 Grupo de Trabajo de Interagencias de las Naciones Unidas sobre Niñas Adolescentes. 'Ficha Informativa.' UNICEF, 2009. http://www.unicef.org/adolescence/files/Fact_Sheet__Final.pdf (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 33 Melchiorre, Angela and Ed Atkins. '¿A qué edad los niños en edad escolar se emplean, se casan o son enjuiciados? Tendencias en el tiempo.' Derecho al Proyecto de la Educación, 2011.
- 34 Melchiorre, Angela and Ed Atkins. '¿A qué edad los niños en edad escolar se emplean, se casan o son enjuiciados? Tendencias en el tiempo.' Derecho al Proyecto de la Educación, 2011.
- 35 UNFPA. 'Ficha Informativa del Matrimonio Infantil, Estado de la Población Mundial 2005.' http://www.unfpa.org/swp/2005/presskit/factsheets/facts_child_marriage.htm (accedido por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 36 Interact Pakistan. 'Evolución ASRH de Interact y Plan Paquistán.' Documento Interno. Octubre del 2010.
- 37 UNESCO-UIS. 'Digestión de Educación Global 2010: Comparando Estadísticas de Educación de Alrededor del Mundo.' Montreal: UNESCO-UIS, 2010.

Sección 1: Capítulo 1; Capítulo 2

- 38 Institute of Development Studies. 'China: La División rural-urbana.' <http://www.ids.ac.uk/news/china-the-rural-urban-divide> (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 39 Lopez, Nestor. 'Discrepancias urbanas rurales en Latinoamérica: su implicación para el acceso a la educación. Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008 ¿Educación para Todos? Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Buenos Aires: IIEP, 2007.
- 40 Banco Mundial. 'Prospectos Económicos Globales 2012a: Incertidumbres y Vulnerabilidades.' Washington D.C.: Banco Mundial, 2012; IMF. 'Perspectiva Económica Mundial: Lento Crecimiento, Riesgos Riesgosos'. USA: IMF, Septiembre 2011.
- 41 Floro, María S. and Mieke Meurs. 'Dialogo Global sobre los Papeles Ocasionales de Globalización: "Tendencias Globales sobre el Acceso de la Mujeres a un "Trabajo Decente"'. Ginebra: Friedrich-Ebert-Stiftung, No. 43, Mayo del 2009.
- 42 Kabeer, N. '¿Pueden los ODMs proporcionar un camino hacia la justicia social? Los desafíos de cruzarse con desigualdades.' Brighton: IDS, 2010; Cornwall, A., E. Harrison, and A. Whitehead, 'Feminismos en Desarrollo: Contradicciones, Contestaciones y Desafíos.' Londres: Zed Books, 2007; Unterhalter, E., and V. Carpenter (Eds.) '¿A los intereses de quién estamos sirviendo? Desigualdades Globales y Educación de Calidad' Basingstoke: Palgrave, 2010.
- 43 Kakuru Muhwezi, Doris. 'Política Educativa de Sensibilidad de Género y práctica: Un caso de estudio de Uganda: Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos 2003/4 Género y Educación para Todos: El Salto hacia la Igualdad.' Kampala, 2003; A., Verger, Hulya Kosar Altintelken and Mario Novelli (Eds.), Política de Educación Global y Desarrollo Internacional: Nuevas Agendas, Problemas y Políticas. 'Londres: Continuum, 2012 Próximamente; Vavrus, Frances and Lesley Bartlett. 'Enfoques Críticos para la Educación Comparativa: Estudios de Caso Verticales de África, Europa, El Medio Oriente, y América.' New York: Palgrave, 2009; Unterhalter, E. and A. North, A. 'Respondiendo a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de género y educación en Sudáfrica y Kenia: reflejos en los derechos de educación, igualdad de género, capacidades y justicia global.' Comparar: Un Diario de Educación Comparativa e Internacional' 41, No. 4, (Junio, 2011), <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2011.581516> (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 44 Grown, Caren, Geeta Rao Gupta, Aslihan Kes, UN Millennium Project. 'Tomando Acción: Logrando Igualdad de Género y empoderando a las mujeres'. Londres: Earthscan, 2005.
- 45 Grown, Caren, Chandrika Bahadur, Jessie Handbury, and Diane Elson. 'Los Requerimientos Financieros de Lograr Igualdad de Género y Empoderamiento de Mujeres' en: Buvinic, Mayra, Andrew R. Morrison, A. Waafas Ofosu-Amaah y Mirja Sjöblom (Eds.) 'Igualdad para Mujeres ¿Dónde Nos Paramos sobre el Objetivo 3 del Desarrollo del Milenio?' Washington DC: Banco Mundial, 2008.
- 46 Summers, Lawrence, H. 'Invirtiendo en Toda la Gente: Educando Mujeres en Países en Vías de Desarrollo.' Washington DC: Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial, 1992.
- 47 Halweil, Brian, Lisa Mastny, Erik Assadourian, Christopher Flavin, Hilary French, Gary Gardner, Danielle Nierenberg, Sandra Postel, Michael Renner, Radhika Sarin, Janet Sawin, Amy Vickers. 'Estado Mundial 2004: Un Informe del Instituto Worldwatch en Progreso hacia una Sociedad Sustentable.' Washington DC: Instituto Worldwatch, 2004.
- 48 Stockholm International Peace Research Institute. 'Antecedentes en los datos de los gastos militares SIPRI, 2010.' Citando: Stockholm International Peace Research Institute. 'SIPRI Anuario 2011: Armamentos, Desarme y Seguridad Internacional.' Prensa de la Universidad de Oxford, Julio 2011.
- 49 UNDESA. 'Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2011'. Nueva York: Naciones Unidas, 2011.
- 50 Melamed, C. and A. Sumner. 'Un anuncio, acuerdo de desarrollo global 2015: ¿Por qué? ¿Qué? Quién?' Papeles presentados al taller ODI/UNDP Cairo en un anuncio-Acuerdo de Desarrollo Global 2015, Cairo, Octubre 26-27, 2011; Waage, J., R. Banerji, O. Campbell, E. Chirwa, G. Collender, V. Dietliens, A. Dorward, P. Godfrey-Faussett, P. Hanvoravongchai, G. Kingdon, A. Little, A. Mills, K. Mulholland, A. Mwanga, A. North, W. Patcharanarumol, C. Poulton, W. Tangcharoensathien, and E. Unterhalter. 'Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: un análisis sectorial de cruce y principios para establecimiento de objetivos 2015.' The Lancet, 376, No. 9745 (18 Septiembre 2010), [http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/P110140-6736\(10\)61196-8/fulltext](http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/P110140-6736(10)61196-8/fulltext)
- 51 Filmer, Deon, Amer Hasan and Lant Pritchett. 'Objetivo de Aprendizaje Milenario: Midiendo el Verdadero Progreso en la Educación.' Centro para Desarrollo Global, Working Paper No. 97, 2006.
- 52 Barrett, A. M. 'Un Objetivo de Aprendizaje Milenario para educación anuncio-2015: Una pregunta de resultados o procesos.' Comparative Education 47, No. 1 (Febrero 2011), <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050068.2011.514682>
- 53 Harlen, Wynne, and Ruth Deakin Crick. 'Una Revisión Sistemática del Impacto de la Evaluación Sumativa y Pruebas en Estudiantes' Motivación para Aprender.' Londres: Institute of Education, 2002; Allidou, Hassana and Birgit Brock-Utne. 'Experiencia I – Enseñando Prácticas – Enseñando en un Lenguaje Familiar' En: Allidou, Hassana, Aliou Boly, Birgit Brock-Utne, Yaya Satina Diallo, Kathleen Heugh, H. Ekkehard Wolff. 'Optimizando Aprendizaje y Educación en África – el Factor Lenguaje Una Investigación de toma de acciones en Lengua Materna y Educación Bilingüe en la África Sub-Saharaniana.' Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA), UNESCO Instituto para Educación, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. ADEA 2006 Biennial Meeting: Libreville, Gabón, 27-31 Marzo 2006.
- 54 Center for Universal Education at Brookings. 'Un Acuerdo Global en Aprendizaje: Tomando la Educación en los Países en Vías de Desarrollo.' Washington DC: Brookings, 2011.
- 55 The Guardian. 'Amartya Sen: La importancia de la educación básica. Texto completo del discurso de Amartya Sen en la conferencia de educación de Commonwealth, Edimburgo.' The Guardian Online, 28 de Octubre del 2003. <http://www.guardian.co.uk/education/2003/oct/28/schools.uk4> (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 56 Unterhalter, E. 'Género, educación y justicia social global.' Londres: Taylor Francis Routledge, 2007.
- 57 Subrahmanian, Ramya. 'Igualdad de Género en Educación: Definiciones y medidas.' International Journal of Educational Development 25, (2005) http://pearsonfoundation-irc.org/genderandeducation/PDF/1.2_Gender_equality_educat.pdf
- 58 Unterhalter, Elaine. 'Movilización, Significados y Medidas: Reflejos en la educación de las niñas.' Development 48 (2005).
- 59 Plan International. 'Campaña Global Por Ser Niña: Resumen del Caso de Negocios.' Documento Interno. Junio 2011.

Capítulo 2

- 1 Pells, Kirrily and Helen Murray. "'Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar": el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 2 Levine, Ruth, Cynthia Lloyd, Margaret Greene and Caren Grown. 'Girls Count: Una Inversión Global y una Agenda de Acción'. Centre for Global Development, 2008. Citado en: Lloyd, Cynthia B. (Ed.) 'Creciendo Global: Las Cambiantes Transiciones hacia la Aduldez en los Países en Vías de Desarrollo'. Washington DC: National Academies Press, 2005.
- 3 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de

Sección 1: Capítulo 2

- Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 4 UNGEI. 'Digestión de Educación Global'. Montreal: UNESCO Instituto de Estadísticas, 2011.
- 5 Lloyd, Cynthia B. (Ed.) 'Creciendo Global: Las Cambiantes Transiciones hacia la Aduldez en los Países en Vías de Desarrollo'. Washington DC: National Academies Press, 2005.
- 6 Lloyd, Cynthia B. (Ed.) 'Creciendo Global: Las Cambiantes Transiciones hacia la Aduldez en los Países en Vías de Desarrollo'. Washington DC: National Academies Press, 2005.
- 7 UNGEI. 'Digestión de Educación Global'. Montreal: UNESCO Instituto de Estadísticas, 2011.
- 8 UNGEI. 'Digestión de Educación Global'. Montreal: UNESCO Instituto de Estadísticas, 2011.
- 9 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos: La Crisis Escondida: Conflicto Armado y Educación.' Paris: UNESCO, 2011.
- 10 Levine, Ruth, Cynthia Lloyd, Margaret Greene, and Caren Grown. 'Girls Count: Una Inversión Global y una Agenda de Acción'. Centre for Global Development, 2008.
- 11 UNESCO-UIS. 'Ficha Informativa, Niñas Adolescentes: Una Visión Global de la Participación en los Primeros Años de Educación Secundaria.' UNESCO-UIS, No.11 (Abril del 2011). Cita: UNESCO-UIS (2010b) y Centro de Datos en línea UIS, Versión de Enero del 2011.
- 12 Herz, Barbara and Gene B. Sperling. 'Lo que Funciona en las Niñas' Evidencia de Educación y Políticas del Mundo en Vías de Desarrollo.' Ciudad de Nueva York: Council on Foreign Relations, Inc., 2004.
- 13 Pells, Kirrily and Helen Murray. "Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar": el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 14 Plan International. 'Opciones Reales, Vidas Reales.' En: Plan Internacional, Informe 'Por Ser Niña'. 2007-2011.
- 15 Cynthia B Lloyd, para el Informe 'Por Ser Niña' de Plan 2012.
- 16 UNESCO-UIS. 'Ficha Informativa, Niñas Adolescentes: Una Visión Global de la Participación en los Primeros Años de Educación Secundaria.' UNESCO-UIS, No.11 (Abril del 2011). Cita: UNESCO-UIS (2010b) y Centro de Datos en línea UIS, Versión de Enero del 2011.
- 17 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos: La Crisis Escondida: Conflicto Armado y Educación.' Paris: UNESCO, 2011.
- 18 UNICEF. 'Progreso para los Niños: Logrando los ODMs con Equidad.' Nueva York: UNICEF, 2010.
- 19 Lake, Anthony. 'Conferencia Global UNGEI sobre las Niñas: Destacamientos de la Ceremonia de Inauguración, Discurso.' Dakar, Senegal: UNCEF, 17 de Mayo del 2010. http://www.unicef.org/media/media_53665.html (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 20 Plan International. 'Por Ser Niña: El Estado Mundial de las Niñas 2009, Las Niñas en la Economía Global: La Hora de Contarlas'. Plan International, 2009.
- 21 Plan International. 'Por Ser Niña: Elizabeth en sus propias palabras.' Marzo 2012. <http://bcimagirl.tumblr.com/> (accesado por última vez 12 de Abril del 2012).
- 22 Turquet, Laura. 'Progreso de las Mujeres del Mundo en su Búsqueda de Justicia.' Ciudad de Nueva York: ONU Mujeres, 2011.
- 23 Turquet, Laura. 'Progreso de las Mujeres del Mundo en su Búsqueda de Justicia.' Ciudad de Nueva York: ONU Mujeres, 2011. Citando: Seck and Azcona. Basado en cálculos hechos por ONU Mujeres de Harttgen y Klases. 2010.
- 24 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos: Llegando a los Marginados.' Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford, 2010.
- 25 Ames, Patricia and Vanessa Rojas. 'Cambio y Oportunidad: La Transición de Escuela Primaria a Secundaria en zonas Rurales y Urbanas de Perú.' Londres: Young Lives, 2010.
- 26 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos: Llegando a los Marginados.' Oxford: Prensa de la Universidad de Oxford, 2010.
- 27 Plan International and Child Fund Laos. 'Barreras Sociales y Culturales de las Niñas Adolescentes de las Comunidades Étnicas Rurales que Ingresan a los Primeros Años de las Escuelas Secundarias en el Norte de Laos.' Documento Interno. Noviembre 2011.
- 28 Plan International and Child Fund Laos. 'Barreras Sociales y Culturales de las Niñas Adolescentes de las Comunidades Étnicas Rurales que Ingresan a los Primeros Años de las Escuelas Secundarias en el Norte de Laos.' Documento Interno. Noviembre 2011.
- 29 Plan International and Child Fund Laos. 'Barreras Sociales y Culturales de las Niñas Adolescentes de las Comunidades Étnicas Rurales que Ingresan a los Primeros Años de las Escuelas Secundarias en el Norte de Laos.' Documento Interno. Noviembre 2011.
- 30 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global Educación para Todos: Fundamentos Fuertes: Cuidados y Educación en la Infancia.' Paris: UNESCO Publishing, 2006.
- 31 Banjeree, Abhijit V. and Esther Duflo. '¿Por qué No Están Aprendiendo los Niños?' Development Outreach, 2011.
- 32 Lewin, Keith. 'Planificación para Acceso, Calidad y Equidad en la Educación de Bangladesh.' Citado en: 'Educación en Bangladesh: Sobrellevar Obstáculos para la Equidad con Calidad.'(Ed.) Manzoor Ahmed. Prensa de la Universidad de BRAC, 2011.
- 33 Jennings, Mary. 'Evaluación Social para el Sector Educativo, Etiopía, 2011. Londres: DFID, 2011.
- 34 Jennings, Mary. 'Evaluación Social para el Sector Educativo, Etiopía, 2011. Londres: DFID, 2011.
- 35 Tech Week Europe. 'Software Móvil Usado para Monitorear la Educación en Ghana.' <http://www.eewekeurope.co.uk/news/camfed-uses-mobile-software-to-monitor-resources-in-ghana-41525> (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 36 UNESCO Instituto de Estadísticas. 'Digestión de Educación Global 2010: Comparando Estadísticas Educativas Alrededor del Mundo.' Montreal: UNESCO Instituto de Estadísticas, 2010.
- 37 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 38 Hungi, N. 'Características de Estudiantes de Grado 6, sus Hogares Ambientes de Aprendizaje.' SACMEQ, 2011.
- 39 Brophy, J. 'Repetición de Grado.' Política Educacional Series 6, IIEP. Paris: UNESCO International Academy of Education, 2006; Hungi, N. and Thuku, F.W. 'Diferencias en Logros de Estudiantes en Kenia: Implicaciones para Política y Práctica.' International Journal of Educational Development 30, No. 1 (2010a): 33-43.
- 40 Plan Camboya. Investigación Escolar conducida para el informe 'Por Ser Niña' 2012.
- 41 UNESCO. 'Tanzania: Análisis del Sector Educativo.' Dar es Salaam: UNESCO (sin fecha).
- 42 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 43 Charley Nussey and Elaine Unterhalter of the Institute of Education, University of London.
- 44 UNICEF. 'Educación Básica e Igualdad de Género Un Vistazo.' 12 de Octubre del 2010. http://www.unicef.org/education/index_bigpicture.html (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 45 Getachew, Indrias. 'Educación Básica Alternativa.' UNICEF, 19 de Junio del 2006. http://www.unicef.org/education/ethiopia_34602.html (Accesado por última vez 22 de Mayo del 2012).
- 46 Macpherson, Ian. 'Perfil del País Preparado para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008, Educación para Todos para el 2015: ¿Lo Lograremos? Educación

Sección 1: Capítulo 2

- Informal de Tanzania.' UNESCO, 2007; Massawe, John, Beniel Seka, Catherine Baynit, and Jeanmina Mtitu. 'Informe de la Evaluación de los Materiales COBET y los Logros de los Aprendices en los Centros de Masasi y Kisarawe.' Dar es Salaam: Tanzania Institute of Education, 2000.
- 47 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos: La Crisis Escondida: Conflicto Armado y Educación.' París: UNESCO, 2011.
- 48 UNESCO. 'Programa de Educación BRAC.' 14 de Diciembre del 2009. <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=4&programme=28> (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 49 UNESCO. 'Programa de Educación BRAC.' 14 de Diciembre del 2009. <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=4&programme=28> (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 50 UNESCO. 'Programa de Educación BRAC.' 14 de Diciembre del 2009. <http://www.unesco.org/UIL/litbase/?menu=4&programme=28> (accesado por última vez 23 de Mayo del 2012).
- 51 Banco Mundial. 'Inscripciones de los Usuarios en Educación Primaria.' Washington DC: Banco Mundial, 2004.
- 52 Zambian Ministry of Education. 'Plan Estratégico: 2003-2007.' Lusaka: Ministerio de Educación, 2003.
- 53 Friedman, Willa, and Michael Kremer, Edward Miguel, and Rebecca Thornton. 'Educación como Liberación? Working Paper.' Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2011.
- 54 Pells, Kirrily and Helen Murray. "'Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar": el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 55 Lucas, Natalie. 'La retención y desempeño de las 'Niñas' en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influencian la retención y el desempeño escolar de las niñas en África'. Plan, 2012 (No publicado).
- 56 Lucas, Natalie. 'La retención y desempeño de las 'Niñas' en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influencian la retención y el desempeño escolar de las niñas en África'. Plan, 2012 (No publicado).
- 57 Banco Mundial. 'Camboya: ¿Reduciendo a la Mitad la Pobreza para 2015? Evaluación de Pobreza 2006.' Washington, DC, Banco Mundial. Citado en: UNESCO 'Informe de Monitoreo Global EPT: Llegando a los Marginados.' Prensa de la Universidad de Oxford, 2010.
- 58 Banco Mundial, 2006a and Tsujita, 2009 citado en: UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global EPT: Llegando a los Marginados.' UNESCO. 2010.
- 59 Roshan Chitrakar. 'Sobrellevar las Barreras de la Educación de las Niñas en el Sur de Asia: Profundizando el Análisis'. Kathmandu: UNICEF ROSA, 2009. Citando: Karlsson, P. and Mansory, A. 'Un Dilema Afgano: Educación, Género y Globalización en un Contexto Islámico.' Stockholm: Institute of International Education, 2007.
- 60 Khadijah Fancy. 'Entrevista con Khondoker Shakhawat Ali en el Centro de Investigación de Poder y Participación en Bangladesh.' 6 de Julio del 2011.
- 61 USAID. 'Términos Financieros.' Equip. <http://www.equip123.net/webarticles/anmviewer.asp?a=566> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 62 Plan International. 'Por Ser Niña: El Estado Mundial de las Niñas 2009, Niñas en la Economía Global: La Hora de Contarlas.' Plan International, 2009.
- 63 Glick, Peter. 'Impactos de Política en Brechas de Género de Educación en los Países en Vías de Desarrollo: La Evidencia y un Marco para Interpretación.' Ithaca: Cornell University, 2008.
- 64 Plan África Occidental. 'Estado de la Educación de las Niñas en África: Logros Desde el 2000, Desafíos y Prospectos para el Futuro.' Papel presentado en la reunión de la Sociedad Civil de pre-COMEDAF V, Abuja, Nigeria, 20-21 Abril del 2012.
- 65 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 66 Aikman, S. and E. Unterhalter, Eds. 'Practicando Igualdad de Género en la Educación.' Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 67 UN Women. 'CSW56 Hechos y Figuras en Mujeres Rurales.' 2011. <http://www.unwomen.org/how-we-work/csw56-facts-and-figures/> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 68 Zaidi, Batool, Zeba Sathar, Minhaj ul Haque, and Fareeha Zafar. 'El Poder de la Educación de las Niñas para el Empoderamiento de Mujeres Jóvenes y Salud Reproductiva.' Consejo de Población, 2012.
- 69 Camfed. 'Lo que Hacemos: Escuela Primaria, Escuela Secundaria y Educación Superior.' http://uk.camfed.org/site/PageServer?pagename=what_education (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 70 Rodriguez-Ferrand, Graciela. 'Derechos de la Niñez: Argentina.' Law Library of Congress, Agosto del 2007. <http://www.loc.gov/law/help/child-rights/argentina.php#t22>. (accesado por última vez 22 de Mayo del 2012).
- 71 Equal Opportunities Commission v. Director of Education, No. 1555 of 2000.' ESCR-Net. http://www.escr-net.org/caselaw/caselaw_show.htm?doc_id=1053079&. (accesado por última vez 22 de Mayo del 2012).
- 72 CEDAW. 'Consideración de Informes presentado por los Partidos de Estado Bajo el Artículo 18 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en Contra de las Mujeres.' Naciones Unidas. Marzo 2004. http://www.bayefsky.com/reports/togo_cedaw_c_tgo_1_5_2004.pdf (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 73 Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 'Togo: Referencias de los Derechos de la Niñez en la Revisión Periódica Universal.' Agosto 2011. <http://www.crin.org/resources/infodetail.asp?ID=27631> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 74 United Nations Population Information Network. 'A/CONF.171/13: Informe del ICPD (94/10/18).' 1994. <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 75 Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 'Convención sobre los Derechos de la Niñez, Adoptados y Abiertos para Firmar, Ratificación y Adquisición por la Resolución de la Asamblea General 44/25 de 20 Noviembre 1989 Entrada a Fuerzas 2 Septiembre 1990, En Acuerdo con el Artículo 49.' <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 76 'OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990) (in force since Nov. 1999).' Librería de Derechos Humanos de la Universidad de Minnesota. <http://www1.umn.edu/humanrts/africa/afchild.htm> (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012); 'OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990)'.
- 77 Duncan Wilson. 'Derechos Humanos: Promoviendo la Igualdad de Género en y a Tráves de la Educación.' UNESCO, 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146974e.pdf> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 78 Naciones Unidas Tanzania. '¡Prevenir embarazos adolescentes y mantener a las niñas en la escuela!' Dar es Salaam: Naciones Unidas, 2010.
- 79 IPS News. 'Jóvenes Embarazadas Forzadas a Salir de la Escuela.' <http://ipsnews.net/news.asp?idnews=50623> (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 80 UNICEF. 'Estadísticas de Camerún.' http://www.unicef.org/infobycountry/cameroon_statistics.html (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 81 Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). 'Etude sur le modelage des seins au Cameroun (Study of breast modelling in Cameroon)'. GTZ. 2006 <http://www.gtz.de/de/>

Sección 1: Capítulo 2

- dokumente/en-fgm-countries-cameroon.pdf (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 82 Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 'Comité sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales.'2011. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cesr/cesr47.htm> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 83 Duncan Wilson. 'Derechos Humanos: Promoviendo la Igualdad de Género en y a través de la Educación .' UNESCO, 2003. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146974e.pdf> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 84 Children Under the Auspices of GNRC Peace Clubs in Dar Es Salaam. "The Bill to Enact the Law of the Child Act." 2009. <http://www.mcdgc.go.tz/data/positionpapergnrc.pdf> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 85 Programa Mundial de Alimentos. 'Alimentar Mentes, Cambiar Vidas: Alimentación de Escuelas, Objetivos de Desarrollo del Milenio y Empoderamiento de las Niñas.' Roma: Programa Mundial de Alimentos, 2010.
- 86 Programa Mundial de Alimentos. 'Alimentar Mentes, Cambiar Vidas: Alimentación de Escuelas, Objetivos de Desarrollo del Milenio y Empoderamiento de las Niñas.' Roma: Programa Mundial de Alimentos, 2010.
- 87 UNICEF. 'Progreso para los Niños: Una libreta sobre adolescentes.' Nueva York: UNICEF, 2012.
- 88 Pande, Rohini, Kathleen Kurz, Sunayana Walia, Kerry MacQuarrie, and Saranga Jain. 'Mejorando la Salud Reproductiva de Jóvenes casados y solteros en India.' Washington DC: International Center for Research on Women, 2006.
- 89 Programa Mundial de Alimentos. 'La Alimentación Escolar Funciona para la Educación de las Niñas.' Roma: WFP, 2004.
- 90 Lamberts, William. 'Comidas Escolares en Ghana: Una Entrevista con Ismail Omer del Programa Mundial de Alimentación de las Naciones Unidas.' Mayo, 2009.
- 91 Plan International. 'Opciones Reales, Vidas Reales.' In: Plan International, Informe 'Por Ser Niña'. 2007-2011.
- 92 Hungi, N. 'Características de Estudiantes de Grado 6, sus Hogares Ambientes de Aprendizaje.' SACMEQ, 2011.
- 93 UNAIDS. 'Informe Sobre la Situación Global el SIDA 2004.' Ginebra: ONUSIDA, 2004.
- 94 Plan International. 'Por Ser Niña: Estado Mundial de las Niñas 2009, Niñas en la Economía Global: La Hora de Contarlas.' Plan International, 2009.
- 95 Economic Commission for Africa. 'Los Impactos del VIH/ SIDA en las Familias y Comunidades en África.' Addis Ababa: Comisión Económica en África, (sin fecha).
- 96 Hunt, Frances. 'Dejando la Escuela: Una Revisión de Literatura entre Países.' Create Pathways to Access University of Sussex, 2008.
- 97 Plan International. Investigación realizada para el Informe 'Por Ser Niña' 2012.
- 98 Hazarika, G. and A.S Bedi. 'Costos de Educación y Trabajo Infantil en la Zona Rural de Paquistán.' The Journal of Development Studies 9, No. 5. 2003. 29-64.
- 99 Hungi, N. 'Características de Estudiantes de Grado 6, sus Hogares Ambientes de Aprendizaje.' SACMEQ, 2011.
- 100 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 101 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 102 Assaad, Ragui, Deborah Levison and Nadia Zibani. 'El Efecto del Trabajo Doméstico en la Educación de las Niñas: Evidencia de Egipto.' Feminist Economics 16, No. 1 (2010): 79-128.
- 103 Unterhalter, Elaine, Veerle Dijlitiens ,Jenni Karlsson, Jane Onsongo, Amy North, Herbert Makinda, and Chris Yates.
- 'Iniciativas para el Género, la Educación y la Reducción de la Pobreza Global: Informe de Estudios de Caso Comparativos en Kenia, Sudáfrica y Organizaciones Globales Selectas.' Londres: Institute of Education, 2012.
- 104 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 105 World Health Organisation. 'Informe Mundial sobre Violencia y Salud.' Ginebra: OMS. 2002. violence/world_report/en_full_en.pdf
- 106 Plan International. 'Aprender Sin Miedo: La Campaña Global para Acabar con la Violencia en las Escuelas.' Woking: Plan International, 2008.
- 107 Global Advocacy Team. 'Campaña de Plan Aprender Sin Miedo: Tercer Informe de Progreso.' Woking: Plan, 2012.
- 108 Plan International. 'Aprender Sin Miedo: La Campaña Global para Acabar con la Violencia en las Escuelas.' Woking: Plan International, 2008.
- 109 Global Advocacy Team. 'Campaña de Plan Aprender Sin Miedo: Tercer Informe de Progreso.' Woking: Plan, 2012.
- 110 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 111 Plan International and Child Fund Laos. 'Barreras Sociales y Culturales de las Niñas Adolescentes de las Comunidades Étnicas Rurales que Ingresan a los Primeros Años de las Escuelas Secundarias en el Norte de Laos.' Documento Interno. Noviembre 2011.
- 112 UNICEF. 'Manual de la Escuela Amiga de los Niños.' Nueva York: UNICEF, 2009.
- 113 Camfed. 'Informe de Impacto 2010 Un Modelo para Compartir el Poder para un Cambio Sistemático.' 2010. http://uk.camfed.org/documents/Camfed_Impact_Report.pdf (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 114 Akunga, Alice and Ian Attfield. 'El Norte de Nigeria: Enfoques para Matricular a las Niñas en las Escuelas y Proporcionar una Educación Significativa para Empoderar el Cambio.' Darle una Perspectiva de Género al Empoderamiento: Educación y calidad. Senegal: UNGEI, 2010.
- 115 Plan Sudán. 'La Vida a Través de los Ojos de los Niños y Niñas y sus Familias en Terafir.' Documento Interno. 2008.
- 116 Lloyd, Cynthia. 'Creciendo Global: Las Cambiantes Transiciones hacia la Adultez en los Países en Vías de Desarrollo'. Washington DC: National Academies Press, 2005.
- 117 Organización Mundial de la Salud. 'Haciendo el Embarazo más Seguro Notas: Embarazo Adolescente.' Ginebra: OMS, 2008.
- 118 Organización Mundial de la Salud. 'Transversalización de Género para gerentes de salud: un enfoque práctico / Anexo 7. Folleto – Temas Seleccionados en la realización de análisis de género de la salud materna.' http://www.who.int/gender/mainstreaming/Module_2_Handout_Gender_and_Maternal_Health.pdf (accesado por última vez 26 de Mayo del 2012)
- Citando: Organización Mundial de la Salud. 'Haciendo una diferencia en los países: enfoque estratégico para mejorar la supervivencia y la salud materna y del recién nacido.' Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 2006; Temin M and R. Levine. 'Comienza con una niña: una nueva agenda para la salud global.' Washington DC: Center for Global Development, 2009.
- 119 Haberland, Nicole, Erica L. Chong, Hillary J. Bracken, and Chris Parker. 'Matrimonio Precoz y Niñas Adolescentes: Las Niñas en Riesgo de Matrimonio Precoz y Aquellas Que Ya Se Casaron Necesitan una Mayor Atención Política y Programática.' Youth Lens, Family Health International. Arlington: Youth Net, 2005.
- 120 Pells, Kirrily and Helen Murray. "'Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar": el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento

Sección 1: Capítulo 2

- de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 121 Mayzel María, Faith Kachala and Brad Kerner. 'Llegando a las Madres Adolescentes en Malawi.' Save the Children, 2009. Citando: Schaffr, X. 'La Escuela Primaria No es Suficiente: Propuesta para una Escuela Secundaria Segura y Accesible para las Niñas en Malawi.' Africa Policy Journal, Spring 2007: Vol. 3, 2007.
- 122 Mayzel María, Faith Kachala and Brad Kerner. 'Llegando a las Madres Adolescentes en Malawi.' Save the Children, 2009. Citando: African Development Bank. 'Informe de Evaluación: Apoyo a la Educación Secundaria (Education V) Project.' 2006.
- 123 Mayzel María, Faith Kachala and Brad Kerner. 'Llegando a las Madres Adolescentes en Malawi.' Save the Children, 2009. Citando: Chimombo, J.P. and R. Chonzi. 'Abandono de Escuelas y Embarazo Adolescente: Sus Causas y su Magnitud (Informe Final). Zomba: Centre for Educational Research and Training, 2000; Chigona, A. and R. Chetty. Educación de las 'Niñas' en Sudáfrica: Consideración Especial para Madres Adolescentes como Aprendices.' Journal of Education for International Development, 3(1), 2007.
- 124 Mayzel María, Faith Kachala and Brad Kerner. 'Llegando a las Madres Adolescentes en Malawi.' Save the Children, 2009.
- 125 FAWE. 'Manteniendo a las niñas en la Escuela. FAWE Campaña de Zambia para Habilitar la Política de Readmisión para Madres Adolescentes.' Zambia (Sin fecha), http://www.fawe.org/Files/fawe_best_practices_-_school_re-entry_for_adolescent_mothers_zambia.pdf (accedido por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 126 UNICEF. 'Sudán del Sur, 01 Diciembre: UNICEF y sus Socios Usan la Radio para Hacer un Llamado para Terminar con la Violencia En Contra de la Niñez.' 2011. http://www.unicef.org/esarso/5440_UNICEF_and_partners_use_radio_to_call_an_end_to_child_violence.html (accedido por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 127 Plan Sudán del Sur. Investigación Realizada para el Informe 'Por Ser Niña' 2012.
- 128 Lewin, Keith M. 'Mejorando el Acceso, la Transición y la Equidad: Creando una Agenda de Investigación.' CREATE Pathways to Success, Research Monograph No. I, Brighton: University of Sussex, June 2007.
- 129 Vandemoortele Jan and Enrique Delamonica. 'Llevar a los ODMs más allá del 2015: Hasten Slowly.' IDS Bulletin 41, No. 1 (2010): 60-69.
- 130 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 131 Pells, Kirrily and Helen Murray. "'Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar': el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 132 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 133 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 134 Programa de Apoyo para el Sector de la Educación en Nigeria y DFID (ESSPIN). 'Islamiyah, Qur'anic and Tsangaya Education (IQTE) Strategy.' Londres: DFID, Mayo 2011.
- 135 Imam, Ayesha M. 'Fortaleciendo las Respuestas DFID's para las Desigualdades de Género para Acelerar los Procesos Hacia el Logro de los ODMs en el Norte de Nigeria.' Londres: DFID, 2008.
- 136 Education Sector Support Programme in Nigeria and DFID. 'ESSPIN Briefing Note: Islamiyah, Qur'anic and Tsangaya Education.' Londres: DFID, 2011.
- 137 Developments in Literacy. www.dil.org (accedido por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 138 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 139 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 140 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto and E. Skoufias. 'Transferencias Condicionadas de Dinero: Reduciendo la Pobreza Actual y Futura.' Washington, DC: Banco Mundial, 2009.
- 141 Gneezy Uri, Stephen Meier and Pedro Rey-Biel. 'Cuando y Por Qué los Incentivos (No) Funcionan Para Modificar el Comportamiento.' Journal of Economic Perspectives 25, No.4 (2011): 191-210.
- 142 Center for Universal Education at Brookings. 'Un Pacto Global sobre Aprendizaje: Asumir la Educación en Vías de Desarrollo.' Washington DC: Brookings, 2011.
- 143 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto and E. Skoufias. 'Transferencias Condicionadas de Dinero: Reduciendo la Pobreza Actual y Futura.' Washington, DC: Banco Mundial, 2009.
- 144 Behrman, Jere, Susan Parker and Petra Todd. '¿Generan las Transferencias Condicionadas de Dinero para Educación Beneficios Duraderos?: Un Seguimiento luego de Cinco Años de Progresa Oportunidades.' Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press, Vol. 46, 1 (2011): 93-122.
- 145 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto and E. Skoufias. 'Transferencias Condicionadas de Dinero: Reduciendo la Pobreza Actual y Futura.' Washington, DC: Banco Mundial, 2009.
- 146 Fiszbein, A., N. Schady, F. Ferreira, M. Grosh, N. Kelleher, P. Olinto and E. Skoufias. 'Transferencias Condicionadas de Dinero: Reduciendo la Pobreza Actual y Futura.' Washington, DC: Banco Mundial, 2009.
- 147 de Brauw A, and John Hoddinott. '¿Deben las Transferencias Condicionadas de Dinero Ser Condicionadas para que Sean Efectivas?: El Impacto de las Transferencias Condicionadas en la Matriculación Escolar en México.' IFPRI Discussion Paper 757. International Food Policy Research Institute, 2008; Baird Sarah, Craig McIntosh and Berk Ozler. 'Las Demandas Regresivas del Desarrollo Orientados por Demandas.' Policy Research Working Paper Series 5883. Banco Mundial, 2011.
- 148 de Brauw A, and John Hoddinott. '¿Deben las Transferencias Condicionadas de Dinero Ser Condicionadas para que Sean Efectivas?: El Impacto de las Transferencias Condicionadas en la Matriculación Escolar en México.' IFPRI Discussion Paper 757. International Food Policy Research Institute, 2008.
- 149 Baird Sarah, Craig McIntosh and Berk Ozler. 'Las Demandas Regresivas del Desarrollo Orientados por Demandas.' Policy Research Working Paper Series 5883. Banco Mundial, 2011.
- 150 Lloyd, Cynthia B. 'Nuevas Lecciones: El Poder de Educar a Niñas Adolescentes: El Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Consejo de Población, 2009; Lloyd, Cynthia, Monica Grant and Amanda Ritchie. 'Diferencias de Género en el Uso del Tiempo Entre Adolescentes en Países en Vías de Desarrollo: Las Implicaciones de Incrementar las Tasas de Matriculación Escolar.' Journal of Research on Adolescence 18, no. 1 (2008): 99-120. (Lloyd, Grant and Ritchie 2008).
- 151 Chaudhury , Nazmul and Dilip Parajuli. 'Transferencias Condicionadas de Dinero y Educación para las Niñas: El Impacto del Programa de Estipendio Escolar para las Niñas en las Matrículas en las Escuelas Públicas en Punjab, Paquistán.' Policy Research Working Paper Series 4102. Banco Mundial, 2006.
- 152 Grupo de evaluación independiente. '¿Llevan las Transferencias Condicionadas de Dinero a Impactos de Mediano Plazo? Evidencia de un Programa de Estipendio

Sección 1: Capítulo 2; Capítulo 3

- Escolar para las Niñas en Paquistán.' Washington DC: Banco Mundial, 2011.
- 153 Grupo de evaluación independiente. 'Llevan las Transferencias Condicionadas de Dinero a Impactos de Mediano Plazo? Evidencia de un Programa de Estipendio Escolar para las Niñas en Paquistán.' Washington DC: Banco Mundial, 2011.
- 154 Hasan, Amer. 'Las Transferencias Condicionadas de Dinero dirigidas por Género: Matrículas, Efectos Indirectos y Calidad Instruccional.' Washington DC: Banco Mundial, 2010.; Hasan, Amer. 'Asignación del Tiempo en Familias Rurales: Los Efectos Indirectos de los Programas de Transferencias Condicionadas de Dinero.' Washington DC: Banco Mundial, 2010.
- 155 Hasan, Amer. 'Las Transferencias Condicionadas de Dinero dirigidas por Género: Matrículas, Efectos Indirectos y Calidad Instruccional.' Washington DC: Banco Mundial, 2010.
- 156 Hasan, Amer. 'Asginación del Tiempo en Familias Rurales: Los Efectos Indirectos de los Programas de Transferencias Condicionadas de Dinero.' Washington DC: Banco Mundial, 2010.
- 157 Hasan, Amer. 'Las Transferencias Condicionadas de Dinero dirigidas por Género: Matrículas, Efectos Indirectos y Calidad Instruccional.' Washington DC: Banco Mundial, 2010.
- 158 Lloyd, Cynthia, Cem Mete and Monica Grant. 'Las Implicaciones de Cambiar las Oportunidades Educativas en Zonas Rurales de Paquistán 1997-2004: Acceso a la Escuela, Opción y Calidad.' *Economics of Education Review* 28, 1 (2009): 152-160.
- 159 Baird Sarah, Craig McIntosh and Berk Ozler. 'Las Demandas Regresivas del Desarrollo Orientados por Demandas.' *Policy Research Working Paper Series* 5883. Banco Mundial, 2011.
- 160 Baird Sarah, Craig McIntosh and Berk Ozler. 'Las Demandas Regresivas del Desarrollo Orientados por Demandas.' *Policy Research Working Paper Series* 5883. Banco Mundial, 2011..
- 161 Khandker, S.R., M. Pitt and N. Fuwan. 'Subsidio para Promover la Educación Secundaria de las Niñas: El Estipendio de las Niñas en Bangladesh.' Washington DC: Banco Mundial, 2003.
- 162 Asadullah, M.N. and Chaudury. 'Alianzas Santas: Subsidios Públicos, Escuelas Secundarias Islámicas, y Educación para las Niñas en Bangladesh.' In Mercy Tembon and Lucia Fort (Eds.) *Educación para las Niñas en el Siglo 21: Igualdad de Género, Empoderamiento y Crecimiento.* Washington DC: Banco Mundial, 2008.
- 163 Khandker, S.R., M. Pitt and N. Fuwan. 'Subsidio para Promover la Educación Secundaria de las Niñas: El Estipendio de las Niñas en Bangladesh.' Washington DC: Banco Mundial, 2003.
- 164 USAID. 'Educación.' 13 de Diciembre del 2011. http://www.usaid.gov/locations/sub-saharan_africa/sectors/ed/index.html. (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 165 Chapman, D.W and S. Mushlin. '¿Funcionan los Programas de Becas Escolares para las Niñas?: Evidencia de Dos Países.' *International Journal of Educational Development*, 28.4 (2009): 460-472.
- 166 Kremer Michael, Edward Miguel and Rebecca Thornton. 'Incentivos Para Aprender.' *Policy Research Working Paper Series* 3546. Banco Mundial, 2009.
- 167 Friedman, Willa, Edward Miguel, Michael Kremer and Rebecca Thornton. 'Educación como Liberación.' *Working Paper* 16939 National Bureau of Economic Research, 2011.
- 168 Lloyd, Cynthia B. 'Nuevas Lecciones: El Poder de Educar a Niñas Adolescentes: El Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Consejo de Población, 2009.
- 169 Lloyd, Cynthia B. 'Nuevas Lecciones: El Poder de Educar a Niñas Adolescentes: El Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Consejo de Población, 2009.
- Capítulo 3**
- 1 Camfed. 'Historias de Éxito.' http://uk.camfed.org/site/PageServer?pagename=what_success (accesado por última vez 8 de Abril del 2012).
- 2 Center for Universal Education at Brookings. 'Un Pacto Global sobre Aprendizaje: Asumir la Educación en Países en Vías de Desarrollo.' Washington DC: Brookings, 2011.
- 3 Aikman, Sheila and Unterhalter, Elaine. 'Practicando la Igualdad de Género en la Educación.' Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 4 SSubrahmanian, Ramya. 'Igualdad de Género en la Educación: Definiciones y medidas.' *International Journal of Educational Development* 25, (2005) http://pearsonfoundation-irc.org/genderandeducation/PDF/1.2_Gender_equality_educat.pdf
- 5 Naciones Unidas. 'Convención sobre los Derechos del Niño: Comité sobre los Derechos del Niño, Trigésima segunda sesión 13-31 Enero 2003: Comentario General No. 3.' Naciones Unidas, 2003 [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2003.3.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2003.3.En?OpenDocument) (accesado por última vez 24 Mayo 2012).
- 6 Ministerio Salud Pública Ecuador. 'Plan Nacional de Prevención de Embarazo en Adolescentes.' Quito: MSP, 2007; Goicoela, Isabel, Marianne Wulff, Miguel S Sebastian and Ann Öhman. 'Embarazos Adolescentes y derechos sexuales y reproductivos de las niñas en la cuenca Amazónica del Ecuador: un análisis de los discursos de los proveedores y de los encargados de elaborar políticas.' *BMC International Health and Human Rights*, 10:12, (2010). <http://www.biomedcentral.com/1472-698X/10/12>.
- 7 Kraul, Chris. 'Colombia hace esfuerzos de control de natalidad de gran escala.' Los Angeles Times, 12 de Diciembre del 2010, <http://articles.latimes.com/2010/dec/12/world/la-fg-colombia-birth-control-20101212> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012); Women Deliver. 'Nueva Ley Colombiana Asegura un Acceso Libre a los Anticonceptivos.' <http://www.womendeliver.org/updates/entry/new-colombian-law-ensures-free-access-to-contraceptives/> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 8 UNFPA. 'Dando Atención Especial a Niñas y Adolescentes.' <http://www.unfpa.org/gender/girls.htm> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 9 OACDH NU. 'Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 17.' <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#art17> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 10 OACDH NU. 'Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 29.' <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#art29> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 11 El Banco Mundial. 'Educación: Mejorando el acceso y la calidad de la educación en Yemen.' <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:22705814~menuPK:141311~pagePK:34370~piPK:34424~theSitePK:4607,00.html> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 12 OACDH NU. 'Observaciones Concluyentes del Comité sobre los Derechos de la Niñez para el Segundo y Tercer Informe de las Maldivas' Segundo y Tercer Informe.' CRIN. <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=13630&flag=legal> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 13 OACDH NU. 'Convención sobre la Eliminación de Cualquier Forma de Discriminación en contra de las Mujeres. Nueva York, 18 de Diciembre del 1979.' <http://www2.ohchr.org/english/law/cedaw.htm> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 14 Lloyd, Cynthia B. 'Nuevas Lecciones: El Poder de Educar Niñas Adolescentes: Un Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Consejo de Población, 2009.
- 15 El Banco Mundial. 'Expandiendo Oportunidades y Desarrollando Competencias para Jóvenes: Una Nueva Agenda para Educación Secundaria.' Washington, DC: Banco Mundial, 2005.
- 16 ACNUR. 'Declaración de Kishore Singh, Relator Especial sobre el derecho a la educación, 17ma sesión del Consejo sobre Derechos Humanos, 31 de Mayo del 2011, Ginebra.' <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/StatementHRC31May2011.pdf> (accesado por última vez 24 de Mayo del 2012).
- 17 Foro Económico Mundial. 'El Marco de Acción de Dakar, Educación Para Todos: Cumplir nuestros Compromisos Colectivos.' Paris: UNESCO, 2000.
- 18 Lloyd, C.B., B.S. Mensch, and W.H. Clark. 'Los Efectos de la Calidad de la Escuela Primaria en el abandono escolar entre Niños y Niñas de Kenia.' *Comparative Education Review* 44 No. 2 (Mayo del 2000), <http://www.jstor.org/discover/10.1086/447600?uid=3738032&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=47699033338167>

Sección 1: Capítulo 3

- 19 Aikman, Sheila and Unterhalter, Elaine. 'Practicando la Igualdad de Género en la Educación.' Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 20 Hungi, Njora, Demus Makuwa, Kenneth Ross, Mioko Saito, Stephanie Dolata, Frank van Cappelle, Laura Paviot, Jocelyne Vellien. 'SAQMEC III Resultados del Proyecto: Niveles de Logro de los Estudiantes en Lectura y Matemáticas. Working Document no.1.' SAQMEC, 2010. http://www.sacmeq.org/downloads/Working%20Papers/07_Multivariate_Final.pdf (accedido por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 21 Filipe José Passos, Ana. 'Un Análisis Comparativo de las Competencias de los Profesores y su Efecto en el Desempeño de los Estudiantes en los Últimos Años de las Escuelas Primarias en Mozambique y otros países SACMEQ.' PHD: Policy Studies. Pretoria: University of Pretoria, Julio del 2009; JBTEF and RTI International. 'EDDATA II Resumen Ejecutivo del Informe sobre Eficacia de Gestión Escolar de Jamaica.' USAID, Mayo 2008.
- 22 El Banco Mundial. 'Herramientas para Higiene, Sanidad y Agua en las Escuelas.' Washington DC: El Banco Mundial, 2005; UNICEF. 'Falta de agua segura y sanidad en las escuelas amenaza la educación de calidad: Versión de la Prensa.' http://www.unicef.org/media/media_24898.html (accedido por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 23 Birdthistle I., K. Dickson, M. Freeman, L. Javidi. '¿Qué impacto tiene la provisión de baños separados para las niñas en la matriculación, asistencia y conclusión en las escuelas primarias y secundarias? Una revisión sistemática de la evidencia.' Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2011.
- 24 Abrahams, N., S. Mathews, and P. Ramela. 'Intersecciones de "sanidad, coerción sexual y seguridad de las niñas" en las escuelas.' Tropical Medicine and International Health, 11 no.5, (2006), <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-3156.2006.01600.x/abstract>; Leach, F, V. Fiscan , E.Kadzamira, E. Lemani, and P. Machakanja. 'Un Estudio investigativo del abuso de las niñas en las escuelas Africanas.' Education Research Report No. 54, Londres: DFID, 2003.
- 25 Sommer, M. 'Donde el sistema de educación y los cuerpos de las mujeres chocan: Los impactos sociales y de salud de las experiencias de las niñas sobre menstruación y educación en Tanzania.' Journal of Adolescence, 33, no.4, (2009). <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197109000347>
- 26 Unterhalter, E., V. Dieltiens, J. Karlsson, J. Onsongo, A. North, H. Makinda, and C. Yates. 'Iniciativas para el Género, la Educación y la Reducción de la Pobreza Global: Informe de Estudios de Caso Comparativos en Kenia, Sudáfrica y Organizaciones Globales Selectas.' Londres: Institute of Education, 2012.; Unterhalter, E. C. Yates, H. Makinda, A. North. 'Culpando a los pobres: Construcciones de marginalidad y pobreza en el sector educativo de Kenia' Comparar: un diario de educación comparativa e internacional, 2, No.42 (Marzo del 2012) <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-167-25-0260/outputs/read/6f870935-12c0-41c3-aeeb-aa5f57847fe5>
- 27 Kendall, Nancy. 'EQUIP2 Documento de Trabajo. Stakeholder Collaboration: An Imperative for Education Quality.' USAID, 2006.
- 28 Mthethwa-Sommers, Shirley. 'Sexismo: Las Niñas Todavía Limpian las Escuelas.' Education and Transformation, 41 (1999), <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40661967?uid=3738032&uid=2&uid=70&uid=4&id=21100820661541>
- 29 Plan International. 'Detrás de Escena: una visión interna a la desigualdad de género en Asia. Bangkok: Plan International, 2008.
- 30 Plan International. 'Detrás de Escena: una visión interna a la desigualdad de género en Asia. Bangkok: Plan International, 2008.
- 31 Halai, A. 'Los niños son mejores matemáticos: Temas de género de las aulas de matemáticas en Paquistán.' In: Rarieya, J. and G. Qureshi (Eds.). 'Género y Educación en Paquistán.' Karachi: Prensa de la Universidad de Oxford.
- 32 UNESCO. 'Escuelas solo para Niñas e Igualdad de Género en la Educación – Informe de Incidencia.' Bangkok: UNESCO Bangkok, 2007.
- 33 Thompson, Terri and Charles Ungerleider. 'Informe Final de Educación para un Solo Sexo.' The University of British Columbia, The Canadian Centre for Knowledge Mobilisation, Noviembre 30, 2004.
- 34 Kendall, Nancy. 'EQUIP2 Documento de Trabajo. Stakeholder Collaboration: An Imperative for Education Quality.' USAID, 2006.
- 35 Aikman, Sheila and Unterhalter, Elaine. 'Practicando la Igualdad de Género en Educación.' Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 36 Plan International. 'Escuelas adecuadas para niñas ven elevarse las tasas de matriculación.' <http://plan-international.org/what-we-do/education/girl-friendly-schools-see-enrolment-rates-soar/> (accedido por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 37 Pells, Kirrily and Helen Murray. '"Si las condiciones en la casa son difíciles, se hace difícil estudiar": el rol de la escuela y el trabajo en las vidas de los niños en Etiopía e India.' Documento de referencia Young Lives no publicado escrito para Plan International. Oxford: Young Lives, 2012.
- 38 UNESCO. 'Informe de Monitoreo Global de Educación Para Todos 2005: El Imperativo de la Calidad.' París: UNESCO, 2004.
- 39 Glick, Peter. 'Impactos de Política en Brechas de Género de Educación en los Países en Vías de Desarrollo: La Evidencia y un Marco para Interpretación.' Ithaca: Cornell University, 2008.
- 40 Lewin, Keith M. 'Mejorando el Acceso, la Transición y la Equidad: Creando una Agenda de Investigación.' CREATE Pathways to Success, Research Monograph No. 1, Brighton: University of Sussex, Junio del 2007.
- 41 El Banco Mundial. 'Informe de Desarrollo Mundial 2012.' Washington DC: El Banco Mundial, 2012.
- 42 Chaudhury, Nazmul, Jeffrey S. Hammer, Michael Kremer, Karthik Muralidharan, and F. Halsey Rogers. 'Desaparecidos en Acción: La Ausencia de Profesores y Trabajadores de Salud en Países en Vías de Desarrollo.' Journal of Economic Perspectives, (2005), <http://econ.worldbank.org/external/default/main?theSitePK=477916&contentMDK=20661279&pagePK=6416812&piPK=64168060>
- 43 Ghuman, Sharon and Cynthia B. Lloyd. 'Pobreza, Género y Juventud: La Ausencia de un Profesor como factor en las Desigualdades de Género en el Acceso a la Educación Primaria en las Zonas Rurales de Paquistán.' Comparative Education Review, 54, No. 4 (Noviembre del 2010), <http://www.jstor.org/discover/10.1086/654832?uid=3738032&uid=2129&uid=70&uid=4&id=21100820733981>
- 44 UNESCO-UIS. 'Digestión de Educación Global 2011: Comparando Estadísticas de Educación Alrededor del Mundo.' Montreal: UNESCO-UIS, 2011.
- 45 Lucas, Natalie. 'La retención y desempeño de las "Niñas" en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influyen la retención y el desempeño escolar de las niñas en África.' Plan, 2012. (No publicado).
- 46 Ghuman, Sharon and Cynthia Lloyd. 'La Ausencia de un Profesor como factor en las Desigualdades de Género en el Acceso a la Educación Primaria en las Zonas Rurales de Paquistán.' Comparative education review, 54, no.4, (2010), <http://eprints.lse.ac.uk/41238/>.
- 47 Bonnet, Gabrielle. '¿Reflejan el conocimiento y comportamiento de los profesores sus cualidades y capacitación? Evidencia de los estudios de país PASEC y SACMEQ.' PROSPECTS 38, no. 4, (2008), <http://www.springerlink.com/content/c821m10172732950/>
- 48 Ghuman, Sharon and Cynthia Lloyd. 'La Ausencia de un Profesor como factor en las Desigualdades de Género en el Acceso a la Educación Primaria en las Zonas Rurales de Paquistán.' Comparative education review, 54, no.4, (2010), <http://eprints.lse.ac.uk/41238/>.
- 49 Glick, Peter. 'Impactos de Política en Brechas de Género de Educación en los Países en Vías de Desarrollo: La Evidencia y un Marco para Interpretación.' Ithaca: Cornell University, 2008.
- 50 Bonnet, Gabrielle. '¿Reflejan el conocimiento y comportamiento de los profesores sus cualidades y

Sección 1: Capítulo 3

- capacitación? Evidencia de los estudios de país PASEC y SACMEQ.' PROSPECTS 38, no. 4, (2008), <http://www.springerlink.com/content/c821m10172732950/>
- 51 King, Elizabeth M. & M. Anne Hill (Eds.). 'La Educación de las Mujeres en los Países en Vías de Desarrollo: Barreras, Beneficios, y Políticas.' Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press, 1993.
- 52 Herz, B and G. Sperling. 'Lo que funciona en la Educación de las Niñas.' Nueva York: Council on Foreign Relations, 2004; Kirk, J. (Ed.). 'Mujeres Enseñando en el Sur de Asia.' New Delhi: Sage, 2006.
- 53 Kelleher, F. 'Las Mujeres y la Profesión de Enseñar: Explorando el Debate de Feminización.' Londres y París: Commonwealth Secretariat and UNESCO, 2011; Cortina, R. and S. San Roman. 'Las Mujeres y la Enseñanza: Perspectivas Globales en la Feminización de una Profesión.' Nueva York: Palgrave and Macmillan, 2006.
- 54 Kingdon, Geeta Gandhi and Vandana Sipahimalani-Rao. 'Profesores Para en India: estatus e Impacto.' Economic and Political weekly, xlv No. 12, 20 Marzo del 2010, http://www.dfid.gov.uk/R4D/PDF/Outputs/ImpOutcomes_RPC/KingdonandSipahimalani-Rao_ParaTeachersIndia.pdf (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 55 Sperandio, J. 'El contexto y el estatus de género de los profesores: el empoderamiento de las mujeres a través del liderazgo de la educación informal en las zonas rurales de Bangladesh.' Gender and Education, 23, No. 2, (2011), <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540251003674097>.
- 56 Kingdon, Geeta Gandhi and Vandana Sipahimalani-Rao. 'Profesores Para en India: estatus e Impacto.' Economic and Political weekly, xlv No. 12, 20 Marzo 2010, http://www.dfid.gov.uk/R4D/PDF/Outputs/ImpOutcomes_RPC/KingdonandSipahimalani-Rao_ParaTeachersIndia.pdf (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 57 Unterhalter, E. and J. Heslop. 'Transformando la Educación para las niñas en Nigeria y Tanzania. Un análisis entre todos los países de una investigación de línea de base.' Johannesburg: ActionAid, 2011.
- 58 Save the Children. '¿Cuál es la Diferencia? Un Estudio de Impacto de ECD desde Nepal.' Kathmandu: Save the Children, 2003.
- 59 Rae Lesser, Blumberg. 'La tendencia de género en los libros de texto: Un obstáculo escondido en el camino a la igualdad de género en la educación. Antecedentes preparados para el "Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?".' UNESCO, 2008; Pirbhaji, Ambreen. "'Un profesor puede hacer la diferencia" dicen los profesores en Paquistán.' EQUALS, 25 (April 2010).
- 60 Aikman, Sheila and Unterhalter, Elaine. 'Practicando la Igualdad de Género en la Educación.' Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 61 Global Campaign for Education (GCE). 'Una Educación de calidad para todos: acciones de prioridad para los gobiernos, donantes y la sociedad civil.' Bruselas: Global Campaign for Education, Mayo del 2002.
- 62 Tikly, Leon. 'Reconceptualizando el TVET y el Desarrollo: Hacia un enfoque de aptitudes y justicia social. Antecedentes del Informe Mundial sobre el TVET.' París: UNESCO, 2012.
- 63 Borges Måansson, Alicia and Ulf Färnsveden. 'Desarrollo de Género y Habilidades: Una Revisión de Antecedentes para el Informe de Monitoreo Global EPT 2012.' Nueva York: UNGEI, 2012.
- 64 Colclough, Christopher, Sámer Al-Samarrai, Mercy Tembon and Pauline Rose. 'Logrando Educación para Todos en África: Costos, Compromisos, y Género.' Reino Unido: Ashgate Publishing, 2003.
- 65 DFID. 'La Educación de las Niñas: hacia un mejor futuro para todos.' Reino Unido: DFID. Enero 2005.
- 66 Mukhopadhyay, M., N. Mudege, L. Wolmarans, and C. Hunter. 'Financiado por DFID PPA "Construyendo Habilidades de Vida para las Niñas Adolescentes" Programa: Informe de Línea de Base Global preparado para Plan Reino Unido por KIT. Informe Final.' Amsterdam: KIT, 2012.
- 67 wa Thiong'o, Ngugi. 'A Esta Hora Mañana.' Nairobi: East African Literature Bureau, 1970.
- 68 wa Thiong'o, Ngugi. 'El Ermitaño Negro.' Londres: Heinemann, 1968.
- 69 Mbogo, Emmanuel. 'Watoto wa Maman'tilie.' Dar es Salaam: Heko Publishers, 2002.
- 70 Mapala, Richard. 'Hawa El Conductor de Bus.' Longman, 1988.
- 71 Una pequeña escuela ONG llamada escuela secundaria Noonkodin, se estableció para apoyar a estudiantes Maasai marginados con oportunidades educacionales.
- 72 En base a una investigación realizada para una disertación de título de Maestría: Nussey, C. 'Empoderamiento, pedagogía y el currículo de literatura Inglesa.' Institute of Education. (no publicado).
- 73 Mitra, Dr. Sugata. 'Documento Comisionado: Los experimentos del "Agujero en la Pared" – Sistemas auto organizados para la paridad de género en la educación primaria.' El Banco Mundial, Género y Desarrollo. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER/0,,contentMDK:20651331-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:336868,00.html> (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 74 Mitra, Dr. Sugata. 'Documento Comisionado: Los experimentos del "Agujero en la Pared" – Sistemas auto organizados para la paridad de género en la educación primaria.' El Banco Mundial, Género y Desarrollo. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTGENDER/0,,contentMDK:20651331-pagePK:148956-piPK:216618-theSitePK:336868,00.html> (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 75 Ted Talks. 'Sugata Mitra: La Educación orientada a la niñez.' http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.html (accesado por última vez 25 de Mayo del 2012).
- 76 Mitra, Sugata and Ritu Dangwal. 'Límites a los sistemas de auto-organización de aprendizaje – el experimento Kalikuppam.' British Journal of Educational Technology, 41 No. 5, 2010. <http://www.hole-in-the-wall.com/docs/Paper13.pdf>
- 77 UNESCO-UIS. 'Comparación de la Educación de las Niñas en escuelas públicas y privadas: Nivel de los primeros años de secundaria; % de todos los estudiantes en escuelas privadas (primeros años de secundaria); Niñas como % de la matriculación de las escuelas públicas (primeros años de secundaria); Niñas como % de la matriculación de las escuelas privadas (primeros años de secundaria).' Datos del último año disponible (2008), <http://stats.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143> (accesado por última vez Febrero del 2012).
- 78 UNESCO-UIS. 'Comparación de la Educación de las Niñas en escuelas públicas y privadas: Nivel de los primeros años de secundaria; % de todos los estudiantes en escuelas privadas (primeros años de secundaria); Niñas como % de la matriculación de las escuelas públicas (primeros años de secundaria); Niñas como % de la matriculación de las escuelas privadas (primeros años de secundaria).' Datos del último año disponible (2008), <http://stats.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?ReportId=143> (accesado por última vez Febrero del 2012).
- 79 Aga Khan Foundation. 'Proveedores No-estatales y Sociedades Comunitarias-Públicas-Privadas en Educación, Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Aga Khan Foundation, 2007. Citing: UNESCO-UIS. 'Global Education Statistics 2003.' UNESCO-UIS, 2003.
- 80 Aga Khan Foundation. 'Proveedores No-estatales y Sociedades Comunitarias-Públicas-Privadas en Educación, Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Aga Khan Foundation, 2007.
- 81 Aga Khan Foundation. 'Proveedores No-estatales y Sociedades Comunitarias-Públicas-Privadas en Educación, Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Aga Khan Foundation, 2007. Citing: Rose, P. '¿Está el Sector Educativo No-Estatal Cumpliendo las necesidades de los Pobres?: Evidencia del este y sur de África.' Paper prepared for DFID Seminar in preparation for 2004 World Development Report, Oxford, 2-4 Noviembre, 2002.

Sección 1: Capítulo 3; Capítulo 4

- 82 Aga Khan Foundation. 'Proveedores No-estatales y Sociedades Comunitarias-Públicas-Privadas en Educación, Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Aga Khan Foundation, 2007. Citing: Mehrotra, Santosh. 'Reformando la Educación Primaria en India: Un Menú de Opciones.' International Journal of Educational Development, 26, No. 3, 2006.
- 83 Aga Khan Foundation. 'Proveedores No-estatales y Sociedades Comunitarias-Públicas-Privadas en Educación, Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Aga Khan Foundation, 2007.
- 84 Tooley, James and Pauline Dixon. 'La Educación Privada es Buena para los Pobres: Un Estudio sobre las Escuelas Privadas Sirviendo a los Pobres en Países de Bajo Ingreso.' Washington DC: Cato Institute, 2005.
- 85 Aga Khan Foundation. 'Proveedores No-estatales y Sociedades Comunitarias-Públicas-Privadas en Educación, Antecedentes preparados para el Informe de Monitoreo Global Educación para Todos 2008: Educación para Todos Para el 2015: ¿Lo lograremos?' Aga Khan Foundation, 2007. Citing: Moran, D. and R. Batley. 'Revisión de la Literatura de la Provision No-Estatal de Servicios Básicos.' International Development Department, School of Public Policy, The University of Birmingham, 12 de Abril del 2004; Mehrotra, Santosh. 'Reformando la Educación Primaria en India: Un Menú de Opciones.' International Journal of Educational Development, 26, No. 3, 2006.
- 86 Zaidi, Batool, Zeba Sathar, Minhaj ul Haque, Fareeha Zafar. 'El Poder de la Educación de las Niñas para el Empoderamiento y Salud Reproductiva de las Mujeres Jóvenes.' Consejo de Población, 2012.
- 87 Page, Elspeth and Jyotsna Jha (Ed.). 'Explorando la Tendencia: El Estereotipo de Género en Escuelas Secundarias.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2009.
- 88 Page, Elspeth and Jyotsna Jha (Ed.). 'Explorando la Tendencia: El Estereotipo de Género en Escuelas Secundarias.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2009.
- 89 Aikman, Sheila and Unterhalter, Elaine. 'Practicando la Igualdad de Género en la Educación.' Oxford: Oxfam GB, 2007.
- 90 Athill, Catherine and Jyotsna Jha. 'La Escuela con Respuesta de Género: Una Guía de Acción.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2009.
- 91 Athill, Catherine and Jyotsna Jha. 'La Escuela con Respuesta de Género: Una Guía de Acción.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2009.
- 92 Athill, Catherine and Jyotsna Jha. 'La Escuela con Respuesta de Género: Una Guía de Acción.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2009.
- 93 Athill, Catherine and Jyotsna Jha. 'La Escuela con Respuesta de Género: Una Guía de Acción.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2009.
- 94 El Banco Mundial. 'Informe de Desarrollo Mundial 2012: Igualdad de Género y Desarrollo.' Washington DC: El Banco Mundial, 2011.
- 95 Hungi, Njora, Demus Makwua, Kenneth Ross, Mioko Saito, Stephanie Dolata, Frank van Cappelle, Laura Paviot, Jocelyne Vellien. 'SAQMEC III Resultados del Proyecto: Niveles de Logro de los Estudiantes en Lectura y Matemáticas. Working Document no.1.' SAQMEC, 2010.
- 96 Croft, Alison. 'Brechas de Género en Escuelas y Universidades: ¿Puede la Política de Educación de los Profesores Mejorar la Igualdad de Género en Malawi?' Multi-Site Teacher Education Research Project, Centre for International Education University of Sussex Institute of Education, Discussion Paper 14, Agosto del 2000.
- 97 Sen, Amartya. 'Desarrollo como Libertad.' Oxford: Oxford University Press, 1999.
- 98 Mairead Dunne. 'Sexualidad de Género y Educación: la vida diaria en las escuelas secundarias en Botswana y Ghana.' En: Dunne, Mairead (Ed.) 'Sexualidad y Desarrollo de Género, Educación y Sociedad en la África sub-Sahariana.' Rotterdam: Sense, 2008.
- ### Capítulo 4
- 1 Greene, Margaret, Laura Cardinal and Eve Goldstein-Segal. 'Girls Speak: Una Nueva voz en el Desarrollo Global. Un Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Washington DC: ICRW, 2010.
- 2 Lanza Meneses, Martha. Para Plan Informe 'Por Ser Niña' 2012. Roudi, Farzaneh and Valentine M. Moghadam. 'Empoderando a las Mujeres, Desarrollando a la Sociedad: Educación para las Niñas en el Medio Oriente y Norte de África.' Washington DC: Population Reference Bureau, 2003.
- 3 Institute of International Studies, University of California, Berkeley. 'Conversaciones con la Historia: Derechos de las Mujeres, Libertad Religiosa, y Educación Liberal. Conversación con Martha C. Nussbaum.' <http://globetrotter.berkeley.edu/people6/Nussbaum/nussbaum-con3.html> (accesado por última vez 28 de Mayo del 2012).
- 4 Sen, Amartya. 'Desarrollo como Libertad.' Oxford: Oxford University Press, 1999.
- 5 Nussbaum, Martha. 'Sexo y Justicia Social.' Oxford: Oxford University Press, 1999.
- 6 Nussbaum, Martha, C. Desarrollo Humano y de las Mujeres: El Enfoque de Aptitudes. Cambridge: University of Cambridge Press, 2000.
- 7 Nussbaum, Martha. 'Sexo y Justicia Social.' Oxford: Oxford University Press, 1999.
- 8 Maholtra, Anju, Rohini Pande and Caren Grown. 'Impactos de las Inversiones en la Educación de las Niñas sobre la Igualdad de Género.' Washington DC: ICRW, 2003; Herz, Barbara and Gene B. Sperling. 'Lo que funciona en la Educación de las Niñas: Evidencia y Políticas del Mundo en Desarrollo.' Nueva York: Council on Foreign Relations Press, 2004; Rihani, Mayo A., Lisa Kays and Stephanie Psaki. 'Manteniendo la Promesa: Cinco Beneficios de la Educación Secundaria de las Niñas.' Washington DC: AED Academy for Educational Development, 2006.
- 9 DFID. 'Opciones para Mujeres: embarazos planificados, partos seguros y recién nacidos saludables: El Marco de Resultados del Reino Unido para mejorar la salud reproductiva, materna y del recién nacido en el mundo en desarrollo.' Londres: DFID, 2010.
- 10 Temir, Miriam, Ruth Levine, and Nandini Oomman. 'Por qué es el momento correcto: Siguiendo adelante con las Metas de Salud Reproductiva al Enfocarse en Niñas Adolescentes.' Washington DC: Women Deliver, 2010. Citing: Ainsworth, Martha, and Innocent Semali. '¿Quién es más probable de que muera por SIDA? Socioeconomic Correlates of Adult Deaths in Kagera Region, Tanzania.' In: Ainsworth, M., L. Fransen and M. Over (Eds.). 'Confrontando el SIDA: Evidencia del Mundo en Desarrollo.' Bruselas: The European Commission, 1998. Jejeebhoy, S. J., 'La Educación de las Mujeres, Autonomía, y Comportamiento Reproductivo: Experiencia de los Países en Vías de Desarrollo.' Oxford: Clarendon Press, 1995; Lloyd, Cynthia and Barbara Mensch. 'Implicaciones de Educación Formal para Niñas' Transiciones a la Adulz en los Países en Vías de Desarrollo.' In (Eds.) Bledsøe, Caroline H., 'Perspectivas Críticas sobre Educación y Fertilidad en el Mundo en Desarrollo.' Washington DC: The National Academies Press, 1999; Naciones Unidas. 'Educación de las Mujeres y Comportamiento de Fertilidad: Evidencia Reciente de las Encuestas Demográficas y de Salud.' Nueva York: Naciones Unidas, 1995.
- 11 Marphatia, Akanksa A., 'Creando un ambiente accesible para la participación de las niñas y mujeres en la educación.' Documento presentado en la Reunión del Grupo de Expertos de la División de Naciones Unidas para el Avance de la Mujer (DAW) 'Aumentar la Participación de las Mujeres en el Desarrollo a través de un Ambiente Accesible para Lograr Igualdad de Género y el Ascenso de las Mujeres,' Bangkok, Tailandia, 8-11 Noviembre 2005. Citando: Klasen, S. '¿Reduce la Desigualdad de Género el Crecimiento y el Desarrollo?

Sección 1: Capítulo 4

- Evidencia de Regresiones de Todo el País. Informe de Investigación Política sobre Género y Desarrollo, Documento de Trabajo 7.' Washington DC: Banco Mundial, 1999.
- 12 Marphatia, Akanksha A., 'Creando un ambiente accesible para la participación de las niñas y mujeres en la educación.' Documento presentado en la Reunión del Grupo de Expertos de la División de Naciones Unidas para el Avance de la Mujer (DAW) 'Aumentar la Participación de las Mujeres en el Desarrollo a través de un Ambiente Accesible para Lograr Igualdad de Género y el Ascenso de las Mujeres,' Bangkok, Tailandia, 8-11 Noviembre 2005. Citando: Population Reference Bureau. 'Abandonar el corte de genitales femeninos: predominio, actitudes y esfuerzos para frenar esta práctica.' Washington DC: Population Reference Bureau, 2001.
- 13 Temin, Miriam, Ruth Levine, and Nandini Oomman. 'Por qué es el momento correcto: Siguiendo adelante con las Metas de Salud Reproductiva al Enfocarse en Niñas Adolescentes.' Washington DC: Women Deliver, 2010. Citando: Gupta, Neeru and Mary Mahy. 'Embarazo Adolescente en África Sub-Sahariana: ¿Puede solo el aumento de educación aumentar edades en el primer parto?' Demographic Research, 8, 4 (2003), <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol8/4/8-4.pdf>.
- 14 Lloyd, Cynthia. 'El rol de las escuelas en promover la salud sexual y reproductiva entre los adolescentes en los países en vías de desarrollo.' En 'Determinantes Sociales de la Salud Sexual y Reproductiva: Datos para Investigaciones Futuras e Implementación de Programa.' Ginebra: OMS, 2007.: LeVine, Robert A., Sarah E. LeVine, Meredith L. Rowe and Beatrice Schnell-Anzola. 'Alfabetismo Materno y Comportamiento de Salud: Un Estudio de Caso Nepalés.' Social Science and Medicine, 58, 4 (2004); Glewwe, Paul W. '¿Por qué la Educación Materna Aumenta la Salud del Niño en Países en Vías de Desarrollo? Evidencia de Marruecos.' Journal of Human Resources, 34, 1 (1999).
- 15 Temin, Miriam, Ruth Levine, and Nandini Oomman. 'Por qué es el momento correcto: Siguiendo adelante con las Metas de Salud Reproductiva al Enfocarse en Niñas Adolescentes.' Washington DC: Women Deliver, 2010. Citando: Datos de la Encuesta Demográfica y de Salud para Benín, Senegal y Burkina Faso, 1999-2005.
- 16 Vandemoortele, Jan and Enrique Delamonica. 'La "Vacuna de la Educación" En Contra del VIH.' Nueva York: UNICEF, 2000.
- 17 DFID. 'La Educación de las niñas: hacia un mejor futuro para todos.' Londres: DFID, 2005. Citando: Programa de las Naciones Unidas sobre VIH/SIDA y la Organización Mundial de la Salud. 'Actualización Epidemiática del SIDA.' Ginebra: ONUSIDA, 2003.
- 18 Lloyd, Cynthia. 'El rol de las escuelas en promover la salud sexual y reproductiva entre los adolescentes en los países en vías de desarrollo.' En 'Determinantes Sociales de la Salud Sexual y Reproductiva: Datos para Investigaciones Futuras e Implementación de Programa.' Ginebra: OMS, 2007.
- 19 Greene, Margaret, Laura Cardinal and Eve Goldstein-Segal. 'Las Niñas Hablan: Una Nueva voz en el Desarrollo Global. Un Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Washington DC: ICRW, 2010. Citando: Colom, Alejandra, Marta Julia Ruiz, Jennifer Catino, Kelly Hallman, Sara Peracca and Kristen M. Shellenberg. 'Voces de Adolescentes Vulnerables y Desafavorecidas en Guatemala: Un Resumen del Estudio Cualitativo: Entendiendo la Vida de Jóvenes Indígenas en Guatemala.' Guatemala City: Consejo de Población, (sin fecha).
- 20 McCrary, Justin and Heather Royer. 'El Efecto de la Educación de las Niñas sobre la Fertilidad y Salud Infantil: Evidencia de Políticas de Entrada para Escuelas Usando la Fecha Exacta de Nacimiento.' American Economic Review, 101, 1 (2011); Potts, Deborah and Shula Marks. 'Fertilidad en el Sur de África: La Revolución Silenciosa.' Journal of Southern African Studies, 27, 2 (2001); Schultz, T. Paul. 'Capital Humano, Planificación Familiar, y sus Efectos en el Crecimiento de la Población.' The American Economic Review, 84, no. 2 (1994).
- 21 DFID. 'Las Niñas Deciden: Enfrentando el Matrimonio Prematuro y el Embarazo Prematuro en Bangladesh. DFID Estudios de Caso.' <http://www.dfid.gov.uk/stories/case-studies/2011/letting-girls-decide-tackling-child-marriage-and-early-pregnancy-in-bangladesh/> (accedido por última vez 23 de Marzo del 2012).
- 22 Simbarashe Gukurume. 'Sexo y Políticas Transaccionales del Abdomen en Instituciones Educativas Terciarios en la Era del VIH y del SIDA: Un Estudio de Caso de la Great Zimbabwe University y Masvingo Polytechnical College.' Journal of Sustainable Development in Africa, 13, No. 3 (2011), http://www.jsd-africa.com/Jsdv13No3_Summer2011_A/PDF/Transactional%20Sex%20and%20Politics.pdf.
- 23 Lucas, Natalie. 'La retención y desempeño de las 'Niñas' en la educación primaria y secundaria. Makers and breakers: Un proyecto de investigación sobre la dinámica de los factores que influyen la retención y el desempeño escolar de las niñas en África.' Plan, 2012. (No publicado).
- 24 Epstein, Helen. 'Dios y la Lucha En Contra del SIDA.' Nueva York: The New York Review of Books, 2005.
- 25 Lloyd, Cynthia. 'El rol de las escuelas en promover la salud sexual y reproductiva entre los adolescentes en los países en vías de desarrollo.' En 'Determinantes Sociales de la Salud Sexual y Reproductiva: Información para Investigaciones Futuras e Implementación de Programa.' Ginebra: OMS, 2007.
- 26 Dupas, Pascaline. 'Responden los Adolescentes a la Información de Riesgo de VIH? Evidencia de un Experimento de Campo en Kenia. Online Working Paper Series.' Los Angeles: California Center for Population Research, 2009.
- 27 Murphy, Elaine M., Margaret E Greene, Alexandra Mihailovic and Peter Olupot-Olupot. '¿Fue el Enfoque "ABC" (Astinencia, Ser Fiel, Usar Condones) Responsable por la disminución del VIH en Uganda?' Public Library of Science Medicine, 3, No. 9 (2006), <http://www.plosmedicine.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pmed.0030379>
- 28 USAID. '¿Qué pasó en Uganda? Disminuyendo el predominio del VIH, Cambio de Comportamiento y la Respuesta Nacional.' Washington DC: USAID, 2002.
- 29 Cornelius, Tara and Nicole Ressegue. 'Programas primarios y secundarios de prevención para determinar la violencia: Una revisión de la literatura.' Agresión y Comportamiento Violento, 12, (2007).
- 30 Jeffery, Patricia and Roger Jeffery. 'Santo remedio o capricho pasajero? La Educación de las Niñas y política de población'. In: Jackson, Cecile and Ruth Pearson (Eds.) 'Visiones Feministas de Desarrollo: Análisis y Política de Género.' UK: Routledge, 1998.
- 31 Mensch, Barbara S., Wesley H. Clark, Cynthia B. Lloyd and Annabelle S. Erulkar. 'Sexo Prematral, Embarazo de Alumnas y Calidad Escolar en las Zonas Rurales de Kenia.' Studies in Family Planning, 32, 4 (2001); Lloyd, Cynthia B., Barbara Mensch and Wesley H. Clark. 'Los Efectos de la Calidad de la Escuela Primaria en el abandono de la Escuela entre los niños y niñas de Kenia.' Comparative Education Review, 44, No. 2 (2000); Lloyd, Cynthia. 'El rol de las escuelas en promover la salud sexual y reproductiva entre los adolescentes en los países en vías de desarrollo.' En 'Determinantes Sociales de la Salud Sexual y Reproductiva: Información para Investigaciones Futuras e Implementación de Programa.' Ginebra: OMS, 2007.
- 32 Kroone, Maria H. 'Práctica sexual de adolescentes en Benín: Violencia basada en el género relacionada a la escuela en la escuela secundaria en la región Boukombé en el Norte de Benín y la situación general en el Oeste de África.' Groningen: AKTIE Benin, 2010. Citing: Wible, Brent. 'Haciendo segura la escuela para las niñas: Combatiendo la violencia basada en el género en Benín.' Washington DC: AED Academy of Educational Development, 2004.
- 33 Leach, Fiona. 'Violencia de Género en las Escuelas en el Mundo en Desarrollo.' Gender and Education, 18, no. 1 (2006); Laurie, Emily. 'Campaña de Plan Aprender Sin Miedo: Informe de Progreso de la Campaña.' Woking: Plan International, 2010; Leach, Fiona and Claudia Mitchell (Eds.). 'Combatiendo la Violencia de Género Dentro y Alrededor de

Sección 1: Capítulo 4

- las Escuelas.' Stoke on Trent: Trentham Books, 2006; Parkes, Jenny and Jo Heslop. 'Frenar la Violencia En Contra de las Niñas en la Escuela: un análisis de entre todos los países de una investigación de línea de base desde Ghana, Kenia y Mozambique.' Londres: ActionAid, 2011; Antonowicz, Laetitia. 'Muy A Menudo en Silencio: Un Informe sobre la Violencia basada en la escuela en el Centro y Oeste de África.' UNICEF, Plan África Occidental, Save the Children Suecia África Occidental y ActionAid, 2010.
- 34 National Institute of Population Research and Training (NIPORT), Mitra and Associates, and Macro International. 'Encuesta Demográfica y de Salud en Bangladesh 2007.' Dhaka, Bangladesh and Calverton, Maryland, USA: National Institute of Population Research and Training, Mitra and Associates, and Macro International, 2009; National Institute of Public Health, National Institute of Statistics [Camboya] and ORC Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Camboya 2005.' Phnom Penh, Camboya and Calverton, Maryland, USA: National Institute of Public Health, National Institute of Statistics and ORC Macro, 2006; Ghana Statistical Service (GSS), Ghana Health Service (GHS), and ICF Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Ghana 2008.' Accra, Ghana: GSS, GHS, and ICF Macro, 2009; Kenya National Bureau of Statistics (KNBS) and ICF Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Kenia 2008-09.' Calverton, Maryland: KNBS and ICF Macro, 2010; Liberia Institute of Statistics and Geo-Information Services (LISGIS) [Liberia], Ministry of Health and Social Welfare [Liberia], National AIDS Control Program [Liberia], and Macro International Inc. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Liberia 2007.' Monrovia, Liberia: Liberia Institute of Statistics and Geo-Information Services (LISGIS) and Macro International Inc, 2008; National Statistical Office (NSO) and ICF Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Malawi 2010.' Zomba, Malawi, and Calverton, Maryland, USA: NSO and ICF Macro, 2011; National Population Commission (NPC) [Nigeria] and ICF Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Nigeria 2008.' Abuja, Nigeria: National Population Commission and ICF Macro, 2009; National Statistics Office (NSO) [Philippines], and ICF Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud Nacional 2008.' Calverton, Maryland: National Statistics Office and ICF Macro, 2009; Institut National de la Statistique du Rwanda (INSR) and ORC Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Ruanda 2005.' Calverton, Maryland, U.S.A.: INSR and ORC Macro, 2006; National Bureau of Statistics (NBS) [Tanzania] and ICF Macro. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Tanzania 2010.' Dar es Salaam, Tanzania: NBS and ICF Macro, 2011; Uganda Bureau of Statistics (UBOS) and Macro International Inc. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Uganda.' Calverton, Maryland, USA: UBOS and Macro International Inc, 2007; Ukrainian Center for Social Reforms (UCSR), State Statistical Committee (SSC) [Ukraine], Ministry of Health (MOH) [Ukraine], and Macro International Inc. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Ucrania 2007.' Calverton, Maryland, USA: UCSR and Macro International, 2008; Central Statistical Office (CSO), Ministry of Health (MOH), Tropical Diseases Research Centre (TDRC), University of Zambia, and Macro International Inc. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Zambia 2007.' Calverton, Maryland, USA: CSO and Macro International Inc, 2009; Central Statistical Office (CSO) [Zimbabwe] and Macro International Inc. 'Encuesta Demográfica y de Salud de Zimbabwe 2005-06.' Calverton, Maryland: CSO and Macro International Inc, 2007.
- 35 Greene, Margaret, Laura Cardinal and Eve Goldstein-Segal. 'Girls Speak: Una Nueva voz en el Desarrollo Global. Un Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Washington DC: ICRW, 2010.
- 36 Therborn, Goran. 'Entre el Sexo y el Poder: Familia en el Mundo 1990-2000.' Londres: Routledge, 2004; Bates, Lisa, Joanna Maselko, and Sidney Ruth Schuler. 'Educación de las Mujeres y el tiempo de matrimonio y embarazo en la proxima generación: Evidencia de las zonas rurales de Bangladesh.' Studies in Family Planning, 38, no. 2, 2007, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20454394?uid=3738032&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=4769904531057>
- 37 Eruklar, Annabel and Mairo Bello. 'La Experiencia de Niñas Adolescentes Casadas en el Norte de Nigeria.' Abuja: AHIP and Consejo de Población , 2007.
- 38 Malhotra, Anju, Rohini Pande and Caren Grown. 'Impactos de Inversiones en la Educación de las Niñas sobre la Igualdad de Género.' Washington DC: ICRW, 2003.
- 39 Plan International. 'Por Ser Niña: El Estado Mundial de las Niñas 2011, ¿Y, los niños qué?' Plan International, 2011.
- 40 Plan International. 'Por Ser Niña: El Estado Mundial de las Niñas 2011, ¿Y, los niños qué?' Plan International, 2011.
- 41 Miske, Shirley. 'Ampliando las Buenas Prácticas en la Educación de las Niñas: Informe de la Iniciativa de Educación de las Niñas de la ONU. Policy Consultation held in Nairobi, Kenya, 23-25 June 2004.' Londres: Commonwealth Secretariat, 2005.
- 42 Camfed. 'Zimbabue, Camfed y Grupos de Apoyo de Madres.' Global Giving, <http://www.globalgiving.org/pfil/2046/projdoc.pdf> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 43 Camfed. 'Informe de Impacto 2010 Un Modelo para Compartir el Poder para un Cambio Sistémático.' 2010.
- 44 Camfed. 'Datos de Monitoreo 2011.' CAMFED, 2011.
- 45 Plan International. 'Evaluación de Proyecto de Medios Jóvenes, Estudio de Caso 1.' Documento Interno, 2010.
- 46 Greene, Margaret, Laura Cardinal and Eve Goldstein-Segal. 'Girls Speak: Una Nueva voz en el Desarrollo Global. Un Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Washington DC: ICRW, 2010. Citando: Guttmacher. 'Protegiendo la Nueva Generación: Entendiendo el Riesgo de VIH entre los Jóvenes.' Guttmacher, Unpublished in-depth interview data, Uganda, 2003.
- 47 Klasen, Stephan and Francesca Lamanna. 'El Impacto de la Desigualdad de Género en la Educación y Empleo sobre el Crecimiento Económico en Paises en Vías de Desarrollo: Actualizaciones y Extensiones. Discussion Paper 175.' Göttingen: University of Göttingen Ibero America Institute for Economic Research, 2008; Busse, Matthias and Peter Nunnenkamp. 'Disparidad de Género en la Educación y la Competencia Internacional para FDI.' Feminist Economics, 15, 3, (2009); Mikkola, Anne and Carrie A. Miles. 'Desarrollo e Igualdad de Género: Consecuencias, Causas, Desafíos y Curas. Discussion Paper No. 159.' Helsinki: Helsinki Centre of Economic Research, 2007.
- 48 Chaaban, Jad and Wendy Cunningham. 'Midiendo la Ganancia Económica de Invertir en las Niñas: El Dividendo del Efecto de las Niñas.' The Washington DC: Banco Mundial, 2011.
- 49 Psacharopoulos, George, and Harry A. Patrinos. 'Regresa a la inversión en la educación: una proxima actualización. Policy Research Working Paper Series no. 2881.' Washington DC: Banco Mundial, 2002.
- 50 IFC: Banco Mundial Group. 'Evaluación de Género y Crecimiento Económico de Tanzania.' Washington, DC: IFC, 2007; DFID. 'El Manual de Género: Una Guía Práctica.' Londres: DFID, 2008.
- 51 Esteve-Wolart, Berta. 'Discriminación y Crecimiento de Género: Teoría y Evidencia de la India.' Londres: London School of Economics and Political Science, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines, 2004.
- 52 Klasen, Stephan and Franscesca Lamanna. 'El Impacto de la Igualdad de Género en la Educación y Empleo sobre el Crecimiento Económico en el Medio Oriente y Norte de África. Antecedentes para el Género y Desarrollo en el Medio Oriente y Norte de África.' Washington DC: Banco Mundial, 2003.
- 53 UNESCO. 'La Educación Cuenta Hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio.' París: UNESCO, 2010.
- 54 The Adolescent Girls Initiative. 'La Iniciativa de las Niñas Adolescentes: Una Alianza para el Empoderamiento Económico.' Washington DC: Banco Mundial, 2009. <http://go.worldbank.org/I5PX4JETMO> [accesado por última

Sección 1: Capítulo 4

- vez 14 de Mayo del 2009]. See also: Mathur, Sanyukta, Margaret Greene and Anju Malhotra. 'Muy Joven para Casarse: Las Vidas, Derechos y Salud de Jóvenes Parejas Casadas.' Washington DC: International Centre for Research on Women (ICRW), 2003. http://www.icrw.org/docs/tooyoungtowed_1003.pdf [accesado por última vez 15 de Mayo del 2009].
- 55 UNESCO. 'La Educación Cuenta hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio.' Paris: UNESCO, 2010.
- 56 Levine, Ruth, Cynthia Lloyd, Margaret Greene, and Caren Grown. 'Girls Count: Una Inversión Global y Agenda de Acción.' Washington DC: Centre for Global Development, 2008.
- 57 Buvinić, Mayra, Andrew R. Morrisson, A. Waafas Oforu-Amaah and Mirja Sjöblom (eds). 'Igualdad para las Mujeres: ¿Dónde nos paramos en el Objetivo 3 del Desarrollo del Milenio?' Washington DC: Banco Mundial, 2008. Quote: Pitt, Mark M. Shahidur R. Khandker and Jennifer Cartwright. 'Documento de Trabajo de Investigación Política del Banco Mundial. Empodera el Micro-Credito a las Mujeres: Evidencia de Bangladesh.' Washington DC: Banco Mundial, 2003. http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/04/11/000094946_03040104075225/Rendered/PDF/multi0page.pdf [accesado por última vez 15 de Mayo del 2009].
- 58 Sebastian, Alice and K Navaneethan. 'Género, Educación y Trabajo: Determinantes del Empleo de las Mujeres en Kerala.' Paper presented at the Seminar on Gender Issues and Empowerment of Women, Kolkata, India, 1-2 Febrero del 2007; Banco Mundial. 'Informe de Desarrollo Mundial 2012: Igualdad de Género y Desarrollo.' Washington DC: Banco Mundial, 2012.
- 59 Lockhardt, M., D. Jamison and L. Lau. 'Educación para Granjeros y Eficiencia de la Granja: Una Encuesta.' In King, T. (Ed.). 'Educación e Ingreso.' Banco Mundial Staff Working Paper No.402.' Washington DC: Banco Mundial; Tilak, Jandhyla B. G. 'El Papel de la Educación Post-Básica para Aliviar la Pobreza y el Desarrollo. Post-Basic Education and Training Working Paper Series – No. 7.' Edinburgo: Centro de Estudios Africanos, University of Edinburgh, 2006. Citando: King, Kenneth and Robert Palmer. 'Educación, Capacitación y su Ambiente Accesible: Una Revisión de Investigación y Política. Working Paper No. 8.' Edinburgh: Centre of African Studies, University of Edinburgh, 2005.
- 60 Lloyd, Cynthia B. 'Nuevas Lecciones: El Poder de Educar Niñas Adolescentes. Un Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Consejo de Población, 2009.
- 61 Palmer, Robert, Ruth Wedgwood and Rachel Hayman with Kenneth King and Neil Thin. '¿Educando Fueras de la Pobreza? Un Informe de Síntesis sobre Ghana, India, Kenia, Ruanda, Tanzania y Sudáfrica.' Edinburgh: Centre of African Studies, University of Edinburgh, 2007.
- 62 <http://recoup.educ.cam.ac.uk/publications/pb4.pdf>
- 63 Bladd, Joanne. 'Tasa de Mujeres Desempleadas está en 24% en Arabia Saudita.' ArabianBusiness.com, 3 Agosto 2010, sección Arabia Saudita. <http://www.arabianbusiness.com/female-jobless-rate-at-24-in-saudi-arabia-study-339584.html> [accesado por última vez 29 de Mayo del 2012].
- 64 International Trade Union Confederation and Incomes Data Services. 'La Brecha Global de Género en el Pago.' ITUC, 2009.
- 65 Plantenga, Janneke and Chantal Remery. 'La Brecha Global de Género en el Pago: Respuestas de Política y Orígenes. Una Revisión Comparativa de 30 Países Europeos.' Bélgica: European Commission, 2006.
- 66 Birungi, Machrine. 'Rebecca Namayanja: Pescadora.' Panos, 8 de Marzo del 2012, http://panos.org.uk/features/rebecca-namayanja-fisherwoman/?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=March-2012 [accesado por última vez 28 de Marzo del 2012].
- 67 Fontana, Marzia. 'Dimensiones de Género de Empleo Agrícola y Rural: Caminos Diferenciados Fueras de la Pobreza.' Roma: FAO, OIT y Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura, 2010.
- 68 Jütting, Johannes P. and Christian Morrisson. 'La Discriminación de las Mujeres en los Países en Vías de Desarrollo: Una Nueva Base de Datos para Mejores Políticas.' World Development, 33, No. 7 (2005); Jütting, Johannes P. and Christian Morrisson. 'Cambiando las Instituciones Sociales para Mejorar el Estatus de las Mujeres en los Países en Vías de Desarrollo. OECD Policy Brief no. 27.' París: OECD, 2005.
- 69 Kabeer, Naila, Simeen Mahmud and Sakiba Tasneem. '¿Proporciona el Trabajo Pagado un Camino para el Empoderamiento de las Mujeres? Conclusiones Empíricas desde Bangladesh. Institute of Development Studies Working Paper, No. 375.' Brighton: IDS, 2011.
- 70 Salleh, Halim. 'Regímenes de Bienestar, Servicios Sociales y Reducción de la Pobreza.' En: Boo Teik, Khoo (Ed.). 'Regímenes de Política y la Economía Política de la Reducción de Pobreza en Malasia. Comisionado apra Informe Principal UNRISD sobre el Proyecto de Pobreza sobre la Reducción de Pobreza y Regímenes de Política.' UNRISD, Enero del 2010 (Draft).
- 71 Salleh, Halim. 'Regímenes de Bienestar, Servicios Sociales y Reducción de la Pobreza.' En: Boo Teik, Khoo (Ed.). 'Regímenes de Política y la Economía Política de la Reducción de Pobreza en Malasia. Comisionado apra Informe Principal UNRISD sobre el Proyecto de Pobreza sobre la Reducción de Pobreza y Regímenes de Política.' UNRISD, Enero del 2010 (Draft).
- 72 Barro, Robert J. and Jong-Wha Lee. 'Una Nueva Base de Datos del Logro Educativo en el Mundo, 1950–2010.' NBER Working Paper No. 15902, (Abril del 2010), <http://www.nber.org/papers/w15902>
- 73 ILO. 'Tendencias de Empleo Global 2011: El desafío de una recuperación de trabajos.' Ginebra: ILO, 2011. (Calculado para el grupo de edad entre 15-64).
- 74 Sebastian, Alice and K Navaneethan. 'Género, Educación y Trabajo: Determinantes del Empleo de las Mujeres en Kerala.' Paper presented at the Seminar on Gender Issues and Empowerment of Women, Kolkata, India, 1-2 Febrero del 2007.
- 75 Riboud, Michelle, Yevgeniya Savchenko and Hong Tan. 'El Conocimiento de Economía y Educación y Capacitación en el Sur de Asia.' Washington DC: El Banco Mundial, Human Development Unit, South Asia Region, 2007.
- 76 El Banco Mundial. 'Informe de Desarrollo Mundial 2012: Igualdad de Género y Desarrollo.' Washington DC: El Banco Mundial, 2012.
- 77 Censky, Annalyn. 'Las Mujeres en Trabajos de Alta Paga Todavía Ganan Menos que los Hombres.' CNN Money 20 de Abril del 2010, http://money.cnn.com/2010/04/20/news/economy/highest_paying_jobs_for_women/
- 78 El Banco Mundial. 'Informe de Desarrollo Mundial 2012: Igualdad de Género y Desarrollo.' Washington DC: El Banco Mundial, 2012.
- 79 El Banco Mundial. 'Informe de Desarrollo Mundial 2012: Igualdad de Género y Desarrollo.' Washington DC: El Banco Mundial, 2012.
- 80 Aslam, M., G. Kingdon, and M. Soderbom. 'Is Education a Path to Gender Equality in the Labour Market? Evidence from Pakistán.' In Tembon, M. and L. Fort (Eds.). 'Educating Girls for the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Economic Growth.' Washington DC: El Banco Mundial, 2008.
- 81 Babcock, Linda and Sara Laschever. 'Las Mujeres No Preguntan: la división entre Negociación y Género.' Princeton: Princeton University Press, 2003.
- 82 FAWE. 'A Girl's Right After Way, A FAWE/Danida Project.' <http://www.fawe.org/resource/voices/girl/index.php> [accesado por última vez 11 de Abril del 2012].
- 83 Angrist, Joshua D. and Victor Lavy. 'Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Student Achievement.' NBER Working Paper Series, w5888 (1997), http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=225670
- 84 Marphatia, Akanksa A., 'Creando un ambiente accessible para la participación de las niñas y mujeres en la educación.'

Sección 1: Capítulo 4

- Documento presentado en al Reunión del Grupo de Expertos de la División de Naciones Unidas para el Avance de la Mujer (DAW) 'Aumentar la Participación de las Mujeres en el Desarrollo a través de un Ambiente Accesible para Lograr Igualdad de Género y el Ascenso de las Mujeres,' Bangkok, Tailandia, 8-11 de Noviembre 2005. Citando: Kliesen, S. '¿Reduce la Desigualdad de Género el Crecimiento y el Desarrollo? Evidencia de Regresiones de Todo el País. Policy Research Report on Gender and Development Working Paper 7.' Washington DC: Banco Mundial, 1999.
- 85 <http://genderandset.open.ac.uk/index.php/genderandset/article/viewFile/79/76> International Journal of Gender, Science & Technology.
- 86 Monkman, Karen. 'Enmarcando el Género, la Educación y el Empoderamiento.' Research in Comparative and International Education, 6 No. 1 (2011).
- 87 Preparo por BRIDGE para la Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (Sida). 'Documento Informativo sobre la "feminización de la pobreza." Brighton: Institute of Development Studies, Abril del 2001.
- 88 Hausmann, Richard, Laura D. Tyson and Saadia Zahidi. 'Informe de Brecha de Género Global 2011.' Ginebra: Foro Económico Mundial, 2011.
- 89 UN Women. 'Progreso de las Mujeres del Mundo 2011- 2012. Ficha Informativa: Latinoamérica y el Caribe.' <http://progress.unwomen.org/wp-content/uploads/2011/06/EN-Factsheet-LAC-Progress-of-the-Worlds-Women.pdf> (accesado por última vez 30 de Mayo del 2012).
- 90 Subrahmanyam, Ramya. 'Igualdad de Género en la Educación: Definiciones y medidas.' International Journal of Educational Development 25, (2005), http://pearsonfoundation-irc.org/genderandeducation/PDF/1.2_Gender_equality_educat.pdf
- 91 Lloyd, Cynthia B. 'Nuevas Lecciones: El Poder de Educar a Niñas Adolescentes: El Informe de Girls Count sobre Niñas Adolescentes.' Consejo de Población, 2009.
- 92 Alto, Juan Pablo, Hugo Ñopo and Natalia Winder. 'Nuevo Siglo, Viejas Disparidades, Brechas de Salario Étnicas y de Género en Latinoamérica.' Inter-American Development Bank, 2009.
- 93 Alto, Juan Pablo, Hugo Ñopo and Natalia Winder. 'Nuevo Siglo, Viejas Disparidades, Brechas de Salario Étnicas y de Género en Latinoamérica.' Inter-American Development Bank, 2009.
- 94 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 'Diagnóstico sobre las expectativas profesionales y laborales de las jóvenes. Programa de orientación profesional y laboral.' La Paz, 2002.
- 95 Global Campaign for Education. 'Discriminación de Género en la Educación: la violación de derechos de las mujeres y niñas.' Johannesburgo: Global Campaign for Education, 2012; Sanz, Mariana. 'Los desafíos del Milenio ante la igualdad de género.' Santiago: Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina y El Caribe (ECLAC) y UNIFEM, 2007. Lanza, Martha. 'Las jóvenes entre la oportunidad y la opción.' La Paz, 2005.
- 96 Pagés, Carmen and Claudia Piras. 'El dividendo de género: Cómo capitalizar el trabajo de las mujeres.' Washington DC: Inter-American Development Bank, 2010.
- 97 Pérez Rubio, Ana María (Ed.).' Rupturas y permanencias en los roles de género, cuando las mujeres trabajan.' Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, 2003.
- 98 El Banco Mundial. 'Darle una Perspectiva de Género al Desarrollo: A Través de la Igualdad de Género en los Derechos, Recursos y Voz.' Washington DC y New York: El Banco Mundial y la Prensa de la Universidad de Oxford, 2001; FAWE. 'FAWE's Impact: Tuseme.' <http://www.fawe.org/about/work/outcome/index.php> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 99 Gleason, S. 'Participación Política y Salud de las Mujeres en la India.' Annals of the American Academy of Political and Social Science, 573, No. 1, (2001), <http://ann.sagepub.com/content/573/1/105.abstract>
- 100 Cherif, Feryal M. 'Cultura, Derechos, y Normas: Reforma de Derechos de las Mujeres en los Países Musulmanes.' The Journal of Politics, 72, No. 4 (Octubre del 2010).
- 101 Goetz, Anne Marie. 'Educación y Participación Política de las Mujeres. Documento de referencia preparado para el Informe Global de Monitoreo de Educación para Todos 2003/4 Género y Educación para Todos: El Salto a la Igualdad.' UNESCO, 2003.
- 102 Mari Tripp, Aili. 'Mujeres & Política en Uganda.' Madison: University of Wisconsin Press, Oxford: James Currey and Kampala: Fountain Publishers, 2000.
- 103 Pande, Rekha. 'Del anti-alcohol a prohibición total: el movimiento de las mujeres en Andhra Pradesh, India.' Género, Tecnología y Desarrollo, 4, (Marzo 2000).
- 104 Naciones Unidas. 'Comité sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Comentario General no. 13.' <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 105 Naciones Unidas. 'Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, Cairo, 1994, 6.7 (c).' UNPOPIN. <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 106 Naciones Unidas. 'Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, Cairo, 1994, 6.7 (c).' UNPOPIN. <http://www.un.org/popin/icpd/conference/offeng/poa.html> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 107 UNESCO-IIEP. 'Igualdad de Género en la Educación: Mirando más allá de la Paridad. Un Foro de Política Basado en la Evidencia IIEP.' París: UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 108 UNGEI. 'Información por país: Noruega: Antecedente.' http://www.ungei.org/infobycountry/1333_1335.html (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 109 Naciones Unidas. 'Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Verner Muñoz Villalobos Mission to Mongolia (1-8 Octubre del 2009).' http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/14session/A.HRC.14.25.Add.3_sp.pdf (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 110 UNESCO-IIEP. 'Igualdad de Género en la Educación: Mirando más allá de la Paridad. Un Foro de Política Basado en la Evidencia IIEP.' París: UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 111 El Banco Mundial. 'Jordan AHORA: Desarrollando Confianza, Creando Oportunidades de Trabajo, Cambiando Vidas.' <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/0,,contentMDK:22792345~menuPK:2246554~pagePK:2865106~piPK:2865128~theSitePK:256299,00.html> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 112 UNESCO-IIEP. 'Igualdad de Género en la Educación: Mirando más allá de la Paridad. Un Foro de Política Basado en la Evidencia IIEP.' París: UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.
- 113 Buvinic, Mayra, Trine Lunde, PRMGE. 'Igualdad de Género como Economía Inteligente: Empoderando a las Niñas y Mujeres en Sudán del Sur, Informe del Campo.' El Banco Mundial. <http://siteresources.worldbank.org/INTGENDER/Resources/336003-1250632365376/sudanbrief.pdf> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 114 Friedman, Andrea. 'Observando a Ruanda para Lecciones sobre la Igualdad de Género.' The Huffington Post, 3 de Diciembre del 2008. http://www.huffingtonpost.com/andrea-friedman/looking-to-rwanda-for-les_b_147833.html (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012); International Parliamentary Union. 'Mujeres en los Parlamentos Nacionales.' <http://www.ipu.org/wmn-e/classif.htm> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 115 Friedman, Andrea. 'Observando a Ruanda para Lecciones sobre la Igualdad de Género.' The Huffington Post, 3 de Diciembre del 2008. http://www.huffingtonpost.com/andrea-friedman/looking-to-rwanda-for-les_b_147833.html (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 116 UNESCO-IIEP. 'Igualdad de Género en la Educación: Mirando más allá de la Paridad. Un Foro de Política Basado en la Evidencia IIEP.' París: UNESCO-IIEP, Outcome Report, 2011.

Sección 1: Capítulo 4; Capítulo 5; Sección 2

- 117 Malhotra, Anju, Rohini Pande and Caren Grown. 'Impactos de las Inversiones en la Educación para las Mujeres sobre la Igualdad de Género.' Washington DC: ICRW, 2003.
- 118 Goetz, Anne Marie. 'Educación y participación política de las mujeres. Documento de referencia preparado para el Informe Global de Monitoreo de Educación para Todos 2003/4 Género y Educación para Todos: Un Salto para la Igualdad.' UNESCO, 2003.
- 119 Jayaweera, S. 'Women, Education and Empowerment in Asia.' *Gender and Education*, 9, No. 4 (1997).
- 120 Kumar, R. 'Desarrollo y Trabajo de las Mujeres en Kerala: Interacciones y Paradojas.' *Economic and Political Weekly*, 29 (1994); Eapen, M. y P. Kodoth. 'Estructura Familiar, Educación de las Mujeres y Trabajo: Re-Examinando el Alto Estatus de las Mujeres en Kerala.' En: Mukhopadhyay, S. y R. Sudarshan (Eds.). 'Seguimiento de la Equidad de Género en las Reformas Económicas.' Nueva Delhi: Kali for Women, 2003.
- 121 Goetz, Anne Marie. 'Educación y Participación política de las mujeres. Documento de referencia preparado para el Informe Global de Monitoreo de Educación para Todos 2003/4 Género y Educación para Todos: Un Salto para la Igualdad.' UNESCO, 2003.
- 122 Dahlerup, Drude. "¿Qué Constituye una Representación Substancial Exitosa de las Mujeres?" Problemas Teóricos y Metódicos en el Estudio de la "Representación Substancial de las Mujeres". Documento para el Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Ciencias Políticas, "Problemas Teóricos y Metódicos en el Estudio de la Representación Substancial de las Mujeres" Panel, Santiago de Chile, 11-16 Julio del 2009.
- 123 Dahlerup, Drude. "¿Qué Constituye una Representación Substancial Exitosa de las Mujeres?" Problemas Teóricos y Metódicos en el Estudio de la "Representación Substancial de las Mujeres". Documento para el Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Ciencias Políticas, "Problemas Teóricos y Metódicos en el Estudio de la Representación Substancial de las Mujeres" Panel, Santiago de Chile, 11-16 Julio del 2009.
- 124 Mari Bhat, P. N. 'Contornos de la Reducción en la Fertilidad en India: Un Análisis de las Tendencias de Distrito de los Dos Últimos Censos.' In Martine, G., M. Das Gupta and L. C. Chen (Eds.) 'Cambio Reproductivo en India y Brazil.' Delhi: Oxford University Press, 1998; Drèze, Jean and Mamta Murthi. 'Fertilidad, Educación y Desarrollo.' Londres: London School of Economics, Discussion Paper No. DEEDPS, Enero 2000.
- 125 Foro Económico Mundial, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000. 'Mujeres y Niñas: ¡Educación, No Discriminación!' UNESCO, <http://www.unesco.org/education/wef/en-docs/press-kit/wome.pdf> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 126 FAWE. 'Empoderando a las niñas a través del programa de empoderamiento de las niñas "Speak Out" TUSEME.' FAWE, 13, no. 4, http://www.fawe.org/Files/fawe_news_13-4.pdf (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 127 FAWE. 'Empoderamiento de Jóvenes Tuseme.' <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 128 Klein, Ethel. 'Políticas de Género.' Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- 129 Banaszak, L. A., & E. Plutzer, E. 'Determinantes Contextuales de actitudes de las Mujeres: Influencias nacionales y subnacionales en Europa del Oeste.' *American Political Science Review*, 87, No.11-12 (2000).
- 130 Hausmann, Richard, Laura D. Tyson and Saadia Zahidi. 'Informe de Brecha de Género Global 2011.' Ginebra: Foro Económico Mundial, 2011 Citando: Datos de Población de El Banco Mundial. 'Indicadores de Desarrollo Mundiales & Finanzas de Desarrollo Global.' The Banco Mundial Online Database, 2010.
- 131 Hausmann, Richard, Laura D. Tyson and Saadia Zahidi. 'Informe de Brecha de Género Global 2011.' Ginebra: Foro Económico Mundial, 2011..
- 132 Foro Económico Mundial. 'Brecha de Género Global: Saadia Zahidi, Director Principal, Director del Foro Económico Mundial: Mujeres Líderes y el Programas de Paridad de Género.' <http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).
- 133 FAWE. 'Planes de Yemane para conseguir el título más alto disponible.' <http://www.fawe.org/resource/voices/yemane/index.php> (accesado por última vez 29 de Mayo del 2012).

Capítulo 5

- 1 Sultan, Ronald G. 'La Iniciativa de Educación de las Niñas en Egipto.' UNICEF MENA-RO Learning Series, Vol. 1, 2008.
- 2 Sultan, Ronald G. 'La Iniciativa de Educación de las Niñas en Egipto.' UNICEF MENA-RO Learning Series, Vol. 1, 2008.
- 3 Moletsane, Relebohile, Claudia Mitchell and Thandi Lewin. 'Un análisis crítico de violencia y desigualdad de género dentro y alrededor de las escuelas en Sudáfrica en la era del Sida: ¿Progreso o retroceso?' E4 Engendering Empowerment: Education and Equality, Dakar, Senegal, 17-20 Mayo del 2010. <http://www.e4conference.org/wp-content/uploads/2010/04/10en.pdf> (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 4 El Banco Mundial. 'IDA Trabajando: Bangladesh, Estipendio el Triple de Acceso a la Escuela para las Niñas.' <http://go.worldbank.org/RRBXNQ0NX0> (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 5 Feroja, Hosne ara. 'Investigación Educativa y Reforma Educativa en Bangladesh.' Documento Preliminar preparado para la Primera Conferencia Nacional sobre en Educación en la Reforma Política Whither en Educación : Lecciones y Desafíos, <http://www.unnayan.org/edu.conf/march.3/01.00-Prof-Hosne-Ara-Feroja.pdf> (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 6 Info Costa Rica. 'Educación en Costa Rica.' <http://www.infocostarica.com/education/education.html> (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 7 The Gates Foundation. 'Innovación con Impacto: Financiando el Desarrollo del Siglo 21.' A report by Bill Gates to G20 leaders, Cannes Summit, Noviembre del 2011, <http://www.gatesfoundation.org/g20/Documents/exec-summary-english.pdf> (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 8 OACDH. 'Principios relacionados al Estatus de Instituciones Nacionales (Los Principios de París).' <http://www2.ohchr.org/english/law/parisprinciples.htm> (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 9 Tanzania Gender Networking Programme. 'Acerca TGNP.' http://www.tgnp.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=7&Itemid=30 (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).
- 10 ONU Mujeres. 'Iniciativas de las Mujeres de la ONU: Tanzania.' Gender Responsive Budgeting, http://www.gender-budgets.org/index.php?option=com_content&view=article&id=756&Itemid=771 (accesado por última vez 3 de Julio del 2012).

SECCIÓN 2 COHORTE

- 1 UNFPA. 'Promoviendo la Igualdad de Género: Las Dimensiones de Género de la Epidemia de SIDA.' Nueva York: UNFPA, 2009.
- 2 Lloyd, C., 2011, Evidencia para el Fondo de Desafío de Educación de las Niñas, DFID, UK.
- 3 Lloyd, Grant and Ritchie, 2008, citado en Lloyd, C., 2011, Evidencia para el Fondo de Desafío de Educación de las Niñas, DFID, UK.
- 4 Lam and Martelino, 2005, citado en Lloyd, C., 2011, Evidencia para el Fondo de Desafío de Educación de las Niñas, DFID, UK.
- 5 Lloyd, C., 2011, Evidencia para el Fondo de Desafío de Educación de las Niñas, DFID, UK.
- 6 Unterhalter, Elaine. and Jo Heslop. 'Transformando la educación para las niñas en Nigeria y Tanzania. Un análisis entre todos los países de una investigación de línea de base.' Londres: Action Aid, 2011.

Sección 3

SECCIÓN 3 Estudios de Caso

- 1 Catino, Jennifer, Alejandra Colom, and Marta Julia Ruiz. 'Equipando a Niñas Mayas para Mejorar sus Vidas.' Consejo de Población, Transiciones a la Adulterz. Brief no. 5. Marzo del 2011.
- 2 Catino, Jennifer. 'Correspondencia de Correo Electrónico-Pedido de Información Abriendo Oportunidades.' 15 de Mayo del 2012.
- 3 Malik, Ra'ana. 'Programa Post Alfabetización basado en Teléfonos Móviles. Fase II: Pre & Post Informe de Evaluación de Prueba.' Lahore: University of the Punjab, 2010.
- 4 Malik, Ra'ana. 'Programa Post Alfabetización basado en Teléfonos Móviles. Fase III: Pre Informe de Evaluación.' Lahore: University of the Punjab (sin fecha).
- 5 GSMA. 'Aprendiendo: Una Plataforma para Oportunidades Educativas en la Base de la Pirámide'. GSMA. Noviembre 2010.
- 6 Miyazawa, Ichiro. 'Promoción de Alfabetización a Tráves de Teléfonos Móviles: Documento Informativo del Proyecto. La 13ra Conferencia Internacional UNESCO-APEID y el Seminario de Alto Nivel Banco Mundial-KERIS sobre el ICT en Educación'. UNESCO Islamabad Office. (sin fecha), http://www.unesco.org.pk/education/documents/Project%20Brief%20Paper_ICT.pdf (accesado por última vez 30 de Mayo del 2012).
- 7 Miyazawa, Ichiro. 'Promoción de Alfabetización a Tráves de Teléfonos Móviles: Documento Informativo del Proyecto. La 13ra Conferencia Internacional UNESCO-APEID y el Seminario de Alto Nivel Banco Mundial-KERIS sobre el ICT en Educación'. UNESCO Islamabad Office. (sin fecha) http://www.unesco.org.pk/education/documents/Project%20Brief%20Paper_ICT.pdf (accesado por última vez Mayo 30, del 2012). Citando: Pakistan Social and Living Standards Measurement Survey. 'Tasas de Alfabetismo (15+)'. 2004/2005.
- 8 El Banco Mundial. 'The Ed Stats Newsletter'. El Boletín de Estadísticas de Educación del Banco Mundial V, no. 1 (Agosto del 2011), <http://siteresources.worldbank.org/EXTEDSTATS/Resources/3232763-1197312825215/EdStatsNewsletter22.pdf> (accesado por última vez 30 de Mayo del 2012).
- 9 Plan International. 'Por Ser Niña 2010: Fronteras Digitales y Urbanas: Las Niñas en un Panorama Cambiante.' Londres: Plan International, 2010.
- 10 Mobilink. 'MOBILINK, UNESCO Conduciendo al Alfabetismo de las Mujeres a Tráves de la Conectividad: Anuncia expansión de la iniciativa de alfabetización basada en Mensajes de Texto.' <http://www.mobilingsm.com/about/media/press/UNESCO.pdf> (accesado por última vez 17 de Mayo del 2012).
- 11 Mobilink. 'MOBILINK, UNESCO Conduciendo al Alfabetismo de las Mujeres a Tráves de la Conectividad: Anuncia expansión de la iniciativa de alfabetización basada en Mensajes de Texto.' <http://www.mobilingsm.com/about/media/press/UNESCO.pdf> (accesado por última vez 17 de Mayo del 2012)..
- 12 Plan India. 'Empoderando a las Niñas a Tráves de la Educación: Informe Anual de Medio Año.' Documento Interno, Enero 2012.
- 13 Plan UK. 'Empoderando a las Niñas a traves de la Educación: Propuesta de Proyecto de Plan Reino Unido.' Documento Interno, Marzo del 2011
- 14 Plan UK. 'Empoderando a las Niñas a traves de la Educación: Propuesta de Proyecto de Plan Reino Unido.' Documento Interno, Marzo del 2011.
- 15 http://www.fawe.org/Files/fawe_news_13-4.pdf
- 16 <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php>
- 17 http://www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2007.pdf
- 18 <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php>
- 19 http://www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2007.pdf
- 20 <http://www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php>
- 21 FAWE Ruanda. 'Informe de Visita de Campo Tuseme, FAWE Ruanda.' Documento Interno, Enero, 2012.
- 22 <http://www.fawe.org/about/work/outcome/index.php>
- 23 http://www.fawe.org/Files/15_years_booklet.pdf
- 24 http://www.fawe.org/Files/fawe_annual_report_2007.pdf
- 25 FAWE Ruanda. 'FAWE Ruanda, Tuseme.' Documento Interno, 2012.
- 26 FAWE Ruanda. 'FAWE Ruanda, Tuseme.' Documento Interno, 2012.
- 27 FAWE Ruanda. 'FAWE Ruanda, Tuseme.' Documento Interno, 2012.
- 28 FAWE Ruanda. 'FAWE Ruanda, Tuseme.' Documento Interno, 2012.

Glosario

- 1 El Banco Mundial. 'Datos, Indicadores'. Found online: <http://data.worldbank.org/indicator/SP.ADO.TFRT> (accesado por última vez 10 de Mayo del 2012)
- 2 Consejo de Población. Desarrollando Bienes para Vidas Productivas Seguras: Un Informe sobre Un Taller sobre Niñas Adolescentes' Livelihoods. Consejo de Población, 7-8 Abril del 2004.
- 3 UNESCO. 'Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para los 1990s'. La Comisión InterAgencias (UNDO, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Nueva York. 1990.
- 4 UNESCO. 'Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje: Una Visión para los 1990s'. La Comisión InterAgencias (UNDO, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Nueva York. 1990.
- 5 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.'UNESCO: París. 2003.
- 6 UNICEF. 'Convención sobre los Derechos del Niño'. <http://www.unicef.org/crc> (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 7 Goonesekere, Savitri. 'Darse Cuenta de los Derechos Humanos de las Niñas Adolescentes: Reunión del Grupo de Expertos sobre Niñas Adolescentes y sus Derechos. Addis Ababa Ethiopia 13-17 Octubre del 1997' <http://www.unecha.org/docs/Publications/ACW/old/docs/human.htm> (accesado por última vez 21 de Mayo del 2012).
- 8 USAID. 'Una guía para programas de prevención de la violencia basada en el género y actividades de respuesta'. Grupo de Trabajo sobre Violencia Basada en el Género USAID. Abril del 2009. Found online: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADO561.pdf (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 9 USAID. 'Una guía para programas de prevención de la violencia basada en el género y actividades de respuesta'. Grupo de Trabajo sobre Violencia Basada en el Género USAID. Abril del 2009. La encuentra en línea: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADO561.pdf (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 10 UNESCO. 'Educación: Educación Para Todos (EPT). La encuentra en línea: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 11 Narayan. 2005 in: Plan International. 'Informe Por Ser Niña'. 2009
- 12 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 13 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.'UNESCO: París. 2003.
- 14 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.'UNESCO: París. 2003
- 15 USAID. 'Una guía para programas de prevención de la violencia basada en el género y actividades de respuesta'. Grupo de Trabajo sobre Violencia Basada en el Género USAID. Abril del 2009. La encuentra en línea: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADO561.pdf (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).

Sección 3

- 16 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011
- 17 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 18 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 19 Population Reference Bureau, Interagency Gender Working Group. 'Violencia Basada en el Género: Impedimento para la Salud Reproductiva.'
- 20 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 21 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 22 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 23 ABC de los Derechos de Trabajo de las Mujeres e Igualdad de Género, Ginebra: ILO, 2000 y Género y Seguridad Alimentaria en el Hogar. Roma: Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura, 2001. <http://www.ifad.org/gender/glossary.htm>
- 24 ABC de los Derechos de Trabajo de las Mujeres e Igualdad de Género, Ginebra: ILO, 2000 y Género y Seguridad Alimentaria en el Hogar. Roma: Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura, 2001. <http://www.ifad.org/gender/glossary.htm>
- 25 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 26 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 27 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 28 ONU Mujeres. 'Gender Mainstreaming.' <http://www.un.org/womenwatch/osagi/gendermainstreaming.htm> (accesado por última vez 31 de Mayo del 2012).
- 29 División de Estadísticas de las Naciones Unidas, UNDESA, Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: El sitio Oficial de las Naciones Unidas para los indicadores de ODM. 'Indicador de Metadatos' Found online: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx?IndicatorId=9> (accesado por última vez 10 de Mayo del 2012).
- 30 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 31 New JNCHEs Equality Working Group. 'La Brecha de Pago de Género – Una Revisión de Literatura'. http://www.google.co.uk/url?sa=t&rct=j&q=%the%20gender%20paygap%20-%20a%20literaturereview&source=web&cd=1&ved=0CFwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ucea.ac.uk%2Fdownload.cfm%2Fdocid%2F39012615-27AC-42CA-9FE9EC185F23B422&ei=ICetT_-5EMel8QPwqrjkCg&usg=AFQjCNGCw6sz-fpZgjQ7y3roKXvtHG_nlw (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 32 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 33 Plan International. 'Política de Plan para la Igualdad de Género: Construyendo un Mundo Igualitario para toda la Niñez.' Documento Interno, 2011.
- 34 Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación de las Naciones Unidas para la Promoción de la Mujer (INSTRAW): Glosario de Términos y Conceptos Relacionados con el Género. Género y Seguridad Alimentaria Familiar. Roma: Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura, 2001.
- 35 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 36 División de Estadísticas de las Naciones Unidas, UNDESA, Indicadores de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: El sitio Oficial de las Naciones Unidas para los indicadores de ODM. 'Indicador de Metadatos' Encontrados en línea: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Metadata.aspx?IndicatorId=9> (accesado por última vez 10 de Mayo del 2012).
- 37 Nations Online. 'Países según su Producto Nacional Bruto (PNN) (GNI en inglés).' http://www.nationsonline.org/oneworld/GNI_PPP_of_countries.htm (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 38 AWID. Hechos y Temas: Derechos de las Mujeres y Cambio Económico, Interseccionalidad, Una Herramienta para Justicia Económica y de Género. No. 9, Agosto 2004.
- 39 Naciones Unidas División para el Avance de la Mujer (DAW), Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (OACDH), Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para las Mujeres (UNIFEM). Discriminación de género y racial: Informe de la Reunión del Grupo de Expertos. Zagreb, Croacia, 21-24 de Noviembre del 2000
- 40 UNESCO UIS. 'Glosario'. La encuentra en línea: <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>. última actualización 2009. (Accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 41 Organización Mundial de la Salud. 'Estadísticas de Salud y Sistemas de Información de Salud'. La encuentra en línea: <http://www.who.int/healthinfo/statistics/indmaternalmortality/en/index.html> (accesado por última vez 10 de Mayo del 2012).
- 42 Hole-in-the-Wall Education. 'Educación Mínimamente Invasiva'. <http://www.hole-in-the-wall.com/MIE.html> (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).
- 43 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 44 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 45 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 46 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 47 Naciones Unidas División para el Avance de la Mujer. 2003.
- 48 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 49 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 50 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 51 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 52 Organización Mundial de la Salud. Consulta Técnica sobre Salud Sexual. Enero 2002.
- 53 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 54 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 55 BRIDGE. "Documento Informativo sobre la 'feminización de la pobreza'" Preparado por BRIDGE para la Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (Sida). IDS: UK. Abril del 2001.
- 56 Mezirow, J. 'Dimensiones Transformativas del aprendizaje adulto'. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- 57 Clark, M. C. 'Aprendizaje Transformacional' in Merriam, S. B. (Ed.). 'Una Actualización sobre la teoría del aprendizaje adulto' San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- 58 EFA GMR 'Género y Educación para Todos. El Salto a la Igualdad 2003-2004.' UNESCO: París. 2003.
- 59 Naciones Unidas. 'Objetivos de Desarrollo del Milenio'. La encuentra en línea: <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml> (accesado por última vez 11 de Mayo del 2012).

Girls online

La siguiente es una lista de sitios web, informes, instituciones de investigación, bases de datos, blogs profesionales y agencias que trabajan en iniciativas de educación con un enfoque especial en las niñas y mujeres jóvenes.

Business Sector

The Girl Effect (El efecto niña) es una iniciativa compartida por la Fundación Nike y la Fundación NoVo para crear oportunidades para las niñas. El "efecto niña" muestra cómo el empoderamiento de una niña puede impactar en la niña, su comunidad y la humanidad en general; también facilita herramientas e información para los actores del sector privado, ONGs, gobiernos, y encargados de formular las políticas, sobre cómo empoderar a las niñas. **Visite The Girl Effect en:** girleffect.org

Goldman Sachs 10,000 Women (Goldman Sachs 10.000 Mujeres) es una iniciativa que trabaja para brindar a las mujeres desatendidas en los países en desarrollo educación sobre negocios y gestión empresarial y para expandir el talento empresarial. Su meta es proporcionar a 10.000 mujeres educación sobre negocios y gestión empresarial en los próximos cinco años. "10.000 Women" trabaja con los actores de desarrollo, educativos, y las ONGs. **Puede encontrar más información sobre la iniciativa en:** 10000women.org/index.html

Standard Chartered Bank – 'Goal': trabaja para empoderar a las niñas en sus comunidades a través de la capacitación en deportes y programas de educación de habilidades de vida. Esta iniciativa trabaja con socios como organizaciones no gubernamentales que trabajan con niñas en China, India, Jordania, Nigeria y Zambia. Para conocer más sobre los proyectos ODM del Standard Chartered, **revise** goal-girls.com

United Nations Global Compact es una iniciativa de políticas para los negocios que se comprometan a alinear sus organizaciones con los principios humanos en el área de derechos humanos, lucha contra la corrupción, trabajo y medio ambiente. Mediante su implementación, las empresas pueden garantizar que el mercado y el comercio beneficien a las economías y a las sociedades en todas partes. Una parte importante del programa tiene que ver con el empoderamiento de las mujeres en el lugar de trabajo. Se puede encontrar más información aquí: unglobalcompact.org/Issues/human_rights/equality_means_business.html

El Foro Económico Mundial maneja un programa de Mujeres Líderes y Paridad de Género que se esfuerza por promover el liderazgo femenino y cerrar

la brecha de género. Elabora el Global Gender Gap Report (Informe Mundial de Disparidad de Géneros) que incluye una calificación completa de 128 países, tanto del mundo en desarrollo como desarrollado. También monitorea el cambio de clasificación de años anteriores para mapear las mejoras en cuanto a la brecha de género.. weforum.org/issues/global-gender-gap

Organizaciones que trabajan por los Derechos de las Niñas

Camfed es una organización dedicada a mejorar el acceso a la educación de las niñas en África. Utilizando un enfoque basado en la comunidad y holístico, Camfed proporciona apoyo a largo plazo, como por ejemplo mediante el pago de las cuotas escolares a lo largo de la escolarización de las niñas, ofrece formación empresarial y pequeñas subvenciones para las mujeres, además busca empoderar a las mujeres a través de una asociación con Cama, en asocio con las ex alumnas de Camfed y otras mujeres africanas, que anima a las jóvenes africanas para que se conviertan en líderes de sus propias comunidades. **Encuentre más información en:** camfed.org

Foro de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE por sus siglas en inglés) es una ONG pan-africana fundada por cinco mujeres ministras de educación. Trabaja para mejorar el acceso y calidad de la educación para las niñas en la región. Tiene capítulos nacionales en 34 países africanos. **Puede encontrar más información en:** fawe.org

Girls, Inc. es una organización sin fines de lucro que se dedica a empoderar a las niñas. Brinda oportunidades educativas para las niñas de los sectores más vulnerables de la sociedad en los Estados Unidos. **Para mayor información visite:** girlsinc.org

Girls Learn International es una organización con sede en los Estados Unidos que empareja secciones de la escuela media y secundaria de los Estados Unidos con escuelas en aquellos países donde tradicionalmente se ha negado la educación a las niñas. Promueve la concienciación y el entendimiento intercultural, y capacita a las niñas para que sean líderes del movimiento por cambios sociales positivos. girlslearn.net

Great Science for Girls: The Great Science for Girls: (Grandes Ciencias para Niñas) son servicios de extensión para la equidad de género en ciencias a través de programas extra curriculares que tienen como meta brindar programas informales de ciencias en base a consultas que estimulan la curiosidad, interés y

persistencia de las niñas en STEM (Science, Technology, Engineering and Maths – Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y rompen las barreras del estereotipo de género. El sitio ofrece información sobre la planificación del currículo, los recursos y la investigación.
greatscienceforgirls.org/resources-research/effective-stem-practices

Ipas es una organización que se enfoca en incrementar la capacidad de las mujeres para hacer valer sus derechos sexuales y reproductivos. Trabaja en varias áreas y se enfoca en violencia sexual y juventud, incluyendo actividades de incidencia, investigación, capacitación a trabajadores de la salud en técnicas y tecnologías de aborto seguro. **Para mayor información visite:** ipas.org/Index.aspx

Room to Read: Room to Read se enfoca en alfabetización e igualdad de género en la educación. La organización trabaja en colaboración con las comunidades y los gobiernos locales en Asia y África para desarrollar habilidades de alfabetización y el hábito de la lectura. Room to Read enfatiza el apoyo a las niñas para que completen la secundaria con las habilidades de vida que necesitan para tener éxito en la escuela y posteriormente.
roomtoread.org/page.aspx?pid=209

Vital Voices es una alianza mundial que tiene como objetivo empoderar a las mujeres alrededor del mundo. Trabaja en asociación con organizaciones del sector empresarial para capacitar a mujeres líderes y empresarias alrededor del mundo quienes pueden volver y capacitar a las mujeres de sus propias comunidades. vitalvoices.org

Womankind Worldwide busca promover a las mujeres como una fuerza para el cambio en el desarrollo. Trabaja en 15 países en desarrollo financiando proyectos relacionados con los derechos legales y el auto-empoderamiento de las mujeres. **Visite el sitio web en:** womankind.org.uk

Women for Women International es una ONG global que trabaja con mujeres excluidas de la sociedad que son sobrevivientes de conflictos, proporcionándoles ayuda financiera, capacitación laboral, conocimiento sobre derechos, y educación para el liderazgo. Para aprender más sobre los programas y proyectos que manejan, **visite:** womenforwomen.org

El Consejo de Población es una organización internacional no-gubernamental que realiza investigaciones sobre temas de población en todo el mundo. Está fusionando sus áreas de investigación en tres áreas: VIH y SIDA; Pobreza, Género y Juventud; y Salud Reproductiva. Sus publicaciones y recursos **los puede encontrar aquí:** popcouncil.org/publications/index.asp

Campañas

She's The First (Ella es la Primera) es un campaña de los medios establecida por mujeres jóvenes para promover la educación de las niñas en las áreas donde ese derecho no es una oportunidad, atrayendo donantes a su directorio en línea de escuelas con programas de patrocinio. shesthefirst.org/about/



10x10 es un movimiento mundial para la educación de las niñas que canaliza el cine y la acción social para aumentar la inversión en las niñas al conducir recursos para programas enfocados en las niñas que ya se encuentran en operación, mediante la penetración en la conciencia pública y creando una amplia red de base. Aprovechando este apoyo, 10x10 aboga por cambios políticos gubernamentales, globales e institucionales para empoderar a las adolescentes. **Conozca más sobre su película y su trabajo aquí:** 10x10act.org

ActionAid (Stop Violence Against Girls in School) (**Detener la Violencia contra las niñas en la escuela**) es una iniciativa de múltiples países que trabaja para abordar la violencia contra las niñas en las escuelas en Ghana, Kenia y Mozambique. La campaña tiene como meta reducir la violencia en contra de las niñas en las escuelas al moldear políticas y leyes y en última instancia empoderar a las niñas para que desafíen la cultura de la violencia dentro y alrededor de las escuelas e incrementar la matriculación de las niñas. Información general sobre el proyecto Stop Violence Against Girls in School la puede encontrar en: actionaid.org/what-we-do/education/stop-violence-against-girls-schools

Amnesty International (Stop Violence Against Women) (**Amnistía Internacional (No más violencia contra las mujeres)**) es una campaña que lucha para poner fin a la violencia contra las mujeres y las niñas, tanto en tiempos de paz como en guerra. Sus temas principales son el empoderamiento de las mujeres, la violencia contra las mujeres perpetrada por el estado, y la implementación de las leyes existentes sobre violación y violencia sexual. **Para mayor información visite:** amnesty.org/en/campaigns/stop-violence-against-women

Girl Up es una campaña de sensibilización de la Fundación Naciones Unidas para aprovechar la energía y el entusiasmo de las niñas como una fuerza ponderosa para el cambio. girrup.org

Coaliciones

Association for Women's Rights in Development (AWID) (Asociación para los Derechos de las Mujeres en Desarrollo) es una organización internacional que trabaja por los derechos de las mujeres, la igualdad de género y el desarrollo. Trabaja para construir alianzas e influir en las instituciones internacionales para promover los temas de las mujeres. AWID facilita información actual y al día sobre los derechos de las mujeres en las noticias, así como perfiles de investigaciones recientes e información sobre una multitud de temas, asuntos y países. **Revise:** awid.org
El Foro AWID es una conferencia mundial de desarrollo y de los derechos de las mujeres que junta líderes y activistas para informar y ampliar el entendimiento de la igualdad de género. **Visite:** forum.awid.org

The Coalition for Adolescent Girls actúa como una plataforma para más de 30 organizaciones internacionales que trabajan para mejorar la vida de las adolescentes en el mundo en vías de desarrollo quienes están atrapadas en los ciclos de la pobreza **Revise:** coalitionforadolescentgirls.org

NGO Working Group on Girls' Rights es una red internacional que tiene como meta asegurar la implementación de los estándares internacionales a nivel nacional relacionandos a las niñas en todas las etapas de su juventud, además de promover la incidencia de temas de las niñas en políticas internacionales. **Puede encontrar más información en:** girlsrights.org

Women in Development Europe (WIDE) es una organización paraguas de organizaciones de mujeres europeas que monitorea e influye en políticas económicas y de desarrollo desde una perspectiva feminista. Produce un boletín informativo mensual sobre sus actividades, con noticias relacionadas con género y desarrollo. **Para suscribirse al boletín siga este enlace:** wide-network.org/blocks/join.jsp

A Safe World for Women: The 2011 Campaign (Un Mundo Seguro para las Mujeres: Campaña 2011) busca poner fin a todas las formas de abuso a mujeres y niñas. Es una organización en línea que reúne a ONGs, grupos e individuos comprometidos con un mundo más seguro. Su sitio web contiene información útil sobre los tipos de violencia que se ejerce contra las mujeres y niñas. **Visite:** asafeworldforwomen.org

Movimientos Juveniles

World Association of Girl Guides and Girl Scouts (Asociación Mundial de Niñas Guías y Niñas Scouts) trabaja en todo el mundo para proporcionar educación no-formal mediante la cual las niñas pueden aprender habilidades de vida y lograr su

auto-desarrollo. Llega a aproximadamente 10 millones de niñas a través de 145 organizaciones miembros. **Para más información visite:** wagggsworld.org/en/home

YWCA es una red mundial que empodera a mujeres alrededor del mundo para lograr un cambio social y económico. Trabaja con 25 millones de mujeres y niñas en 22.000 comunidades y en cuatro áreas prioritarias: paz con justicia, derechos humanos, salud de las mujeres y VIH/sida, y desarrollo sostenible. **Para mayor información visite:** worldywca.info

Fundaciones

The Cherie Blair Foundation trabaja para proporcionar oportunidades empresariales y acceso a la tecnología para las mujeres alrededor del mundo a través de apoyo financiero, creación de redes y desarrollo empresarial en base a la premisa de que las mujeres que están económicamente empoderadas no solamente tienen mayor control sobre sus propias vidas y las vidas de sus hijos, sino que también señalan un futuro más brillante para sus comunidades y su economía: cherieblairfoundation.org

The Nike Foundation (Fundación Nike) apoya las iniciativas para involucrar, empoderar e invertir en las adolescentes ya que ellos las consideran un elemento clave para reducir la pobreza en países en desarrollo. La Fundación fue parte de la coalición para formar The Girl Effect (Efecto Niña) (revise arriba). nikeinc.com/pages/the-nike-foundation

Girls Action lleva a cabo programas innovadores para el empoderamiento de las niñas a lo largo de Canadá, invirtiendo en las niñas y mujeres jóvenes, tanto a nivel local como nacional. Los programas fomentan las habilidades de liderazgo comunitario e inspiran la acción para cambiar el mundo. Muchas de las niñas inscritas en los programas son de comunidades remotas, marginales y urbanas. **Encuentre más información en:** girlsactionfoundation.ca/en

UN Foundation (Fundación NNUU): La sección Mujeres y Población de la Fundación ha estado trabajando para empoderar a las mujeres y niñas alrededor del mundo, bajo la premisa de que ellas son esenciales para erradicar la pobreza y alcanzar la justicia social. Ellos ponen un énfasis particular en los derechos de salud sexual y reproductiva, así como en invertir y hacer incidencia por las adolescentes. **Puede encontrar más información en:** unfoundation.org/what-we-do/issues/women-and-population/

Multi-Laterales

Banco Mundial trabaja estrechamente con otras organizaciones de desarrollo para el mejoramiento de la educación de las niñas. Financia proyectos en países en desarrollo así como provee tecnología y asistencia financiera a países con alta disparidad de género en la educación. **Otros recursos excelentes del Banco Mundial sobre el empoderamiento de las niñas los puede encontrar en:** go.worldbank.org/1L4BH3TG20

Alianza Mundial por la Educación es una alianza multilateral que tiene como objetivo asegurar el acceso a una educación de calidad para los 67 millones de niños y niñas que actualmente no están en la escuela. Junta a gobiernos; agencias bilaterales, internacionales y regionales; bancos de desarrollo; socios del sector privado, grupos de sociedad civil local y global para movilizar y coordinar los recursos para alcanzar esta meta. globalpartnership.org

Asocios

Girl Hub es una colaboración entre el Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido (DFID por sus siglas en inglés) y la Fundación Nike. Girl Hub tiene por objetivo formar una red global de expertos y defensores de las niñas y vincularlos con programas de desarrollo y con los encargados de formular las políticas a fin de promover los derechos de las niñas, y trabaja para incluir a las niñas en el diseño e implementación de políticas. girlhub.org/about/



iKNOW Politics es una red internacional de conocimientos de mujeres en la política de todo el mundo quienes comparten experiencias, tienen acceso a recursos y servicios de asesoramiento, trabajan en red y colaboran en temas de interés. La asociación está compuesta por cinco socios: PNUD, UNIFEM, Instituto Nacional Democrático para Asuntos Internacionales, el Instituto Internacional para la Democracia y la Ayuda Electoral, y la Unión Interparlamentaria. **Puede encontrar más información aquí:** iknowpolitics.org/node/221

World Bank Adolescent Girls Initiative es una iniciativa que busca mejorar las perspectivas de empleo de las niñas en el futuro a través de capacitación y educación el día de hoy. Trabaja en colaboración con los gobiernos de Australia, Reino Unido, Dinamarca, Suecia y Noruega, y con el sector privado incluyendo Cisco, Standard Chartered Bank, y Goldman Sachs. La iniciativa también ofrece incentivos para los empleadores que contraten y capaciten a las jóvenes. **Para mayor información visite:** go.worldbank.org/I5PX4JETM0

Investigación

Asia Pacific Women's Watch es una red regional de organizaciones de mujeres. Trabaja para mejorar los derechos de las mujeres mediante la colaboración con otras ONGs, gobiernos nacionales y las Naciones Unidas. **Puede encontrar mayor información en:** apwwslwngof.org/

Girls Count son una serie de informes mundiales de investigación que se enfocan en el empoderamiento de las adolescentes. Informes anteriores incluyen 'Girls count: a global investment and action agenda', 'New lessons: the power of educating adolescent girls', 'Start with a girl: a new agenda for global health', 'Girls speak: a new voice in global development' and 'Girls grow: a vital force in rural economies'. Los informes fueron producidos por la Coalición para las Adolescentes y varios socios que han ido cambiando incluyendo el Consejo de Asuntos Globales de Chicago, el Consejo de Población, el Centro para el Desarrollo Global y el Centro Internacional de Investigaciones sobre Mujeres. **Para conocer más sobre la serie de informes, visite:** coalitionforadolescentgirls.org

Child Rights Information Network (CRIN) (Red de Información sobre los Derechos del Niño) es una red global de organizaciones de niñez que coordina y promueve la información sobre los derechos de la niñez. Cuenta con una membresía de 2.000 organizaciones, y sus servicios de búsqueda pueden reducirse por región o por temas, con amplia información sobre los derechos legales de los niños y niñas. **Para mayor información sobre los mecanismos de los derechos de la niñez, revise:** crin.org/docs/CRINmechs.pdf

International Centre for Research on Women (ICRW) (Centro Internacional de Investigaciones sobre Mujeres) es una organización que trabaja en la investigación y apoyo técnico para la construcción de capacidades y actividades de incidencia. Su enfoque de investigación incluye: adolescentes, VHI/sida, seguridad alimentaria y nutrición, desarrollo económico, salud reproductiva y violencia contra las mujeres. En cuanto a las niñas, trabaja para mejorar sus derechos sexuales y reproductivos y para combatir el matrimonio infantil. **Sus numerosas publicaciones sobre el tema se pueden encontrar en:** icrw.org/publications

International Women's Rights Action Watch (IRAW) Asia Pacific (Observatorio Internacional de Derechos Humanos de las Mujeres del Pacífico Asiático) trabaja para promover la aplicación local de los estándares internacionales de derechos humanos. Se centra en el CEDAW, facilitando un flujo de información del ámbito internacional al doméstico, garantizando que las mujeres alrededor del mundo sean conscientes de sus derechos. **Se puede encontrar más información en:** iraw-ap.org

World Economic Forum (Foro Económico Mundial): Desde 2006, la Serie de Informes Mundiales sobre Brechas de Género del Foro Económico Mundial (World Economic Forum's Global Gender Gap Report) series ha estado capturando y midiendo la magnitud de la disparidad basada en el género y hacen un seguimiento del progreso en el tiempo. Los informes introducen un índice que es un punto de referencia para las brechas de género en base a criterios económicos, de educación, salud y políticos, y provee la clasificación de los países que permiten una comparación efectiva entre regiones, entre hombres y mujeres, entre grupos de ingresos y sobretiempo. Para más información visite: weforum.org/issues/global-gender-gap

Young Lives es un estudio internacional longitudinal de la pobreza infantil que hace el seguimiento a 12.000 niños y niñas en Perú, India, Vietnam, y Etiopía durante 15 años. Young Lives es un proyecto de colaboración para la investigación financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional (UKAID) y coordinado por la Universidad de Oxford en colaboración con socios de investigación y políticas en los cuatro países.

Para más información sobre Young Lives revise: younglives.org.uk

Un informe de Young Lives sobre Pobreza y Desigualdad de Género fue utilizado como documento de referencia para el desarrollo del informe "Por Ser Niña" 2011. Revise aquí: younglives.org.uk/files/policy-papers/yl_pp3_poverty-and-gender-inequalities

Recursos y Bases de Datos

Right to Education Project: El Proyecto Derecho a la Educación tiene el objetivo de promover la movilización social y la responsabilidad legal, enfocarse en los desafíos legales para el derecho a la educación. El sitio ofrece recursos sobre temas referentes a género y el derecho a la educación. right-to-education.org/node/241

Adicionalmente, la sección de herramientas y recursos, que provee información, enlaces e informes pueden encontrarse aquí: right-to-education.org/node/249

Wikigender es un proyecto piloto iniciado por la OECD, que se dedica a indexar y compartir términos e información en temas de género, incluyendo el empoderamiento de las niñas. Para más información visite: wikigender.org

Centre for Research on Violence Against Women and Children: El Centro para la Investigación sobre la Violencia en contra de las Mujeres y Niños produce investigación orientada a la acción para apoyar a las comunidades locales, nacionales e internacionales en su trabajo en contra de la violencia en contra de las mujeres y niñas y niños. La investigación y publicación del Centro puede verla aquí: crvawc.ca

DevInfo es una poderosa base de datos que combina tres bases de datos para examinar la implementación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Es especialmente interesante su página "Facts. You decide" (Hechos. Tú decides) que muestra estadísticas sobre cada uno de los ODM. Se la puede encontrar aquí: devinfo.org/di_facts.html

Ed Stats: El Banco Mundial ofrece recursos estadísticos sobre educación proporcionando una fuente completa de datos y análisis tópicos clave en educación. worldbank.org/education/edstats

Institutions and Development Database (GID-DB): Base de Datos de Instituciones y Desarrollo – representa una nueva herramienta para que los investigadores y los encargados de formular las políticas determinen y analicen los obstáculos para el desarrollo económico de las mujeres. Cubre un total de 160 países y comprende un conjunto de 60 indicadores sobre discriminación de género. La base de datos se ha recolectado de varias fuentes y combina, en forma sistemática y coherente, la evidencia empírica actual que existe sobre el estatus socioeconómico de las mujeres. bit.ly/KZzUST

Otro de sus proyectos es el **SIGI** (Social Institutions and Gender Index) – Índice de Instituciones Sociales y Género), una medición compuesta de la discriminación de género en las instituciones sociales en 102 países no-OECD. Los usuarios pueden desarrollar su propio índice de género cambiando la prioridad de las instituciones sociales en el SIGI. genderindex.org

Girls Discovered (Descubrir a las Niñas) es una fuente de datos integral e interactiva relacionada con el bienestar, salud y educación, y con las oportunidades



para las niñas alrededor del mundo. Permite a los usuarios escoger de entre más 200 bases de datos y ver, comparar y analizar sus datos en mapas o descargarlo como una hoja de cálculo.
girlsdiscovered.org/create_your_own_map/

Sexual Violence Prevention Network (Red de Prevención contra la Violencia Sexual) utiliza un marco de justicia social y salud con el fin de crear conciencia y compartir información con la meta primordial de poner fin a la violencia sexual. Su objetivo es fomentar una red de investigadores, encargados de formular políticas, activistas y donantes para abordar el problema de la violencia sexual. Para ver una lista de los recursos disponibles, visite: svri.org

UNESCO Institute for Statistics (Instituto de Estadísticas) es una base de datos en línea con estadísticas mundiales sobre educación, ciencias y tecnología, cultura y comunicación para más de 200 países y territorios. Incluye una sección específica sobre género y educación que monitorea el progreso de las niñas y los niveles de logros educativos de las mujeres. Crea nuevos indicadores para dar información relevante para políticas a nivel nacional e internacional. uis.unesco.org

WomenWatch proporciona información y recursos sobre la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. **La niña es una de sus áreas críticas de preocupación.** Esa una fuente útil de información ya que proporciona un acceso claro y fácil a varias convenciones de Naciones Unidas, entidades y actividades relacionadas con género de una manera amigable con el usuario. **Información específicamente relacionada con la niña la puede encontrar en:** un.org/womenwatch/directory/the_girl_child_3012.htm

Women Stats Project (Proyecto de Estadísticas de Mujeres) proporciona información extensa y completa sobre la situación de las mujeres en el mundo. El proyecto facilita la comprensión del vínculo entre la situación de las mujeres y la seguridad de los estados-nación y destaca información cualitativa y cuantitativa sobre más de 310 indicadores del estatus de las mujeres en 174 países. **Para mayor información visite:** womanstats.org/index.htm

World Atlas of Gender Equality in Education: Atlas Mundial de Igualdad de Género en Educación: atlas mundial de UNESCO sobre igualdad de género en educación que grafica las tendencias sobre género y educación con los amplios factores sociales, económicos y políticos. **Para leer más, visite:** uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-world-atlas-gender-education-2012.pdf

Young Feminist Wire es una emocionante y nueva comunidad en línea para el activismo feminista joven, que busca mostrar el trabajo de las jóvenes feministas, hacer que se unan para fortalecer su eficacia, y ofrecer recursos rassemble pour améliorer leur efficacité et leur offrir des informations: yfa.awid.org

Iniciativas de Naciones Unidas

El Portal web de Género y VIH/SIDA ha sido establecido por ONU Mujeres en colaboración con ONUSIDA para dar información completa y actualizada sobre las dimensiones de género en la epidemia VIH/SIDA. **Para mayor información, revise:** genderandaids.org

Diga NO a la Violencia es presentado por ONU Mujeres, y registra lo que están haciendo las personas, los gobiernos y las organizaciones, para erradicar la violencia contra las mujeres alrededor del mundo y el recuento de las acciones emprendidas para lograr este objetivo. Proporcionan recursos gratuitos y publicaciones que se pueden descargar de: saynotoviolence.org/about-say-no

Stop Rape Now (Detener la violación ahora) es una acción de las Naciones Unidas contra la Violencia Sexual en los Conflictos, que une el trabajo de 13 entidades de las Naciones Unidas con el objetivo de poner fin a la violencia sexual en los conflictos. Busca mejorar la coordinación y la rendición de cuentas, ampliar los programas y las actividades de incidencia, y apoyar los esfuerzos nacionales para evitar la violencia sexual y responder eficazmente a las necesidades de los sobrevivientes. **Para mayor información visite:** stoprapenow.org

La conferencia E4 se celebró en abril y mayo del 2010 con el objetivo de promover los asocios para la educación de las niñas frente a los obstáculos que pueden representar la violencia, la pobreza, el cambio climático, la salud y la calidad de la educación. La "Declaración de Dakar sobre la Aceleración de la Educación de las Niñas y la Igualdad de Género" fue aceptada unánimemente por los participantes de la conferencia ungei.org/index_2527.html

El Programa de las Naciones Unidas para la Juventud es el principal centro de enfoque de las Naciones Unidas sobre la juventud. Produce un Informe Mundial de la Juventud cada dos años. Una de sus áreas de preocupación son las niñas y las mujeres jóvenes. **La información relacionada con su trabajo sobre las niñas y las mujeres jóvenes se puede encontrar en:** social.un.org/index>Youth/WorldProgrammeofActionforYouth/Girlsandyoungwomen.aspx

Terminar con la Pobreza 2015: la Campaña del Milenio de Naciones Unidas tiene como objetivo apoyar y promover la sensibilización sobre los ODMs. La campaña produce publicaciones que resumen los datos y los logros de los ODMs hasta el momento, y hay una sección específica dedicada a publicaciones sobre género/ empoderamiento de la mujer. **Puede encontrar información en:** endpoverty2015.org

Virtual Knowledge Centre to End Violence Against Women and Girls (Centro de Conocimiento Virtual para poner fin a la Violencia contra Mujeres y Niñas) es presentado por ONU Mujeres y actúa como un centro en línea único que fomenta y apoya la programación basada en la evidencia para diseñar, implementar, monitorear y evaluar en forma más eficiente y eficaz, iniciativas para evitar y prevenir la violencia contra las mujeres y niñas. El sitio web proporciona orientación paso-a-paso para la programación, así como consejos expertos, e incluye el trabajo con los hombres y niños. **Para mayor información vea:** endvawnow.org

Women Watch (Observatorio de la Mujer) fue creado como un proyecto conjunto de las Naciones Unidas en 1997 para proporcionar un espacio en internet para los temas globales de igualdad de género y para apoyar la implementación de la Plataforma de Acción de Beijing de 1995. Actualmente es manejado por un grupo de trabajo de la Red Inter Agencias sobre la Mujer y la Igualdad de Género, dirigida por ONU Mujeres, y actúa como una puerta de acceso central a información y recursos sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres a lo largo de todo el sistema de las Naciones Unidas. **Para mayor información visite:** un.org/womenwatch

United Nations Academic Impact (UNAI): Impacto Académico de Naciones Unidas es una iniciativa global que se enlaza instituciones de educación superior con Naciones Unidas para promover los principios universalmente aceptados de derechos humanos, alfabetización, sostenibilidad y resolución de conflictos. **Visite:** outreach.un.org/unai/

United Nations Decade of Education for Sustainable Development (ESD) Década de Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible busca movilizar los recursos educativos del mundo para ayudar a crear un futuro más sostenible. Se enfoca en doce áreas clave, incluyendo igualdad de género, conocimiento autóctono, reducción de riesgo de desastres, urbanización sostenible y cambio climático. **Para mayor información, revise:** unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

Agencias de Naciones Unidas

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se enfoca en el desarrollo infantil, la educación y la igualdad de género, el VIH/sida, la protección de la niñez y la promoción de políticas. **De particular interés para las niñas** es el "Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia 2007 – Las Mujeres y los Niños: el Doble Dividendo de la Igualdad de Género", el informe 2009: "Salud Materna y Neonatal", el informe del 2010 "Derechos de la Niñez", el informe 2011 "Adolescencia – Una edad de Oportunidad" y el informe 2012 "Niños y Niñas en el Mundo Urbano". **Puede tener acceso a todas estas publicaciones aquí:** unicef.org/sowc/



UN Commission on the Status of Women (Comisión de Naciones Unidas sobre el Estatus de las Mujeres) des una comisión del Consejo Económico y Social dedicado a la igualdad de género y el progreso de las mujeres. La sesión número 54 de la Comisión, que examinó la implementación de la Declaración de Beijing y su contribución a la realización de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, **puede encontrarse aquí:** un.org/womenwatch/daw/beijing15/index.html

UN Women (United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women) ONU Mujeres (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres) fue creado en julio del 2010 para acelerar los objetivos de las Naciones Unidas sobre la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres. ONU Mujeres ha fusionado las funciones de DAW, INSTRAW, OSAGI y UNIFEM, y trabaja para la eliminación de la discriminación contra las mujeres y niñas, el empoderamiento de las mujeres, y la igualdad entre hombres y mujeres como socios y beneficiarios del desarrollo, los derechos humanos, la acción humanitaria, la paz y la seguridad. ONU Mujeres tiene como objetivo apoyar a los organismos intergubernamentales en la formulación de políticas, estándares y normas globales, para ayudar a los estados miembros a implementar estos estándares (a través de apoyo técnico y financiero), y a forjar alianzas efectivas con la sociedad civil. Además, ONU Mujeres hace que todo el sistema de las Naciones Unidas se responsabilice por sus propios compromisos en materia de igualdad de género, incluyendo el monitoreo periódico del progreso de todo el sistema. **Para más información visite su página web:** unwomen.org

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO): Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura publica un informe anual de monitoreo sobre el estado de la educación en el mundo, Educación para Todos (EPT). El movimiento EPT es un compromiso global de brindar educación básica de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Se han hecho compromisos de igualdad de género en la educación. El informe global de monitoreo de EPT 2003/2004 que se enfoca en las niñas y la educación, y **lo puede encontrar aquí:** unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/ Información adicional sobre UNESCO y Educación para Todos la puede encontrar en: portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es la organización de desarrollo de las Naciones Unidas y trabaja en este campo con 166 países. Su Informe Anual de Desarrollo Humano monitorea el desarrollo a nivel nacional, regional e internacional, y se lo puede encontrar en: <http://hdr.undp.org/en/reports/>. Es especialmente interesante su Índice de Desarrollo Humano (IDH) que mide el desarrollo de un país tomando en consideración la educación, expectativa de vida e ingreso, pero también produce índices específicos de género: el Índice de Desarrollo de Género y el Índice de Empoderamiento de Género que se pueden encontrar en: hdr.undp.org/en/statistics/indices/gdi_gem/

United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI) (Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas) tiene por objeto garantizar que para el 2015 se reduzca la brecha de género en la educación primaria y secundaria y que todos los niños y niñas terminen la educación primaria. Sus proyectos "Logros y Expectativas de Género" en Educación (GAP por sus siglas en inglés), trabajan para evaluar el progreso hacia el ODM2 (Educación Primaria Universal hasta el 2015) e identifican obstáculos e innovaciones. **Se puede encontrar el Informe GAP en:** ungei.org/gap/pdfs/unicef_gap_low_res.pdf

United Nations Population Fund (UNFPA) Fondo de Naciones Unidas para la Población utiliza los datos de la población para garantizar que todo hombre, mujer, niño y niña, tenga derecho a una vida saludable. Elabora un informe anual llamado "Estado de la Población Mundial", varios de los cuales se han enfocado en género. En el 2006 se enfocó en "Las Mujeres y la Migración Internacional". unfpa.org/upload/lib_pub_file/650_filename_sowp06-en.pdf

Glosario

Tasa de Fertilidad Adolescente: El número de nacimientos por 1.000 mujeres entre 15-19 años.¹

Activos: Cualquier cosa de valor material o utilidad que es propiedad de una persona. Puede incluir activos humanos (Ej. Habilidades y conocimientos), activos financieros (Ej. Dinero), activos físicos (Ej. Propiedad de la tierra), y activos sociales (Ej. Relaciones de confianza).²

Educación básica: Se refiere a la instrucción de primer nivel o básica, en la cual se basa el aprendizaje posterior; comprende la educación de primera infancia y primaria para los niños y niñas, así como educación en alfabetización, conocimientos generales y habilidades de vida para jóvenes y adultos; también puede extenderse a la educación secundaria en algunos países.³

Necesidades básicas de aprendizaje: Se refiere al conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para que las personas puedan sobrevivir, para mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.⁴

Educación obligatoria: El rango de edad durante el cual los niños, niñas y jóvenes están legalmente obligados a asistir a la escuela.⁵

Convención Sobre los Derechos del Niño (CDN): El primer instrumento internacional legalmente vinculante que incorpora toda la serie de derechos humanos – civiles, culturales, económicos, políticos y sociales – para la niñez. Fue adoptada en 1989, la Convención establece estos derechos en 54 Artículos y dos Protocolos Facultativos. Establece los derechos humanos básicos que tienen los niños y niñas de todo el mundo: el derecho a la supervivencia; a desarrollarse plenamente; a la protección de influencias nocivas, abuso y explotación; y a participar plenamente en la vida familiar, cultural y social. Los cuatro principios básicos de la Convención son la no discriminación; la devoción al interés superior del niño o niña; el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo; y el respeto a las opiniones del niño.⁶ La CDN se refiere al derecho de las adolescentes a la supervivencia y desarrollo, a la protección de la explotación y abuso, y su derecho a participar y a expresar sus puntos de vista en los asuntos que conciernen a su vida a medida que su capacidad para tomar decisiones responsables evoluciona entre el periodo de la adolescencia y la adultez.⁷

Matrimonio precoz y forzado: El matrimonio precoz es cualquier forma de matrimonio que tiene lugar antes que un niño o niña tenga 18 años. La mayoría de matrimonios precoces son arreglados y se basan en el consentimiento de los padres.⁸ El matrimonio forzado es cualquier matrimonio realizado sin el pleno consentimiento de ambas partes donde la coacción es un factor. Los matrimonios precoces a menudo incluyen cierto elemento de fuerza.⁹

Educación para todos: El movimiento Educación Para Todos (EPT) es un compromiso global para brindar educación básica de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Durante el Foro Mundial de la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a lograr EPT e identificaron seis metas que deben ser cumplidas para el 2015. Los gobiernos, las agencias de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están trabajando juntos para llegar a las metas EPT.¹⁰



Empoderamiento: Puede ser interpretado como la libertad de opción y de acción para dar forma a su vida, incluyendo el control sobre recursos, decisiones e instituciones necesarias para hacerlo.¹¹ Una de las principales barreras que impiden que las niñas y las mujeres realicen sus derechos y escapen de los ciclos de pobreza es la falta de poder. Para vencer esta situación se requiere de la estrategia del empoderamiento. El empoderamiento basado en género incluye la construcción de activos para las niñas (sociales, económicos, políticos y personales), el fortalecimiento de la habilidad de las niñas para tomar decisiones sobre su futuro y desarrollar su sentido de autoestima y la confianza en su propia habilidad para controlar sus vidas.¹²

Matriculación: El número de estudiantes o alumnos matriculados en un nivel dado de educación, sin importar su edad. Revise también la Tasa de Matriculación Bruta y Tasa de Matriculación Neta.¹³

Edad de entrada (oficial): La edad en la cual los alumnos o estudiantes deberían entrar a un nivel de educación dado asumiendo que empezaron el primer nivel de educación a la edad oficial, que han estudiado a tiempo completo y que han progresado a través del sistema sin repetir o saltarse un grado.¹⁴ En algunos países, los niños y niñas ingresan al sistema educativo a una edad posterior a la edad oficial lo que significa que serán mayores que los otros estudiantes en su

clase y podrían abandonarla más pronto.

Corte de genitales femeninos; mutilación de genitales femeninos; circuncisión femenina: El corte o extirpación parcial o total de los genitales femeninos externos debido a razones culturales, religiosas u otras razones no médicas. Se realiza generalmente en niñas entre 4 y 10 años y resulta en el corte o extirpación de los tejidos alrededor de la vagina que le proporcionan sentimientos de placer sexual a la mujer.¹⁵

Género: El concepto de género se refiere a las normas, expectativas y creencias acerca los roles, relaciones y valores atribuidos a las niñas y los niños, a las mujeres y a los hombres. Estas normas son socialmente construidas, pueden variar y no están determinadas desde un punto de vista biológico. Cambian con el tiempo.¹⁶ Son aprendidas en el ámbito familiar, con los amigos, en las escuelas y comunidades, a través de los medios de comunicación, el gobierno y las organizaciones religiosas.¹⁷

Violencia Basada en el Género (VBG): La Violencia de Género se refiere a la violencia física, sexual, psicológica y algunas veces económica causada a una persona por ser hombre o mujer. Con mayor frecuencia, las niñas y las mujeres son blancos de esta violencia de género, pero esta situación también afecta a los niños y a los hombres, especialmente a aquellos que no encajan con los estereotipos de la masculinidad hegemónica de comportamiento o apariencia física.¹⁸ La Violencia basada en género ocurre de muchas formas, incluyendo pero no se limita a la violencia de la pareja íntima (VPI), violencia doméstica, violencia sexual, y femicidio o el asesinato de mujeres debido a su género por parte de los hombres. La frecuencia y severidad de la VBG varía entre países y continentes, pero su impacto negativo en los individuos y en las familias es universal y tiene vinculación directa a los problemas de salud.¹⁹

Discriminación de género: La discriminación de género describe la situación de las personas que son tratadas de manera diferente por el hecho de ser hombres o mujeres, en lugar de considerar sus habilidades o capacidades individuales. Por ejemplo, la exclusión social, la imposibilidad de participar en procesos de toma de decisiones, y el restringido acceso y control de los servicios y recursos son algunos de los resultados comunes causados por la discriminación. Cuando esta discriminación es parte del orden social se denomina discriminación sistemática de género. Por ejemplo, en algunas comunidades, con frecuencia las familias prefieren ofrecer

educación a sus hijos y mantienen a sus hijas en casa ayudando en el trabajo doméstico. La discriminación sistemática tiene raíces sociales y políticas que requieren ser tratadas en los diferentes niveles programáticos.²⁰

Igualdad de género: La igualdad de género significa que las mujeres y los hombres, las niñas y los niños gozan del mismo estatus en la sociedad; tienen los mismos derechos humanos; gozan del mismo nivel respeto en la comunidad; pueden aprovechar las mismas oportunidades para tomar decisiones sobre sus vidas; y tienen el mismo nivel de poder para moldear los resultados de sus decisiones. La igualdad de género no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo sino más bien que tienen necesidades y prioridades diferentes pero relacionadas que son reconocidas y valoradas por igual. Las posiciones relativas de hombres y mujeres en la sociedad se basan en estándares que aunque no son inamovibles tienden a beneficiar a los hombres y a los niños y ponen en desventaja a las niñas y mujeres. En consecuencia, se ven afectadas de manera diferente por las políticas y los programas. El enfoque de igualdad de género se refiere a entender estas diferencias relativas, aceptando que no son rígidas y que pueden ser modificadas, y por tanto, al diseñar las políticas, los programas y los servicios se debe tener en mente estas diferencias. La igualdad de género puede entonces medirse en términos de igualdad resultados, lo que significa que la igualdad de género es tratar de lograr resultados iguales en vez de dar tratamientos idénticos. En última instancia, promover la igualdad de género quiere decir transformar las relaciones de poder entre mujeres y hombres, niñas y niños con el fin de construir una sociedad más justa para todos.²¹ La igualdad de género "no es un asunto de mujeres" sino que debe preocupar e involucrar plenamente a hombres y a mujeres. La igualdad entre mujeres y hombres es un asunto de derechos humanos y una precondition, y un indicador, del desarrollo sostenible centrado en la gente.



Equidad de género: Justicia en el trato para las mujeres y hombres, de acuerdo con sus respectivas necesidades. Un enfoque de equidad de género asegura el acceso equitativo y el control sobre los recursos y beneficios del desarrollo a través de medidas específicas.²² Esto puede incluir un trato igual o un trato que es diferente pero que se considera igual en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades.²³ En el contexto de desarrollo, una meta de equidad de género a menudo requiere la construcción de medidas para compensar las desventajas históricas y sociales

de las mujeres y las niñas.²⁴ Por ejemplo las becas escolares para las niñas son un ejemplo de enfoque de equidad que contribuye para que niños y niñas accedan a la escuela y se beneficien igualmente de las oportunidades educativas. Una mayor equidad de género es solamente una parte de una estrategia que contribuye a la igualdad de género.²⁵

Justicia de Género: La justicia de género se refiere a ponerle fin a las desigualdades entre mujeres y hombres que dan como resultado la subordinación de las mujeres y las niñas ante los hombres y los niños, tanto en los sectores informales y formales.²⁶ Implica que las niñas y los niños, hombres y mujeres tienen igual acceso y control sobre recursos, la capacidad de tomar decisiones en sus vidas, así como acceso a los medios para remediar estas desigualdades, como corresponda. El compromiso hacia la justicia de género quiere decir tomar una posición contra la discriminación de género, la exclusión y la violencia basada en género. Se enfoca en la responsabilidad de hacer que los garantes de derechos cumplan y rindan cuentas por sus obligaciones de respetar, cumplir y proteger los derechos humanos, particularmente de las niñas y mujeres.²⁷

Transversalización de Género: La transversalización de género es una estrategia para promover la igualdad de género que garantiza que las perspectivas de género y la atención hacia la meta de género (lograr igualdad de género) son centrales para todas las actividades. La transversalización de género puede ser aplicada a muchas actividades, tal como el desarrollo de políticas, investigación, incidencia, asignación de recursos y desarrollo y monitoreo de programas.²⁸

Enfoque neutral al género: Cuando el género no es considerado relevante para los resultados y las normas de género, los roles y las relaciones no son afectadas (ni mejoradas ni empeoradas).

Normas de género: Creencia socialmente construida sobre el comportamiento de hombres y mujeres que son “asignados” de acuerdo a su sexo biológico. Estas normas gobiernan nuestras acciones y opciones y pueden conducir al estereotipo de género.

Índice de Paridad de Género: La proporción del número de mujeres estudiantes matriculadas en los niveles primario, secundario y terciario en comparación con el número de estudiantes hombres en cada nivel.²⁹ Un IPG de 1 indica paridad entre sexos; un IPG que varía entre 0 y 1 significa una disparidad a favor de los niños;

un IPG mayor a 1 indica una disparidad a favor de las niñas.³⁰

Brecha de Género en el Salario: La brecha de género en el salario se refiere a la diferencia entre el salario del hombre y el de la mujer como un porcentaje del salario del hombre.³¹

Estereotipos de Género: Los estereotipos de género son creencias construidas socialmente y que no se cuestionan sobre las diferentes características, roles y relaciones de las mujeres y los hombres que son vistas como conceptos verdaderos e inalterables.³² Los estereotipos de género determinan los roles de género que los hombres y las mujeres juegan en la sociedad al influir en lo que se considera masculino y femenino. Al mismo tiempo, refuerzan la desigualdad de género al presentar estos puntos de vista y creencias sobre los roles de hombres y mujeres como una verdad biológica o cultural. Se reproducen y refuerzan a través de procesos como la educación y la crianza de niños y niñas, así como por la influencia de los medios de comunicación. En muchas sociedades, a las niñas se les enseña a ser sensibles, emocionales, serviles e indecisas mientras que los niños aprenden a ser assertivos, audaces e independientes. Los estereotipos de género se producen cuando la sociedad atribuye estas características de manera constante a los roles e identidades de los hombres y de las mujeres. Estos moldean las actitudes, comportamientos y decisiones de las personas y enmarcan a las niñas y a los niños en patrones de comportamiento que impiden su desarrollo en todo su potencial y previenen el ejercicio de sus derechos. Los estereotipos de género pueden conducir a la exclusión social de aquellos que no se ajustan al estereotipo.³³

Enfoque transformativo del género: Una política o un enfoque de programas que asume que la igualdad de género es central para alcanzar resultados positivos de desarrollo y transformar las relaciones desiguales de poder.³⁴

Producto Interno Bruto (PIB): Se refiere al valor bruto del mercado de todos los bienes y servicios oficialmente reconocidos como producidos dentro de un país en un período determinado.³⁵

Tasa Bruta de Matriculación: Se refiere al número total de estudiantes matriculados en un nivel dado de educación, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en edad escolar oficial para ese mismo nivel de educación.³⁶

Producto Nacional Bruto: El producto nacional bruto (PNB) comprende el valor total de los bienes y servicios producidos por la economía nacional de un país, medidos de un período de tiempo generalmente 1 año (un valor cercano es el producto nacional bruto (PNB)).³⁷

Discriminación Interseccional: La idea de la interseccionalidad se refiere a la interacción entre dos o más formas de discriminación o sistemas de subordinación. Destaca la forma en que el racismo, el patriarcado, las desventajas económicas y otros sistemas discriminatorios contribuyen a crear capas de desigualdad.³⁸ Aun más aborda la manera en que actos y políticas específicas crean cargas que interactúan y contribuyen a crear la dinámica del desempoderamiento.³⁹

Tasa de Alfabetismo: El porcentaje de la población de un rango de edad que pueden leer y escribir, y entender, una simple declaración sobre su vida cotidiana.⁴⁰

Mortalidad Materna: Se refiere a la muerte de una mujer mientras está embarazada o dentro de los 42 días de haber terminado su embarazo, sin importar la duración y el lugar del embarazo, debido a cualquier causa relacionada o agravada por el embarazo o por su manejo pero no a causas accidentales o incidentales.⁴¹

Educación Mínimamente Invasiva: Un método pedagógico que usa el ambiente de aprendizaje para generar un nivel adecuado de motivación para inducir el aprendizaje en grupos de niños y niñas con una intervención mínima o nula de los docentes.⁴²

Tasa Neta de Asistencia:
Número de estudiantes en el grupo de edad oficial para un nivel dado de educación que asisten a la escuela en ese nivel expresado, porcentaje del total de la población en ese grupo de edad.⁴³



Tasa Neta de Matriculación: Número de estudiantes en el grupo de edad oficial para un nivel dado de educación que está matriculado en ese nivel, expresado como porcentaje del total de la población en ese grupo de edad.⁴⁴

Tasa Neta de Entrada en Educación Primaria: Número de estudiantes en la edad oficial de entrar a la escuela que son nuevos en el primer grado de educación primaria, expresado como porcentaje de los niños que están en la edad oficial de admisión para la educación primaria.⁴⁵

Niños fuera de la escuela: Niños que están en la edad oficial de ir a la escuela pero no están matriculados.⁴⁶

Patriarcado: Se refiere a los desequilibrios históricos de poder y a las prácticas culturales y sistemas que confieren poder y ofrecen a los hombres y a los niños más beneficios sociales y materiales que a las mujeres y niñas.⁴⁷

Gastos Públicos en la Educación: El total de finanzas públicas dedicadas a la educación por parte de gobiernos locales y nacionales, incluyendo los municipios. Normalmente se excluyen las contribuciones de la familia. Los gastos públicos en la educación incluyen tanto gasto de capital y gastos corrientes. Los gastos de capital (públicos) incluyen gastos para la construcción, renovación y reparaciones importantes de edificios y la compra de equipo pesado o vehículo. Los gastos corrientes (públicos) incluyen gastos para bienes y servicios consumidos dentro del año actual y que deberían ser renovados si es que hubiera la necesidad de prolongación al próximo año. Incluye gastos en el salario y beneficios del personal; servicios contratados o comprados; otros recursos, incluyendo libros y materiales de enseñanza; servicios de bienestar; y otros gastos corrientes como muebles, y equipos, reparaciones menores, combustible, telecomunicaciones, viajes, seguros y alquileres.⁴⁸

Población en Edad Escolar: La población del grupo de edad oficial que corresponde al nivel relevante de educación, estén o no matriculados en la escuela.⁴⁹

Expectativa de Vida Escolar: Número de años que se espera un niño permanezca en la escuela o universidad, incluyendo los años que se pasan en la repetición. Es la suma de tasas de matriculación específicas a la edad de educación primaria, secundaria, post-secundaria, no-superior y superior.⁵⁰

Educación Secundaria: Incluye 2 niveles: los primeros años de educación secundaria (Nivel 2 ISCED *Unesco), generalmente diseñado para completar la educación básica del nivel primario. La enseñanza en este primer ciclo de secundaria está típicamente más enfocada en asignaturas, requiere maestros más especializados para cada asignatura. El final de este nivel a menudo coincide con el final de la enseñanza obligatoria. Los años superiores de educación secundaria (Nivel 3 ISCED) es la etapa final de la educación secundaria en la

mayoría de países. En este nivel, la instrucción a menudo está más organizada alrededor de ciertas asignaturas que en el nivel ISCED 2, y los maestros generalmente necesitan tener una preparación mayor o un conocimiento más específico en las asignaturas que lo necesario para el nivel ISCED 2.⁵¹

Sexo: Se refiere a las características biológicas, que definen a los humanos como hombres y mujeres. Esto no debe ser confundido con género que es una atribución social.⁵²

Educación Técnica y Vocacional: Diseñada principalmente para preparar a los estudiantes para ingresar directamente a una ocupación u oficio particular (o clases de ocupaciones u oficios).

Educación Superior Terciaria: Incluye 2 etapas: la primera etapa de educación terciaria Nivel 5 ISCED incluye programas con un contenido educativo más avanzado que los del 3 y 4. La primera etapa de la educación superior se compone por el ISCED nivel 5A, que incluye programas altamente teóricos con el objetivo de facilitar una calificación suficiente para obtener el ingreso a programas avanzados de investigación y a profesiones que exigen un alto nivel de competencia; y el ISCED 5B, que incluye programas generalmente más prácticos/técnicos/ ocupacionales que en el nivel 5A ISCED. La segunda etapa de la educación terciaria, el Nivel 6 ISCED, se reserva para los programas de educación terciaria que conducen a una calificación de investigación avanzada, por lo tanto, están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales.⁵³

La Feminización de la Pobreza: Se usa para describir incidencias donde las mujeres tienen una tasa más alta de pobreza que los hombres, donde su pobreza es más severa que la de los hombres, y hay una tendencia a mayor pobreza entre mujeres, particularmente asociada con el incremento en el índice de hogares donde las mujeres son cabeza de hogar.⁵⁴

Educación Transformativa: El estudio del aprendizaje transformativo surgió con el trabajo de Jack Mezirow con relación específicamente el aprendizaje de adultos.⁵⁵ El aprendizaje transformativo se define como uno que induce un cambio de mayor alcance en el estudiante que otras formas de enseñanza, especialmente experiencias que moldean al estudiante y producen un impacto significativo o un cambio de paradigmas, que afectan las experiencias posteriores del estudiante.⁵⁶

Tasa de Transición a la Educación Secundaria: Número de estudiantes admitidos en el primer curso de educación secundaria en un año dado, expresado como porcentaje del número de estudiantes matriculados en el último grado de educación primaria en el año anterior.⁵⁸



Tipos de Empoderamiento: El empoderamiento se puede entender en términos de cuatro distintos tipos de relaciones:

- **Poder sobre:** la habilidad de coaccionar e influir las acciones o pensamientos de los que no tienen poder.
- **Poder para:** la capacidad de actuar, organizar y cambiar las jerarquías existentes.
- **El poder con:** una mayor fortaleza de la acción colectiva, movilización social y la construcción de alianzas.
- **El poder desde adentro:** una mayor conciencia individual, auto-dignidad y valoración.

Educación Primaria Universal: El Objetivo de Desarrollo del Milenio 2 (lograr la Educación Primaria Universal) está consagrado en la meta 2A, que tiene como objetivo asegurar que para el 2015, los niños de todo el mundo, niños y niñas por igual, podrán completar un curso completo de educación primaria.⁵⁹

¿El futuro de Nargis?

PROGRESO ▲

Atención y Desarrollo de la Primera Infancia (ECCD)



Transferencias Condicionales de Dinero (CCT)



Profesoras



Vivienda segura



Acceso al crédito



BEBÉ

Positivo: ¡Nargis, la niña número siete mil millones ha nacido!
Negativo: Nargis ha vencido a todos los pronósticos. Solamente hay 899 niñas por cada 1.000 niños en su estado¹ debido a los abortos selectivos por sexo y al abandono infantil.

Inversión: Los centros de atención y desarrollo de la primera infancia pueden jugar un papel importante en el cambio de actitudes hacia las niñas y en asegurar que sean bien alimentadas.

1 <http://www.upgov.nic.in/upecon.aspx>

2 <http://www.girlsdiscovered.org/map/education/in-295/>

3 <http://www.globalgiving.org/pfil/3564/projdoc.pdf>

4 <http://www.corstone.org/html/international/international.cfm?ArticleID=6>

5 <http://www.ids.ac.uk/go/idspublications/introducing-conditional-cash-transfers-in-india-a-proposal-for-five-ccts>

6 <http://www.girlsdiscovered.org/map/education/in-295/#>

7 http://www.economics.harvard.edu/faculty/kremer/files/Annual_Review_081110%20-%20NO%20TRACK%20CHANGES.pdf

8 <http://www.cspes.emory.edu/maple/cspss%20CARE%20docs/India%20Phase%20II%20SII%20CASHE.pdf>

6 AÑOS

Positivo: ¡Nargis tiene seis años! Está lista para asistir a la escuela primaria.
Negativo: Únicamente el 80% de las niñas se matriculan en la escuela primaria.² Un porcentaje mucho menor asistirá realmente a la escuela todos los días. Una cuarta parte abandonará sus estudios porque no pueden pagar los costos. Únicamente el 27% de las niñas terminarán la escuela primaria.³ Casi una cuarta parte de las niñas en su estado nunca asistirá a la escuela. La deserción escolar cuesta a la economía de la India, 10 mil millones de dólares en ingresos potenciales durante el tiempo de vida de estas niñas.⁴

Inversión: Las becas y las transferencias condicionadas de efectivo (CCTs) pueden contribuir a incrementar las tasas de matriculación y finalización de las niñas, aliviando a las familias pobres de la carga financiera que significa la educación. Proporcionar CCTs a los hogares más pobres solamente costaría mil millones de dólares durante cinco años.⁵

9 AÑOS

Positivo: Nargis está aprendiendo lectoescritura y matemáticas.
Negativo: Solamente el 50% de las niñas salen de la escuela primaria y entran en la adolescencia⁶ con la capacidad de leer y escribir.
Inversión: El incrementar el número de profesoras bien capacitadas por lo menos al 30% a nivel nacional, y garantizando que la proporción docente-estudiante no sea mayor a 1:40 – las escuelas podrán empezar a luchar contra la falta de aprendizaje. Los estudios realizados en la India han demostrado que al contratar, incluso una profesora adicional, la asistencia de las niñas se eleva en un 50%.⁷

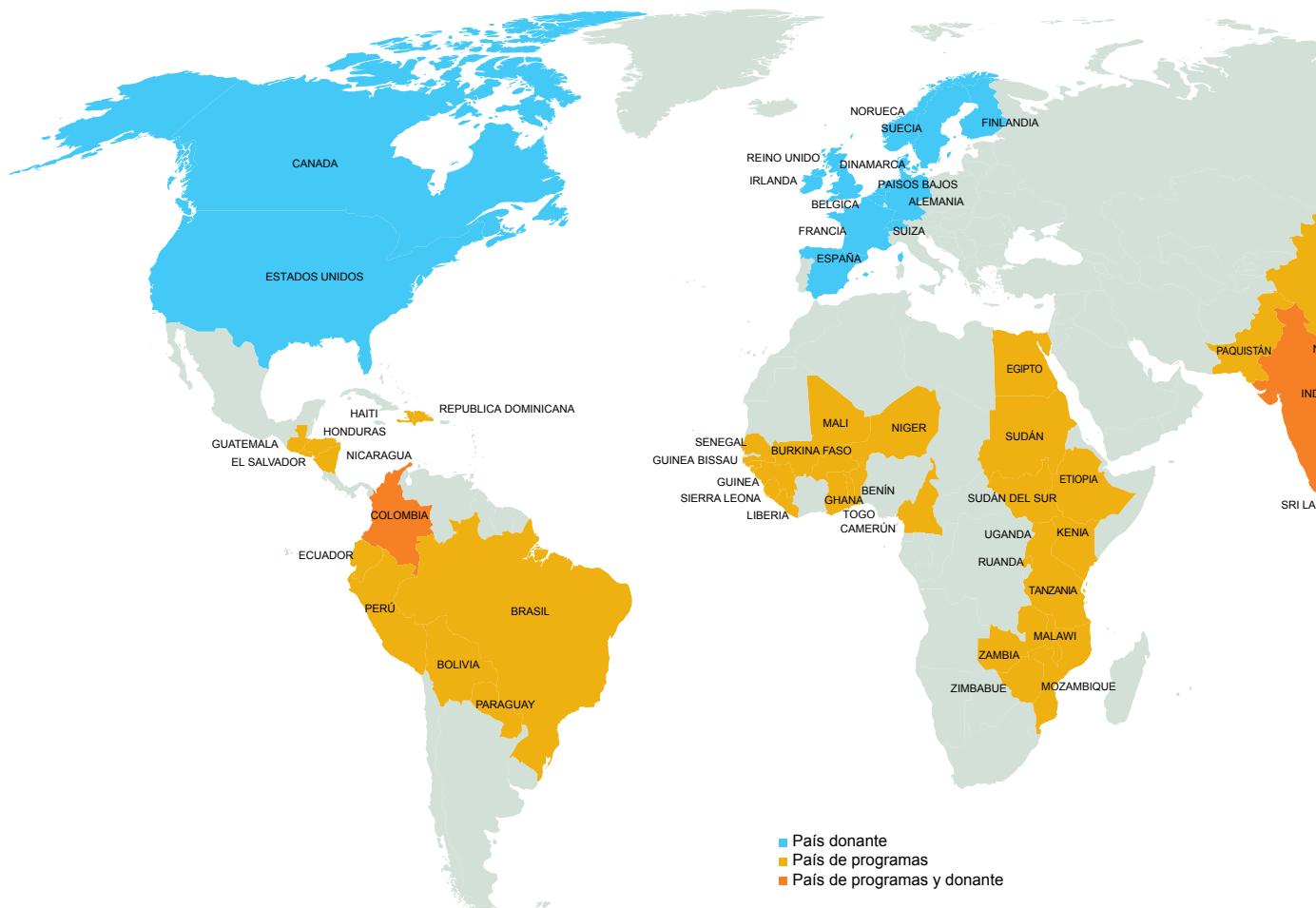
Positivo: Nargis ha dado sus exámenes, ahora tiene 12 años y está matriculada en la escuela secundaria donde está aprendiendo sobre salud reproductiva
Negativo: Casi el 45% de las niñas en Uttar Pradesh estarán casadas antes de cumplir 15 años y casi el 12% serán madres adolescentes antes de cumplir 15. De hecho, India pierde 383 mil millones de dólares en ingresos potenciales de por vida debido a los embarazos adolescentes

Inversión: Garantizar la permanencia de las niñas en la escuela secundaria a través de apoyo financiero, proporcionando alojamiento seguro en el lugar, con instalaciones separadas para las niñas, y garantizando que las profesoras sean bien pagadas y bien capacitadas – reducirá sustancialmente el número de niñas que son retiradas de la escuela con fines matrimoniales.

Positivo: Nargis ha completado la escuela secundaria en buen estado de salud, con las destrezas y conocimientos para abrir su propia cuenta bancaria, comenzar un negocio y tomar el control de sus ingresos futuros.
Negativo: En Uttar Pradesh casi el 49% de las niñas entre 15 y 19 años son anémicas (sufren de deficiencia de hierro, lo que puede causar complicaciones en el parto), y aunque el 71% de las niñas de la misma edad trabajan por un salario, únicamente el 20% tiene control sobre sus ingresos y menos del 9% tienen acceso a una cuenta de ahorros bancaria.

Positivo: La investigación ha demostrado que proporcionar a las niñas acceso a crédito o a pequeños préstamos les permite comprar un activo productivo para ayudarles a obtener un ingreso, retrasar el matrimonio, llevar el activo a la casa de sus suegros cuando se casan, y reducir la dote requerida.⁸

Dónde trabaja Plan



OFICINAS DE PLAN

Sede de Plan International
Dukes Court
Block A
Dukes Street
Woking
Surrey GU21 5BH
Reino Unido
Tel: (+44)1483 755 155
Web: plan-international.org

Oficina Regional de Plan Asia
18th Floor, Ocean Tower 2 Building
75/24 Sukhumvit 19 Rd
Klongtoey Nua, Wattana
Bangkok 10110
Tailandia
Tel: +66 (0) 2 204 2630-4
Email: Aro.ro@plan-international.org

Oficina Regional de Plan para el
Este y Sur de África
Cedar road, off Lantana Road,
off Raphta Road
Westlands
Nairobi
Kenia
PO Box 14202-00800
Tel: +254-20-4443462/3/4/5
Email: Regis.nyamakanga@plan-
international.org

Oficina Regional de Plan para las Américas
Building 112, Ciudad del Saber
Clayton, Apartado 0819-05571
Panamá
República de Panamá
Tel: +507 317 1700
Email:
rosario.delrio@plan-international.org

Plan – Oficina Regional de África Occidental
Immeuble Seydi Djamil
Av. Cheikh Anta Diop x Rue Leo Frobenius
Fann Résidence
Dakar, Senegal
PO Box: 21121
Tel: +221 33 869 74 30
Email: waro.ro@plan-international.org

Oficina de Plan ante la Unión Europea
Galerie Ravenstein 27/4
1000 Bruselas
Bélgica
Tel: +32-2-504-6050
Web: www.plan-eu.org

Oficina de Plan de Enlace e Incidencia ante
la ONU
Rue de Varembé 1
CH-1202 Ginebra
Suiza
Tel: +41 22-919 71 21
Email: UNOfficeGeneva@planinternational.org
Web: http://plan-international.org/geneva



Oficina de Plan Internacional ante la ONU
211 East 43rd Street, Suite 1902
Nueva York
NY 10017
EEUU
Tel: +1-917-398 0018
Email: fiyola.hoosen-steele@plan-international.org

Oficina de Enlace ante la Unión Africana y
Oficina de Programas Pan Africanos
Plan International
P.O. Box 5696
Addis-Abeba
Etiopia
Email: Chikezie.anyanwu@plan-international.org

Plan International Australia
Level 18, 60 City Road
Southbank, VIC 3006
Australia
Tel: +61-(0)3-9672-3600
Email: info@plan.org.au

Plan Bélgica
Galerie Ravenstein 3 Bus 5
1000 Brussels
Bélgica
Tel: +32 (0)2 504 60 00
Email: info@planbelgie.be/ info@planbelgique.be

Plan Canadá
95 St. Clair Avenue West, Suite 1001
Toronto, Ontario
M4V 3B5
Canadá
Tel: +1 416-920-1654
Email: info@plancanada.ca

Plan Dinamarca
Borgergade 10, 2. sal tv.
1300 Copenhague K
Dinamarca
Tel: +45-35-300800
Email: plan@plandanmark.dk

Plan Finlandia
Kumpulantie 3, 6th floor
00520 Helsinki
Finlandia
Tel: +358-9-6869-800
Email: info@plan.fi

Plan Francia
11, rue de Cambrai
75019 Paris
Francia
Tel: +33-1-44.89.90.90
Web: www.planfrance.org

Plan Alemania
Bramfelder Strasse 70
D-22305 Hamburg
Alemania
Tel: +49-40-611400
Email: info@plan-deutschland.de

Plan International Hong Kong
Room 1104, 11/F
Cameron Commercial Centre
458 Hennessy Road, Causeway Bay
Hong Kong
Tel: +852 3405 5300
Email: info-hk@plan.org.hk

Plan Irlanda
126 Lower Baggot Street
Dublin 2
Irlanda
Tel: +353-1-6599601
Email:
Damien.queally@plan-international.org

Plan Japón
11F Sun Towers Center Building
2-11-22 Sangenjaya
Setagaya-Ku
Tokyo 154-8545
Japón
Tel: +81-3-5481-0030
Email: hello@plan-japan.org

Plan Corea
2nd Floor, Cheongwoo BD, 58-4
Samsung-dong, Gangnam-gu, Seoul
Corea 135-870
Tel: +82-2-790-5436
Email: kno@plankorea.or.kr

Plan Países Bajos
Van Boshuizenstraat 12
1083 BA, Amsterdam
Netherlands
Tel: +31-20-549 5520
Email: info@plannederland.nl

Plan Noruega
Tullins Gate 4C
Postboks 1 St. Olavs Plass
0130 Oslo, Noruega
Tel: +47-22-031600
Email: info@plan-norge.no

Plan España
C/ Pantoja 10
28002 Madrid
España
Tel: +34-91-5241222
Email: info@planespana.org

Plan Suecia
Box 92150
Textilgatan 43
SE -120 08, Stockholm
Suecia
Tel: +46-8-58 77 55 00
Email: info@plansverige.org

Plan Suiza
Badenerstrasse 580
CH - 8048 Zurich
Suiza
Tel: +41 44 288 90 50
Email: info@plan-schweiz.ch

Plan Reino Unido
Finsgate, 5-7 Cranwood Street
London EC1V 9LH
Reino Unido
Tel: +44 (0) 300 777 9777
Email: mail@plan-international.org.uk

Plan Estados Unidos
155 Plan Way
Warwick, Rhode Island 02886-1099
USA
Tel: +1-401-7385600
Email: donorrelations@planusa.org

Acerca de Plan International

Plan es una de las organizaciones de desarrollo más grandes y antiguas del mundo. Fundada en 1937 para proporcionar ayuda a los niños y niñas atrapados en la guerra civil española, estamos celebrando nuestro aniversario número 75 en el 2012. Trabajamos en 68 países a lo largo de África, Asia, Europa, Oceanía y las Américas. Plan apoya directamente a más de 1,5 millones de niños y niñas y sus familias, e indirectamente a un estimado de más de 9 millones de personas que viven en las comunidades que están trabajando con Plan. Hacemos compromisos de largo plazo con los niños y niñas en situación de pobreza, y ayudamos a tantos como podemos al trabajar en asocio y alianza con ellos, sus familias, sus comunidades, la sociedad civil y el gobierno, desarrollando relaciones productivas, y permitiendo que sus voces sean escuchadas y reconocidas en los temas que les afectan. Plan es independiente, sin afiliaciones religiosas, políticas o gubernamentales.

Plan tiene una visión: un mundo en el que todos los niños y niñas alcancen su pleno potencial en sociedades que respeten los derechos y dignidad de las personas. Hoy en día, cientos de millones de niños y niñas siguen sin tener sus derechos. Creemos que esto es totalmente inaceptable. Nuestra estrategia explica cómo Plan va a abordar esos errores y trabajar para permitir que cada niño y niña tenga derechos y oportunidades.

La Estrategia de Plan para el 2015 tiene **una meta: llegar** a tantos niños y niñas como sea posible, especialmente a aquellos que están **excluidos o marginados**, con **programas de alta calidad** que proporcionen **beneficios duraderos**.

Llegar allí no será fácil, pero sabemos que se puede hacer. Se necesitarán fondos, dedicación, y atención al detalle. También requerirá que nos basemos en lo que hacemos mejor, y que no tengamos miedo de modernizar las prácticas menos efectivas. La estrategia se enfoca, por tanto, en las áreas que tendrán el mayor impacto al conducirnos hacia nuestra **una meta**.

Haremos lo siguiente:

- Aumentar el número de nuestros contribuyentes individuales e institucionales en los países de recaudación de fondos nuevos y existentes;
- Mejorar nuestras políticas, sistemas y procesos;
- Colaborar más estratégicamente con otras organizaciones.

También hay una ambición más grande que se debe tener en cuenta. En el proceso de implementación de esta estrategia, estamos decididos a convertirnos en **un Plan**, un organización más eficaz, eficiente y colaboradora, cuyas partes individuales están esforzándose para que alcancemos **una meta**.

plan-international.org



OLIVIER GIRARD

“No hay una solución duradera a los principales cambios de nuestros días, desde el cambio climático al político y de la inestabilidad política a la pobreza – ninguno puede ser resuelto sin la participación plena de las niñas y mujeres del mundo. Esto significa poner real atención al Estado Mundial de las Niñas. Al brindar evidencias y hacer llamados para la acción, la serie de informes de Plan y la campaña global Por Ser Niña, puede ayudarnos a todos a avanzar hacia la igualdad de género como parte de nuestra responsabilidad individual y colectiva”.

Michelle Bachelet
Directora Ejecutiva de ONU Mujeres

“Yo soy la única en mi familia que asistió a la universidad. Yo soy un modelo a seguir en mi familia y en mi comunidad, y siempre trato de animar a las niñas de mi aldea para que se esfuerzen por lograr lo mejor a pesar de la pobreza que parece ser un obstáculo para sus sueños”.

Firehiwot Yemane, de 24 años, Etiopía

La Serie de Informes

“Por Ser Niña” es un informe anual publicado por Plan que analiza el estado mundial de las niñas. Aunque se reconoce que las mujeres y los niños y las niñas son categorías específicas en la definición y planificación de políticas, a menudo se ignoran las necesidades particulares y los derechos de las niñas. Estos informes proporcionan evidencia concreta, incluyendo las voces de las mismas niñas, sobre las razones por las cuales ellas necesitan ser tratadas en forma distinta a los niños y las mujeres mayores.

El primer informe fue publicado en el año 2007 y la serie continuará al menos hasta el 2015, el año final establecido como meta para los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas (ODMs). Nuestro estudio “Opciones Reales, Vidas Reales” también hace el seguimiento, durante el mismo periodo de tiempo, a un grupo cohorte de niñas en nueve países diferentes, quienes nacieron en el año de nuestro primer informe.

En el 2007 les dimos una visión general de la situación global de las niñas. En el 2008, analizamos la situación de las niñas afectadas por el conflicto; aquellas que crecen a la “Sombra de la Guerra”. El informe del 2009 se enfocó en el empoderamiento económico: “Las Niñas en la Economía Global: La Hora de Contarlas”. En el 2010, “Fronteras Digitales y Urbanas, las Niñas en un Mundo Cambiante” analizó a las adolescentes en dos de las arenas más dinámicas en el mundo de hoy – las ciudades y las nuevas tecnologías – y examinó las oportunidades y los peligros que éstas representan. En el informe de las niñas 2011, “¿Y los niños qué?” Analizamos el rol del los hombres y niños para lograr la igualdad de género.

becauseiamagirl.org

ISBN: 978-0-9565219-6-5



Gifty de 15 años habla sobre la importancia de la educación de las niñas ante la aldea.

MARK PENGELLY