

MANUAL DE REFERENCIAL



POWERWITHIN
empowering girls to **learn & lead**

Care Usa – Unidad De
Educación Básica Y De Las Niñas
Julio 2010 | Primera Edición

TABLA DE CONTENIDOS

RECONOCIMIENTOS	1
¿CÓMO PODRÍA AYUDARME ESTE MANUAL?	2
¿QUÉ ENCONTRARÉ EN ESTE MANUAL?	3
SECCIÓN 1	
UNA INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA DEL PODER INTERIOR	4
SECCIÓN 2	
LAS NIÑAS CULMINAN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	11
CAMINO 1: EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD	13
EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD EN EL PODER INTERIOR	14
ESTRATEGIAS PARA CREAR UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD	15
Contenido Educativo	15
Ambiente Educativo	17
Procesos Educativos	17
Resultados Educativos	21
Lo que los Estudiantes Traen	23
Género	24
DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD	26
LECTURA ADICIONAL	27
CAMINO 2: TRANSICIONES ESCOLARES	29
TRANSICIONES ESCOLARES EN EL PODER INTERIOR	29
ESTRATEGIAS PARA PROMOVER PROGRAMAS ESCOLARES EXITOSOS	31
Programas de Pre-primaria	31
Opciones Escolares Posteriores a la Primaria	33
DESAFÍOS DE LAS TRANSICIONES ESCOLARES EXITOSAS	35
LECTURA ADICIONAL	36
CAMINO 3: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LAS NIÑAS MAYORES	37
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LAS NIÑAS MAYORES EN EL PODER INTERIOR	37
ESTRATEGIAS PARA PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EXITOSAS PARA LAS NIÑAS MAYORES	37
Características de los Programas Efectivos de Educación Complementaria	37
DESAFÍOS DE LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LAS NIÑAS MAYORES	40
LECTURA ADICIONAL	41
CAMINO 4: POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO	42
POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO EN EL PODER INTERIOR	42
ESTRATEGIAS PARA PROMOVER POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO	43

Políticas y Programas Internacionales	44
Políticas y Programas a Nivel Nacional	44
Políticas y Programas a Nivel Local	45
Elaboración de Presupuestos y Financiamiento	47
DESAFÍOS DE LA INCIDENCIA EN FAVOR DE IMPLEMENTAR POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO	47
LECTURA ADICIONAL	49
SECCIÓN 3	
LAS NIÑAS CULTIVAN LAS COMPETENCIAS DE LIDERAZGO MEDIANTE LAS OPORTUNIDADES QUE LAS APOYAN PARA SER LÍDERES	50
CAMINO 5: DESARROLLAR EL LIDERAZGO MEDIANTE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	52
ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN EL PODER INTERIOR	52
ESTRATEGIAS PARA UN COMPROMISO EFECTIVO EN LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	53
Deportes	53
Gobierno Estudiantil	54
Actividades Culturales	55
Capacitación en Habilidades para la Vida	56
DESAFÍOS DE LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES	57
LECTURA ADICIONAL	58
CAMINO 6: DESARROLLAR EL LIDERAZGO A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES	59
LAS REDES SOCIALES EN EL PODER INTERIOR	59
ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS REDES SOCIALES DE LAS NIÑAS	61
Ambientes de un solo Sexo	61
Mentores de Pares	62
LOS DESAFÍOS DE MEJORAR LAS REDES SOCIALES DE LAS NIÑAS	63
LECTURA ADICIONAL	65
CAMINO 7: DESARROLLAR EL LIDERAZGO MEDIANTE LA ACCIÓN CÍVICA	66
PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN LA ACCIÓN CÍVICA EN EL PODER INTERIOR	66
ESTRATEGIAS PARA INVOLUCRAR A LAS NIÑAS EN LA ACCIÓN CÍVICA	67
Aprendizaje Mediante el Servicio	68
Consejos Asesores Juveniles	69
DESAFÍOS PARA PROMOVER EFECTIVAMENTE LA ACCIÓN CÍVICA ENTRE LAS NIÑAS	70
LECTURA ADICIONAL	71
SECCIÓN 4	
SE PROMUEVE UN AMBIENTE FAVORABLE PARA LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS	72
CAMINO 8: ABORDAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS	74

ABORDAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS EN EL PODER INTERIOR	74
ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS	74
Violencia Basada en el Género	75
Trabajo Infantil Explotador	80
DESAFÍOS PARA ABORDAR EFECTIVAMENTE LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS	81
LECTURA ADICIONAL	82
CAMINO 9: REDUCCIÓN DEL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD DE LAS NIÑAS	84
REDUCIENDO EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD EN EL PODER INTERIOR	85
ESTRATEGIAS PARA REDUCIR EFECTIVAMENTE EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD	85
Identificar las Causas Subyacentes de la Pobreza	85
Desarrollar Estrategias para Abordar el Riesgo y la Vulnerabilidad	87
DESAFÍOS PARA ABORDAR EFECTIVAMENTE EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD	89
LECTURA ADICIONAL	90
CAMINO 10: LOS DEFENSORES: MODELOS A SEGUIR, MENTORES Y CAMPEONES	91
MODELOS A SEGUIR, MENTORES Y CAMPEONES PARA LAS NIÑAS EN EL PODER INTERIOR	91
ESTRATEGIAS PARA CULTIVAR EFECTIVAMENTE LOS MODELOS A SEGUIR, LOS MENTORES Y LOS CAMPEONES PARA LAS NIÑAS	92
Modelos a Seguir	92
Mentores	93
Campeones	96
LOS DESAFÍOS DE PROMOVER EFECTIVAMENTE LOS MODELOS A SEGUIR, LOS MENTORES Y LOS CAMPEONES PARA LAS NIÑAS	98
LECTURA ADICIONAL	98
SECCIÓN 5	
TEMAS TRANSVERSALES	100
TEMA TRANSVERSAL: EL MODELO DE LIDERAZGO DEL PODER INTERIOR	101
HACIENDO REALIDAD EL PODER INTERIOR	102
GANANDO LEGITIMIDAD	103
ACTUAR	103
CARACTERÍSTICAS CLAVES DEL MODELO DE LIDERAZGO DE LAS NIÑAS DE CARE	103
LECTURA ADICIONAL	105
TEMA TRANSVERSAL: COMPROMETER A LOS HOMBRES Y A LOS NIÑOS	107
¿POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE PARA EL PODER INTERIOR TRABAJAR CON LOS HOMBRES Y LOS NIÑOS?	107
ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EFECTIVAMENTE CON LOS HOMBRES Y LOS NIÑOS	107
LECTURA ADICIONAL	109
ANTECEDENTES	110
NOTAS FINALES	111

RECONOCIMIENTOS

La Unidad de Educación Básica y de las Niñas

(EBN) reconoce gratamente al personal de

CARE alrededor del mundo que contribuyó

con este documento. Su compromiso con

las vidas de los jóvenes inspira a la acción y

ayuda a asegurar un mejor futuro para todos

nosotros. Nuestros sinceros agradecimientos

a Cynthia Prather y a Archer Heinzen que

trabajaron como consultores para armar el

primer borrador de este manual de referencia,

así como el personal de EBN, Geeta Menon,

Sarah Bouchie, Peter Cronin y Camber

Brand quienes dedicaron varias horas de su

tiempo para afinar el contenido. Dedicamos

este documento a los millones de jóvenes

cuyos actos de liderazgo de cada día están

ayudando a transformar sus comunidades.

¿Cómo Podría Ayudarme Este Manual?

El “Manual de Referencia del Poder Interior” es un documento de referencia para el personal y los socios de CARE que implementan el programa El Poder Interior (PI). Este manual es una colección integral de antecedentes, enfoques, técnicas, referencias y herramientas para permitirle a las oficinas de país participar en el PI para comprender e implementar sus caminos.

El presente manual está estructurado de tal manera que los lectores puedan escoger fácilmente secciones específicas de su programa sin leer necesariamente el documento desde el comienzo hasta el final. Asume que existe cierta familiaridad con los conceptos educativos y de liderazgo, pero también brinda recursos para una lectura más profunda. Al abrir este manual, está tomando otro paso para romper con el ciclo de la pobreza de las niñas y las mujeres.

Este Manual Podría Serle De Utilidad Si Usted Es:

- **Un asesor técnico, una persona dedicada a los recursos o un jefe de programas que trabaja con adolescentes.** Esta caja de herramientas describe los estándares, indicadores y estrategias para ayudar a originar los procesos que favorecen el cambio social a favor de los jóvenes. El manual de referencia incluye listas de verificación, ejemplos, descripciones e ideas para ayudarles a los miembros del personal reflexionar sobre sus programas actuales y cómo éstos podrían fortalecer su enfoque para mejorar los resultados obtenidos y así ayudar a los jóvenes y a las niñas en particular.
- **El trabajador de una ONG que busca diseñar un proyecto o programa que ayude a promover la educación y el liderazgo de las niñas.** El manual brinda ejemplos específicos de proyectos efectivos, y a la vez presenta cómo los distintos aspectos del programa el Poder Interior encajan para poder abordar la educación y el liderazgo de las niñas.
- **Un profesional que desarrolla recursos o un donante que quisiera aprender más acerca de cómo funciona el programa del Poder Interior para catalizar el cambio social.** El manual de referencia presenta la teoría del cambio de CARE sobre cómo el liderazgo de los adolescentes se alimenta y describe el modelo de liderazgo de CARE.



¿Qué Encontraré En Este Manual?

Este manual se divide en cinco sesiones. La primera sección es una introducción que brinda una visión panorámica del programa del Poder Interior. Cada una de estas secciones que siguen a continuación corresponde a las tres esferas de cambio en el programa del Poder Interior. Los capítulos dentro de estas secciones explican los caminos hacia el cambio, incluyendo los estándares, indicadores, estrategias, desafíos y mayores lecturas para cada camino. La sección final presenta temas transversales en el Poder Interior. Se han incluido recuadros de texto en cada capítulo con ideas y herramientas específicas que se pueden aplicar en su contexto:



Recuadros de recomendaciones brindan consejos prácticos basados en la experiencia de otros que han implementando este camino o algunas actividades similares.



¿Cómo lo Hicieron Otros? estos recuadros presentan estrategias que fueron utilizadas por CARE por otros para realzar la extensión, la calidad o el alcance de sus programas.



??Decisiones, Decisiones estos recuadros introducen “puntos de elección”, que enfatizan los problemas para los que necesitará adoptar decisiones claves sobre cómo implementará el Poder Interior.



¿Sabía Usted...? estos recuadros presentan hechos, recursos, aprendizajes importantes que podrían ayudar a dar forma a su programa.

El presente manual no presenta una fundamentación sobre por qué la educación y el liderazgo de las niñas es importante para el desarrollo o se ha convertido en un programa insignia en CARE. La estrategia del Poder Interior y el documento *El Empoderamiento de las Niñas para que Aprendan y Lideren: el Modelo de Liderazgo de CARE* contiene mayor información sobre estos temas. Este manual es una pieza que acompaña al Kit de Herramientas de Desarrollo de la Estrategia del Poder Interior y el Marco de Trabajo de los Indicadores del Poder Interior.





SECCIÓN 1

Una Introducción Al Programa Del Poder Interior

El Programa del Poder Interior (PI) forma parte de un grupo de tres programas insignia. Formulados como parte del plan estratégico de CARE USA del AF08-15, los programas insignia tienen la intención de ayudar a CARE a basarse en el impacto de sus propios programas, reunir a los distintos socios alrededor de temas claves que son importantes para la organización, reforzar la marca global de CARE, y servir como nuevos vehículos para la recaudación de fondos y la incidencia política. Diseñados para basarse en las fortalezas centrales de CARE, los programas insignia se enfocan en tres etapas distintas en la vida de una mujer: la adolescencia temprana (El Poder Interior: Empoderando a las Niñas para Aprender y Liderar), sus años de fertilidad (Las Madres Importan: Madres Saludables, Sociedades Saludables), y el tiempo de su prosperidad económica (Acceso para África: El Poder de los Servicios Financieros). Juntos, estos programas constituyen el Camino al Empoderamiento de CARE.

La siguiente sección presenta algunas de las preguntas frecuentes sobre el Poder Interior para ayudarle a aprender más sobre aquello de lo que se trata el programa y cómo funciona.

¿CUÁL ES EL MOTIVO PRINCIPAL PARA INICIAR UN PROGRAMA INSIGNIA SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL LIDERAZGO DE LAS NIÑAS?

La educación es considerada uno de los vehículos más importantes para sacar a los individuos y a las poblaciones de la pobreza. CARE por ello busca abordar las causas raíz de la pobreza que le niegan a los niños el derecho a una educación básica de calidad. Habiendo más de 40 millones de niñas que no asisten a la escuela primaria, CARE está trabajando con las comunidades, la sociedad civil y el gobierno para mejorar la calidad del aprendizaje dentro del ambiente escolar y derribar las barreras que impiden la educación de las niñas.

Sin embargo, las niñas necesitan más que una educación de calidad para guiarse a sí mismas y a sus familias por el camino que las saque del ciclo de la pobreza. Las niñas necesitan una base de conocimientos, habilidades y experiencias que las preparará para asumir el control de sus vidas. Al combinar la educación con el desarrollo del liderazgo, se puede ayudar a las niñas a articular mejor sus necesidades, identificar y abordar los problemas, tomar decisiones, y en general, moldear sus futuros. Los estereotipos de género conducen a una mayor vulnerabilidad y menor empoderamiento de las mujeres. El Poder Interior busca permitir a las mujeres salir de tales roles estereotipados, deconstruir las normas y actitudes de género.

Además, las niñas no viven aisladas. El Poder Interior está por ello diseñado para invertir en las niñas y ayudar a transformar el mundo que las rodea para que sea un lugar donde se acepte más las nuevas competencias y aspiraciones que son alimentadas entre las niñas. PI busca asegurar que las niñas tengan un espacio para luchar y lograr cosas. Para ser líderes exitosas, las niñas necesitan leyes y políticas que protejan su búsqueda de una vida mejor, una comunidad que las respalden, y un espacio en el ámbito público donde puedan participar de manera segura. El PI compromete tanto a los hombres como a los niños para crear comunidades saludables que apoyen los derechos de las niñas.

El PI además busca cumplir el enfoque sobre las mujeres y las niñas de CARE USA presentando estándares, guía y una comunidad de aprendizaje alrededor de los programas enfocados en las niñas. Esto refuerza la marca de “Yo Soy Extraordinaria” (I Am Powerful) y ayuda a reunir la educación, la salud, el desarrollo económico, la reducción del riesgo ante los desastres y otros tipos de programas que podrían no haber sido tan coordinados en el pasado.

¿CUÁLES SON LAS METAS Y LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA EL PODER INTERIOR?

El PI cuenta con un objetivo bastante ambicioso: **permitirle a 10 millones de niñas alrededor del mundo culminar su educación primaria y desarrollar sus habilidades de liderazgo**. Se espera que el programa esté presente en 20 países hacia el año 2015 y que trabaje con una variedad de socios estratégicos. Además de ayudar a cumplir la promesa de los programas insignia arriba mencionados, al implementar el PI, CARE está apoyando en los esfuerzos para alcanzar la educación primaria universal y la equidad de género en la educación hacia el año 2015.⁽¹⁾

El PI tiene tres objetivos que han sido elaborados cuidadosamente en base a la consulta y análisis extensos, tanto internos como externos. Estos tres objetivos conforman la base de la Teoría del Cambio del Poder Interior que se discute en las páginas siguientes y se presentan a continuación:

Objetivo 1: aumentar el número de niñas que culminan la educación primaria.

Objetivo 2: cultivar las competencias de liderazgo de las niñas mediante las oportunidades de liderazgo que respalden este fin.

Objetivo 3: promover un ambiente favorable para la realización de los derechos de las niñas.

¿CUÁL ES LA TEORÍA DEL CAMBIO PARA EL PODER INTERIOR?

A continuación se presenta la teoría del cambio desarrollada por los gestores del programa del Poder Interior para explicar cómo CARE cree que ocurre el desarrollo del liderazgo entre las niñas. Para observar mejor el razonamiento detrás de la teoría del cambio, la figura que se puede ver a continuación presenta la manera como las partes individuales de la teoría se unen. Estos cuatro elementos de la teoría del PI reflejan los tres objetivos y la meta establecidos para el programa.

FIGURA 1: TEORÍA DEL CAMBIO DEL PODER INTERIOR

El PI ha utilizado su teoría del cambio para crear un marco de trabajo de los programas presentado en la siguiente figura. Una de las caras de la ecuación de la teoría del cambio incluye las esferas de cambio para el programa (los objetivos del PI), la otra, la meta del PI. Se han identificado diez caminos hacia los programas que conocemos mediante la base de nuestra experiencia que extraerán resultados en cada uno de las esferas de cambio. Por ejemplo, se han seleccionado cuatro recuadros bajo ‘la culminación de la educación primaria’ dado que, de la experiencia de CARE, estos son cuatro de los caminos más críticos que se pueden adoptar en cualquier contexto para mejorar las tasas de culminación de la educación primaria. Lo mismo sucede para los caminos bajo ‘el fortalecimiento de las habilidades de liderazgo’ y ‘defender los derechos de las niñas.’

Que las niñas culminen la educación primaria es un derecho. Sabemos por las investigaciones que las niñas que culminan la educación primaria muestran una mayor voz y toma de decisiones, tienen mayores conocimientos y auto-confianza, y generalmente tienen mejores resultados de desarrollo en el futuro en lo relacionado a sus ingresos, estado de salud, maternidad y participación cívica. Las aulas de clase a menudo son uno de los pocos espacios fuera del hogar en los que las niñas pueden liderar a otros, agudizar sus habilidades comunicativas, desarrollar sus habilidades para resolver problemas, y contar con adultos mentores que se preocupan por ellas. Junto con la forja de las habilidades de liderazgo de las niñas, ésta es la manera en que las niñas pueden empezar a desarrollar las competencias de liderazgo.

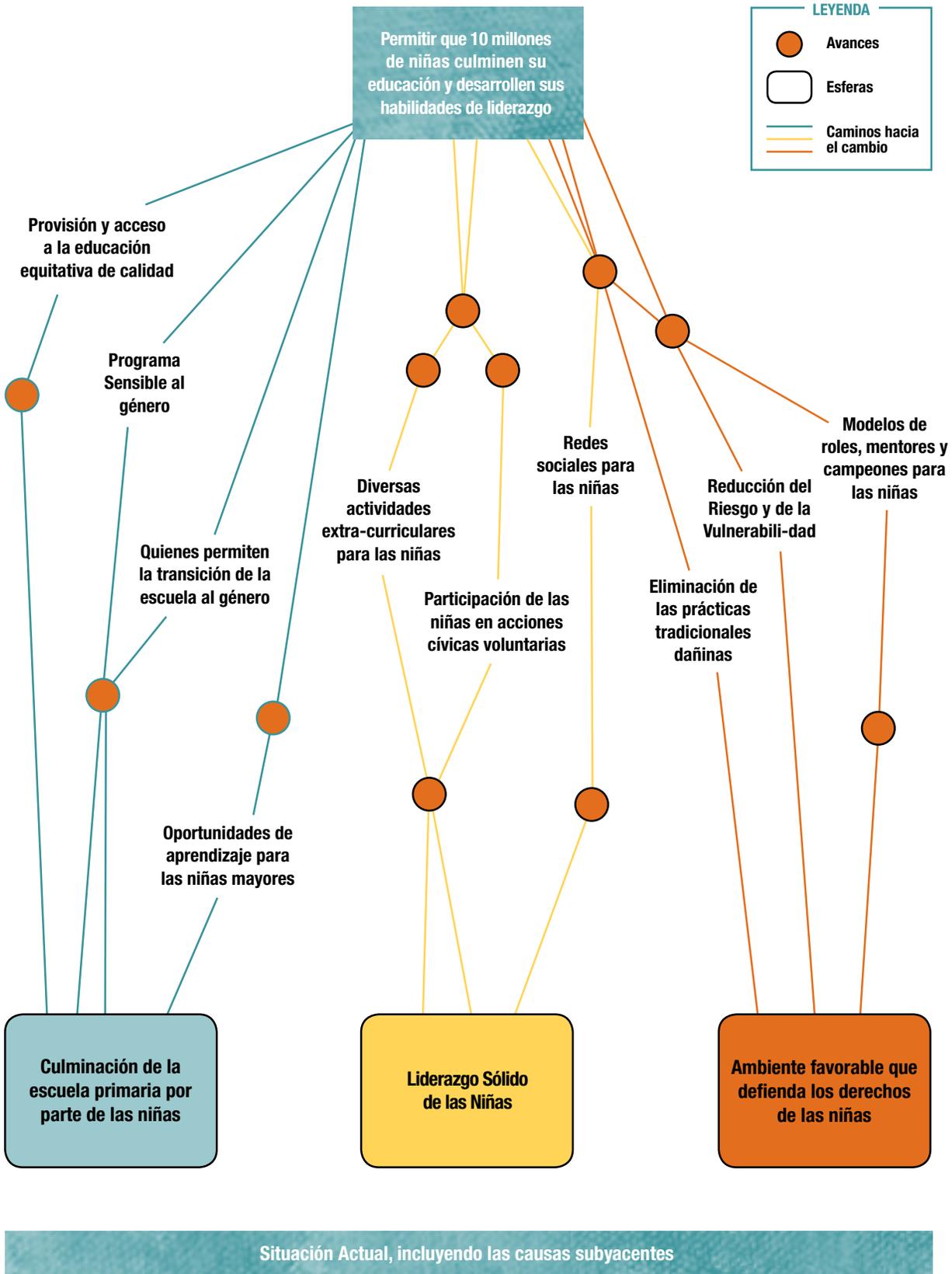


Las competencias de las niñas para cultivar el liderazgo mediante oportunidades que respalden el liderazgo reconoce que el desarrollo del liderazgo ocurre mejor cuando las niñas están expuestas a nuevos tipos de experiencias y personas, cuando cuentan con ayuda para forjar sus redes sociales, y cuando se les reconoce en los espacios públicos. En enfoque está puesto en el desarrollo del liderazgo, particularmente fuera del salón de clase.

Un ambiente favorable para los derechos de las niñas funciona como un efecto multiplicador, mediante el cual si las competencias de las niñas aumentan, el ambiente y las relaciones que necesita para ser una líder se fortalecen. Esta parte de la teoría del cambio reconoce que también se deben abordar las vulnerabilidades si se ha de desarrollar habilidades de liderazgo.

Las niñas comprenden y actúan con otras para ejercer sus derechos es la meta del programa. El Poder Interior busca forjar las competencias de liderazgo en las niñas, dándoles el espacio, las habilidades y las relaciones que las apoyen para influir en la manera en que se ejercen sus derechos. Sin embargo, su decisión de convertirse en líderes es suya. Como resultado de ello, éste es un programa de desarrollo del liderazgo, y no un programa que se enfoca solamente en desarrollar líderes.

FIGURA 2: LA TEORÍA DEL CAMBIO Y EL MARCO DE TRABAJO DEL PODER INTERIOR



¿TODAS LAS OFICINAS DE PAÍS QUE PARTICIPAN EN EL PODER INTERIOR TIENEN QUE ABORDAR CADA UNO DE LOS CAMINOS?

Si, a cada Oficina de País que desarrolla el PI como programa se le solicitará reflexionar sobre la manera en que abordarán cada uno de los diez caminos. Pero, dado que tanto el contexto como la experiencia de CARE varía ampliamente de país a país, el PI se ve distinto en cada país. Podría ser porque trabajan junto con sus socios para determinar algunos avances importantes en relación con cada uno de los caminos, pero deciden dejar que un socio lidere en uno de los caminos. De hecho, sería difícil que una oficina de país asuma los diez caminos con igual prioridad y rigor. Por ello, el equipo del PI alienta a las oficinas de país a ser reflexivos sobre cómo y dónde se compromete. Una estrategia típica del PI de una oficina de país será una combinación del apoyo a la incidencia política para abordar algunos caminos, el asocio y el apoyo a otros para alcanzar algunos caminos, y la implementación directa de otros caminos. Para mantener la visión y la sensación y la integridad globales de la Teoría del Cambio, se deben considerar todos los caminos cuando se desarrolla un diseño de programas, pero CARE no será capaz de abordar todos los caminos de la misma manera. El equipo del PI puede ayudar a guiar cómo hacer esto en nuestro contexto.

El equipo del PI ha creado un conjunto de ejercicios reflexivos y participativos para ayudar a las Oficinas de País a considerar cómo el PI puede aplicarse a su contexto. Este conjunto de herramientas para el diseño del programa del PI se basa en el documento Logrando la Organización Programática: Resumen #5 – Diseño de Programas de CARE. Se ha diseñado este conjunto de herramientas para ayudarle a las oficinas de país a hacer encajar el PI en su propio trabajo en el diseño de programas.

Lo que es importante en este proceso es que se considere cada uno de sus caminos – debido a que son elementos del aprendizaje global sobre cómo diseñar unos programas efectivos para las niñas adolescentes. El conjunto de los diez (10) caminos corresponde a lo que se distingue del programa insignia sobre la educación y el liderazgo de las niñas de CARE. Para decirlo de otra manera, estos caminos son buenos estándares para los programas que buscan desarrollar a las niñas líderes, y por ende se deben considerar cuando se diseñen programas que busquen afectar a las niñas adolescentes como su grupo de impacto.

¿QUIÉNES CONFORMAN EL GRUPO DE IMPACTO DEL PODER INTERIOR?

El grupo de impacto del PI es el de las niñas adolescentes. Nuestra experiencia global en el PI se construye alrededor de las niñas en edades de 10 a 14 – un grupo de edad que es transformador desde el punto de vista físico, emocional y académico. A las niñas y a las comunidades marginadas y vulnerables se les da una atención particular en el programa. Las niñas y niños menores y mayores pueden también estar dentro del objetivo del programa, dependiendo de cómo el PI encaje dentro de los propios programas de la Oficina de País. Quienes brindan la atención, las comunidades y los gobiernos nacionales donde viven estas niñas forman parte en su totalidad del grupo objetivo del programa.

¿CÓMO PARTICIPAN LOS NIÑOS EN EL PROGRAMA?

Los esfuerzos de CARE para educar y empoderar a las niñas no se dan a expensas de los niños. En el PI, los hombres y los niños son considerados agentes del cambio comunitario y son una parte importante de la experiencia de aprendizaje. Quienes planifican el Poder Interior creen que los niños y los hombres también deben beneficiarse de una mejora en la calidad de la educación y en las relaciones de género más equitativas. Los niños pueden y deben participar y beneficiarse de las actividades del PI. Por ejemplo, en los programas del PI, con frecuencia las actividades extracurriculares que se ofrecen a las niñas están disponibles para los niños. Después de todo, a medida que los niños cambian sus actitudes sobre el género, las niñas se vuelven más libres de expresarse.

¿QUÉ ES UNA NIÑA LÍDER?

Una niña líder es una persona que aprende activamente y que cree que puede marcar la diferencia en su mundo, y que actúa sola y con otros para suscitar el cambio positivo.

La definición de CARE de una niña líder integra los principios del liderazgo que se extraen de dos perspectivas en el mundo del desarrollo: empoderamiento juvenil y equidad de género.

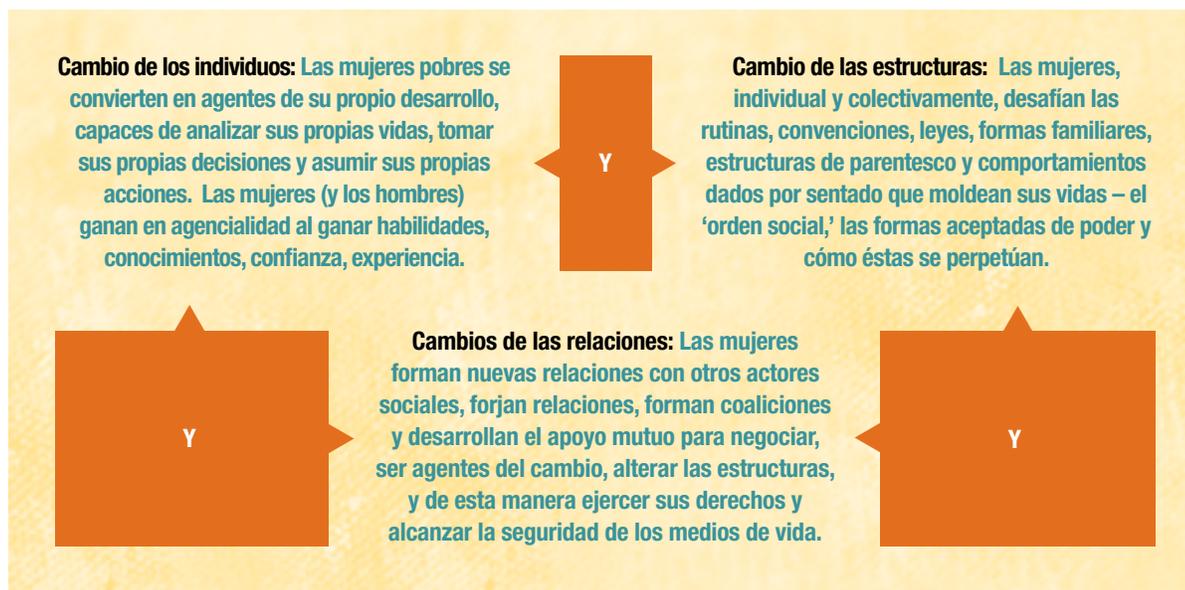
En esta definición, la acción es claramente un elemento importante. La niña líder siempre está aprendiendo y actuando, a veces sola y a veces con otros. Ella marca la diferencia en su mundo, no importa cuán grande o pequeña – ya sea en su escuela, su comunidad inmediata, su nación, o su mundo. Por ejemplo, una niña líder sería capaz de negociar un sexo seguro, hablar a su familia sobre matrimonio, brindar su aporte en los procesos de desarrollo local u organizar iniciativas comunitarias tales como un jardín escolar.

A pesar que CARE reconoce que las niñas pueden ser líderes en su espacio privado, el objetivo del PI es que las niñas influyan sobre otros de manera positiva en los espacios públicos, donde su influencia pueda ser observada y considerada. Las niñas líderes son niñas empoderadas para trabajar con sus familias, comunidades y países para superar la pobreza, y actúan en base a sus conocimientos, habilidades y creencias. Las familias, comunidades y países se beneficiarán de una generación de niñas preparadas para participar igualmente en todos los aspectos de la vida y abordar las causas subyacentes de la pobreza.

¿CÓMO SE RELACIONA EL LIDERAZGO DE LAS NIÑAS CON EL EMPODERAMIENTO DE LAS NIÑAS?

El Poder Interior abraza la idea de que para superar la pobreza, el sentido de agencialidad que tienen los individuos, las estructuras institucionales dentro de las cuales viven, y sus relaciones humanas con los demás deben cambiar. El gráfico que se presenta a continuación ilustra cómo estas dinámicas deben cambiar en la vida de una mujer para que pueda empoderarse.

GRÁFICO 3: LA INTERRELACIÓN DEL CAMBIO INDIVIDUAL Y ESTRUCTURAL
TOMADO DE LA ENCUESTA DEL IMPACTO ESTRATÉGICO SOBRE EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES



De muchas maneras, nuestro programa de liderazgo de las niñas se basa en el marco de empoderamiento de las mujeres. El Poder Interior está estructurado para cambiar el sentido de agencialidad de una niña (desarrollo de la competencia en la escuela y fuera de ella); las estructuras dentro de las que vive (reconocimiento de sus derechos y provisión de un ambiente educativo de calidad); y sus relaciones (mediante el desarrollo de modelos de roles y mentores que las respalden).

A pesar que el liderazgo y el empoderamiento no sean lo mismo, ambos comparten una relación cercana. En la edad de la adolescencia, el empoderamiento está enraizado no solamente en la identidad de una niña como ser femenino, sino como su ser infantil. Ambas identidades cuentan con factores personales, legales y sociales que definen el rango en que una niña puede desenvolverse. Al enfocarse en las competencias de liderazgo, el PI ayuda a hacer concretas las formas en las que buscamos que las niñas estén más empoderadas.

¿CUÁLES SON ALGUNOS DE LOS PRINCIPIOS GUÍA DEL PODER INTERIOR?

Las actividades para la educación y liderazgo de las niñas se basan en las siguientes ideas compartidas:

Los programas trabajan mejor cuando se elaboran a la medida de las necesidades y características particulares del país/comunidad. El Poder Interior ofrece un enfoque de programa flexible en base a los análisis situacionales realizados en las oficinas de país.

El liderazgo se puede enseñar. Si bien existen algunos que creen que los líderes nacen y no se hacen, existen habilidades y competencias que las niñas adolescentes pueden aprender y dominar.

Los niños aprenden de distintas maneras. Los niños necesitan ver, escuchar, tocar y practicar para un aprendizaje más profundo y sostenible.

La educación es el bloque de construcción básico para el desarrollo del liderazgo. El busca reforzar las oportunidades de liderazgo.

La educación de calidad es un derecho. Una educación de calidad se mueve más allá de la memorización y el aprendizaje rutinario para alcanzar el pensamiento crítico, la solución de problemas y su aplicación en ambientes de la vida real.

¿DÓNDE PUEDO ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN SOBRE EL PODER INTERIOR?

Existen varios lugares donde se puede aprender sobre el PI: 1) La Estrategia del PI 2) El Kit de Herramientas de Planificación del PI 3) el Marco de Indicadores del PI 4) las Preguntas Frecuentes del PI. También se ha creado una página web interna para que el personal de CARE encuentre mayor información (<http://usago.care.org/signatureprograms>). También se pueden dirigir las preguntas o comentarios sobre el Poder Interior o la sugerencias o la retroalimentación sobre este documento de Preguntas Frecuentes al equipo del PI en la Unidad de Educación de CARE USA (Sarah Bouchie, Directora sbouchie@care.org, Stephanie Baric, Asesora técnica Senior sbaric@care.org o Camber Brand, Coordinador de Programas Insignia cbrand@care.org).



Las Niñas Culminan La Educación Primaria

Esta esfera del cambio se incluye en el Poder Interior, debido a que la educación básica es un derecho humano, y un derecho por el cual se alcanzan otros derechos. La participación en la educación básica sirve como una puerta de entrada para los demás derechos debido a que requiere que la sociedad invierta en los individuos. Observamos que cuando los grupos marginados obtienen el acceso a la educación, esto implica que las estructuras de poder deben cambiar para invertir en su desarrollo. Además, el mero hecho de participar en la educación a menudo trae consigo un beneficio protector a los individuos, y a las niñas en particular, ayudándoles a exigir nuevos tipos de respeto y reconocimiento. Finalmente, la experiencia del salón de clase es esencial para permitirle a la gente joven desarrollar y probar las habilidades que necesitarán como futuras líderes.

La esfera de cambio busca lograr una mayor culminación de la educación primaria debido a que los mayores beneficios de la educación primaria se ganan solamente cuando se logra el alfabetismo funcional, el desarrollo cognitivo, y las habilidades para la solución de problemas a más alto nivel entre quienes culminan la educación primaria. Además mantiene el enfoque del PI en el grupo etario de 10 a 14 años, edad en la cual muchas niñas están culminando la educación primaria. Sin embargo, podrá observar a lo largo de esta sección que el PI reconoce que a veces la mejor promoción que pueden realizar los sistemas educativos para obtener más estudiantes que culminen la educación primaria es invertir en recursos inmediatamente antes de la educación primaria (por ejemplo, las actividades de desarrollo de la niñez temprana pueden ser extremadamente efectivas para mejorar la supervivencia y en las tasas de éxito de la educación primaria).

ESTA ESFERA DEL CAMBIO IMPLICA CUATRO CONSIDERACIONES:

- **Camino 1:** Se debe abordar primero la calidad de la educación para todos los estudiantes del aula. Las escuelas primarias necesitan brindar condiciones y trato equitativos para las niñas y niños, de manera que se puedan sentir cómodos y sean capaces de aprender y lograr. A medida que aumenta la calidad de la educación, más niñas se matricularán y se mantendrán en la escuela.
- **Camino 2:** Las niñas necesitan tener transiciones suaves. Las niñas necesitan moverse hábilmente y con confianza a lo largo de la escuela primaria. El enfoque en las transiciones desde pre-primaria ayudan a asegurar que las niñas que ingresen a la escuela tengan una preparación adecuada para el éxito. Mejorar las transiciones posteriores a la primaria le da a las niñas un incentivo para permanecer en la escuela y sobresalir.
- **Camino 3: Todas las niñas necesitan la oportunidad de recibir una educación.** Se requieren de esfuerzos de alcance para llegar a las niñas mayores, quienes, debido a las responsabilidades domésticas, la tradición cultural, el trabajo, la guerra, las emergencias o cualquier otra razón, o bien no se matricularon en la escuela, empezaron tarde o la abandonaron.
- **Camino 4: Las políticas y programas sensibles al género crean ambientes de aprendizaje seguros.** Los países necesitan políticas que establezcan el trato justo y los programas apropiados para asegurar que se brinde una educación de calidad y equitativa.



**ESFERA DEL CAMBIO 1:
AUMENTAR EL NÚMERO
DE NIÑAS QUE CULMINAN
LA ESCUELA PRIMARIA**

**Educación
Equitativa
y de Calidad**



**Transiciones
Escolares**



**Oportunidades
de Aprendizaje para
las Niñas Mayores**



**Género
Políticas y
Programas Sensibles**

CAMINO 1: EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD

ESTÁNDAR: Todos los niños tienen acceso a las oportunidades de una educación primaria de calidad.

INDICADOR: Mejora en 2 o más de las Dimensiones de la Calidad de 5 puntos de UNICEF.

DEFINICIÓN: Este camino de apoyo incluye actividades para asegurar que los procesos, contenido y ambientes de la educación respalden el aprendizaje para todas las niñas y niños. También reconoce que los estudiantes vienen a la escuela con distintas necesidades y que simplemente hacer que los niños vayan a la escuela no es lo mismo que educarlos – esto debe involucrar además un aprendizaje.

La educación equitativa y de calidad es un concepto multifacético, con casi tantas maneras de definirla como existen iniciativas y programas para lograrla. Para hacer que la definición de una educación equitativa y de calidad del Poder Interior sea relativamente simple, hemos adoptado un marco de trabajo en base a las definiciones de nuestros pares.

EDUCACIÓN DE CALIDAD

CARE DEFINE LA CALIDAD SEGÚN CINCO DIMENSIONES BOSQUEJADAS POR UNICEF:⁽²⁾

- **Contenido Educativo:** Una currícula y material educativo relevante para la adquisición de las habilidades básicas desarrolladas en el contexto de las metas educativas nacionales. La currícula debe ser clara en su estructura, y sin embargo debe estar diseñada para ser flexible.
- **Ambiente Educativo:** Un lugar saludable, seguro, protector y sensible al género para poder aprender. Esto incluye la infraestructura de la escuela, los ambientes de los salones, la ausencia de estigma o de temor e instalaciones escolares.
- **Procesos:** Los procesos que respaldan el logro educativo, incluyendo las formas a través de las cuales los profesores dictan las lecciones, los administradores administran las escuelas y las comunidades y gobiernos apoyan el éxito educativo.
- **Resultados:** Las evaluaciones de los estudiantes, la aplicación del aprendizaje y la valoración de las nuevas habilidades obtenidas en la escuela, es decir, niños saludables que puedan leer y escribir de manera crítica y acceder a las tecnologías disponibles en matemáticas y ciencia y otras habilidades que les sirven para la vida.
- **Lo Que los Estudiantes Traen:** Las diversas cosas que los niños traen consigo cuando vienen a la escuela, incluyendo pero no limitándose a su lenguaje, salud, cultura y una serie de experiencias tempranas.

LA EDUCACIÓN EQUITATIVA⁽³⁾

USAID BOSQUEJA CUATRO DIMENSIONES SEPARADAS EN REFERENCIA A LA EDUCACIÓN EQUITATIVA:

- **Equidad de Acceso:** que las niñas y los niños tengan una oportunidad equitativa frente a la educación básica;
- **Equidad en el Proceso de Aprendizaje:** que las niñas y los niños tengan las mismas oportunidades de aprender. Esto significa que los métodos y materiales de enseñanza no contengan estereotipos de prejuicios de género; que los niños y las niñas tengan libertad para aprender, explorar y desarrollar habilidades en todas las áreas académicas y extracurriculares; y que el material se enseñe de manera distinta para adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje.

- **Equidad de Resultados Educativos:** que las niñas y los niños tengan iguales oportunidades de lograr los resultados esperados y que estos resultados se basen en el talento y el esfuerzo. No debería haber prejuicios para determinar el ingreso a los programas o promociones educativas, o diferencias basadas en el sexo en la duración de los estudios o el logro académico en las calificaciones.
- **Equidad de Resultados Externos:** que el estatus de hombres y mujeres, su acceso a los recursos, y sus habilidades para beneficiarse de las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas sean iguales.

La educación equitativa y de calidad es una educación que presenta las condiciones que le otorguen a todos los niños elegibles—sin importar su género, cultura, discapacidad física o estatus socioeconómico—la alfabetización básica y las habilidades numéricas y otros conocimientos de forma equitativa y justa. Unidas, las dimensiones mejoradas de la calidad y equidad funcionan para ayudar a asegurar un sistema educativo balanceado y justo.

EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD EN EL PODER INTERIOR

Se incluye la educación equitativa y de calidad en el PI debido a que constituye una piedra angular para ayudar al desarrollo de niñas líderes. El camino hacia el cambio del PI reconoce el papel que desempeñan los sistemas educativos en la formación de las mentes jóvenes, desarrollando la confianza, exponiéndolas a nuevas experiencias y ayudándolas a desarrollar habilidades que son críticas para un pensamiento de mayor nivel. La educación es a menudo uno de los primeros derechos que las niñas pueden asegurarse en las sociedades tradicionales, y muchas niñas dan crédito a su experiencia educativa por el hecho de cambiar su visión del mundo, sus aspiraciones personales y su confianza en sus habilidades para participar en los espacios públicos. Además, las experiencias educativas de alta calidad para todos los niños requieren el compromiso de las comunidades y ayudan a promover la tolerancia de la diferencia, y un mayor conocimiento de los desbalances del poder entre los niños y las niñas.

En base a la experiencia de CARE y el aprendizaje de otros, el PI enfatiza que el acceso y el logro educativo no son suficientes por sí mismos. Las experiencias educativas deben tener una calidad mínima para asegurar que se dé el aprendizaje para todos los niños que asisten a la escuela, y debe ser equitativa de manera que se brinden oportunidades de manera justa sin importar el género o el estatus social. El PI tiene la hipótesis que para que más niñas culminen la educación primaria (la esfera de cambio bajo el cual encaja este camino), la educación debe mejorar en calidad y equidad.



Decisiones, Decisiones - ¿Dónde empieza cuando se enfoca en la educación equitativa de calidad?

Todos lidiamos con limitaciones de recursos. Parece ser que el financiamiento, la capacidad humana y el tiempo nunca son suficientes para enfrentar todos los problemas que un programa puede develar en nuestro trabajo. A pesar que los conceptos presentados en las páginas anteriores ayudan a presentar un marco de trabajo para examinar la calidad y la equidad, hacen poco por ayudar a los encargados de los programas a decidir dónde invertir sus recursos.

Considere las siguientes preguntas para cada ámbito:

- ¿Tiene CARE la capacidad o la experiencia en este ámbito?
- ¿Es ésta un área en la que podríamos buscar socios de manera efectiva?
- ¿Podría trabajar con el personal para desarrollar un plan para abordar la calidad y la equidad en este ámbito?
- Cómo podrían otros programas de la oficina de país contribuir con nuestra habilidad para alcanzar resultados en este ámbito?
- ¿Qué nos dice nuestra experiencia que es posible lograr en este ámbito?
- ¿Cómo podríamos extraer recursos y experiencias de otros proyectos?
- ¿Qué puede abordar mi equipo con la habilidad y los recursos con los que cuenta?

ESTRATEGIAS PARA CREAR UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD

Para ayudar a que estos conceptos sean más relevantes para sus programas de la vida real, las siguientes páginas presentan estrategias específicas relacionadas con cada una de las dimensiones de la calidad (contenido, medio ambiente, procesos, resultados y lo que aportan los estudiantes), así como un enfoque especial en el género. A pesar que el género puede y debe incluirse en los cinco elementos de la calidad, es especialmente importante echarle una mirada especial a las dimensiones de género de los sistemas educativos. De la misma manera, un proyecto o programa se podría beneficiar de observar los cinco aspectos de la calidad de otros factores que afectan la equidad (p. ej. el VIH/SIDA, un estatus económico más bajo, lengua materna, discapacidades). Dichas dimensiones se discutirán un poco más cuando se explore el camino 9, Riesgo y Vulnerabilidades. Si bien no pretende ser exhaustiva, la sección de estrategias busca ayudarle a examinar su programa de manera crítica y mejorar los resultados del programa.



¿Cómo Lo Hicieron Otros?

Aprendizaje Social—Una Herramienta para el Empoderamiento

El aprendizaje social es una herramienta especial desarrollada por el programa de educación de CARE que le brinda a los niños tanto la información como las habilidades que necesitan para negociar una mejor posición para ellos en el futuro. El paquete de aprendizaje introduce a los niños a la sociedad más amplia que los rodea, ayudándoles a desarrollar habilidades prácticas para la vida así como un estilo de pensamiento crítico y bien informado.

La currícula está organizada alrededor de una serie de temas que brindan información y el espacio para la reflexión de asuntos críticos que afectan la vida de los niños. Las lecciones guían a los niños para desarrollar un aprecio por las distintas formas de equidad, respeto por la diversidad y la democracia, y la capacidad de cuestionar, desafiar y negociar. Enfatiza la auto-exploración y una exploración de la sociedad mediante el diálogo, la práctica de roles, juegos, historias y proyectos. Se promueve la expresión verbal, reunir información, analizar la información dada y las habilidades para un pensamiento independiente.



Consejos: ¿Cómo pueden los educadores utilizar la currícula para promover el liderazgo y el empoderamiento?

Incluso con una currícula tradicional, los educadores pueden alentar estas habilidades entre los niños y las niñas si brindan regularmente oportunidades para hacer lo siguiente:

- Discutir ideas y problemas;
- Expresar opiniones, y debatir y defender posiciones;
- Responder a las preguntas basadas en la acción:
 - > ¿Qué piensas?
 - > ¿Qué puedes hacer?
 - > ¿Cómo puedes ayudar?
- Hacer una lluvia de ideas para los problemas de la clase, la escuela y la comunidad, desarrollando planes y trabajando en equipo para implementar dichos planes; y
- Practicar las palabras que se deben decir y las cosas que hacer para mantener la salud y la nutrición personal, así como el propio bienestar.

CONTENIDO EDUCATIVO

El grupo objetivo del PI, las niñas entre los 10 y los 14 años, se encuentran en el período de la adolescencia temprana, cuando la pubertad trae consigo los cambios físicos y los roles de género se vuelven más definidos dado que las niñas empiezan la transición hacia la adultez. A pesar que muchas



Consejos: ¿Qué debo buscar en mi programa con respecto a la Educación Equitativa y de Calidad?⁽⁴⁾

Elemento de Calidad	Criterios para la Educación de Calidad...	Para hacerla más equitativa, considere lo siguiente...
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Currícula estandarizada y basada en las habilidades • Materiales relevantes sobre las currícula y de aprendizaje • Un enfoque temprano en la lectura • Inclusión del pensamiento crítico • Instrucción sobre derechos, salud, prevención del VIH/SIDA y la paz 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustraciones/historias de niñas y mujeres en los libros de texto y otro material de aprendizaje • Modelos a seguir femeninos en matemáticas, ciencias y otros cursos tradicionalmente masculinos • Habilidades de empoderamiento, vida y liderazgo⁽⁵⁾
Ambiente Favorable al Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente positivo, acogedor, seguro y cómodo • Instalaciones para el aprendizaje y otras actividades relacionadas • Un número suficiente de profesores bien capacitados • Un número suficiente de libros y materiales • Salones con tamaños razonables • Aprendizaje mediante una instrucción multisensorial • Las responsabilidades de la clase se comparten • Ejercicio físico como parte del programa de instrucción • Instalaciones sanitarias higiénicas, agua potable y servicios de salud • Refuerzo positivo por el esfuerzo – Los padres/la comunidad se involucran de manera significativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones para ejercicios físicos que acojan a las niñas • Letrinas separadas y limpias para las niñas. • Distribución equitativa de materiales • Programas de apoyo para abordar las otras necesidades no relacionadas con la educación • Distribución equitativa de las tareas y/o deberes de mantenimiento de las clases • Protección del acoso, violencia y el abuso sexual • Los padres / miembros de la comunidad son conscientes de los beneficios de la educación primaria para las niñas
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores bien capacitados que se involucran continuamente en el aprendizaje y desarrollo profesional • Un enfoque en el niño como una persona que aprende activamente • Planes curriculares relevantes, centrados en el estudiante y no discriminatorios • Evaluación hábil para facilitar el aprendizaje • Las instrucciones son dadas en idiomas que los niños comprenden • Los supervisores brindan apoyo administrativo y liderazgo • Una variedad de estrategias de enseñanza (dictado de clase y actividades en la pizarra y centradas en el niño, aprendizaje participativo) • Actividades que alientan distintos niveles de pensamiento • Actividades multi-sensoriales, de mente y cuerpo • Tecnologías apropiadas • Monitoreo y retroalimentación regulares – Refuerzo positivo para el éxito 	<ul style="list-style-type: none"> • Iguales oportunidades para las niñas y los niños de participar en las discusiones, actividades y experiencias de aprendizaje de la clase • Interacciones equitativas de las profesoras con las niñas y los niños • Monitoreo regular para asegurar el cumplimiento • Programas de refuerzo / de apoyo (p.ej. tutoría o mentores entre pares) según la necesidad
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Niños saludables que pueden leer y escribir de manera crítica y que tienen acceso a las matemáticas, ciencias y tecnologías disponibles y otras habilidades para la vida. • Desarrollo humano y desarrollo nacional mejorados, es decir, un aprendizaje para toda la vida y una participación positiva en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo para las niñas para que logren los objetivos en matemáticas, ciencia y tecnología • Participación de las niñas en actos civiles
Lo que los Estudiantes Traen	<ul style="list-style-type: none"> • El lenguaje, la cultura y el rango de experiencia de los niños • La salud física y psicosocial de los niños • El apoyo por parte de las familias y las comunidades • Experiencias dañinas tales como traumas sociales, abuso personal, o VIH/SIDA – Desarrollo saludable 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los roles culturales para las niñas • Uso de la lengua materna durante la edad temprana • Forja de la autoestima

niñas pueden expresar abiertamente sus sentimientos y demostrar un sólido sentido de sí mismas antes de la adolescencia, cuando llegan a la pubertad, podrían debatirse entre las presiones de conformarse al estereotipo aceptado de femineidad o actuar en roles no tradicionales.

La educación equitativa y de calidad para las niñas de 10 a 14 idealmente incluiría la instrucción en temas que son parte de la educación básica (p. ej., matemáticas, lectura, lenguaje, historia), así como instrucción y práctica del empoderamiento social y de las habilidades comunicativas.

AMBIENTE EDUCATIVO

Como se señaló anteriormente, los factores ambientales que afectan el derecho a aprender, que son numerosos y complejos, incluyen la infraestructura así como las variadas condiciones de las aulas de clase. Los lentes del género, las herramientas específicas para la evaluación de género, pueden ayudar a los educadores a enfocarse en aquello que necesita una mejora. Repetir el proceso de evaluación en distintos intervalos durante el año escolar puede ayudar a monitorear el avance.

PROCESOS EDUCATIVOS

Los procesos incluyen la manera en que se entregan los contenidos, los profesores que se encargan de la instrucción y la manera en que las comunidades, gobiernos y personal de la escuela administran y mantienen las escuelas. Las siguientes páginas discuten tres procesos educativos críticos: Estrategias de Instrucción, Desarrollo de los Profesores y Administración de la Escuela.





Consejos: Muestra del Lente de Género – Midiendo si las Escuelas son Amigables para los Niños

Cada pregunta abre la puerta para explorar 'por qué' existen diferencias de género.

- ¿Los líderes y los padres de familia de la comunidad apoyan en la misma medida la asistencia de los niños y las niñas a esta escuela?
- ¿ Los líderes y los padres de familia de la comunidad valoran en la misma medida a las profesoras y los profesores?
- ¿El director trata de la misma manera a los profesores y profesoras?
- ¿Queda la escuela lo suficientemente cerca como para que los niños y las niñas lleguen caminando a ella de manera segura?
- ¿Se sienten las niñas y los niños seguros del acoso escolar por parte de los compañeros, la discriminación y el acoso sexual en esta escuela?
- ¿Cuenta cada niño y niña con los libros y materiales escolares esenciales?
- ¿Alientan los profesores a las niñas y a los niños para que hablen y contribuyan de manera equitativa?
- ¿Valoran los profesores de la misma manera los puntos de vista de los niños y los de las niñas?
- Si la escuela cuenta con más de un profesor, existen profesoras que pueden ser modelos a seguir para las niñas y profesores que pueden ser modelos a seguir para los niños?
- ¿Refleja la currícula las vidas de los niños y de las niñas?
- ¿Las clases van a la comunidad? O, ¿traen a las mujeres y hombres con conocimientos o habilidades especiales a la clase como recursos?
- ¿Se sienten en confianza los niños y las niñas para elegir temas que podrían no ser temas tradicionalmente masculinos o femeninos?
- ¿Participan las niñas y alcanzan los metas igual que los niños en matemáticas y ciencias, en literatura e historia?
- ¿Promueve la currícula la paz y la igualdad entre los niños sin importar su raza, clase, casta, origen religioso o étnico?
- ¿El material de los profesores y los alumnos reflejan a las niñas y niños de diversos orígenes socioeconómicos con igual prominencia, potencial y respeto?
- ¿Las actividades extracurriculares atraen de la misma manera la participación de los niños y de las niñas?
- ¿Cuentan los profesores con una capacitación relevante y apoyan a las niñas y a los niños en salud reproductiva?
- ¿Hay actividades organizadas por los profesores o los niños que creen una cultura de paz amigable al género en la escuela? (deportivas, eventos culturales, etc.)
- ¿Recibirán apoyo por parte del sistema las niñas que salen embarazadas y los niños o niñas afectados por el VIH/SIDA?
- ¿Existen letrinas bien mantenidas para las niñas y los niños?

Estrategias De Instrucción: Los salones de clase para las poblaciones desposeídas a menudo se caracterizan por altos porcentajes de alumnos por cada profesor y por estrategias de enseñanza centradas en los profesores. Los profesores son los que hablan y los alumnos responden como grupo o copian de la pizarra.⁽⁶⁾ Si bien la enseñanza centrada en el profesor puede y ha dado como resultado el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje activo y la enseñanza estructurada (un enfoque que combina la enseñanza directa, la práctica guiada y el aprendizaje independiente en un ambiente amigable para los niños) han demostrado ser más efectivos para desarrollar las habilidades para el pensamiento crítico por parte de los estudiantes.⁽⁷⁾ Estos enfoques participativos deberían considerar el contenido que se enseña, el número de niños en la clase, el momento del día en el que se enseña la lección y el tipo de actividad culminado inmediatamente antes que se brinde la instrucción.⁽⁸⁾



Consejos: ¿Cómo evaluar si se está utilizando una estrategia de instrucción apropiada en un salón de clase?

Al seleccionar o evaluar las estrategias de instrucción para las clases, los profesores pueden responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuán eficientemente utiliza un método el tiempo de clase para los objetivos de aprendizaje y de práctica?
- ¿Se enseña el material en pasos lo suficientemente pequeños como para permitir que casi todos los alumnos lo dominen?
- ¿El método permite también que los estudiantes más avanzados progresen más rápido?
- Últimamente, ¿cuán eficiente es cierto método comparado con los alternativos, particularmente cuando se trata de los estudiantes de menores recursos?
- ¿Qué porcentaje de estudiantes domina las habilidades prescritas dentro de un periodo dado?
- ¿Cuánto cuesta este dominio por estudiante dada la tasa de éxito, los costos de capacitación de los profesores y el costo de los materiales?



Decisiones, Decisiones: Eligiendo la Estrategia Apropriada de Instrucción

Las estrategias de instrucción siguen un continuo que va de un proceso de enseñanza altamente estructurado a uno caracterizado por un alto nivel de independencia del estudiante. La clave para la enseñanza efectiva yace en seleccionar la extensión de la estructura, a la luz de las características de la persona que aprende, las tareas relacionadas al aprendizaje y los objetivos educativos.

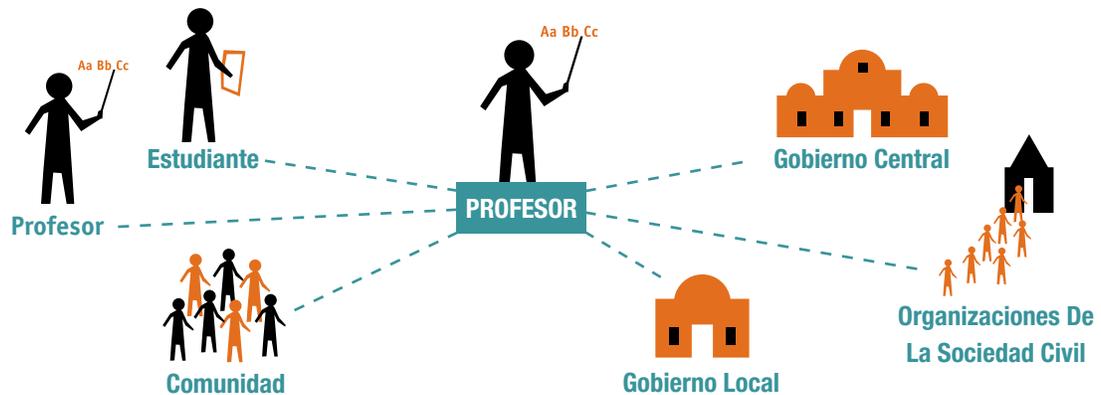
HABILIDAD	ESTRATEGIAS DE MUESTRA
Organizar, resumir y crear analogías con nueva información	Ayuda memorias, resaltar, subrayar y resumir
Generar ideas y opiniones sobre un problema	Listas enfocadas, lluvia de ideas, pensar-trabajar en parejas-compartir, cuestionamiento y discusión
Recordar una idea/concepto	Hacer un dibujo, leer o escribir historias sobre el tema, cantar una canción sobre éste, contar historias sobre éste, hacer algo, encontrar ejemplos en situaciones de la vida real.
Aplicar los conceptos a la vida diaria	Visitas de los miembros de la comunidad que trabajan en un tema relacionado, visitas a los lugares en la comunidad, proyectos de aprendizaje en colaboración, aprendizaje basado en los problemas, estudios de caso

UNESCO.

Desarrollo de los Profesores: Uno de los factores más importantes en el proceso de instrucción es la calidad de los profesores. CARE ha delineado cuatro dimensiones dentro de las cuales los profesores pueden contribuir a la calidad de la instrucción⁽⁹⁾:

- Adquirir y utilizar recursos para lograr un impacto en la calidad de la educación
- Establecer e implementar procesos para asegurar la calidad de la educación
- Incorporar contenidos para realzar la calidad de la educación
- Practicar y asegurar la equidad para mejorar la calidad de la instrucción

Los profesores necesitan un plan de desarrollo holístico donde puedan tanto introducirse a las nuevas técnicas como trabajar para asegurar que comprendan e implementen las técnicas que se están promoviendo. El rol de un profesor va más allá del salón de clase, los planes de las lecciones y los exámenes de rendimiento. Existen seis principales relaciones que los profesores cultivan para abordar la calidad de la educación.



Además de ser instructores, los profesores son socios, promotores y/o defensores. Las estrategias para el desarrollo de los profesores necesitan responder y respetar los diversos roles que desempeñan los profesores.

Tip: A Checklist for Developing Teachers Who Use Equitable, Quality Educational Practices



- Respect teachers as professionals who need to acquire the skills and attitudes that foster their sense of professional identity – the commitment, responsibility and accountability that earn respect within schools and communities.
- Begin with a sound pre-service program. Continue with frequent, career-long learning opportunities.
- Provide opportunities for teachers to work collaboratively in supportive groups with peers and school heads.
- Replace centralized cascade workshops, which are generally characterized by passive learning, with decentralized school-and cluster-based teacher professional development programs.
- Reinforce new ideas presented during training sessions through repeat visits and other follow-up activities.
- Build in opportunities for teamwork at the school level.
- For teachers who work in isolation, include interaction with other teachers, an activity that can provide valuable support and opens teachers’ eyes to the value of learning from their peers.

Gestión De La Escuela: La *gestión de la escuela* se refiere al proceso por el cual se mantiene, promueve y desarrolla una escuela. Las personas que son responsables de la administración general de la escuela—los directores, jefes de profesores, otros administradores y comités escolares comunitarios son críticos en este proceso. Como líderes de la escuela, los administradores de ésta coordinan el programa de instrucción, administran las operaciones administrativas, y son responsables del mantenimiento de las instalaciones, los horarios de los estudiantes, el personal, las relaciones públicas y las relaciones comunitarias. Contratan y despiden personal, capacitan y coordinan, premian y castigan; documentan y comunican.

Trabajar con la comunidad es una parte significativa de la función de la administración de la escuela. Las Asociaciones de Padres y Profesores y los comités de administración escolar (CAE) le dan a los padres y a los miembros de la comunidad una voz en la planificación y el monitoreo de un programa educativo. Una relación de colaboración entre el administrador de la escuela y los CAE ayudan a asegurar que se escuchen las necesidades y preocupaciones de las comunidades, haciendo que la comunidad haga suyo el programa educativo.



Decisiones, Decisiones: ¿Qué habilidades básicas deberían poseer los gerentes y administradores de las escuelas?

Las estrategias de instrucción siguen un rango que va de un proceso de enseñanza altamente estructurado a uno caracterizado por un alto nivel de independencia por parte de quien aprende. La clave para la enseñanza efectiva yace en seleccionar la medida adecuada de la estructura, a la luz de las características de quien aprende, las tareas de aprendizaje y los objetivos de la educación.

ÁREA DE DESARROLLO	BRINDAR APOYO MEDIANTE CAPACITACIÓN EN:
Protección	<ul style="list-style-type: none"> • Convención sobre los Derechos del Niño y de Educación para Todos • Estrategias para determinar qué niños no están asistiendo a la escuela • Abordar la discriminación racial, de género o por discapacidad • Desarrollar e implementar políticas de disciplina escolar • Alternativas al castigo físico
Trabajo con una Asociación de Padres-Profesores / Comité de Gestión de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es una asociación de padres y profesores (APP) y su relación con la administración escolar • Facilitar el desarrollo de un plan de gestión escolar con la APP • El rol de la APP en el monitoreo de la escuela • El rol de la APP en la protección de los niños en la comunidad y la escuela
Gestión del Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la descripción de puestos de trabajo • Cómo realizar una retroalimentación positiva y negativa • Cómo llevar a cabo una reunión
Contabilidad y Organización de la Oficina	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad básica • Transparencia y responsabilidad • Desarrollo de un sistema de archivos simple
Apoyo de Consejería	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto de la crisis sobre los profesores, padres y estudiantes • Refuerzo del desarrollo de la niñez • Estrategias para desarrollar un ambiente favorable para los profesores • Estrategias para trabajar con los estudiantes dentro de la escuela
Monitoreo de la Clase y del Nivel del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo de la clase • Cómo dar una retroalimentación positiva y negativa • Preparación de los planes de las lecciones y de los esquemas de trabajo • Estrategias para mejorar el tiempo y la preparación de los profesores

Guía de Capacitación para la Administración de Escuelas de la Red Inter-agencias para la Educación en Emergencias (INEE)

RESULTADOS EDUCATIVOS

Los resultados educativos de calidad son los efectos buscados en la escolaridad. Se enfocan en el conocimiento que los estudiantes adquieren así como las habilidades que desarrollan. Además, incluyen las actitudes y expectativas de los estudiantes tanto para ellos mismos como para las sociedades en las que viven. Los ejemplos de estas habilidades y actitudes son la alfabetización, los conocimientos básicos de matemáticas y la ciudadanía activa.



¿Cómo Hicieron Eso?: Programa de Educación de las Niñas de CARE India

CARE tomó como referencia el marco de trabajo para la educación de calidad y sus cinco dimensiones de calidad cuando observaron los programas educativos de CARE India en los ambientes de la educación formal y complementaria en Uttar Pradesh. En base a esa visita, un equipo de CARE compiló el siguiente conjunto de estrategias para brindar una educación equitativa y de calidad.

ELEMENTO DE CALIDAD	ESTRATEGIAS
Contenido Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • La curricula de aprendizaje social de CARE, que promueve un pensamiento crítico, liderazgo y responsabilidad social. • Desarrollo de una curricula relevante y materiales de educación para ayudar a las niñas pasar el examen nacional del 5to grado, demostrando sus vínculos con los resultados. • Flexibilidad en la curricula (competencias en temas) apropiada a las necesidades de los niños/estudiantes, especialmente en un ambiente de aprendizaje acelerado.
Ambiente Educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Se contrataron profesoras y sirvieron de modelos a seguir. • Los profesores utilizaban los textos escolares, cuadernos de trabajo y libros de la biblioteca proporcionados por el estado según los objetivos de aprendizaje.
Procesos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Refuerzo, apoyo positivo y continuo a las profesoras y a los administradores. • Mejora del plan de las lecciones. • Las profesoras estaban capacitadas para salir al encuentro de las niñas que no participaban activamente. • Prácticas de compromiso de la comunidad. • Capacitación para ayudar a las profesoras a comprender que los textos son un medio para aprender.
Resultados Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Se hizo un seguimiento de las alumnas con el tiempo. • A las estudiantes se les evaluaba de manera regular para constatar su competencia dentro del nivel del grado en el que estaban. • A las estudiantes se les agrupaba por niveles de aprendizaje, no por las notas de ciertos cursos. • Se involucraba a las profesoras para que analicen los niveles de desempeño de las estudiantes.
Lo que los Estudiantes Traen Consigo /Buena Disposición para Aprender	<ul style="list-style-type: none"> • Protección y seguridad por parte de los padres que acompañaban a las niñas al caminar a la escuela. • Provisión de comidas nutritivas de medio día. • El aprendizaje se aplicaba a la vida diaria de las estudiantes. • Las estudiantes conocían por qué las demás estudiantes estaban ausentes; los padres eran conscientes de los niños que faltaban a clases. • El nivel académico de los estudiantes, su base de conocimientos y grupo etario puede afectar lo que se puede (o no se puede) incluir en un programa. (Por ejemplo, los estudiantes más jóvenes o las niñas mayores que requieren un aprendizaje previo considerable afectan la estructura y contenido de un programa).

- 1. Alfabetización Y Conocimientos Básicos De Matemáticas:** El aprovechamiento educativo a menudo se relaciona a la esfera de cambio de la alfabetización y los conocimientos básicos de matemáticas. La capacidad de leer, escribir y calcular representa algunas de las habilidades que las niñas necesitan para crecer y aprender en la sociedad. Sin embargo, si bien la asistencia a menudo es considerada vital para dominar estas habilidades, la calidad del ambiente de aprendizaje puede afectar negativamente la habilidad del niño de adquirir conocimientos en estas áreas. De esta manera, la calidad de la educación está directamente relacionada con los resultados de los estudiantes.
- 2. Evaluación Continua:** La evaluación acumulada se utiliza solamente para determinar la habilidad de un estudiante para avanzar hacia otro grado. Sin embargo, la evaluación continua, a lo largo del año escolar, le permite a los profesores identificar las fortalezas y debilidades de un alumno. Esto puede ser difícil en las escuelas que tienen los salones abarrotados de alumnos y un personal inadecuado.
- 3. Aprendizaje Durante Toda La Vida:** Evaluar la educación de un niño en ciudadanía y desarrollo del comportamiento es tan importante como lo es el avance académico para determinar la calidad de la educación.

LO QUE LOS ESTUDIANTES TRAEN

El ambiente en el que los niños aprenden ayuda a moldear su experiencia escolar. Sin embargo, la atmósfera en la que vive un niño también juega un papel significativo en la manera como el niño aprende. La salud de un niño, sus experiencias de la niñez temprana y el apoyo en casa influyen en el tipo de estudiante que un niño puede ser.

Salud: Los niños que cuentan con un bienestar físico y emocional faltan menos a la escuela, prestan más atención y, finalmente, aprenden más que sus pares que están enfermos o sufren alguna tensión mental. La nutrición adecuada, particularmente en los primeros años de vida conduce a un desarrollo normal del cerebro. Las vacunas previenen las enfermedades debilitantes y la atención médica puede prevenir los efectos sostenidos de las lesiones y enfermedades. Además, un hogar donde hay cuidado y amor le brinda al niño un ambiente seguro para comprometerse con los miembros de la familia y los vecinos y contribuye con su desarrollo social.

Experiencias De La Niñez Temprana: Las experiencias de la educación pre-primaria, incluyendo de la guardería y un alto grado de involucración de los padres traen consigo mayores puntajes en las pruebas y menos repeticiones de grado. Al leerle a los niños, los padres promueven un ambiente continuo de aprendizaje junto con la escuela. Más allá de los efectos cognoscitivos, los programas para la niñez temprana también ayudan al desarrollo psicosocial de los niños. Cuando el cerebro de un niño recibe suficiente estimulación, ayuda a conducirlo a la estabilidad emocional y de comportamiento.

Asistencia: Asistir consistentemente a la escuela es la mejor manera para que los niños continúen aprendiendo y forjando sus habilidades. Tener demasiadas ausencias ocasiona que haya una desconexión entre lo que se está enseñando y lo que el niño puede aprender. Los niños no solamente pierden oportunidades de aprendizaje mediante el ausentismo, sino que se llegan a frustrar por su falta de avance. Esto puede llevar a que dejen la escuela.

Apoyo de la Familia: El nivel de educación de los padres se relaciona directamente con la manera en que los niños se desenvuelven en la escuela. Los niños cuyos padres cuentan con un nivel de educación primaria o menor a menudo obtienen menor puntaje en las evaluaciones. Además, los padres con menor educación a menudo ganan menos dinero, lo que hace que necesiten apoyarse en sus hijos para ayudarles a hacer la diferencia. Esto puede hacer que los niños abandonen la escuela anticipadamente para trabajar. Finalmente, puede ser que los padres con poca educación no tengan la habilidad para interactuar con los funcionarios escolares o comprender el lenguaje de la instrucción. Cuando los padres se interesan en la escuela de sus hijos y cuando la escuela se interesa en el ambiente del hogar del niño, la sociedad que de ello resulta beneficia a todas las partes involucradas.

GÉNERO

A pesar que un enfoque en la calidad educativa debe seguir tal equidad, y que se le da a la equidad de género una clara atención, éste podría no ser siempre el caso. Numerosos expertos han declarado que es necesario darle al género una consideración especial cuando se desarrollan y promueven programas para asegurar que este aspecto crítico llame la atención que se merece.

Como se presentó anteriormente, CARE lucha por prestar una dedicada atención al género en diversos puntos en sus programas educativos y en los sistemas educativos. Utilizando el marco de trabajo de género y educación de USAID, estos incluyen la calidad mediante el acceso a la educación, durante los procesos de aprendizaje, como parte de los resultados educativos y reflejados en los resultados externos. Para ayudar a ilustrar cómo se puede hacer esto, se resaltan a continuación tres etapas en un programa en las que el género puede y debe recibir una atención especial: evaluaciones, monitoreo y reconocimiento.

Evaluación: Uno de los primeros pasos para determinar las estrategias para promover la equidad de género en los programas educativos es realizar o revisar un análisis situacional concienzudo. Con especial consideración a los datos desagregados por género y con una cercana atención a asegurar que tanto los hombres como las mujeres sean representados de manera justa en los grupos focales, técnicas participativas de recolección de datos y entrevistas, las reflexiones están ahí sobre cómo el género y el poder podría afectar en la matrícula, asistencia y culminación, así como la manera en que el contenido, el medio ambiente, los procesos institucionales y los resultados, además de los estudiantes, podrían verse afectados por un prejuicio de género.

El periodo de la evaluación es además un tiempo importante para prestar atención a los resultados externos relacionados al género. Por ejemplo, en el área objetivo, ¿los hombres y las mujeres que han culminado la escuela primaria tienen el mismo acceso al mercado laboral? ¿Se ve afectado más fuertemente el estado de salud por los niveles de género y de aprovechamiento escolar? ¿Los hombres y mujeres que culminaron la escuela tienen los mismos niveles de alfabetismo funcional? Investigar acerca de estas preguntas puede ser importante para ayudarle a comprender cómo los programas podrían necesitar tener como objetivo las causas subyacentes de los desbalances de género.

Como parte de su evaluación, se podría recolectar otra información mediante fuentes externas. Por ejemplo, UNICEF



¿Lo sabía?

Una lección en equidad e igualdad

La equidad es otorgar el mismo valor, llevando a las mismas condiciones para hacer valer todos los derechos humanos de las niñas y para contribuir con su desarrollo económico, social, cultural, y desarrollo político.

La igualdad de género es cuando los hombres y las mujeres “tienen los mismos derechos, libertades, condiciones y oportunidades para alcanzar su máximo potencial y para contribuir y beneficiarse del desarrollo económico, social, cultural y político

Las condiciones equitativas conducen a un trato equitativo, o equidad.

USAID 2008



¿Cómo lo hicieron?: La experiencia de CARE realizando un análisis situacional para un programa educativo

En el año 2008, cuatro oficinas nacionales de CARE produjeron un conjunto de herramientas sobre cómo desarrollar un análisis situacional relacionado a las niñas marginadas denominado *Perspectivas: Utilizando un Enfoque de Base Amplia para Realizar un Análisis Situacional*.

El conjunto de herramientas brinda una visión general del proceso de realizar un análisis situacional y brinda consejos sobre cómo recolectar datos, desarrollar las estrategias y herramientas adecuadas y asegurar un enfoque participativo concienzudo. Se puede encontrar en la página web de la biblioteca digital de los programas de CARE (<http://pqdl.care.org>) así como en las páginas de CARE sobre educación de la página web de CARE USA (www.care.org).

recolecta e informa por país sobre las proporciones de matrícula en la escuela primaria, las proporciones de asistencia a la escuela primaria, el porcentaje de ingresantes a la escuela primaria que alcanzan el 5to grado y las proporciones de matrícula en la escuela secundaria. Mediante sus Informes Anuales de Monitoreo Global, UNESCO publica estadísticas nacionales y regionales relacionadas a la demografía, matrícula, repetición y tasas de culminación a nivel primario, secundario y terciario. Quienes elaboran planes pueden contactarse con estas y otras organizaciones, así como con los ministerios de educación para obtener datos desagregados por género relevantes que le ayudarán a evaluar mejor el contexto dentro del cual estará trabajando.



Consejo: Asignar la Responsabilidad Alienta la Equidad

Tener una persona “de contacto” que puede trabajar con otros miembros del personal para desarrollar estrategias que aborden la inequidad de género contribuyen al éxito de los programas equitativos y promoción del género.

Como señala Tiessen, “el desafío último consiste en asegurar que la transversalidad del género no se convierta en una responsabilidad de todos y de nadie en particular, o que la transversalidad del género esté sucediendo en todos lados cuando en realidad no se está dando en ningún parte.” Esta persona de contacto no sería responsable de diseñar e implementar todas las actividades de género, sino de coordinar y de monitorear la implementación.

Se podría designar a una persona de contacto en cada equipo nacional de CARE. Las escuelas en las que CARE está trabajando puede tener contactos con las contrapartes.

Monitoreo: El monitoreo durante la implementación del programa ayuda a asegurar que el programa se implemente según lo planeado. También le puede dar un mayor entendimiento acerca de qué tanto quienes están implementando el programa están prestando atención al género. Los datos sobre la asistencia, desempeño y abandono estudiantil se pueden recolectar y desagregar por sexo y otros factores para ver si se está atendiendo a todos los estudiantes, y se puede ajustar o modificar la instrucción según la necesidad.

Se pueden brindar programas de recuperación, tutorial y/o incentivo y se puede hacer que estos sean sensibles al género, dependiendo de las necesidades de la comunidad escolar. La asistencia y el comportamiento de los profesores, y las actitudes de la comunidad y de quienes brindan la atención frente a los estudiantes hombres o mujeres también puede ser importante evaluando cómo el género afecta el acceso, los procesos y los resultados de los sistemas educativos.

El monitoreo es un periodo importante para prestar atención sobre cómo los procesos educativos se ven afectados por el género. ¿Cómo un prejuicio por parte de un profesor o de un contenido puede afectar a las niñas y los niños? ¿Los requerimientos de trabajo mantienen a un género fuera del salón de clase o lejos de las tareas más que otro? ¿Se sienten cómodos los profesores y los estudiantes desafiando las percepciones dañinas de los roles de género? Preguntas como éstas son parte importante para desarrollar una práctica reflexiva en su programa para abordar los problemas de género de manera habitual.

Para el monitoreo básico, el Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) sugiere⁽¹⁰⁾ que los programas sensibles al género tendrán un mayor impacto si quienes los planifican hacen las siguientes tres cosas:

- Hacen preguntas
- Desafían a quienes ignoran o pasan por alto la equidad de género y los derechos de las mujeres
- Abogan por la evidencia y demuestran las diferencias reales y las mejoras que se están realizando

Reconocimiento: Se debe reconocer y premiar el buen comportamiento y el avance hacia las metas del programa. En vez de los premios financieros, que son difíciles de financiar y mantener, los programas pueden ofrecer premios de costos bajos o mínimos para reconocer y celebrar el avance y el desempeño a nivel individual, del salón de clase, escolar y nacional. Al prestar una especial atención a los resultados de género en las experiencias educativas, los programas de CARE pueden ayudar a premiar los resultados positivos y ayudar a crear campeones y modelos de roles entre el personal y los participantes del programa que se ven incentivados para cambiar sus actitudes tradicionales hacia los desbalances de poder entre los géneros.



Consejos: Ideas que se deben considerar para reconocer las relaciones equitativas de género en la escuela

- Ceremonias de reconocimiento en toda la escuela o anuncios de los estudiantes y profesores por una asistencia y desempeño equitativos
- Celebraciones en el salón de clase o en la escuela por los logros colectivos
- Ceremonias, premios o pequeños reconocimientos de los profesores o personal del proyecto que hagan algo especial para desafiar los desbalances de poder del género en el programa o incluso en sus propias comunidades
- Cobertura por parte de las organizaciones locales o los medios; y
- Visitas, comentarios, premios por parte de los funcionarios locales.



DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EQUITATIVA Y DE CALIDAD

Los desafíos se pueden relacionar a una o más de las cinco dimensiones de la calidad – el contenido, el ambiente, los procesos, los resultados o aquello que traen consigo los estudiantes al ambiente educativo. La resistencia también puede provenir de las personas que son responsables de la implementación del programa o de los miembros de la base constituyente a quienes se les pide que acepten los programas – especialmente cuando se relacionan a cambiar las percepciones sobre la equidad en las escuelas y la sociedad.

Los cronogramas ya apretados y los presupuestos muy apretados podrían contribuir a contar con mínimos recursos para la capacitación y el desarrollo profesional. Los colegas, padres y/o miembros de la comunidad podrían no estar de acuerdo con los nuevos conceptos y estrategias. Las escuelas individuales o los sistemas locales podrían no contar con los fondos para tener instalaciones sanitarias, capacitación, materiales de enseñanza o ayuda correctiva.

Superar estos u otros desafíos requiere un compromiso con la visión y su implementación. Al acordar una meta común, se pueden encontrar soluciones creativas, y los programas pueden empezar. Incluso los pasos más pequeños pueden conducir a resultados significativos.



Consejos: Superando los Desafíos de la Educación Equitativa y de Calidad

Desafíos	Posibles Soluciones
<p>La currícula del aprendizaje social no corresponde con el contenido de la currícula tradicional y la prueba estandarizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir las discrepancias con quienes planifican las currículas escolares formales. • Comparar las currículas sociales con las currículas estandarizadas e integrar los elementos esenciales.
<p>Los profesores continúan empleando prácticas no equitativas y/o dañinas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo y retroalimentación regulares. • Informe de las violaciones a las autoridades correspondientes.
<p>Una introducción mínima a una serie de estrategias de instrucción variadas en las sesiones de capacitación de los profesores antes de ejercer o en ejercicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cronogramar y brindar sesiones de capacitación de seguimiento. • Rotación de profesores de la escuela o a nivel regional para observar a los profesores/brindar retroalimentación. • Poner en pareja a los profesores nuevos con los experimentados. • Recompensas/reconocimiento de los profesores que lo implementan. • Centros de recursos regionales.
<p>Una limitada cantidad de tiempo para la capacitación de los profesores en ejercicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mini sesiones de repaso cronogramadas durante los fines de semana y vacaciones escolares. • Actividades de apoyo entre pares en la escuela.
<p>No hay apoyo o confianza frente a las estrategias nuevas y participativas por parte de los administradores y/o padres de familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación a los administradores, supervisores y sus asistentes. • Difusión de información sobre el éxito del programa en otros lugares.
<p>Las aulas muy numerosas desalientan el uso de las estrategias centradas en los niños y de aprendizaje participativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una mezcla de actividades centradas en los profesores y centradas en los niños. • Inclusión de las actividades participativas en las grandes actividades grupales. • Uso de asistentes para los profesores o voluntarios para asistir con el manejo de la clase. • División de los grupos grandes en grupos más pequeños para algunas actividades.

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Abadzi, H. 2006. *Aprendizaje Eficiente para los Pobres. Reflexiones de la Frierbtera de Neurociencia Cognitiva.* Washington, DC: Banco Mundial.

Taxonomía de Objetivos Cognitivos de Bloom. http://tlt.its.psu.edu/suggestions/research/Blooms_Taxonomy.shtml

CARE. 2008. "Una Viaje de APrendizaje sobre ls Calidad Educativa. Observaciones Reflexivas de una Visita al Prograna de Educación de las Niñas de CARE India." Atlanta, GA: CARE USA, Octubre de 2008.

_____. 2008b. "Perspectivas: Utilizar un Enfoque de Base Amplia para Realizar un Análisis Situacional." Atlanta, GA: CARE, Enero 2008.

DFID. "Primer Informe de Avance 2007/08 del Plan de Acción de la Equidad de Género de DFID (GEAP)." RU: DFID.

Foro para las Mujeres Africanas Expertas en Educación (FAWE). 2004. "Crear un Ambiente de Escuela Conductivo: Kenia, Ruanda, Senegal, Tanzania. Las Mejores Prácticas en Educación Básica de las Niñas." Nairobi, Kenia: FAWE.

- Ldpride.net. "Estilos de Aprendizaje Explicados." "Inteligencias Múltiples Explicadas." www.ldpride.net
- "Currícula de Habilidades para la Vida." EQ Review. Calidad de la Educación en el Mundo en Desarrollo. 2:3 (Julio 2004), pp. 2-4.
- Jameel, A. L. 2006. "Haciendo que las Escuelas Funcionen para los Niños Marginados." Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Poverty Action Lab, Noviembre 2006.
- Leu, E., y otros. 2005. "Enseñanza de Calidad: Forjando un Enfoque Flexible y Dinámico." Washington, DC: Academy for Educational Development/AED Global Education Center.
- Tiessen, R. 2007. En todos lados/En ningún lugar. Logrando la Centralidad del Género en las Agencias de Desarrollo. Bloomfield, CT: Kumarian Press, Inc.
- UNICEF. 2000. "Definiendo la Calidad en Educación." Nueva York: UNICEF.
- UNICEF. 2004. "Estrategias para la Educación de las Niñas." New York: UNICEF.
- UNICEF. 2008. Educación básica y equidad de género. www.unicef.org/girlseducation/index_statistics .
- UNESCO. 2005a. Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad. Informe del Monitoreo Global EFA 2005. París: UNESCO.
- _____. 2005b. Educación para Todos: El Imperativo de la Calidad. Resumen. Informe del Monitoreo Global EFA 2005. París: UNESCO.
- _____. 2002. Educación de Calidad para Todos: Desde el Punto de Vista de una Niña. Nueva York: UNICEF. www.unicef.at/fileadmin/medien/pdf/quality_education-eng-pdf.
- _____. 2000. "Igualdad y equidad de Género. Una Revisión Resumida de los Logros de UNESCO Desde la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Beijing 1995)."
- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. 2008. "Marco de Trabajo de Equidad de Género." Washington, DC: USAID.
- _____. 2000. "Simposio sobre la Educación de las Niñas. Evidencia, Problemas, Acciones." Washington, DC: USAID/Bureau for Global Programs, Field Support, and Research.

Manuales Y Herramientas

- Comisión sobre la Promoción de la Mujer. 2003. "Auditoría de Género: Manual del Cuestionario.
- Riemer, W., con D. Llewelyn y S. Anderson. n.d. Kit de Herramientas para Evaluar y Promover la Equidad en el Aula. Washington, DC: Creative Associates International, Inc., para la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional/Oficina de Mujeres en Desarrollo.
- UNESCO. 2006. GENIA Kit de Herramientas para Promover la Igualdad de Género en la Educación. UNESCO Bangkok: Red de Educación en Género en Asia.
- Agencia de los EE.UU. para el Desarrollo Internacional. 2007. "Continuo de Enfoques para Lograr la Integración del Género en los Programas: Una Herramienta para la Toma de Decisiones para los Funcionarios de Educación."

CAMINO 2: TRANSICIONES ESCOLARES

ESTÁNDAR: Se brinda a los estudiantes oportunidades de educación antes de y al culminar los programas de educación primaria.

INDICADORES:

- Tasas de retención de la educación primaria de año a año
- La experiencia del desarrollo infantil temprano (DIT) del niño antes de matricularse en la escuela primaria
- Niveles de matrícula posteriores a la educación primaria

DEFINICIÓN: Las transiciones de la escuela incluyen la transición del niño de la etapa pre-escolar a la escuela primaria y, eventualmente, las opciones escolares posteriores a la primaria. Los expertos reconocen que estas transiciones son periodos críticos en el desarrollo educativo de un niño. Cuando un niño tiene acceso al DIT, es más probable que él o ella sobresalgan en la escuela primaria y es menos probable que la abandonen. La edad anterior a la escuela primaria es un momento crítico para el desarrollo del cerebro del niño, que es cuando la adecuada estimulación y apoyo puede traer beneficios muy duraderos.

Adicionalmente, las opciones seguras y de calidad posteriores a la educación primaria (tal como la educación secundaria, la capacitación en finanzas y oportunidades crediticias, la capacitación vocacional/ aprendizajes, y puestos de liderazgo comunitario) ayuda a los estudiantes y a sus familias a considerar la importancia de la educación durante un periodo en la vida de un niño cuando crecen, se profundizan y se mantienen las habilidades de liderazgo. Las estrategias del Poder Interior deberían considerar si CARE realizaría actividades o se asociaría con otros para abordar al menos uno de estos puntos de transición críticos.

TRANSICIONES ESCOLARES EN EL PODER INTERIOR

Las transiciones en la educación describen el flujo de estudiantes entre las distintas etapas del sistema escolar: de un nivel al siguiente, entre grados y dentro de un nivel dado, y al salir y regresar a la escuela. Los puntos de transición son puntos que se ramifican, donde los estudiantes pueden continuar la escuela, cambiar de dirección o irse del todo.⁽¹¹⁾ Estos están incluidos en el PI como un camino crítico para aumentar la matrícula de las niñas en la escuela primaria. Las investigaciones demuestran que es más probable que las niñas culminen la educación primaria y tengan buenos resultados académicos si participan en una actividad estructurada para la niñez temprana. Además, cuando las niñas disponen de opciones posteriores a la primaria, es más probable que permanezcan en la escuela primaria y realicen mayores esfuerzos para cumplir los objetivos académicos.

TRANSICIONES TEMPRANAS: LOS AÑOS DE PRE-PRIMARIA

Los programas para el cuidado y la educación infantil son importantes por una serie de razones:

- Los años de formación, desde el nacimiento hasta los 5 años, son tal vez los años más importantes en la vida de un niño. Durante ese periodo, los niños avanzan en términos del desarrollo de las habilidades motoras gruesas y finas, así como el lenguaje y las habilidades cognitivas y sociales. La edad previa a la escuela primaria es un tiempo crítico en el desarrollo del cerebro del niño, cuando la estimulación y el apoyo adecuados pueden tener beneficios duraderos.

- Las experiencias pre-escolares de aprendizaje temprano pueden brindar un empuje adicional al éxito en la educación primaria. Los padres del niño o niña, claro está, son sus principales profesores, y mucho de lo que el niño domina a la edad de 5 años se aprende en casa. Pero para los niños que viven en la pobreza, particularmente aquellos en las áreas desatendidas y en situaciones de desventaja, los programas escolares de pre-primaria pueden marcar la diferencia. Los niños que reciben una educación infantil temprana adecuada tienen menos probabilidades de repetir los grados y dejar la escuela.⁽¹²⁾ Los estudios también demuestran los lazos entre la participación en los programas infantiles tempranos, la matrícula en la escuela primaria y mejores resultados durante al menos por tres a cuatro años, particularmente para los niños en desventaja.⁽¹³⁾
- Los programas de atención y educación infantil (ECCE) pueden ayudar a establecer y respaldar una valiosa “conexión” entre nutrición, salud y educación. Una falta de nutrición adecuada y atención adecuada de la salud puede afectar negativamente el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de un niño.⁽¹⁴⁾ Los programas holísticos de la infancia temprana tienen un papel líder que desempeñar en cualquier estrategia para alcanzar la educación básica para todos y reducir la pobreza. Los programas de ECCE de buena calidad mejoran la salud y la nutrición, combaten el VIH/SIDA y preparan a los niños para una transición sin complicaciones a la escuela primaria.⁽¹⁵⁾
- Los programas de educación temprana pueden reducir la inequidad de género. Las niñas que participan en ECCE tienen mayor probabilidad de empezar la educación primaria a tiempo y de culminar el ciclo de la primaria.⁽¹⁶⁾
- Las inversiones en ECCE traen consigo retornos económicos muy altos, contrarrestando las desventajas y la inequidad, especialmente para los niños que provienen de familias pobres.⁽¹⁷⁾

TRANSICIONES AL FINAL DE LA ESCUELA PRIMARIA: OPCIONES POSTERIORES A LA ESCUELA PRIMARIA

Las opciones posteriores a la escuela primaria son importantes por una serie de razones distintas:

- Las opciones posteriores a la escuela primaria brindan una motivación adicional para culminar la educación primaria. Es más probable que las niñas asistan y culminen la escuela si saben que existen beneficios adicionales al hecho de culminar el programa. Es más probable también que las familias apoyen esto si pueden percibir un beneficio.
- La matrícula de las niñas en la educación secundaria beneficia a la sociedad en general. La educación secundaria para las niñas trae consigo lo siguiente:⁽¹⁸⁾
 - > presiona a las comunidades y a los países para construir más escuelas secundarias



¿Sabía Usted? Tipos de Transición

El período de transición anterior a la educación primaria es la niñez temprana o educación pre-primaria, considerada la etapa inicial de la instrucción organizada. La atención y educación de la primera infancia (AEPI), la primera de seis metas de la Iniciativa Global de la Educación para Todos, está diseñada para iniciar a los niños muy pequeños en la escuela.

Transiciones posteriores a la primaria le brindan a los estudiantes las oportunidades de aplicar los conocimientos y las habilidades que han aprendido en la escuela primaria para mejorar su estatus en la vida. Las opciones posteriores a la primaria incluyen la educación secundaria y la educación y capacitación vocacional (ECV), programas así como opciones de carrera tales como el acceso al crédito, servicios de desarrollo de pequeñas empresas, desarrollo comunitario y puestos de ayuda a la enseñanza.

Si bien se tratan las transiciones de pre-primaria y de primaria en este capítulo, los puntos de transición podrían variar de acuerdo al contexto local. Los factores que traen como resultado cambios significativos en la asistencia, culminación y abandono de las niñas en cualquier momento a lo largo del ciclo de la educación primaria pueden ser señal de una transición y de una correspondiente necesidad de un apoyo académico o de otros tipos. Por ejemplo, otro punto de transición importante es el momento en el que los estudiantes involucrados en el trabajo infantil regresan a la escuela formal. Se incluye una discusión de este tipo de transición en el Camino 3, Niñas Mayores.

- > brinda beneficios sociales a la sociedad en general
- > crea modelos a seguir para las niñas,
- > contribuye a una mejor salud para los niños y sus familias,
- > mitiga el VIH y SIDA, y
- > ayuda a aliviar la pobreza.
- Las opciones escolares posteriores a la primaria llenan un vacío de actividad. Para aquellas niñas que no asisten a la educación secundaria, las oportunidades de transición posteriores a la primaria les pueden brindar prospectos de aprendizaje y liderazgo durante el tiempo en el que las niñas y los niños pueden legalmente ingresar en la fuerza laboral y cuando las niñas se casan.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER PROGRAMAS ESCOLARES EXITOSOS

PROGRAMAS DE PRE-PRIMARIA

En general, los programas efectivos de pre-primaria brindan un conjunto amplio de actividades que alientan el crecimiento y desarrollo saludable de un niño y preparan al niño para la escuela. Los programas efectivos de ECCE deberían enfocarse en el niño en su totalidad – su desarrollo físico, social, emocional, y desarrollo cognitivo. Las actividades efectivas de desarrollo niñez temprana pueden estar centradas en el centro, en la escuela o en el hogar, pero deberían tener lo siguiente en común:

- Un ambiente enriquecedor, con experiencias positivas para nutrirse;
- Un programa integral, que aborde la nutrición, la atención de la salud, la seguridad y la educación;
- Oportunidades para que los estudiantes exploren, desarrollen el lenguaje, jueguen y elijan; y
- Servicios y/o recursos para toda la familia.

Otros dos elementos son importantes para la instrucción pre-primaria: instrucción en el primer idioma o lengua materna; e interacciones positivas entre el personal y los niños. Los niños que aprenden en su lengua materna durante seis a ocho años luego de la educación pre-escolar y continúan a lo largo de los primeros grados de primaria tienen mejores resultados en la escuela primaria que aquellos que empiezan en un idioma oficial. Se ha descubierto que las interacciones entre el personal y el niño son “los predictores más importantes de la mejora del bienestar de los niños”. Estas relaciones son incluso más importantes que el tamaño de la clase o las proporciones de personal/niño.⁽¹⁹⁾

Para poder sacar el mejor provecho de la experiencia de transición de pre-primaria, se debe dar un énfasis especial



¿Lo Sabía?: Desarrollo Infantil Temprano

El Desarrollo Infantil se refiere a cinco tipos de habilidades:

Motora Gruesa: Que utiliza grandes grupos musculares para sentarse, pararse, caminar, correr, etc., manteniendo el balance y cambiando posiciones

Motora Fina: Utilizando las manos para poder comer, dibujar, vestirse, jugar, escribir y hacer muchas otras cosas.

Lenguaje: Hablar, utilizando el lenguaje corporal y los gestos, comunicándose y comprendiendo lo que los demás dicen.

Cognitivo: Capacidad de pensar, incluyendo aprender, resolver problemas, razonar y recordar.

Social: Interactuar con otros, relacionarse con la familia, amigos y profesores, cooperando y respondiendo a los sentimientos de los demás.

De: “Hitos del Desarrollo.” Sistema de Salud de la Universidad de Michigan.
<http://www.med.umich.edu/1libr/yourchild/devmile>



Decisiones, Decisiones: ¿Dónde Debe Enfocar Sus Esfuerzos en las Transiciones Escolares en el PI?

¿En qué nivel es más fuerte el abandono en su área objetivo? ¿Percibe los mayores desafíos en la matrícula, asistencia, desempeño o culminación? En base a sus hallazgos, debería enfocarse en los programas de pre-primaria o aquellos posteriores a la primaria? El cuadro que aparece a continuación le puede brindar una guía:

SI LAS NIÑAS ABANDONAN EN:	CONSIDERE LOS SIGUIENTES TIPOS DE PROGRAMAS DE TRANSICIÓN:
Los grados 1-2	<ul style="list-style-type: none"> • Programas ECCE y de recuperación temprana de la instrucción primaria
Los grados 3-4	<ul style="list-style-type: none"> • Programas extendidos posteriores a la primaria, instrucción de recuperación, tutoría y mentores entre pares durante la escuela primaria
Los grados 5-6	<ul style="list-style-type: none"> • Mentores entre pares y mentores • Incentivos para culminar la escuela primaria y matricularse en la escuela secundaria • Programas posteriores a la primaria más amplios

Además, sus programas deberían plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las mejores estrategias para su ámbito local, con sus recursos disponibles?
- ¿Qué políticas nacionales promueven los programas de transición?
- ¿Quiénes – individuos y organizaciones – le pueden ayudar a alcanzar sus metas?
- ¿Qué programas ya están establecidos y dónde tenemos experiencia CARE y nuestros socios?

en ayudar a los estudiantes y a quienes cuidan de ellos a familiarizarse con un ambiente de educación primaria. Las siguientes actividades pueden ayudar a lograr esto:

- Organizar un día para pre-escolares en la escuela primaria local donde los niños preescolares y quienes los cuidan puedan visitar los salones y a los profesores
- Organizar ferias, recitales de teatro o de danzas donde a los pre-escolares y los niños de primaria se les aliente a actuar juntos
- Establecer sistemas de buenos amigos en los que a los estudiantes de pre-primaria se les asigne un amigo de uno o dos grados mayor a ellos para ayudarles respondiéndoles sus dudas y les orienten durante el primer día

OPCIONES ESCOLARES POSTERIORES A LA PRIMARIA

Ya sea la opción posterior a la primaria la escuela secundaria, la educación vocacional o alguna alternativa, el PI debe apoyar programas que hagan lo siguiente:

- Le permita a las niñas tener oportunidades para practicar las habilidades y la toma de decisiones en la vida práctica
- Conduzcan a una oportunidad para que las niñas mejoren sus conocimientos financieros, obtengan trabajo o generen ingresos
- Permitir que haya oportunidades de liderazgo y de ciudadanía

Las páginas que siguen a continuación brindan una guía sobre las estrategias efectivas para las actividades del PI que traten sobre las escuelas secundarias, la educación y capacitación vocacional y otras actividades escolares posteriores a la primaria.

OPCIONES DE ESCUELA SECUNDARIA

Los programas diseñados para ayudar a las niñas en la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria necesitan abordar los factores externos que influyen en la participación de las niñas, p. ej. el costo, la necesidad de las familias y la comunidad del trabajo de las niñas y las tradiciones de hace mucho tiempo sobre los caminos en la vida de las niñas luego de la pubertad (es decir, el trabajo doméstico y el matrimonio). Las estrategias a considerar incluyen:

- Los mecanismos de tiempo/ trabajo-ahorro / compartir para reducir la necesidad del trabajo realizado por las niñas;
- Sesiones informativas para las estudiantes y sus padres sobre las escuelas secundarias;
- Becas u otros incentivos financieros para abordar la pobreza;
- Consejo para las niñas y los padres sobre la importancia de la educación secundaria; y
- Conexiones de los estudiantes/padres con los profesores y administradores de la escuela para ayudar a los estudiantes a sentirse más cómodos y bienvenidos.⁽²⁰⁾



Cómo lo Hicieron Otros: El Modelo de 5x5 de CARE para los Niños en Pre-primaria

Para poder responder a los millones de niños que quedaron huérfanos por el SIDA en el África Sub-Sahariana, CARE diseñó un modelo holístico para brindar intervenciones de la niñez temprana en las áreas con limitación de recursos para el grupo etario de 2 a 8 años. Como lo sugiere el título, el Modelo de 5x5 de CARE cuenta con cinco niveles de intervención—el niño individual, quien lo cuida/familia, ambientes de atención infantil, la comunidad (incluyendo la salud y el ámbito municipal) y el ambiente más amplio de las políticas – y cinco áreas de impacto – alimentos y nutrición, desarrollo infantil, fortalecimiento económico, salud y protección infantil.

El principal enfoque del Modelo 5x5 es fortalecer la capacidad de los centros de atención infantil para que brinden un desarrollo y educación temprana de la niñez a la vez que se empodera a quienes lo cuidan y a las comunidades para que mejoren las vidas de los huérfanos y los niños vulnerables y sus familias. Lanzado en el año 2006, el Modelo 5 x 5 ha sido implementado en más de seis países del África Sub-Sahariana, incluyendo: Kenia, Ruanda, Uganda, Sudáfrica y Zambia. El éxito del mismo debería conducir a una mayor aceptación del desarrollo de la niñez temprana como una prioridad nacional.

Para mayor información, vea los documentos de lecciones aprendidas de CARE o contáctese con la Unidad de Educación Básica y de las Niñas.



Consejos: Una Lista de Verificación para Promover la Calidad en los Programas de Transición Posteriores a la Primaria

Un programa diseñado para apoyar la transición exitosa de un individuo a la adultez necesita tener las siguientes características:

- Actividades que promuevan una Buena salud mental y física, incluyendo la salud reproductiva y el conocimiento de los medios para mantener la salud cuando sean adultos
- Habilidades técnicas y sociales necesarias para desempeñarse como un miembro adulto productivo de la sociedad
- Instrucción en los valores pro-sociales y en la habilidad para contribuir al bienestar colectivo como ciudadanos y participantes de la comunidad
- Preparación para asumir los roles y obligaciones sociales de ser adulto, incluyendo los roles de esposo o compañero, padre y administrador del hogar y la familia
- Instrucción para elegir mediante la adquisición de un sentido de sí mismo y un sentido de competencia personal
- Forjar la autoestima.

Consejo Nacional de Investigación e Instituto de Medicina 2005

Programas De Educación Y Capacitación Vocacional (Ecv): Los programas ECV requieren habilidades especializadas para ser ejecutados efectivamente. A pesar que son populares entre quienes planifican los programas e incluso entre los miembros de la comunidad, los programas ECV corren el riesgo de preparar estudiantes para una vocación específica sin asegurarse que exista un mercado para tales habilidades. Numerosas ONG y gobiernos han cometido el error de gastar recursos y desalentar las esperanzas de los jóvenes mediante programas de ECV mal planeados. Es importante contar con un análisis claro del mercado laboral antes de invertir en un programa ECV que traiga como resultado docenas de carpinteros, criadores de pollos, técnicos escolares de belleza o mecánicos de bicicletas.

Un programa ECV de calidad puede tener las características arriba delineadas para la escuela secundaria, y los siguientes elementos adicionales:

- Instalaciones y equipo de capacitación actuales
- Equipos en buenas condiciones;
- Profesores certificados y calificados
- Instrucción en áreas técnicas que se relacionan con una economía “moderna”
- Transiciones eficientes y colocaciones por la capacitación vocacional en el mundo laboral



Consejos: Identificar factores que eviten que las niñas asistan a la escuela secundaria

Las investigaciones nos han demostrado que los factores externos son los que más impiden que las niñas asistan a la escuela secundaria en comparación con los factores internos

Identificar los factores externos que influyen en la habilidad de las niñas para asistir a la escuela puede sugerir las actividades del programa que serían más efectivas. Una conversación en un grupo focal con niñas le ayudarán a considerar factores tales como:

- ¿Están las niñas a Salvo y Seguras en su camino a las escuelas?
- ¿Las responsabilidades de las niñas en casa les prohíben a las niñas asistir a la escuela?
- ¿La continuidad en la escuela reducirá la habilidad de las niñas para casarse y tener una familia?
- ¿Existen consecuencias originadas por el acoso de los profesores u otros estudiantes en la clase?

Otras Oportunidades Posteriores A La Primaria: A menudo pasadas por alto tanto por los profesionales, gobiernos y comunidades se encuentran las oportunidades viables para que los estudiantes ingresen a la fuerza laboral luego de culminar su educación primaria. Estos tipos de oportunidades son particularmente importantes en los estados frágiles y en las áreas remotas donde la realidad del pobre servicio le deja poca oportunidad al aprendizaje formal.

Los programas que son considerados podrían trabajar con las autoridades locales, otras ONGs y las comunidades para brindar estos tipos de oportunidades. Recuerde que el empleo pagado no siempre es la meta, sino el hecho de hacer que los graduados de la escuela primaria utilicen sus habilidades. Cuando la escuela secundaria o los ECV no están disponibles, algunas de las ideas de opciones para la transición posterior a la primaria incluyen lo siguiente:

- Trabajador de atención de la salud comunitaria o parteras tradicionales;
- Voluntarios, tutores o para-profesionales escolares;
- Dueños de pequeños negocios y miembros de los grupos de ahorro y préstamos del poblado; y/o
- Miembros de PTA, concejos locales, foros de liderazgo comunitario, u otros puestos de los gobiernos locales.

DESAFÍOS DE LAS TRANSICIONES ESCOLARES EXITOSAS

Al nivel de pre-primaria y primaria, los profesionales deben superar diversos desafíos relacionados con la aceptación, recursos, obtención de personal y calidad. Particularmente a nivel secundario, es probable que al superar los factores externos que impiden que las niñas participen se fortalezca la matrícula y persistencia en la escuela secundaria. A continuación se brindan las posibles soluciones.



¿Cómo Lo Hicieron Otros? Opciones Posteriores a la Primaria en Ruanda

Los programas comunitarios de CARE para los huérfanos y niños vulnerables en Ruanda apoyan la educación y la capacitación vocacional, el apoyo psicosocial, la incidencia política y protección, la seguridad económica y la formación de asociaciones y redes.

Una vez que salen de la escuela, los adolescentes mayores también podrían relacionarse con los grupos establecidos de ahorro en los poblados y/o los grupos de auto-ayuda de CARE que están diseñados para mejorar la salud, la educación, los ingresos del hogar y la seguridad alimentaria fortaleciendo la capacidad local para planificar y administrar sus actividades de desarrollo comunitario.





Consejos: Superar los Desafíos de las Transiciones Escolares Exitosas

Desafíos	Posibles Soluciones
Nivel Pre-primario	
Recursos adecuados	Enlaces con otras áreas de servicio (p. ej. salud, nutrición); Actividades generadoras de ingresos para las comunidades para apoyar la atención centralizada
Poca calidad – No hay suficientes profesores capacitados	Enlaces con el reclutamiento para la escuela primaria
Nivel Posterior a la Primaria	
Costo prohibitivo de la escuela para los estudiantes	Incentivos y becas
Actitudes y tradiciones culturales	Toma de conciencia/sensibilización comunitaria sobre el impacto de la educación secundaria de las niñas
Responsabilidades domésticas	Dispositivos para aminorar el trabajo
No existen escuelas secundarias cercanas para las niñas	Instalaciones para pensionado en las escuelas secundarias; transporte subsidiado; telecentros
No hay suficientes profesores capacitados (ECV)	Un fuerte reclutamiento; que empresas privadas brinden la capacitación; compromiso de parte de los graduados de enseñar a cambio del costo de la matrícula
Bajos salarios, que conducen a una baja retención	Reclutamiento y contratación local; Premios e incentivos no monetarios

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Burke-Ramsay y R. Degazon-Johnson. Educación Infantil Temprana: Buenas Prácticas para Lograr la Educación Primaria Universal. Londres: Secretariado de la Mancomunidad.

Global Monitoring Report Team. 2006. “Políticas Sólidas para Beneficiar a los Niños Pequeños.” Journal of Education for International Development 2:34 (Diciembre 2006), pp. 1-5.

National Research Council and Institute of Medicine. 2005. Creciendo de Manera Global: Las Transiciones de Cambio hacia la Adulthood en los Países en Desarrollo. Washington, DC: The National Academies Press.

Rihani, M. A., con L. Kays y S. Psaki. 2006. Manteniendo la Promesa: Cinco Beneficios de la Educación Secundaria de las Niñas. Washington, DC: Academy for Educational Development.

UNICEF. “El Proyecto Transiciones – Ayudando a los Niños Jamaíquinos a Hacer el Paso de la Escuela Pre-Primaria a la Primaria.” a.

UNESCO. 2006. Bases Sólidas. Atención y Educación Tempranas de los Niños. (EFA Global Monitoring Report 2007). París: UNESCO.

World Bank. 2008. Transiciones en la Educación Secundaria en el África Sub-Sahariana. Asuntos de Equidad y Eficiencia. Washington, DC: Banco Mundial.

Recursos/Herramientas

UNICEF. 2006. “Experiencias de Programas en el Desarrollo de la Infancia Temprana.” Nueva York, NY: Unidad de Desarrollo Infantil Temprano, UNICEF.

UNICEF. 2006. “Programa Comunicación para el Desarrollo Infantil Temprano.” Nueva York, NY: Unidad de Desarrollo Infantil Temprano, UNICEF.

Universidad Virtual del Desarrollo Infantil Temprano (ECDVU). <http://www.ecdvu.org/index.php>

CAMINO 3: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LAS NIÑAS MAYORES

Estándar: Existen opciones disponibles a la escuela primaria para las niñas mayores que han dejado la escuela o que nunca se matricularon.

Indicadores: Cambio en el número de niñas mayores que acceden a las opciones de la escuela primaria.

Definición: Una estrategia importante para aumentar el número de niñas que culminan la educación primaria es abordar las necesidades de aprendizaje de aquellas que han perdido la oportunidad de empezar la escuela a tiempo o que la han dejado. Cursos puente, escuelas residenciales, escuelas comunitarias, horarios escolares flexibles y una currícula de aprendizaje acelerada son todos ejemplos de maneras en las que se han creado oportunidades para que las niñas mayores regresen a la escuela.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LAS NIÑAS MAYORES EN EL PODER INTERIOR

A medida que empieza a disminuir el número de niños que no están en la escuela a nivel mundial, los estudiantes que permanecen fuera de la escuela provienen de orígenes cada vez más difíciles. Muchos de ellos se han perdido la oportunidad de empezar la escuela a tiempo, o la han dejado antes de tiempo. Sin retroceder mucho en el tiempo, en el año 2006, en 20 de los 22 países del África Sub-sahariana, al menos el 30% de los estudiantes de educación primaria tenía por lo menos 1 año más de la edad regular. Los niños con edades mayores a las que corresponden a un grado en particular tienen mayor probabilidad de repetir los grados y eventualmente dejar la escuela.⁽²¹⁾

Como resultado de ello, el PI ha priorizado las oportunidades de aprendizaje para las niñas mayores como un camino importante de su estrategia para aumentar el número de niños que culmina la escuela primaria. Para hacer esto, el PI le pide a las oficinas de país que trabajen con los gobiernos y las ONG para crear experiencias de aprendizaje—mediante programas acelerados de aprendizaje, cursos puente, escuelas residenciales, escuelas comunitarias y/o horas de clase flexibles—que le permitan e inspiren a las niñas mayores (de 10 a 14) empezar o retornar a la escuela.

Dichos programas deben abordar los factores internos y externos (por ejemplo, los costos de la escuela, las responsabilidades domésticas, la ubicación de la escuela, la seguridad, etc.) que impiden que las niñas asistan y culminen la educación primaria (Ver el Camino I, Educación Equitativa y de Calidad). Debido a que los estudiantes mayores tienen un mayor riesgo de dejar la escuela, existe la necesidad de que se diseñen programas para mantenerlos en la escuela. Existe además la necesidad de llegar a millones de jóvenes que no van a la escuela, particularmente las poblaciones pobres, indígenas y/o discapacitadas.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EXITOSAS PARA LAS NIÑAS MAYORES

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS EFECTIVOS DE EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA

Una revisión de la información sobre los programas que combaten el trabajo infantil mediante la educación y otros programas alternativos sugieren que los programas educativos o salones de clase exitosos con niñas mayores podrían tener uno más de los elementos siguientes:⁽²²⁾

Programas con Objetivos Específicos: El formato del programa alternativo debería reflejar el contexto local y la necesidad del estudiante. Los programas necesitan abordar las razones por las cuales las niñas o bien no se matricularon o dejaron la escuela y deberían ser flexibles para adaptarse a las demandas de tiempo fuera de la instrucción en el aula.

Profesores Capacitados: Los profesores deberían conocer las necesidades especiales de las niñas mayores.

Un Ambiente Comprensivo: Las intervenciones diseñadas para retener y apoyar a las niñas mayores deberían asegurarse que ellas puedan participar de manera significativa, y que se respeten sus necesidades y derechos.⁽²³⁾ Para lograr esto, los programas necesitan ser física y académicamente accesibles para el grupo beneficiario y otros grupos en riesgo que podrían involucrarse más adelante. El ambiente físico debería hacer que los beneficiarios se “sientan bienvenidos, cómodos, relajados, en confianza y a salvo.” Se deben abordar las barreras del idioma. La meta es contar con grupos de instrucción pequeños, con bajas proporciones de adultos por estudiante cada vez que esto sea posible.

Curricula Adaptada: Si bien debería haber congruencia en el contenido que se enseña, los materiales deberían modificarse para relacionarse con una audiencia mayor. Los ejemplos, ilustraciones y ejercicios deberían ser relevantes y reflejar las experiencias de las niñas mayores.

Horarios Adaptables: Las actividades de instrucción y las demás relacionadas se pueden ofrecer durante el horario de escuela, luego de la escuela, durante los fines de semana, y/o durante el verano, dependiendo de la disponibilidad del profesor y estudiante y la necesidad de la comunidad.



¿Lo sabía? ¿Qué tipo de opciones hay disponibles para que las niñas ingresen a la escuela a una edad mayor?

Estas categorías de programas pueden traslaparse. Una escuela puente o escuela comunitaria podría tener horarios escolares flexibles o un programa acelerado. No obstante, todos ellos comparten una misma misión: brindar una instrucción en alfabetización y en números básica a los estudiantes que son mayores a lo que normalmente serían para el nivel del grado de instrucción.

Los Programas de Aprendizaje Acelerado brindan, a menudo con la ayuda de una curricula condensada, un año o más de aprendizaje a un ritmo mayor para que los alumnos puedan “ponerse al día”.

Los Cursos Puente están diseñados para “llenar el vacío” entre un nivel y otro y ayudar a los estudiantes a alcanzar el ritmo brindándoles los conocimientos y habilidades necesarios para ingresar en el grado adecuado.

Las Escuelas Residenciales son escuelas donde algunos o todos los alumnos no solamente estudian, sino que también viven durante ciertos periodos, con sus compañeros de clase y posiblemente con los profesores.

Las Escuelas Comunitarias son lugares que comprometen los recursos de la comunidad—las familias, agencias comunitarias, empresas y residentes—para ofrecer una amplia gama de programas y servicios para los estudiantes y sus familias.

Los Programas con Horarios Escolares Flexibles son programas de educación alternativa que brindan instrucción durante horarios escolares más cortos o con sesiones no tradicionales para permitirles a los niños continuar con las responsabilidades del hogar o del trabajo y aún asistir a la escuela.



Consejos: Creando Vínculos con el Sistema Formal

Como con otros programas de CARE, los programas del PI para las niñas mayores deberían ser parte o deberían vincularse con el programa escolar formal.

La meta es hacer que las niñas mayores se vuelvan parte eventualmente del sistema de instrucción formal. De esta manera, se debe realizar todo los esfuerzos que estén al alcance para alinear la estrategia del programa con la instrucción escolar formal, y quienes lo planifican deben tener claras las metas finales. El contenido que debe cubrirse debería preparar mejor a las niñas a alcanzar los logros en la curricula estándar de la educación formal. Los instructores y el personal en la escuela formal deben familiarizarse con lo que se está enseñando.



Consejos: Determinando qué tipo de Programa de Educación será Efectivo para las Niñas Mayores

Las características de los programas efectivos de aprendizaje para las niñas mayores varían de acuerdo con el contexto. La siguiente lista de verificación brinda preguntas que le ayudarán a determinar qué tipo de programas para las niñas mayores desea considerar. Las preguntas están organizadas bajo tres categorías que a menudo dejan a las niñas fuera de la escuela (el acceso, el trabajo infantil, y el conflicto).

El Acceso

- ¿Están las escuelas demasiado lejos del hogar como para ser seguras?
- ¿Las responsabilidades de las niñas en las áreas domésticas les impiden asistir a la escuela?
- ¿Son los costos de la educación imposibles de pagar?
- ¿Tienen los padres preocupaciones acerca de matricular a sus hijas en la escuela?

Enfoque Potencial en: Programas de corto plazo para las niñas mayores que sirvan de puente para el ambiente escolar formal, brindar instrucción académica básica y generar interés por la escuela formal.

El Trabajo Infantil

- ¿Impide la participación de las niñas en el trabajo su crecimiento saludable y desarrollo?
- ¿Están participando las niñas en actividades que sean mental, física o socialmente peligrosas o moralmente dañinas?
- ¿Realizan las niñas trabajos que las esclavizan y/o separan de sus familias?
- ¿Se daña, abusa, explota a las niñas o se las priva de una educación?

Enfoque Potencial en: Aumentar la conciencia por parte de la comunidad de la importancia de la educación y de las diferencias entre el trabajo aceptable para los niños y el trabajo infantil explotador. Los programas de educación deberían brindar ambientes flexibles, un alto contacto de uno a uno con los instructores, una educación de recuperación, capacitación en habilidades psicosociales y autoestima y consejería.

Situaciones de Conflicto

- ¿Se ha interrumpido o negado la educación a los niños debido a la guerra y/o conflictos?
- ¿Son los niños antiguos soldados infantiles o se les fuerza a matar y mutilar?
- ¿Se ha explotado sexualmente a las niñas?

Enfoque Potencial en: Además de la alfabetización básica, la capacitación en matemáticas y otras habilidades académicas, la instrucción puede incluir habilidades para la vida, salud e higiene y habilidades sociales básicas. De la misma manera, los profesores de los ámbitos donde existe el trabajo infantil estos podrían necesitar brindar una asesoría emocional, empatía y cuidado.

Incentivos: Como en el caso de los programas de transición (ver camino 2), las becas, incentivos para la movilidad y de otro tipo pueden aliviar algunas de las barreras para la participación de las niñas en la escuela. Las estrategias para reducir el trabajo como los pozos comunitarios podrían reducir la necesidad de trabajar de las niñas.

Monitoreo Regular y Consistente del Desempeño del Alumno: Monitorear de cerca el desempeño y comportamiento de las niñas mayores ayuda a evitar la deserción y a brindar un apoyo a manera de remedio y alentar su permanencia cuando sea necesario. El monitoreo se puede continuar si los estudiantes completan el programa hacen la transición a la escuela formal.



¿Cómo lo hicieron otros? Campamento de Aprendizaje Acelerado de Udaan

El Campamento de Aprendizaje Acelerado de Udaan es un programa financiado por CARE diseñado especialmente para ayudar a las niñas adolescentes marginadas, con edades de 10 a 14 años, que o bien nunca se matricularon en la escuela o la han abandonado, a completar la educación primaria al nivel del quinto grado en un periodo de 10 meses.

Siendo un campamento escolar de residencia intensivo, Udaan busca asegurar que las niñas de grupos marginados puedan ponerse al día con sus estudios y acceder a su derecho de contar con una educación de calidad en una escuela formalmente establecida. Udaan además le brinda a las niñas una educación social que les ayuda a forjar una personalidad independiente con capacidades críticas para discernir y decidir.

El noventa y nueve por ciento de las participantes de Udaan aprueban el examen de quinto grado del gobierno y el 82 por ciento son trasladadas a las escuelas formales. El campamento ha sido administrado por CARE India y Sarvodaya Ashram en Hardoi desde 1999.

Actividades para tomar conciencia: Los padres necesitan conocer y comprender la importancia de la educación, los beneficios que brinda, y los riesgos y peligros para los niños que no participan.

Liderazgo y Empoderamiento: Dado que el PI tiene un énfasis en el liderazgo de las niñas, los programas efectivos para las niñas mayores deberían poder inculcar o instruir y brindar prácticas en las habilidades de liderazgo y empoderamiento.

DESAFÍOS DE LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LAS NIÑAS MAYORES

Uno de los desafíos de hacer que las niñas mayores participen de los programas de educación es ayudarlas a sentirse cómodas en un aula de clase con niños menores. Las niñas mayores podrían sentirse muy conscientes de sí mismas con respecto a su tamaño y edad en relación con su nivel de educación o considerarse a sí mismas inadecuadas en relación con su habilidad para competir. Brindarle a las niñas mayores material de lectura de nivel primaria



Consejos: Superar los Desafíos de las Oportunidades de Aprendizaje para las Niñas Mayores

Desafíos	Possible Solutions
Incomodidad por estar en la escuela con niños menores	<ul style="list-style-type: none"> • Recepción de bienvenida y/o orientación para las niñas mayores y sus padres • Muebles apropiados y más grandes para las niñas mayores • Parejas de Hermana Mayor/Hermana Menor • Formación de grupos de las niñas mayores juntas para los proyectos y asignaciones seleccionadas • Programas de apoyo a la recuperación/acelerados para ayudar a las niñas mayores a “ponerse al día” • Oportunidades regulares para que todas las niñas participen y lideren las actividades del salón de clase
Carencia de material de aprendizaje e instrucción relevante y adecuado (especialmente material de lectura)	<ul style="list-style-type: none"> • Material popular, p. ej. Periódicos, panfletos y folletos para complementar los textos de educación primaria • Libros e historias escritos por los estudiantes como lecturas complementarias • Mentores/amigos en actividades no instructivas

también puede constituirse en un desafío. El contenido para los lectores básicos a menudo no está escrito para una audiencia de mayor edad. Los materiales que son de interés de las niñas mayores en general se encuentran en un nivel de lectura más alto de lo que pudieran comprender las niñas sin experiencia escolar. Los profesores deben ser creativos para brindar una instrucción y materiales a las niñas en este grupo objetivo y mantenerlas motivadas.

LECTURA ADICIONAL

CARE USA. “La Evolución de Udaan.” www.careindia.org/ManagePublications/VisitPublicationDetail

CARE. N.d. “Un Modelo para el Cuidado Basado en la Comunidad de los Huérfanos y Niños Vulnerables. Nkundabana.”

Iniciativa de Educación de las Niñas de las Naciones Unidas. “El programa de Aprendizaje Acelerado le Da a los Jóvenes Afectados por el Conflicto una Oportunidad para la Educación.” [Http://www.ungei.org/infobycountry/liberia_1589.html](http://www.ungei.org/infobycountry/liberia_1589.html).

National Research Council and Institute of Medicine. 2005. Creciendo de Manera Global: Las Transiciones de Cambio hacia la Adulthood en los Países en Desarrollo. Washington, DC: The National Academies Press.

Nicholson, S. “Estudio de Caso: Programa de Aprendizaje Acelerado (ALP) del Programa de Educación Primaria (APEP), Enero 2003-Diciembre 2006.” Washington, DC: Creative Associates International, Inc.

Winrock International. 2008. Mejores Prácticas en Prevenir y Eliminar el Trabajo Infantil Mediante la Educación. Arlington, VA: Winrock International.



CAMINO 4: POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO

ESTÁNDAR: Se desarrollan e implementan políticas y programas sensibles al género.

INDICADORES:

- Cambio porcentual en los administradores y profesores con conocimiento, actitud y práctica en relación a las políticas y programas sensibles al género
- Evidencia de actividades sensible al género respaldadas por los gobiernos en las escuelas

DEFINICIÓN: El PI observa que para que más niñas puedan culminar su educación primaria, debe haber un ambiente favorable dentro de las escuelas. Se necesita implementar programas escolares amigables para las niñas, prácticas presupuestales amigables al género y políticas que respalden la matrícula y culminación para que las niñas tengan éxito.

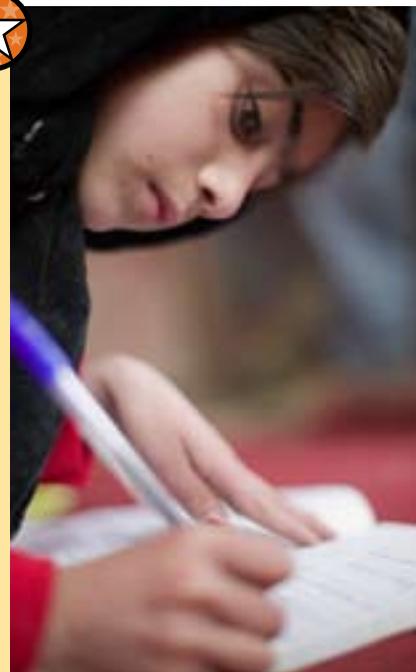
POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO EN EL PODER INTERIOR

Brindar a las niñas marginadas oportunidades educativas equitativas es uno de los pasos más importantes y poderosos para desafiar la discriminación de género. La visión y misión de CARE reconocen que los esfuerzos para influir sobre las políticas deberían ser parte de su trabajo para lograr el cambio duradero.

Consejos: Una lista de Verificación para los Programas Sensibles al Género

Un enfoque sensible frente al género para la implementación de políticas reconoce que las mujeres y los hombres difieren en términos tanto de sexo como de género. Los programas sensibles al género tienen las siguientes características:

- Involucran a las mujeres en la identificación, priorización y solución de sus propias necesidades
- Empoderan a las niñas y a las mujeres para que cambien su estatus dentro del hogar y de la comunidad
- Abordan las barreras sociales, económicas y físicas para el acceso de los hombres y las mujeres
- Abordan la violencia doméstica, el abuso emocional y físico y la amenaza del abandono
- Brindan una amplia gama de servicios e intervenciones para los hombres y mujeres
- Incluyen a las mujeres al nivel de la elaboración de políticas
- Reconocer cómo el género afecta las relaciones y dinámicas de poder masculinas/femeninas.



Las políticas, junto con las leyes y los programas que éstas inspiran, son instrumentos importantes para el cambio social. Las políticas de educación brindan un curso de acción educativa para los gobiernos, ONG, empresas y otras organizaciones interesadas en brindar una educación para todos. Las políticas demuestran el compromiso formal de los líderes políticos más altos y guían el camino hacia la implementación de quienes planifican y ejecutan. Las políticas exigen la acción y facilitan su cumplimiento.

Los programas y proyectos son vehículos a través de los cuales se realizan las políticas. Brindan una estructura organizada para que los ministerios y organizaciones implementen políticas. Mediante los programas de educación, se desarrollan las metas y los objetivos, se establecen los hitos y se asigna su financiamiento.

Cuando existe voluntad política y los recursos adecuados, las políticas públicas pueden transformar radicalmente los sistemas educativos.⁽²⁴⁾ Reconocer el avance y los desafíos en el movimiento mundial para expandir las oportunidades de aprendizaje para cada niño, joven y adulto en el mundo hacia el año 2015, UNESCO apoya la necesidad de políticas complementarias “para compensar la inequidad y mejorar el aprendizaje.” En su Informe de Monitoreo del año 2009, UNESCO señala que la desigualdad no se enfatiza lo suficiente en la reforma del buen gobierno.⁽²⁵⁾ La Iniciativa de Educación de las Niñas de las Naciones Unidas (UNGEI), que utiliza la inclusión como un enfoque clave para moldear políticas para brindar una educación para todos, ha elegido el género como el principio organizador clave para establecer que el objetivo sean los niños que estén fuera de la escuela.⁽²⁶⁾

Finalmente, la equidad en la escuela se enlaza positivamente con los cambios hacia la equidad en la sociedad más amplia. Cuando las niñas y los niños aprenden juntos, tienen mayor probabilidad de trabajar de manera más equitativa fuera el salón de clase.⁽²⁷⁾

Sin embargo, las políticas no pueden traer consigo el cambio por sí solas. Los programas permiten que las políticas se implementen a una escala amplia durante periodos extensos, con resultados que son más factibles de perdurar. Guiados por políticas sensibles al género, los programas y proyectos educativos tienen una importante oportunidad de influir sobre la equidad de género.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO

Las políticas sensibles al género pueden organizarse de distintas maneras. Por ejemplo, las personas que planifican en la labor de hacer realidad la educación y el aprendizaje para las niñas puede aplicar un enfoque de ciclo de vida para la educación de las niñas, donde se brindan oportunidades educativas en los diversos puntos de transición para las niñas: a la edad de su ingreso a la educación primaria, en la pubertad, cerca o al culminar la educación primaria, y durante los años de la adolescencia a medida que las niñas alcanzan la adultez.

Este enfoque corresponde de alguna manera con la educación al nivel de la primaria, posterior a la primaria y terciario. Las políticas



¿Lo sabía?: Las Metas EPT de Dakar

Las Metas de Educación para Todos (EPT) de Dakar sirven como la base para muchos instrumentos y se han traducido en programas educativos a lo largo del mundo. Sus metas son las siguientes:

1. Expandir y mejorar la amplia atención y educación de la niñez temprana, especialmente para los niños más vulnerables y con mayores desventajas.
2. Asegurar que para el año 2015 todos los niños, particularmente las niñas, los niños en circunstancias difíciles y aquellos que pertenecen a las minorías étnicas tengan acceso y culminen la educación primaria gratuita y obligatoria de buena calidad.
3. Asegurar que se satisfagan las necesidades de aprendizaje de las personas jóvenes y los adultos mediante el acceso equitativo a los programas de aprendizaje y de habilidades para la vida.
4. Lograr un 50% de mejora en los niveles de alfabetización de los adultos para el año 2015, especialmente para las mujeres, y el acceso equitativo a la educación básica y continua para los adultos.
5. Eliminar las desigualdades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y alcanzar la equidad de género en la educación para el año 2015, con un enfoque en asegurar el acceso total y equitativo y su logro en la educación básica y de buena calidad.
6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos de manera que los resultados del aprendizaje reconocido y medible sean alcanzados por todos, especialmente en la alfabetización, habilidades en matemáticas y en las habilidades esenciales de la vida.

educativas sensibles al género gobiernan la educación a lo largo del ciclo educativo, con una guía más amplia al nivel internacional y aumentando en su especificidad a nivel nacional y local.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS INTERNACIONALES

Los documentos de las políticas internacionales han guiado la educación de las niñas por más de 60 años. Si bien las metas de la Educación para Todos (EPT) delineadas en Dakar en el año 2000⁽²⁸⁾ y los Objetivos de Desarrollo del Milenio aprobados por los líderes mundiales en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas en el año 2000⁽²⁹⁾ guían actualmente la implementación de las políticas nacionales y locales y de los programas, la UNESCO identifica 14 tratados internacionales de derechos humanos relevantes para las metas de EPT.⁽³⁰⁾ Todos ellos establecen el derecho a la educación y a la no discriminación, y “tienen el peso de la ley para los gobiernos que los ratifican.” Todos exigen la educación gratuita y obligatoria y la inclusión de las niñas.

El Poder Interior busca influir sobre las políticas y programas internacionales implementando una teoría del cambio consistente y midiendo rigurosamente los resultados de nuestros esfuerzos. Con el objetivo de ayudar a informar a quienes elaboran las políticas internacionales y los donantes sobre las inversiones efectivas para el financiamiento para el desarrollo, el sistema medición del impacto del Poder Interior es un camino importante de su agenda global de incidencia política. Las oficinas de país contribuyen con esta agenda alimentando los datos y las prioridades a nivel global donde se establecen las metas globales de incidencia política para el programa.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS A NIVEL NACIONAL

Las políticas y programas a nivel nacional podrían o no seguirle el paso a las políticas y tratados internacionales que están siendo promovidos en el escenario internacional. Las actividades sobre políticas del PI de CARE a nivel nacional se enfocan en promover y/o apoyar políticas y programas que crearán un ambiente favorable para la educación de las niñas.

La tarea de crear este ambiente favorable a menudo requiere de la incidencia política: el trabajo relacionado a crear políticas, reformar políticas y asegurar que se implementen las políticas. Los jefes de programas de CARE necesitan realizar una incidencia política a favor de las políticas efectivas para ayudar a asegurar que se brinde una educación equitativa y de calidad a todas las niñas. (Los detalles del proceso de incidencia política están incluidos en el Camino 8, Incidencia Política contra las Prácticas Tradicionales Dañinas.)



Decisiones, Decisiones: El Debate del Programa de Género Específico: ¿Separados o Integrados?

Ha habido una amplia discusión sobre si la instrucción y otras actividades de apoyo para las niñas deberían ser brindadas en programas sólo para niñas o ser integradas en los programas generales de educación básica. La investigación sugiere que la equidad de género se logra mejor mediante la centralidad del género, en el que la necesidades e intereses de las niñas se integran totalmente al diseño, monitoreo y evaluación de las políticas y programas. Además, la centralidad del género está diseñada para balancear las dinámicas de poder entre los géneros, abordando de esta manera uno de los conceptos de género que impiden que los niños y las niñas logren todo su potencial. Sin embargo, las situaciones varían. En algunos países, los programas solamente de niñas son más apropiados desde el punto de vista cultural y por ello tienen mayor probabilidad de ser aceptados. Las oficinas de país necesitan considerar cada situación antes de tomar una decisión.



Consejo: Pasos para Defender los Programas y Políticas Sensibles al Género:

Planificación Preliminar

- Reunir políticas e información política. Estudiar cómo trabajan las instituciones claves e identificar a quienes toman las decisiones.
- Evaluar el riesgo. Estudiar el ambiente político. Considerar los beneficios y daños de las acciones propuestas.
- Establecer la credibilidad. Basar las iniciativas en investigaciones y en el trabajo de campo de CARE.
- Formar relaciones estratégicas. Forjare relaciones con quienes elaboran las políticas y otros que comparten sus intereses en las políticas.

Planificación

- Realizar un análisis de políticas. Identificar y aplicar las herramientas para reunir la información.
- Delinear una estrategia. Seleccionar un problema sobre las políticas, identificar a las audiencias objetivo, establecer una meta de políticas e identificar aliados y oponentes
- Finalizar su estrategia. Elegir roles efectivos para CARE identificando actividades específicas para la iniciativa.
- De un marco al plan de incidencia política. Prepare un presupuesto y establezca una fecha límite. Monitoree y evalúe las iniciativas de incidencia política.

Implementación

- Desarrollar, entregar y reforzar los mensaje. Diga qué quiere lograr, por qué quiere lograrlo y cómo planea y hacerlo, y qué especificaciones desea que las personas adopten.
- Forjar la capacidad par alas organizaciones locales. Desarrollar socios para un impacto sostenible. Brindar capacitación y asistencia técnica. Apoyar los eventos.
- Utilizar técnicas efectivas. Comunicarse de manera efectiva, utilizar los medios, negociar y administrar el riesgo.

Para mayor información sobre el proceso, ver Sprechmann, S., y E. Pelton, "Herramientas y Lineamientos para la Incidencia Política: Lineamientos: Promoviendo el Cambio de Políticas." 2001.

POLÍTICAS Y PROGRAMAS A NIVEL LOCAL

Los tipos de políticas y programas que se pueden realizar a nivel local dependen del nivel de descentralización. Los distintos países delegan las responsabilidades a nivel regional y local, mientras que otros cuentan con programas bastante centralizados.

Para implementar las políticas de manera efectiva, los programas locales necesitan trabajar en favor del cambio de actitud y de comportamiento así como del acceso y de las mejoras de calidad para abordar los "desbalances de poder subyacentes y las desigualdades entre las mujeres y los hombres."⁽³¹⁾ Por ello, los programas necesitan involucrar a las personas a nivel local que pueden aceptar o rechazar el cambio: líderes comunitarios, miembros de la comunidad, padres y miembros de la familia. Los niños y los hombres en particular necesitan respaldar el movimiento hacia la educación de las niñas. Crear la aceptación de las políticas de educación de las niñas y los programas relacionados con ellas requieren de esta manera que de la toma de conciencia y participación de la comunidad, de los hombres y de los niños así como de las mujeres, en la planificación, implementación y monitoreo del programa.



Consejos: Aumentar la Asistencia y Culminación de la Escuela por parte de las Niñas

UNICEF recomienda las siguientes estrategias para aumentar la asistencia y culminación de la escuela por parte de las niñas. No se espera que un país implemente todas estas estrategias de una sola vez. Por el contrario, se alienta a que seleccionen un paquete con las intervenciones más pertinentes para su contexto.

Estrategias Dentro de la Clase

- Hacer que el aula de clase esté más centrada en los niños y sean sensibles al género.
- Reclutar y capacitar a profesores que sean sensibles al género y a los derechos del niño, y pagarles un salario regular para la vida.
- Promover la salud en las escuelas.
- Promover los deportes en las escuelas.
- Eliminar la desigualdad de género de los libros de texto y material de aprendizaje.
- Programar las lecciones de manera flexible.
- Enseñar en el idioma local.

Estrategias Fuera del la Clase

- Reunir estadísticas de educación específicas sobre género.
- Brindar programas para la niñez temprana.
- Permitirle a las madres jóvenes regresar a la escuela.
- Brindar una educación alternativa para las niñas.
- Brindar una educación alternativa para los niños con mayor edad.
- Ubicar las escuelas más cerca de los hogares de los niños.
- Asegurarse que las niñas y los niños están a salvo.
- Alentar la participación de las niñas y su activismo en favor de la educación.
- Involucrar a la comunidad local.
- Brindar agua potable y letrinas.



Decisiones, Decisiones: ¿A Dónde Deberíamos Dirigir Nuestros Esfuerzos Programáticos?

¿Qué políticas están guiando actualmente la educación de las niñas en su país en particular? ¿Apoyan o impiden la equidad, igualdad e inclusión del género? Basándose en los tres anteriores capítulos y sus decisiones sobre las áreas prioritarias, plantéese las siguientes preguntas:

- ¿Qué políticas necesitan crearse?
- ¿Qué políticas necesitan reformarse?
- ¿Cómo se implementan las políticas existentes?
- ¿Los niveles de financiamiento cubren el compromiso?

ELABORACIÓN DE PRESUPUESTOS Y FINANCIAMIENTO

Se requiere de un financiamiento suficiente para hacer operativo el acceso a los programas de calidad que se están proponiendo. “Donde existe un financiamiento insuficiente, se reducen la respuesta a las necesidades locales, el sentido de propiedad.”⁽³²⁾ Debido a la correlación entre la salud y la educación, también se debería incluir el financiamiento para que los programas superen la desnutrición y la poca salud y otras estrategias para la reducción de la pobreza.⁽³³⁾

Sin embargo, solamente con más dinero no se garantiza mayor equidad, igualdad e inclusión. La equidad debe estar al centro de las estrategias de financiamiento y la descentralización para la equidad. Además de las asignaciones generales para el pago del personal, las instalaciones y materiales, los presupuestos que promueven la educación de calidad pueden considerar asignar recursos para lo siguiente:

- Educación para la niñez temprana, primaria y posterior a la primaria
- Coordinación e implementación de políticas que favorezcan la centralidad del género
- Monitoreo e informes de desempeño, con un enfoque en las prácticas sensibles al género
- Recolección y análisis de datos, desagregados por sexo
- Programas para promover el acceso, los esfuerzos de transición y los programas para las niñas mayores
- Asignación para las iniciativas que promueven las habilidades para la vida y de empoderamiento de las niñas

Una manera de evaluar la inclusión de género es mediante la realización de un “presupuesto de género”, un proceso relativamente nuevo diseñado para facilitar un análisis de género en la formulación de los presupuestos y la asignación de recursos del gobierno. Los presupuestos de género no son presupuestos separados para los hombres y las mujeres. Por el contrario, los presupuestos de género son intentos de desagregar los presupuestos centrales de acuerdo a sus impactos sobre las mujeres y los hombres.⁽³⁴⁾

DESAFÍOS DE LA INCIDENCIA EN FAVOR DE IMPLEMENTAR POLÍTICAS Y PROGRAMAS SENSIBLES AL GÉNERO

Los desafíos para realizar una incidencia, adoptar e implementar políticas y programas sensibles al género se relacionan con la falta de compromiso o cumplimiento de las políticas que se adoptan, la implementación superficial y la aceptación comunitaria.



Consejos: Superando los Desafíos en Relación a las Políticas y Programas Sensibles al Género

Desafíos	Posibles Soluciones
Indiferencia/adversidad ante la necesidad de políticas que respalden la educación de las niñas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para la concientización sobre los beneficios • Forja de alianzas con los líderes comunitarios • Involucrar a los niños y hombres en una lluvia de ideas y planificación tempranas
Falta de compromiso político/ implementación de las políticas existentes	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso abierto ante la implementación de políticas por parte de los líderes políticos • Supervisión y coordinación de las actividades de género asignadas al personal a tiempo completo • Monitoreo y presentación de informes regulares sobre las actividades del programa
Implementación superficial de las políticas adoptadas	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de capacitación para los jefes y profesionales
Resistencia de la comunidad a las políticas adoptadas	<ul style="list-style-type: none"> • Campañas para concientizar y generar apoyo • Involucración de la comunidad en la planificación e implementación del programa • Estrategias para ahorrarle trabajo a las niñas en las responsabilidades domésticas que les quitan mucho tiempo

Políticas y Programas Ilustrativos Sensibles al Género

Para mejorar	Políticas sensibles al género	Programas
Acceso	<p>Educación primaria gratuita y obligatoria para todos.</p> <p>Políticas flexibles con respecto a los pagos y uniformes escolares.</p> <p>Criterios para pasar de programas no formales a los programas escolares formales.</p> <p>Inclusión de las mujeres en los puestos de liderazgo.</p>	<p>Pre-primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Programas integrados de ECCE Instrucción en el idioma local durante la etapa preescolar <p>Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Incentivos para la asistencia, persistencia y culminación Programas para reclutar y llegar a las poblaciones rurales y a los discapacitados Programas Puente para las niñas que están fuera de la escuela Reclutamiento/contratación de profesoras mujeres <p>Posterior a la primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Transporte para las niñas en áreas aisladas Orientación y consejería en la escuela secundaria <p>Niñas Mayores</p> <ul style="list-style-type: none"> Programas acelerados /apoyo en recuperación para matriculados /quienes retornan
Equidad e Igualdad	<p>Eliminar las desigualdades de género entre las niñas y los niños para el año 2015.</p>	<p>Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Reclutamiento /contratación de profesoras mujeres El tema de las mujeres líderes/ modelos de rol se integra en la curricula y materiales Becas, incentivos y estipendios para alentar la matrícula, la retención y culminación Integración de las actividades de liderazgo en la curricula de la escuela primaria Programas de deportes para las niñas Programa de mentores Capacitación para el liderazgo escolar en la implementación de lineamientos /penalizaciones contra la violencia de género y el acoso sexual Programas para combatir el trabajo infantil inapropiado/abusivo <p>Posteriores a la primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Programas para las niñas embarazadas y las niñas mayores que retornan a la escuela
Calidad	<p>Estándares para la construcción de las escuelas y otras instalaciones.</p> <p>Requisitos mínimos para los profesores.</p> <p>Proporciones recomendadas de personal/niño.</p> <p>Requerimientos de certificación para los programas alternativos.</p>	<p>Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Letrinas para las niñas Capacitaciones a los profesores basada en el género previas al servicio y durante el servicio Monitoreo y elaboración de informes de la asistencia, desempeño y culminación de los alumnos, desagregados por sexo Apoyo con recuperaciones para las niñas que se están atrasando <p>Posteriores a la primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> Tutoría

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Aikman, S., y Elaine Unterhalter, editores. 2007. *Practicando la Igualdad de Género en la Educación*. Oxford, UK: Oxfam.

Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2002-2006. "Administración de Escuelas." (INEE Good Practice Guides). <http://www.ineesite.org/page.asp>

Leadbetter, H. "Presupuesto de Género." www.dfid.gov.uk/aboutdfid/organization/pfma/pfma-gender-budget.pdf.

Lewis, M.A., y M. E. Lockheed. 2007. *Exclusión, Género y Educación. Estudios de Caso del Mundo en Desarrollo*. Washington, DC: Center for Global Development.

Massachusetts Institute of Technology. "Resolviendo el Ausentismo, Elevando los Puntajes en las Pruebas." Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (Policy Briefcase No. 6). Setiembre 2008.

Save the Children. 2008. "Haciendo que las Escuelas Sean Inclusivas. Cómo Puede Suceder el Cambio." Londres: Save the Children.

Smith, R., y K. Fincham. 2008. "Transformando las Políticas y la Práctica a Favor del Género en la Educación. Una Revisión de Género del Informe de Monitoreo Global del año 2009 de EFA" (Documento de Trabajo, Noviembre 2008). Nueva York: UNICEF.

Sprechmann, S., and E. Pelton. 2001. "Herramientas y Lienamientos de Incidencia Política. Promoviendo el Cambio de las Políticas." Atlanta, GA: CARE.

Subrahmanian, R. 2007. *Género en la Educación Primaria y Secundaria. Un Manual para Quienes Elaboran las Políticas y Otros Actores Importantes*. Londres: Commonwealth Secretariat.

Tiessen, R. 2007. *En todos lados/En ningún lugar. Logrando la Centralidad del Género en las Agencias de Desarrollo*, Bloomfield, CT: Kumarian Press, Inc.

UNESCO. 2007. *Educación para Todos para el 2015. ¿Lo Lograremos?* (EFA Global Monitoring Report 2008.) París: UNESCO.

USAID. 2008. *Marco de Trabajo de Equidad de Género*. Washington, DC: Agencia de los EEUU para el Desarrollo Internacional. Desarrollado para la Oficina de las Mujeres en el Desarrollo de USAID por el Proyecto EQUATE, Management Systems International (Contratista Principal).

Herramientas

Asian Development Bank. *Género, Derechi y Políticas en las Operaciones de ADB: Un Kit de Herramientas*. Mandaluyong City, Filipinas: Banco de Desarrollo Asiático.



Las Niñas Cultivan Competencias De Liderazgo Mediante Las Oportunidades Que Las Apoyan Para Ser Líderes

Esta esfera de cambio se incluye en el Poder Interior, dado que CARE cree que las niñas necesitan esfuerzos y guía especiales para ayudarlas a poner en práctica su potencial de liderazgo. Basándose en el trabajo en educación de CARE, el PI toma el enfoque centrado en quien aprende para lograr el desarrollo del liderazgo, empezando con lo que las niñas necesitan – habilidades, apoyo y espacios seguros para ser líderes. Conectado con el modelo de empoderamiento en el que el esfuerzo individual, las relaciones que lo respaldan y un ambiente favorable forman un triángulo de condiciones previas necesarias para lograr el empoderamiento, el modelo de liderazgo del PI también requiere las tres puntas de este triángulo.

En la base de la estrategia de desarrollo del liderazgo del PI está el hecho de ayudar a las niñas a desarrollar las competencias básicas de liderazgo. El PI ha identificado un conjunto básico de habilidades o competencias que apoyan el desarrollo juvenil positivo y preparan a las niñas para liderar. Específicamente, las actividades del PI buscan promover las cinco competencias siguientes: Toma de decisiones/Acción, Organización, Auto-confianza, Visión/ Habilidad para Motivar a Otros y Voz/Asertividad.

ESTA ESFERA DE CAMBIO INCLUYE TRES PRINCIPALES CONSIDERACIONES:

- **Camino 5:** El PI promueve diversas actividades para que las niñas desarrollen sus habilidades de liderazgo: Las actividades extracurriculares tales como los deportes, el gobierno estudiantil, clubes de tecnología y actividades culturales les brindan oportunidades relacionadas a la escuela y fuera del salón de clase. Estructuradas con líderes formales, estas actividades pueden promover las competencias específicas de maneras que han sido establecidas como objetivos para ayudar a las niñas a darse cuenta el poder que tienen dentro.
- **Camino 6:** Las niñas necesitan redes sociales fortalecidas y espacios seguros para poner en práctica sus habilidades de liderazgo: Las competencias de liderazgo se dominan con mayor efectividad cuando se practican en espacios seguros—ambientes que no presentan amenazas en los que las niñas se pueden sentir cómodas para explorar y aprender. Para desarrollar estos espacios seguros, con modelos de liderazgo compartido conducidos por las niñas, el PI invierte en construir las esferas y redes sociales conformadas por los amigos y mentores de las niñas.
- **Camino 7:** Las niñas necesitan ser vistas, escuchadas y respaldadas de manera activa para que la sociedad apoye el liderazgo de las niñas: Es por esta razón que el PI promueve la acción cívica para las niñas en las que las comunidades puedan apoyarlas en sus roles de liderazgo y ser testigos de su legitimidad en las esferas públicas.



**ESFERA DE CAMBIO 2:
FORJAR LAS HABILIDADES
DE LIDERAZGO DE
LAS NIÑAS**



**Diversas Actividades
Extracurriculares
para las Niñas**



**Redes Sociales
de las Niñas**



**Participación
de las Niñas en
la Acción Cívica**

CAMINO 5: DESARROLLAR EL LIDERAZGO MEDIANTE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

ESTÁNDAR: A las niñas se les brindan actividades complementarias estructuradas para forjar las competencias de liderazgo.

INDICADOR:

- Número de actividades extracurriculares disponibles para las niñas, los niños y para ambos
- Número de niñas y niños que participan en cada actividad (enumere la actividad y el número de niños y niñas)

DEFINICIÓN: Las actividades extracurriculares son oportunidades organizadas formalmente fuera de la currícula u horario requeridos por la escuela. Son voluntarias, lo que significa que los niños pueden decidir no llevarlas o los profesores/ padres de familia pueden decidir si los niños pueden participar. Están estructuradas y tienen líderes formales. Los ejemplos incluyen: equipos de deportes, comités de gobierno escolar, clubs de intereses especiales (p. ej. ciencia y tecnología), grupos juveniles religiosos o cívicos y scouts. Algunas actividades están directamente asociadas con las escuelas; otras son completamente independientes de las escuelas.

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES EN EL PODER INTERIOR

Las actividades extracurriculares se incluyen como un camino clave del PI debido a su contribución directa para ayudar a los niños a desarrollar las habilidades de liderazgo y poner en práctica su propio potencial. Estos tipos de actividades les dan a los niños y a los jóvenes la oportunidad de desarrollar habilidades que no sean estrictamente académicas. En algunas actividades extracurriculares, tales como el gobierno estudiantil, los deportes o los proyectos de servicios, la relación entre la actividad y el aprendizaje de las habilidades de liderazgo es bastante obvia. En otras áreas tales como la música o el teatro, la relación podría no ser tan obvia, pero estas actividades también ofrecen oportunidades de liderazgo y de formación de redes. Estas actividades son particularmente importantes para las niñas cuya actividad primaria “extracurricular” es el trabajo doméstico.

Para comprender mejor cómo las actividades extracurriculares contribuyen al desarrollo del liderazgo, es útil reflexionar sobre algunas características típicas de estos tipos de oportunidades:

- Las actividades extracurriculares generalmente tienen líderes adultos formales – p. ej., los entrenadores, mentores, líderes de grupos. Estos líderes adultos a menudo brindan una nueva influencia en las vidas de los niños como un adulto que los apoya y alienta y que prueba cosas nuevas.
- Este tipo de actividades a menudo implican competencias, retos o realizar eventos a gran escala. Ya sea la presentación de una obra teatral, un viaje de campamento o un evento deportivo, las actividades extracurriculares a menudo requieren que los participantes vean cómo las actividades diarias contribuyen con la meta más amplia que está en algún momento en el futuro.
- También se alientan los roles de liderazgo formal y espontáneo. Ya sean como el líder de un equipo de netball, el enlace con un grupo comunitario o la cabeza de un parlamento estudiantil, existen a menudo muchas maneras en las que se expresan los roles de liderazgo tradicional.
- La mezcla de niños mediante actividades mixtas, los grupos de edades distintos, el juego organizado por la comunidad, y la exposición con nuevos equipos o vecindarios a menudo promueven además relaciones entre los niños que de otra manera no podrían tener en la escuela o en casa – expandiendo de esta manera sus redes sociales, comprendiendo lo que son las diferencias y el estigma.

- Las actividades extra-curriculares a menudo tienen un camino público para llegar a ellas – en las que se invita a los miembros de la comunidad y las familias para que vean, alienten, critiquen, participen o de lo contrario alienten a los participantes de los eventos. Especialmente para las niñas, este reconocimiento público de sus identidades como jugadoras, o miembros de equipos es un paso importante para cambiar las percepciones públicas sobre lo que las niñas son capaces de hacer mediante formas que son seguras.
- Finalmente, muchas actividades extracurriculares pueden fortalecer la confianza de los niños de formas nuevas quitando el enfoque del logro académico para dejar que brillen otros aspectos de la personalidad y habilidades el niño – por ejemplo, la bondad hacia otros, su capacidad deportiva, musical, sus habilidades para dar discursos, o coordinación.

ESTRATEGIAS PARA UN COMPROMISO EFECTIVO EN LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

El enfoque en esta sección se pondrá en cuatro áreas: deportes, gobierno estudiantil y actividades culturales que usualmente están relacionadas con la escuela. Esta sección también abarcará la capacitación en las habilidades de la vida, un área que podría entrar dentro de la curricula, en una escuela o actividad extracurricular no relacionada con la escuela. Esta sección no incluirá la discusión de otras actividades extracurriculares no afiliadas a la escuela tales como los scouts o los clubes de niñas, que se discutirán en la sección de redes sociales.

DEPORTES

Las investigaciones muestran que la participación en los deportes puede tener beneficios para las niñas adolescentes que van más allá de simplemente mantenerse en forma. Un estudio en la Universidad de Florida⁽³⁵⁾ concluyó que los participantes en las actividades atléticas tienen mejores imágenes corporales, mayores niveles de autoestima y más confianza en los demás. Los deportes enseñan a establecer objetivos y a trabajar en equipo, y además a ganar y perder. A pesar que la participación en los deportes parece ser una oportunidad natural para los niños, éste no siempre es el caso para las niñas. Las niñas podrían necesitar un aliento e instrucción especiales (así como vestimentas especiales) para participar en los deportes.

Los deportes infunden una perspectiva de “poder hacer”, vital para el desarrollo educativo exitoso del niño y además los programas basados en los deportes promueven el liderazgo, el



Cómo lo Hicieron Otros: Deportes para el Cambio Social

CARE trabaja con los socios locales e internacionales en varias oficinas de país no solamente para enseñar deportes, sino para utilizar los deportes como un entrada para forjar la autoestima, desarrollar las habilidades de liderazgo y fortalecer las relaciones sociales entre los jóvenes. Es un enfoque con una importancia particular para mejorar la posición de las niñas y las mujeres. ¿Por qué funciona?

- Los deportes son divertidos—son una Buena forma de movilizar y reclutar a las niñas.
- Cuando las niñas participan en un ámbito tradicionalmente masculino como el fútbol, se trata de una demostración de igualdad.
- Los equipos deportivos a menudo brindan un espacio seguro (Ver Capítulo 6) para hablar sobre los temas difíciles.
- La participación en los deportes forja la confianza.
- Es una oportunidad para utilizar a los mentores/educadores entre pares (Ver el Capítulo 6).
- Los deportes traen experiencia en establecer las metas, ganar y perder—experiencias que forjan la confianza.
- Es un enfoque que es relevante globalmente utilizando un deporte culturalmente apropiado.
- Los programas pueden ser desarrollados por las mujeres, capacitándolas para que se conviertan en árbitros, entrenadoras, administradoras y líderes del equipo.
- Los programas pueden realizarse en las escuelas, usualmente una ubicación relativamente segura para las niñas.

trabajo en equipo, el pensamiento crítico, el trabajo en redes y las habilidades para negociar.

La participación en los deportes ayuda a cambiar la manera en que las niñas se ven a sí mismas, pero además cambia la forma en que otros las perciben. Cuando los hombres y los niños ven las fortalezas, capacidades y contribuciones de las niñas, esto podría ayudar a reformular las percepciones masculinas sobre los roles apropiados para las niñas y las mujeres. La afiliación a un equipo reconocido les da un sentido de pertenencia y una identidad.⁽³⁶⁾ La participación en los deportes les podría brindar una red social importante que será discutida en el siguiente camino.

Si bien las políticas gubernamentales y las declaraciones de las misiones de las organizaciones reconocen la igualdad de derechos entre las niñas y los niños, en la práctica, las normas sociales y culturales a menudo impiden que las niñas participen en los deportes organizados. Puede que las niñas no se liberen de sus pesadas responsabilidades domésticas; podrían no tener acceso a campos de juego seguros y podrían enfrentar las actitudes de los padres y de la comunidad sobre el hecho que los deportes no son apropiados para las niñas. Para encontrar soluciones a algunos de estos problemas, vea la sección de desafíos al final del camino.

GOBIERNO ESTUDIANTIL

Los consejos estudiantiles o los parlamentos estudiantiles son una actividad extracurricular para los estudiantes en las escuelas de todo el mundo. Estos entes sirven para comprometer a los alumnos a aprender sobre la democracia y el liderazgo. Los consejos estudiantiles les dan a los estudiantes una voz, aunque una voz de alguna manera limitada, en asuntos que los afectan en la escuela y a veces en sus comunidades. Estos planean actividades estudiantiles especiales, llevan las preocupaciones de los estudiantes a los administradores del colegio y transmiten los puntos de vista de los estudiantes en asuntos en los que la administración está abierta a escuchar las opiniones de los alumnos.

Los gobiernos estudiantiles operan de muchas maneras. En las escuelas primarias, a menudo existen uno o dos representantes por salón que transmiten las solicitudes, ideas o quejas de su clase al consejo estudiantil. Los consejos estudiantiles pueden incluir además a funcionarios elegidos: un presidente, un vicepresidente, secretario y tesorero. El gobierno estudiantil a menudo es supervisado por un profesor. Un gobierno estudiantil es un ambiente rico para practicar las habilidades de liderazgo para un número limitado de alumnos, dándoles las oportunidades de hablar en público, de desarrollar y presentar propuestas, negociar y resolver conflictos.



Decisiones, Decisiones: ¿Un Programa Deportivo es Adecuado para su País?

Para evaluar el programa deportivo para las niñas, realice un análisis situacional que incluya una revisión de las políticas y programas del país, la infraestructura y las oportunidades para las niñas.

- ¿Podría incluir en una encuesta preguntas sobre los deportes de las niñas? ¿Podrían incluirse las preguntas en una encuesta nacional o regional?
- ¿Cuáles son las condiciones sociales que promueven o impiden la participación de las niñas en su país?
- ¿Cuáles son las estrategias que aumentan la participación?
- ¿Qué insumos se requerirían para desarrollar un programa sostenible?

¿Qué hacen los gobiernos estudiantiles? Los gobiernos estudiantiles realizan una serie de servicios sociales/comunitarios, recaudación de fondos y proyectos de animación escolar. Podrían identificar y tratar de resolver los problemas escolares o comunitarios, por ejemplo, un esfuerzo de limpieza escolar o comunitario, un esfuerzo para embellecer la escuela, una huerta escolar, o la recolección de materiales (trozos de papel, latas vacías u otros) que se necesitan en la escuela. Podrían organizar eventos divertidos diseñados para levantar el ánimo de la escuela, tales como espectáculos de talentos, carnavales, días en los que a los estudiantes se les permite romper una regla, tal como masticar goma de mascar o utilizar un sombrero, comprando una “licencia” por un pequeño pago. Las ganancias de los eventos se utilizan para apoyar los proyectos escolares.

¿Qué aprenden los miembros del gobierno estudiantil? A pesar que a menudo los miembros del gobierno estudiantil son elegidos, también podrían ser seleccionados por la administración de la escuela. Si hay una elección, ocurre a inicios del año escolar y si es lo indicado, podría ser una oportunidad para practicar lo que es una democracia. Los estudiantes que aspiran al puesto podrían realizar mini campañas políticas que incluyan slogans de las campañas, afiches y discursos. Una vez que a los estudiantes se les orienta sobre sus roles, empiezan a planear y a realizar actividades. Aprenden cómo llevar una reunión, priorizar las tareas, tomar decisiones grupalmente, dar discursos y trabajar en comités. Tienen una oportunidad para observar los estilos de liderazgo y evaluar sus propios estilos.



Consejo: Aumentar la participación de los Adultos

Las actividades culturales proporcionan una manera de llegar a los adultos a través de sus hijos. Los adultos están deseosos de asistir a un evento en el que sus hijos están participando. La organización que lo presenta puede establecer estrategias sobre cómo involucrar a los adultos en las actividades adicionales.

CARE Honduras ha utilizado los gobiernos estudiantiles para promover de manera exitosa la participación juvenil en la solución de problemas en la escuela y en la comunidad. Los funcionarios del gobierno estudiantil están involucrados activamente en las decisiones sobre su organización y sobre la administración de la educación, en la tutoría entre pares y la concientización sobre los derechos de los niños. Aprendiendo a articular sus pensamientos, los jóvenes han ganado confianza en ellos mismos y han desarrollado habilidades de liderazgo. Han aumentado la solidaridad entre los estudiantes y han mejorado las relaciones entre estudiantes y profesores.

ACTIVIDADES CULTURALES

Las actividades culturales incluyen las artes escénicas tales como la música, la danza y el teatro y las artes visuales o plásticas, tales como el dibujo, la pintura, la escultura, las películas, los textiles, trabajos en metal, en madera, impresiones, cerámica y arquitectura. Las actividades culturales son importantes debido a que le brindan a los jóvenes con talentos en áreas que no sean los deportes o la tecnología una manera de canalizar sus habilidades y se pueden utilizar como canales para la preservación de las tradiciones culturales, así como medios para apoyar el cambio cultural.

Teatro para el Cambio Social. El brasileño Augusto Boal, fundador del Teatro de los Oprimidos, desarrolló una metodología del teatro para explorar los problemas y abrir espacios para las formas constructivas de manejar el conflicto y tomar acción. El enfoque trae el conflicto u opresión al escenario y se detiene en el punto de crisis y se pide que los espectadores (rebautizados espect-actores) encuentren soluciones. No hay distinción entre los actores y la audiencia, todos son participantes, asumiendo la responsabilidad de resolver la situación de opresión.



¿Cómo lo hicieron?: Utilizar las Actividades Culturales para Empoderar a los Jóvenes y a la Comunidad

La investigación sobre “El Empoderamiento de los Jóvenes y de la Comunidad mediante las Actividades Culturales” realizadas por el Programa de Asocio para el Empoderamiento Juvenil (YEPP, por sus siglas en inglés) reveló siete criterios para las actividades culturales que tienen un alto potencial para contribuir con el empoderamiento juvenil y comunitario:

1. El trabajo se basa en una evaluación de las necesidades y un mapeo de los recursos.
2. Los participantes se involucran activamente en el diseño, planificación, implementación y evaluación del trabajo artístico. Los jóvenes/la población actúan también como artistas.
3. Los auténticos artistas profesionales trabajan junto con las personas del público.
4. Los facilitadores capacitados alientan a los participantes a que trabajen ellos mismos como artistas.
5. La forma de arte seleccionada y los procesos son lo suficientemente abiertos y flexibles como para que las personas puedan ser creativas.
6. El trabajo artístico está incluido dentro de un enfoque holístico; implica una serie de actividades con una serie de tareas, y está relacionado con otras instituciones que trabajan en otros ámbitos, así como con organizaciones en otros lugares o países.
7. El trabajo artístico está abierto a las distintas culturas y se realizan esfuerzos para involucrar a los participantes de distintos orígenes.

CAPACITACIÓN EN HABILIDADES PARA LA VIDA

En entrevistas sobre el liderazgo de las niñas realizadas a principios del año 2008 como parte del desarrollo de un documento de discusión sobre el liderazgo de las niñas⁽³⁷⁾, los líderes del pensamiento identificaron la comunicación, negociación, liderazgo, liderazgo basado en la ética y los valores, prevención del VIH/SIDA, derechos humanos, empoderamiento para la participación en la toma de decisiones o planificación políticas y la implementación de actividades y habilidades que una niña líder debería tener. Las actividades para desarrollar estas habilidades se bosquejan en una serie de manuales desarrollados por las organizaciones internacionales para apoyar los programas de desarrollo juvenil que podrían ser útiles en el PI.



Consejo: Cómo Enseñar Habilidades para la Vida

El Manual de Habilidades para la Vida del Cuerpo de Paz que se anuncia a sí mismo como un programa integral de cambio de comportamiento incluye más de 50 lecciones distintas sobre educación entre pares/VIH/SIDA/ETS, habilidades comunicativas, incluyendo la asertividad, habilidades para la toma de decisiones y habilidades para relacionarse. El manual del Cuerpo de Paz empieza citando unos principios de cambio de comportamiento importantes que son relevantes para toda capacitación en habilidades para la vida (pp.9-12):

- Brindar información es un punto de partida necesario, pero pocas veces es suficiente para producir un cambio de comportamiento. Los mensajes atemorizadores tienen un uso limitado para motivar el cambio de comportamiento.
- Es más probable que las personas intenten comportamientos que se sienten capaces de desempeñar. Ver el modelo y en práctica de un comportamiento ayuda a una persona a creer que lo puede realizar.
- Es más probable que los individuos adopten un nuevo comportamiento si tienen una opción entre varias alternativas.
- Las campañas deberían crear ambientes, tales como el del programa de educación entre pares, que alienta el cambio. El cambio es más probable si una comunidad de personas influyentes adopta el cambio.
- Las recaídas son de esperar; por ello, los programas necesitan incluir enfoques para mantener la centralidad de los nuevos comportamientos y recuperarse de las recaídas.

Originally developed in Africa, the manual has been re-edited for global distribution, but encourages users to conduct an initial assessment of the need for a life skills program and to adapt each section to the local culture.

Peace Corps 2001.

DESAFÍOS DE LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

En algunas comunidades la participación de las niñas en actividades nuevas representará un cambio cultural que puede tener la oposición de los padres, los colegas y otros miembros de la comunidad. Aumentar la toma de conciencia y apoyar la participación de las niñas será un punto importante. Este camino se ha enfocado en las actividades extracurriculares que son principalmente, pero no exclusivamente, realizadas en la escuela, de manera que, si la escuela es co-educacional, es probable que las actividades, a excepción de los deportes, también sean co-educacionales. Para las actividades en el siguiente camino que se enfoca más en actividades centradas solamente en las niñas, los asuntos serán distintos.



Consejos: Superando los Desafíos de la Participación de las Niñas en las Actividades Extra-Curriculares

Desafíos de la Participación de las Niñas	Posibles Soluciones
<p>Alivio de las obligaciones domésticas. En las comunidades en las que las niñas tienen responsabilidades domésticas, sería difícil para ellas obtener permiso para dejar de lado sus tareas del hogar a favor de las actividades extracurriculares.</p>	<p>Las campañas sobre el rol cambiante de las niñas también deberían enfocarse en que los niños elijan actividades tradicionalmente femeninas tales como llevar el agua, recoger leña, lavar y planchar de manera que las niñas tengan tiempo libre para otras actividades.</p>
<p>Cambio en el estereotipo de que los deportes son solamente para hombres. Obtener la atención y financiar las actividades atléticas de las niñas en donde lo atlético constituye un ámbito masculino podría ser un desafío.</p>	<p>Los derechos de las niñas de jugar y de participar en los deportes pueden incorporarse en las campañas de concientización amplias sobre los derechos de las niñas. Podría ser de utilidad recordar los tratados internacionales que incluyen los derechos de las mujeres a participar en los juegos y los deportes.</p>
<p>Cambio en el estereotipo de que los roles de liderazgo en el gobierno estudiantil son solamente para los niños. En las escuelas en donde los niños han dominado tradicionalmente las posiciones de liderazgo en el gobierno escolar, podría ser difícil para las niñas ganar los roles de liderazgo.</p>	<p>Si la concientización en general no es suficiente para abrirle espacios a las niñas en el gobierno estudiantil, podría ser necesario designar puestos para las niñas o establecer un sistema de rotación para asegurar que las niñas tengan oportunidades.</p>
<p>Cambio en la idea que otras actividades extracurriculares sean solamente para los niños. Los clubs de tecnología son una actividad tradicionalmente dominada por los hombres donde las niñas podrían tener dificultades para participar.</p>	<p>Los profesores y los asesores de los clubes necesitarán apoyar que las niñas ingresen en campos no tradicionales.</p>
<p>Financiamiento de las actividades extracurriculares. Los fondos para estas actividades no son una parte usual de los presupuestos escolares.</p>	<p>¿Se puede obtener financiamiento de las empresas locales o nacionales? ¿Se puede convencer a las organizaciones tradicionales para que apoyen las actividades relacionadas a su campo de interés? ¿Se puede solicitar a las empresas que auspicien a los equipos deportivos?</p>

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Hallman, K., Roca, E., y Ruiz, J.R. 2007. Nivelando el Campo de Juego: Creando Oportunidades para las niñas más pobres de Guatemala. Nueva York, NY: The Population Council. www.popcouncil.org

Hart, L., y otros 2003. "Forjando las Habilidades de Liderazgo entre las Niñas de la Escuela Media Mediante Campeonatos Atléticos Inter-escolares." ERIC Digest.

UNICEF. 2004. Deporte, Recreación y Juego. Nueva York, NY: UNESCO. www.unicef.org

Herramientas

Boal, A. 2002. Juegos para Actores y No actores.

_____.1988.El Arcoíris del Deseo: el Método Boal de Teatro y Terapia.

_____.1985.Teatro de los Oprimidos.

Duveskog, M., TekkiKids – Un Laboratorio de Aprendizaje para los Futuros Ingenieros, www.humanit.org/PID/karlstad_symposium/presentations/Marcus_Duveskog.pdf

Peace Corps. 2001. Manual de Habilidades para la Vida, <http://www.peacecorps.gov/index.cfm?shell=library.comdev>

Asociación Nacional de Directores de Escuela Elemental. Manual para organizar y aconsejar en los consejos estudiantiles. www.naesp.org

CAMINO 6: DESARROLLAR EL LIDERAZGO MEDIANTE LAS REDES SOCIALES

Estándar: Que se disponga de espacios seguros para que las niñas trabajen en redes con otras niñas

Indicador: Número de niñas y niños que se reúnen con los pares del mismo sexo fuera de las horas de clase

Definición: Las redes sociales son estructuras sociales conformadas por individuos conectados por culturas, valores, intereses, metas o relaciones comunes. Pueden ser redes formales o informales, y a menudo son conformadas fundamentalmente por la persona que está al centro de las mismas. Permiten que los miembros aprendan, cuestionen, discutan y compartan ideas para desarrollar su bienestar emocional y social. Para muchas niñas en los países en desarrollo, sus redes sociales incluyen su familia extendida y los amigos seleccionados entre los compañeros de clase en la escuela. A veces, esto incluye además a los pares y a los adultos a los que están expuestos y con los que interactúan en los entornos religiosos. Para las niñas, tener relaciones sólidas con otras niñas y no estar socialmente aisladas es de igual importancia para sus habilidades de aprendizaje. Las redes sociales les dan a las niñas los ámbitos en los que pueden conectarse con otras niñas fuera de la familia o del salón de clase.

Los espacios seguros se definen como ambientes que no son amenazadores solamente para las niñas en los que se sienten cómodas de expresar sus opiniones abiertamente, discutir temas que no se pueden tratar en frente de los niños/hombres, parientes mayores, etc. y cuestionar libremente sin consecuencias negativas.

LAS REDES SOCIALES EN EL PODER INTERIOR

“La llegada de la adolescencia significa que el mundo se expande para los niños y se contrae para las niñas.”⁽³⁸⁾ Es por ello que las redes sociales son una parte explícita del Poder Interior. El modelo de desarrollo de liderazgo de CARE reconoce que las niñas necesitan más espacio para explorar, probar y afinar sus habilidades de liderazgo. Para hacer esto, necesitan una red que las apoye a su alrededor en la que puedan desarrollar de manera segura las competencias de liderazgo y expandir su visión del mundo.

Las redes sociales, como se explicó arriba, son las redes de relaciones alrededor de la niña que la ayudan a sostenerla en la vida. Estrechamente relacionadas a lo que a menudo se denomina en la literatura los “espacios seguros”, estas redes de apoyo son un ambiente relativamente protegido para ayudar a las niñas a desarrollar sus habilidades comunicativas, una visión del mundo más amplia y mecanismos para arreglárselas. En las redes sociales, las niñas aprenden observando a sus pares en los roles de liderazgo y asumiendo ellas mismas roles de liderazgo – que sean manejados por las niñas. A medida que aumentan las relaciones con los demás, las niñas deben aprender cómo resolver los conflictos, manejar los reveses y aceptar más a los demás.

Estas redes también podrían brindar la base para el “contagio social” positivo. Pensamos que las enfermedades son contagiosas, pero no pensamos a menudo que el comportamiento se ‘pegue’. Sin embargo, los científicos sociales están diciendo ahora que también se nos puede ‘pegar’ un comportamiento. Nos dicen que el comportamiento se puede expandir y saltar entre poblaciones de una manera más parecida a un brote de sarampión o de varicela que mediante un proceso de opción racional. Un estudio descubrió que la felicidad tiende a difundirse mediante las redes sociales. Específicamente, cuando una persona está contenta, los amigos cercanos tienen 25 por ciento más probabilidades de estar ellos mismos felices.⁽³⁹⁾

To develop their social network, girls ideally should have opportunities to build friendships with others. It is important to remember that a girl can participate in an extra-curricular activity or in a school setting without developing meaningful relationships with others. Therefore, activities that focus on social networks should encourage girls to come out of their comfort zone, collaborate with others, and develop relationships. As these relationships strengthen, girls often organize their own opportunities to develop leadership skills – negotiating with others, planning events, supporting each other, and motivating those around them. These are girl-led activities, which are distinct from the adult-led activities described in the preceding pathway.



¿Cómo lo Hicieron? Combinando el Aprendizaje en un 'Espacio Seguro' con la Incidencia política para Acelerar el Cambio

En Guatemala, el Consejo de Población, trabajando con una serie de socios, ha establecido el programa Abriendo Oportunidades fuera de la escuela para las niñas adolescentes en riesgo de un matrimonio siendo menores de edad o de abandonar la escuela. El programa en Guatemala ofrece espacios seguros y apoyo al aprendizaje organizados por los mentores de las niñas indígenas mediante un modelo de liderazgo en cascada.

El programa de Guatemala es único en el sentido que combina las oportunidades de aprendizaje para las niñas, incluyendo los conocimientos financieros, la generación de ingresos y el empoderamiento económico, mediante una red nacional de clubes de niñas, con el desarrollo de un equipo de jóvenes líderes mayas capacitadas para expresar y sacar adelante una agenda de incidencia política enfocada en sus derechos y necesidades.



ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS REDES SOCIALES DE LAS NIÑAS

Los ejemplos de las oportunidades formales para forjar las redes sociales incluyen los clubes de niñas tales como los establecidos por el Foro para los Educadores de las Mujeres Africanas (FAWE), los clubs de VIH/SIDA, u otros. A menudo, las redes sociales se desarrollan a partir de las actividades extracurriculares. Actividades curriculares tales como aquellas discutidas en el camino anterior, deportes, gobierno estudiantil y clubs de tecnología podrían brindar estas cualidades, pero no es su meta principal ni las redes sociales de las niñas se expandirán automáticamente si ellas participan en las actividades extracurriculares.

Las redes sociales también se pueden formar o fortalecer fuera de las actividades organizadas, por ejemplo, al participar en las actividades de aprendizaje participativo en un salón de clase del mismo sexo. Las estrategias que siguen se enfocarán principalmente en los clubs y actividades que tienen como su meta el desarrollo juvenil, y en particular el desarrollo de las niñas.

AMBIENTES DE UN SOLO SEXO

“Las niñas dicen una y otra vez que valoran los ‘espacios seguros’ solamente de niñas donde pueden fiarse de los adultos y las demás niñas que son de confianza. En los ambientes compuestos solamente por niñas, se sienten seguras de hablar sobre asuntos que no necesariamente hablarían con los niños, tratar nuevas actividades sin temor a fallar y experimentan menos presión para verse o actuar de cierta manera.”⁽⁴⁰⁾ De muchas formas, se puede decir lo mismo para los ambientes compuestos solamente por niños.

Los ambientes de un solo sexo se pueden crear mediante el desarrollo de actividades específicas (por ejemplo, un equipo deportivo o clubs) o se puede aprovechar un enfoque más creativo para promover ambientes de un solo sexo con las oportunidades existentes, tales como el aprendizaje conjunto en los salones de clase, los deberes durante las horas del trabajo escolar, las asignaciones para trabajos en grupo, el tiempo de juego recreativo o las asignaciones de aprendizaje experimental. A pesar que cuando se utilizan las actividades existentes para crear ambientes de un solo sexo, quienes las programan deben tener cuidado de no reforzar el desbalance de poder del género y los estereotipos injustos, se puede disponer de mayores oportunidades que lo se pueda ver a simple vista.

Consejo: Tener una Reunión ‘Provechosa para la Niñas’



Se debe considerar lo siguiente cuando se organiza una reunión para niñas:

Distancia: Las niñas no deberían recorrer una distancia demasiado larga.

Tiempo: El horario de la reunión debe considerar las horas en que se realiza el trabajo del hogar y las épocas agrícolas.

Temas: Las jóvenes están en distintas etapa de desarrollo y necesitan encontrar apoyo para sus necesidades actuales. Sea creativo y deje que las niñas determinen lo que harán y sobre qué hablarán.

Formato: Para llegar a una variedad de niñas, es bueno contar con distintas estructuras que varían de los grupos de acción espontánea de corto plazo a comités de trabajo estables con una jerarquía de líderes y miembros regulares.



MENTORES DE PARES

Los mentores sólidos son una de las partes más importantes de una actividad exitosa con la participación de jóvenes. Es un tema que impregna la Esfera de Cambio 3, pasando a través de los caminos por actividades extracurriculares, redes sociales y defensores. El apoyo de los mentores se discutirá en general bajo el camino 7; los mentores de pares se discuten aquí porque esto es tanto una manera de apoyar a las niñas mediante una mentora como una manera en que las niñas se desarrollan a sí mismas siendo mentoras.

Los mentores de pares se presentan entre un joven más avanzado (a menudo mayor) y uno menos experimentado (a menudo menor), con el objetivo de promover el desarrollo de ambas partes. También se podría llamar enseñanza entre pares, educación de pares, aprendizaje entre compañeros, coaching entre pares y aprendizaje cooperativo.

Beneficia tanto al mentor como a quien lo sigue; el mentor se desarrolla como profesor o líder y a menudo se refuerza en la materia que él o ella está presentando. Quien sigue al mentor se beneficia de la experiencia del mentor y extiende su red de niñas exitosas. Los objetivos de un programa de mentores de pares deberían definirse bien y poderse medir y la efectividad del programa debería monitorearse para asegurar que se cumplan los objetivos.

Selección de Mentores: Los mentores de pares se eligen considerando sus habilidades sociales, su confiabilidad y/o habilidad académica. La compatibilidad del mentor y de quien recibe su apoyo debe considerarse al asignar las parejas. Los mentores y quienes reciben su apoyo podrían beneficiarse si tienen entornos, intereses y experiencias de vida similares.



Consejos: Pasos para Formar un Club de Niñas

Tradicionalmente, los clubes de niñas han sido lugares donde las niñas podrían desarrollar las habilidades y las relaciones en un ambiente seguro y estructurado bajo la guía de adultos comprensivos. Las niñas Scouts, 4-H y los clubs establecidos por FAWE son excelentes ejemplos de ello. Los pasos para desarrollar los clubes de niñas:

Reclutar a los miembros: Un líder de la comunidad o un representante del programa puede hablar sobre el programa con los grupos religiosos o en las escuelas.

Reclutar a las líderes: Las residentes locales son las líderes, facilitadoras o capacitadoras ideales. Las profesoras de escuela son a menudo buenas candidatas.

Usar una planificación y organización participativa: Los auspiciadores del club deberían presentar un panorama general de lo que podría ser el club, pero deberían alentar a los miembros a crear el club que ellos quieren y asumir la mayor responsabilidad posible. ¿Debería ser un club de madres e hijas o solamente un club de niñas? La ventaja de incluir a las madres es que pueden actuar de "chaperonas" de sus hijas y evitar las preocupaciones sobre su seguridad. Los temas que se deben resolver incluyen el día, la hora y el calendario de reuniones, además del lugar. Usualmente se puede tomar prestado un local para la reunión. Cuando el grupo se haya estado reuniendo por varios meses y sus miembros se hayan estabilizado, se podrán nombrar sus directivos. En este punto los líderes se pueden convertir en asesores y tendrán un rol menos directivo.

Definir las necesidades de monitoreo: Se deben guardar los formatos de inscripción, la asistencia a las reuniones y el acta de las actividades de la reunión. Se debe realizar anualmente un proceso de evaluación y planificación participativa.

Cómo Funcionan las Relaciones: Los mentores a menudo son voluntarios, a pesar que algunas organizaciones pueden ofrecer beneficios a cambio del servicio. Los mentores y quienes reciben su apoyo pueden mantener el contacto mediante reuniones y a menudo tienen más contacto al inicio de la relación para establecer una buena base. Las organizaciones de mentores de pares también podrían organizar eventos para aquellos que participan en el programa.

Los mentores de pares en las escuelas secundarias ayudan en la transición de la escuela primaria a la secundaria a los estudiantes más jóvenes. Pueden apoyarlos con sus tareas escolares y sus habilidades de estudio, con la presión entre pares, los problemas con la asistencia y el comportamiento y los problemas familiares típicos.

Capacitación para Mentores. Los mentores se benefician al recibir la capacitación, la supervisión y el apoyo psicológico de los organizadores del programa, los profesores, administradores, los padres y otros miembros de la comunidad.



¿Lo Sabía?: Por qué iniciar un programa de mentores de pares

HABILIDAD	VENTAJAS PARA QUIEN RECIBE EL APOYO	VENTAJAS PARA EL MENTOR
Ventajas Sociales	<p>Se siente más libre de expresarse con alguien cercano en edad.</p> <p>Gana una Amistad, apoyo y aliento por parte del mentor.</p> <p>Extiende la red social.</p>	<p>Descubre que es fácil comprender a alguien que es cercano a su edad y ayudarlo a resolver los problemas.</p> <p>Amistad con otros mentores.</p> <p>Satisfacción por ayudar.</p>
Mejora Académica	<p>Se beneficia de la atención de uno a uno adaptada a sus necesidades específicas y por tener un modelo de rol.</p>	<p>Podría obtener una mayor comprensión del material que se está enseñando, así como las habilidades para enseñar. Un aumento de la motivación para estudiar para ser un buen mentor.</p>
Mejora en las Habilidades de Comunicación	<p>Aprende cómo hacer preguntas y pedir consejo.</p>	<p>Aprende a escuchar.</p>
Aumento de la Confianza	<p>El orgullo por las mejoras podría conducir a un aumento de la confianza.</p> <p>Sentido de conexión con la comunidad más amplia.</p>	<p>Un sentido más profundo de responsabilidad y orgullo en el logro como una persona que ayuda podría conducirle a un aumento de la confianza.</p>

LOS DESAFÍOS DE MEJORAR LAS REDES SOCIALES DE LAS NIÑAS

Establecer actividades para ayudar a forjar las redes sociales de las niñas presenta una serie de desafíos. El cuadro a continuación presenta algunas posibles soluciones.



Consejos para Superar los Retos de Mejorar las Redes Sociales de las Niñas

Desafíos

Posibles Soluciones

Falta de tiempo libre por parte de las niñas, mencionado en el capítulo sobre actividades extracurriculares, podría ser más un impedimento de la participación de las niñas en actividades que no están conectadas con la escuela que de las que lo están. Los padres podrían estar más abiertos para dejar salir a una niña a una actividad relacionada con la escuela que a una actividad no relacionada con la escuela.

La carga de las tareas domésticas de las niñas es un tema que debería incluirse en la concientización sobre los derechos de las niñas. Los grupos que promueven la toma de conciencia entre los niños y los jóvenes han tenido éxito en lograr los cambios en la familia para compartir tales tareas.

¿Pero y qué hay de los niños? Cada vez que se programan actividades para las niñas, siempre alguien pregunta, “Pero, ¿y qué hay de los niños?” mostrando ser aparentemente inconscientes de que a los niños se les ha brindado tradicionalmente muchas más oportunidades y privilegios que a las niñas.

Las preguntas como éstas brindan una excelente oportunidad para la toma de conciencia. Sin embargo, a veces los contragolpes contra las niñas una vez que reciben un privilegio pueden ser extremos. (Hay un caso de niños resentidos que le quitaron y destruyeron los uniformes nuevos a las niñas). El resentimiento debe evaluarse cuidadosamente para asegurar que no interfiera con las metas del programa. A veces, para proteger la actividad de las niñas, podría ser necesario brindar una oportunidad similar a los niños.

Los voluntarios adultos lideran los programas juveniles sostenibles. La formación de los clubes de niñas en las comunidades donde estos no existen requiere reclutar a líderes voluntarios con una inclinación para el trabajo con jóvenes y el deseo de tener un compromiso a largo plazo. Los voluntarios pueden ser difíciles de encontrar.

Los organizadores de los programas juveniles pueden tener el rol de apreciar el trabajo de los voluntarios y pueden ofrecer incentivos mediante la capacitación y el reconocimiento. Ser miembro de una red de voluntarios puede ser satisfactorio y socialmente gratificante.

Las dinámicas en los grupos juveniles pueden ser desafiantes para los líderes. Las relaciones entre grupos a veces pueden conducir a una competencia y hostilidad dentro de los grupos, y se podrían necesitar unas intervenciones bastante astutas del líder.

La capacitación inicial y el apoyo continuo son esenciales para desarrollar líderes voluntarios sólidos.

El financiamiento de los nuevos programas es a menudo difícil de encontrar.

Los grupos de mujeres a menudo son buenas fuentes de financiamiento para las actividades dedicadas solamente a las niñas.

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Levine, R., Lloyd, C., Greene, M., y Grown, C. 2008. *Las Niñas Cuentan: Una Agenda Global de Inversión y Acción*. Washington, D. C.

Mono, A., y L. Keenan. 2000. "El Programa de Liderazgo de las Niñas Después de la Escuela: Transformando el Ambiente Escolar para las Niñas Adolescentes." *Social Work in Education* 22 (2): 116-128.

Schoenberg, J. y Salmond, K. 2007. *Explorando el Liderazgo de las Niñas: Revisión de la Investigación*. Nueva York: Girl Scouts de los Estados Unidos.

Schoenberg, J., Salmond, K., y Fleshman, M. 2008. *¡A Cambiarlo!: Lo que Dicen las Niñas sobre Redefinir el Liderazgo*. Nueva York: Girl Scouts de los Estados Unidos.

Herramientas

Fondo de Población de las Naciones Unidas y Salud Familiar Internacional. 2005. *Kit de Herramientas para la Educación entre Pares*. Nueva York, NY: UNFPA. www.unfpa.org, *Estándares para los Programas de Educación entre Pares*, *Lineamientos para la Capacitación de Capacitadores: Una Currícula*, *Técnicas Basadas en el Teatro para la Educación entre Pares de los JÓVENES: Un Manual de Capacitación*, *Evaluando la Calidad de los Programas Juveniles de Pares*, *Mejora del Desempeño: Un Recurso para los Gerentes de la Educación Juvenil entre Pares*, y el *Manual de Capacitación de Capacitadores*.

UNFPA y World YWCA. 2006. *Empoderando a las Jóvenes para Liderar el Cambio*. Nueva York: World YWCA. www.unfpa.org



CAMINO 7: DESARROLLAR EL LIDERAZGO MEDIANTE LA ACCIÓN CÍVICA

ESTÁNDAR: Las niñas toman acciones para provocar un cambio positivo en su mundo.

INDICADOR: Número de niñas que son voluntarias para participar en iniciativas cívicas

DEFINICIÓN: La acción cívica voluntaria ayuda a las niñas a ser vistas y oídas en la comunidad, y estimula un espíritu general de buena voluntad en la comunidad. Además, compromete a la comunidad profundizando su participación en el crecimiento y desarrollo de las niñas. Las actividades que rodean a la acción cívica les brindan a las niñas la experiencia que necesitan para participar más adelante como ciudadanas que hacen valer sus derechos y hacen que los líderes sean responsables en sus comunidades y países.

PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS EN LA ACCIÓN CÍVICA EN EL PODER INTERIOR

Este camino del PI se agregó para reflexionar sobre el hecho que para que las niñas construyan de manera efectiva sus habilidades de liderazgo, necesitan ser capaces de actuar en los espacios públicos utilizando dichas habilidades. Es un reconocimiento que no es suficiente solamente para desarrollar competencias, las niñas necesitan ser capaces de tener un ambiente favorable para ejercer además dichas competencias. Al asegurar que estén actuando en los espacios públicos, el PI también trata de asegurar que los roles de las niñas como líderes sean considerados legítimos por el público.

Las personas jóvenes ya cuentan con un punto de vista valioso sobre sus vidas y sus necesidades debido a que aún se están preparando para convertirse en verdaderos ciudadanos. La comunidad se puede beneficiar de conocer sus puntos de vista actuales. La participación en la acción civil les da la oportunidad de prepararse para una ciudadanía más completa aprendiendo sobre los problemas, discutiéndolos y adoptando posturas sobre ellos. De la misma manera, les da oportunidades para hablar en público e interactuar, formar equipos y negociar.

Las investigaciones generales sobre la participación cívica muestran que la participación puede fortalecer el desarrollo social, forjar la capacidad de organización y crear un cambio. A pesar que ha habido poca investigación sistemática sobre la participación de los jóvenes, la investigación con otras poblaciones sugiere que los estudios con jóvenes también encontrarán efectos positivos en las medidas tales como la capacidad de conexión social, las competencias cívicas y la confianza personal.

Las investigaciones del Banco Mundial sí muestran que los países con tasas más altas de culminación de la escuela primaria tanto para los niños como para las niñas tienen una toma de decisiones más 'democrática'. Las niñas con varios años de educación están mejor informadas sobre sus derechos y es más probable que los ejerzan y que participen en el sistema político.

La acción civil voluntaria ayuda a los jóvenes y, en el caso del PI, que las niñas sean vistas y oídas en la comunidad estimula un espíritu general de buena voluntad en la comunidad. Compromete a la comunidad al profundizar su apuesta por el crecimiento y desarrollo de las niñas. Las actividades que giran alrededor de la acción cívica les brindan a las niñas la experiencia que necesitan para participar más adelante como ciudadanas que hacen valer sus derechos y hacen que los líderes sean responsables en sus comunidades y países.

Los adultos que toman las decisiones a menudo no entienden de manera exacta los problemas y prioridades de los jóvenes. Incluso los niños pequeños pueden participar de una evaluación significativa de su comunidad y ofrecer recomendaciones realistas.

ESTRATEGIAS PARA INVOLUCRAR A LAS NIÑAS EN LA ACCIÓN CÍVICA

La mayor parte, pero no toda la acción cívica en el PI se realizará a nivel local. Lo siguiente da una idea de la posible amplitud de la participación de los estudiantes.



Consejos: Una Lista de Verificación para Calcular Qué Tan Bien su Programa Promueve el Empoderamiento Juvenil

La inclusión de estas seis dimensiones le ofrece a los jóvenes la posibilidad de aumentar las habilidades y la autoconciencia y de esta manera, la autoconfianza. ¿Incluye su programa lo siguiente?:

- Un ambiente acogedor, seguro, donde los jóvenes se sienten valorados, respetados, alentados o apoyados;
- Una participación y compromiso significativo, mediante el cual los jóvenes pueden hacer una contribución auténtica;
- Compartir el poder de manera equitativa entre los jóvenes y los adultos, en donde los adultos líderes establezcan y mantengan un balance de brindar un apoyo sin un dominio;
- Compromiso en la reflexión crítica sobre los procesos interpersonales y sociopolíticos; una dimensión particularmente desafiante debido a que los programas juveniles tienden a enfocarse en las actividades, dejando poco tiempo para la reflexión (la fotografía, música, teatro, y las artes gráficas pueden servir como iniciadores de la reflexión así como los medios mediante los cuales los jóvenes pueden expresar sus puntos de vista sobre los problemas sociales.)
- Participación en los procesos sociopolíticos para lograr el cambio ofrece una comprensión de los procesos y prácticas subyacentes de los ambientes y como influir en ellos, así como el servicio cívico
- Cambio a nivel individual y grupal o comunitario, asegurando la capacidad de los individuos para contribuir y trabajar en colaboración con otros para lograr el cambio.

Jennings y otros. en Checkoway y Guitierrez, eds., 2006.



APRENDIZAJE MEDIANTE EL SERVICIO

El aprendizaje mediante el servicio es un enfoque que combina el aprendizaje con el servicio comunitario, y es una de las áreas más amplias de la acción cívica juvenil. A principios de los noventa, la Organización Mundial de la Salud⁽⁴¹⁾ incluyó a los jóvenes en la investigación participativa basada en la comunidad y descubrió que era una estrategia poderosa para promover el cambio en la comunidad y mejorar el estado de la salud. Ahora sostienen que los buenos programas de salud para adolescentes requieren la participación de los jóvenes para establecer los objetivos. El proyecto Creciendo en las Ciudades de la UNESCO que incorpora a los niños y a los jóvenes en la planificación comunitaria ha sido implementado en más de 50 localidades de los seis continentes.

Las actividades para aprender en el servicio pueden integrarse rápidamente en la mayoría de salones de clase, incluso si la curricula y los textos son algo rígidos. Ejemplos tales como la curricula del aprendizaje social de CARE India demuestran cómo las lecciones de cada día pueden promover la conciencia sobre el ambiente de los estudiantes y crear oportunidades para mejorar la propia comunidad.



¿Cómo lo Hicieron? Participación Juvenil en la Fotovoz como una Estrategia para el Cambio en la Comunidad

La Fotovoz es una estrategia de investigación de la acción participativa (PAR) que puede contribuir a la movilización de los jóvenes para lograr el cambio en la comunidad. Utilizando una cámara, los jóvenes registran las fortalezas y preocupaciones de la comunidad; luego promueven el diálogo crítico y el conocimiento sobre los problemas de la comunidad mediante la discusión en grupo de las fotografías y presentan los resultados de esta discusión a quienes elaboran las políticas. Este enfoque se ha utilizado en Sudáfrica y en China y con los grupos indígenas en Australia. La estrategia de nueve pasos incluye:

1. Seleccionar y reclutar a la audiencia objetivo de quienes elaboran las políticas o líderes de la comunidad que tienen el poder de tomar decisiones. Pídanles ser un “grupo de guía” para los líderes.
2. Reclute a un grupo de participantes del Fotovoz—de siete a diez personas son un grupo ideal.
3. Presente la metodología de la Fotovoz a los participantes y facilite una discusión sobre las cámaras, el poder y la ética.
4. Desarrolle el/los tema(s) iniciales para tomar las fotografías.
5. Distribuya cámaras a los participantes y repase cómo utilizarlas.
6. Obtengan el consentimiento antes de tomar las fotografías.
7. Dé tiempo a los participantes para que tomen las fotografías.
8. Reúnase para discutir las fotografías e identifique los temas. Seleccione las fotografías. Cuente las historias reflejadas en las fotografías, adoptando una postura crítica. Lo siguiente puede ser útil:
 - ¿Qué puede Ver aquí?
 - ¿Qué está Sucediendo aquí realmente?
 - ¿Cómo se relaciona esto con Nuestras Vidas?
 - ¿Por qué existe esta situación, preocupación o fortaleza?
 - ¿Qué podemos Hacer al respecto?
9. Planee con los participantes un formato para compartir las fotografías e historias con quienes elaboran las políticas o líderes comunitarios.

En Sudáfrica, 24 jóvenes de tres escuelas diversas racialmente utilizaron la Fotovoz para crear una curricula producida por los jóvenes sobre la prevención del tabaco, drogas y alcohol en colaboración con el Ministerio de Salud. Con los jóvenes aborígenes en Australia se utilizó el enfoque con una serie de factores de riesgo juvenil incluyendo las peleas, el VIH/SIDA, las drogas y el alcohol.

CONSEJOS ASESORES JUVENILES

Un ejemplo es la incorporación de la gente joven en los consejos asesores juveniles a nivel municipal, tales como elegir el consejo infantil para que administre parte del presupuesto municipal que afecta a los niños. El Consejo Presupuestal Participativo Infantil en Barra Mansa, Brasil se estableció en 1998 para promover la ciudadanía entre los jóvenes entre 9 y 15 años. Los niños eligen 18 niños y 18 niñas de entre sus compañeros para que confirmen un consejo infantil que administra una parte (alrededor de US\$125,000) del presupuesto municipal.⁽⁴²⁾



¿Lo Sabía?: Cláusulas de Participación en la *Convención sobre los Derechos del Niño*

Las cláusulas de participación citadas a continuación requieren que los adultos vean a los niños como socios en las decisiones sobre su propio bienestar. Si bien existen enormes diferencias entre la retórica de la Convención y la Realidad, los trabajadores juveniles creen que está contribuyendo al cambio en las percepciones de los adultos sobre los jóvenes y se está utilizando de manera efectiva como un mandato legal para la inclusión de los jóvenes en las decisiones que los afectan. (Chawla y Driskell en Checkoway y Guitierrez, eds., 2006)

Artículo 12.1 Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Artículo 13.1 El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 14.1 Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo 15.1 Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

De la misma forma, CARE Honduras ha organizado censos liderados por los jóvenes de las comunidades en la zona periurbana de Tegucigulpa. Con el apoyo de un facilitador capacitado y de mentores de la universidad local, los jóvenes contaron con efectividad los hogares y registraron las características claves sobre sus vecindarios. Gracias al censo estudiantil, el área de rápido crecimiento fue eventualmente reconocida por la municipalidad y los jóvenes formaron comités para abordar los problemas que presenciaron durante el censo (por ejemplo, acceso al agua, instalaciones sanitarias, niños que no asistían a la escuela).

Involucrar a los jóvenes en el ente que gobierna una escuela, que es en general el concejo escolar, y no solamente en el gobierno estudiantil, es otra manera de darle voz a la opinión de los jóvenes. En Malawi, CARE implementó un proyecto de mejora escolar que incluían la participación de los niños y las niñas en la identificación de problemas, el desarrollo de soluciones y el monitoreo de la implementación de las soluciones. No solamente el proyecto ayudó a cambiar las dinámicas de poder de manera que tanto los jóvenes y los adultos tuvieran voz en cómo hacer que la escuela sea más efectiva, sino que la actividad también cambió las dinámicas

de poder entre los hombres y las mujeres de manera que las mujeres y las niñas tuvieran una representación y contribución más equitativa. Los datos de evaluación posteriores al proyecto mostraron cambios importantes en la escuela, pero además aumentaron la capacidad y el espacio para que los jóvenes sean vistos y oídos. El efecto fue particularmente fuerte para las niñas que informaron sobre un aumento en la escuela y un ambiente escolar que las apoya mucho más.⁽⁴³⁾

DESAFÍOS PARA PROMOVER EFECTIVAMENTE LA ACCIÓN CÍVICA ENTRE LAS NIÑAS

Los desafíos para asegurar que los jóvenes tengan una participación efectiva en la acción civil pueden ser múltiples. La resistencia a aceptar las voces de los jóvenes en las esferas públicas puede ser particularmente seria en las sociedades muy tradicionales, y donde es difícil para los jóvenes, es a menudo más difícil para las niñas. En el recuadro que se encuentra a continuación se presentan algunos desafíos específicos y posibles soluciones.



Consejos: Superar los Desafíos de la Participación Efectiva de las Niñas en la Acción Cívica

Desafíos	Posibles Soluciones
<p>La Resistencia burocrática a la participación. A pesar que la mayoría de gobiernos municipales reconocen la idea de la participación comunitaria, y tal vez la de los jóvenes, a menudo no la alientan y podrían resistirse a las contribuciones de los jóvenes. Las relaciones de poder afianzadas, la burocracia y la corrupción son impedimentos para cualquier tipo de participación.</p>	<p>No todos los burócratas son iguales. Podría ser posible encontrar un aliado dentro de un gobierno u organización que puede ayudar a influir en las opiniones de los miembros más recalcitrantes.</p>
<p>Resistencia de los adultos a la participación de los jóvenes. Las actitudes de las organizaciones y de los adultos que son incapaces de ver a los niños en nuevos roles pueden ser una barrera. Si bien la manera en que vemos y nos relacionamos con los niños es construida socialmente, muchas personas no son conscientes de este prejuicio y se resisten a la participación de los jóvenes.</p>	<p>Se pueden realizar discusiones y capacitaciones sobre los estereotipos y ejercicios sobre el “poder compartido” para ayudar en este tema.</p>
<p>Reticencia de los jóvenes. Las niñas que han crecido bajo el dictamen “A los niños se les debe ver y no escuchar” no creen que se les vaya a escuchar, ni tampoco tienen experiencia para hablar en público. Podrían ser bastante reacios a expresarse en el ámbito público.</p>	<p>Antes de comprometerse en las actividades públicas o de incidencia política, las niñas necesitan suficiente práctica en el rol que desean asumir. Las prácticas de los roles en situaciones difíciles de manejar son una herramienta poderosa para mejorar tanto el desempeño como la confianza.</p>

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Chalimba, M. Enero 2007, "Fin del Informe sobre el Proyecto Piloto, Asocio en Fortalecimiento de la Capacidad en el Proyecto de Educación".

Checkoway, B., y Guitierrez, L., eds., 2006. Participación Juvenil y Cambio Comunitario: The Haworth Press, Baltimore, MD: Co-publicado simultáneamente como Publicación de la Práctica Comunitaria, Vol. 14, Nos.1 /2 2006.

Golombek, S., ed., 2003. Qué Funciona en la Participación Juvenil: Estudios de Caso de todo el Mundo (Serie "Qué Funciona"). Baltimore, MD: International Youth Foundation.

HoSang, D. 2003. Jóvenes y Organización Comunitaria Hoy en Día. Nueva York: Funders' Collaborative on Youth Organizing.

Innovation Center. 2003. Expandiendo el Alcance del Desarrollo Juvenil mediante el Activismo Cívico.

International Youth Foundation. Verano 1999. Hacienda que los Programas Juveniles Funcionen: Marco de Trabajo para Elaboración de Programas Juveniles efectivos. Baltimore, MD: International Youth Foundation.

Social Policy Research Associates. 2003. Expandiendo el Alcance del Desarrollo Juvenil mediante el Activismo Cívico Activism: Washington, DC: Social Policy Research Associates.

Spatig, L., y otros. 2001. "Las Niñas Adolescentes Asumen los Problemas Comunitarios: Lecciones Aprendidas en Campo."

Reese, W. S., Thorup, C. L., y Gerson, T. K. 2002. Qué Funciona en la Sociedad Público/Privada: Forjando Alianzas para el Desarrollo Juvenil (Serie "Qué Funciona"): Baltimore, MD: International Youth Foundation.

Thorup, C. L. 16 de junio, 2005. "¿Qué Funciona en el Compromiso Juvenil?", Presentación en PowerPoint en el Taller de Democracia y Gobernabilidad, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

UNICEF. Página web Voces de los Jóvenes, http://www.unicef.org/voy/explore/education/explore_education.php

Williams, H., Junio 2001. Estrategias Multisectoriales para Promover la Educación de las Niñas: Principios y Práctica: Washington, DC: Academy for Educational Development.

Herramientas

Driskell, D.2002. Creando Mejores Ciudades con los Niños y los Jóvenes: Un manual para la participación. París/Londres: Earthscan/Unesco Publishing.

Hart, R.1997. Participación de los niños: La teoría y práctica de involucrar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo comunitario y el cuidado ambiental. Nueva York/Londres: UNICEF/Earthscan.

El Centro de Innovación para el Desarrollo Comunitario y Juvenil (www.theinnovationcenter.org) Kits de herramientas sobre crear el cambio, forjar la comunidad, desarrollar los socios de adultos con jóvenes, y más.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. Enero 2002. Herramientas para el Cambio en Comunicación/Comportamiento: Informe del Programa, No. 1, "Entretenimiento-Educación".

Lista de Verificación Organizacional, una lista de verificación para ser utilizada cuando se involucra a los jóvenes para la toma de decisiones, www.Youthonboard.org

Ministerio de Género, Trabajo y Desarrollo, Red de ONG de Derechos del Niño de Uganda y UNICEF – Oficina de Uganda. Junio de 2008. La Guía Nacional de Participación de los Niños para Uganda: Creando un Ambiente para que los Niños sean Escuchados, Kampala, Uganda.

Transparencia Internacional. 2004. Enseñándole la Integridad a los Jóvenes: Ejemplos de 11 países: Transparencia Internacional.

(Una edición especial del Kit de Herramientas de los Combatientes de la Corrupción TI dedicado a la educación juvenil anti-corrupción. Los 11 ejemplos de toma de conciencia y educación juvenil contribuyen a promover las actitudes que no toleran la corrupción y que forjan la exigencia de la responsabilidad.)

Youth on Board n.d. Por qué y Cómo Involucrar a los Jóvenes en la Toma de Decisiones, Somerville, MA.

Youth on Board. n.d. 15 Puntos, Involucrando a los Jóvenes en la Toma de Decisiones de Manera Exitosa, Somerville, MA.



SECCIÓN 4

Se Promueve Un Ambiente Favorable Para Los Derechos De Las Niñas

Esta esfera del cambio es parte del Poder Interior, debido a que CARE cree que para que las niñas se conviertan en líderes, sus derechos deben ser reconocidos. Esto incluye asegurar que los marcos legales, institucionales y culturales apoyen a las niñas, y que se relacionen con los adultos y los niños para poder ser apoyados. A pesar que la incidencia política se lleva a cabo en todos los niveles de la sociedad, incluyendo a nivel global, esta sección se enfocará principalmente en la incidencia política a nivel nacional y local. En el PI, la incidencia política está dirigida a mejorar la educación de las niñas y a crear un ambiente que les permita ejercer su liderazgo. La incidencia política para la educación equitativa y de calidad se discutió en el camino 4 de la Esfera de cambio 1 sobre educación. Este objetivo de incidencia política se centrará en otros cambios que son necesarios para crear un ambiente favorable para la educación de las niñas.

Esta esfera de cambio implica tres consideraciones:

- **Camino 8: Atención a las prácticas tradicionales dañinas.** Las expectativas sociales a menudo obligan a las niñas limitando su visión del futuro, y pueden ocasionar un daño emocional y físico. Las conceptualizaciones de masculinidad y femineidad pueden traer cargas a ambos géneros y que pueden inhibir las relaciones equitativas. El Poder Interior trabajará con las comunidades para identificar dichas prácticas y superar sus efectos negativos.
- **Camino 9: Reducción del riesgo y la vulnerabilidad.** El Poder Interior implementará estrategias que son sensibles y adaptables a los contextos difíciles, tales como los efectos del VIH/SIDA, los conflictos, los desastres naturales, la pérdida de tierras, la inseguridad alimentaria, el desempleo, la discriminación y la mala salud, que perpetúan la pobreza. Cada uno de estos esfuerzos requieren cambiar actitudes y abordar las relaciones de poder para llegar a las causas raíz de la pobreza que evitan que las niñas ejerzan sus derechos y alcancen su potencial.
- **Camino 10: Modelos de roles, mentores y campeones para las niñas.** Este camino desarrolla defensores de los derechos de las niñas promoviendo relaciones con los individuos y las instituciones que puedan ayudar a marcar una diferencia duradera en las vidas de los niños. Si las niñas han de emerger como líderes en sus hogares y comunidades, necesitan personas a las cuales mirar, y necesitan personas que ayudarán a que sus voces sean escuchadas.



ESFERA DE CAMBIO 3: DEFENDER LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS

=

Atención a las Prácticas Tradicionales Dañinas

+

Reducción del Riesgo y la Vulnerabilidad

+

Modelos a Seguir y Campeones para las Niñas

CARE cree que para que las niñas se conviertan en líderes, se deben reconocer sus derechos

CAMINO 8: ABORDAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS

ESTÁNDAR: Las comunidades transforman las prácticas tradicionales que perpetúan las desigualdades de género

INDICADOR:

- La Oficina de País identifica las prácticas tradicionales dañinas que afectan a las niñas y a los niños
- Número de mecanismos que existen para abordar las prácticas enumeradas

DEFINICIÓN: Las prácticas tradicionales dañinas son actividades que evitan que las niñas alcancen su potencial más alto. Pueden perpetuarse a nivel familiar, comunitario y nacional. Los ejemplos de algunas prácticas incluyen el matrimonio temprano, el corte genital femenino (CGF) y el trabajo infantil explotador.

ABORDAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS EN EL PODER INTERIOR

Las niñas están obligadas por los roles de género que prevalecen y las costumbres sociales que se relacionan con ellos. Estos roles y costumbres no solamente limitan el punto de vista de ella misma y sus posibilidades futuras, sino que además le ocasionan un daño psicológico y físico. El Poder Interior reconoce el efecto de estas prácticas tradicionales dañinas y el hecho que éstas están profundamente relacionadas con el liderazgo y el empoderamiento de las niñas. Al hacerlas parte de nuestro marco de trabajo para el cambio, los programas del Poder Interior buscan reemplazar las prácticas tradicionales dañinas por prácticas positivas significativas que puedan ayudar a fortalecer la habilidad de una niña de expresarse a la vez que honra las costumbres y creencias tradicionales que solidifican los lazos sociales y forman la base de las identidades culturales.

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS

Si bien existen muchos ejemplos de prácticas tradicionales dañinas, para decidir qué prácticas tradicionales deben ser abordadas en su contexto, se debe llevar a cabo un profundo análisis situacional para descubrir cuáles consideran



¿Lo Sabía? La Diferencia entre la Violencia basada en el Género y la Violencia contra las Mujeres

Los términos violencia basada en el género (VBG) y la violencia contra las mujeres (VCM) se utilizan indistintamente, pero no son sinónimos.

La VCM fue definida en la Declaración de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres como “cualquier acto de violencia basada en el género que traiga como resultado, o es probable que traiga como resultado, un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, incluyendo las amenazas de tales actos, coacción o privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o privada.”

La violencia basada en el género incluye la VCM, pero además abarca otra violencia contra los hombres y los niños. A pesar que el término VBG es inclusivo, las mujeres y las niñas constituyen una vasta mayoría de víctimas y los hombres constituyen la mayoría de los perpetradores de manera que la VBG es el término que se usa de manera más común. De conformidad con la práctica actual, este manual utiliza el término violencia basada en el género.

que son prácticas tradicionales dañinas en su contexto los miembros de la comunidad, las leyes y las mismas niñas. Algunos ejemplos comunes incluyen: la violencia basada en el género; incluyendo la mutilación/corte genital femenina (MGF/C), la violencia escolar y el matrimonio temprano; y el trabajo infantil explotador. Esta sección brinda una introducción a las prácticas de particular relevancia para las niñas entre los 10 y los 14 años que se necesitarán cambiar para brindar un ambiente que sea bueno para la educación y liderazgo de las niñas.

VIOLENCIA BASADA EN EL GÉNERO (VBG)

A pesar que ha habido esfuerzos sistemáticos para abordar la violencia contra la mujer desde los años 70, no ha sido sino hasta principios de los 90 que los esfuerzos por parte del movimiento de las mujeres ha traído como resultado que la violencia contra las mujeres sea considerada una forma de discriminación y una violación a los derechos humanos. La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing subrayaban que la violencia contra la mujer es tanto una violación de los derechos humanos de las mujeres como un impedimento para el total disfrute por parte de las mujeres de todos los derechos humanos. Reconocer la violencia contra la mujer como una violación a los derechos humanos aclara la obligación vinculante de los estados de prevenir, erradicar y castigar dicha violencia.

La VBG ocurre en todas las sociedades y en todas las culturas, si bien es más común en algunas que en otras. Siempre es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre las mujeres y los hombres. Las distintas variedades de violencia afectan a las niñas y a las mujeres en el transcurso de sus vidas; desde la selección del sexo prenatal, el infanticidio femenino y descuido hasta la mutilación o corte genital, el matrimonio temprano, la violencia relacionada a la dote, los crímenes de “honor”, la violencia doméstica y el maltrato de las viudas, incluyendo la incitación al suicidio. De acuerdo con la edad del enfoque del PI, esta sección enfatizará la mutilación/corte genital, la violencia basada en la escuela y el matrimonio temprano.

El Objetivo de Desarrollo del Milenio número 3, promover la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres, no se puede alcanzar en tanto exista la VBG como un obstáculo para el logro de los derechos de las mujeres.

Mutilación/Corte Genital Femenino De los tipos de violencia arriba mencionados, la investigación más exhaustiva se refiere a la mutilación/corte genital femenino. Se estima que entre 100 y 140 millones de niñas y mujeres vivas hoy en día han sido sometidas a la mutilación/corte genital femenino, principalmente en África y en algunos países de Medio Oriente. La práctica también prevalece en algunas comunidades inmigrantes. Las encuestas revelan unas diferencias geográficas significativas: 99% en Guinea, 97% en Egipto, 80% en Etiopía, 17% en Benín, y 5% en Ghana y Nigeria.⁽⁴⁴⁾ Los datos también muestran que la práctica podría estar menguando debido a la presión de los grupos de mujeres. Se ha descubierto que los mayores niveles educativos, el acceso a los recursos económicos y el propio estatus de mutilación/corte genital femenino se han asociado significativamente al apoyo u oposición al C/MGF

Existen cuatro tipos amplios de C/MGF:

- Tipo 1: Escisión del prepucio, con o sin la escisión de parte o de todo el clítoris
- Tipo 2: Escisión del clítoris con la escisión parcial o total de los labios menores
- Tipo 3: Escisión de parte o de todos los genitales externos y colocación de puntos/estrechamiento de la apertura vaginal (infibulación, la forma más severa)
- Tipo 4: Sin clasificar, todas las demás operaciones a los genitales femeninos, incluyendo todas las demás operaciones a los genitales femeninos que incluyen el pinchado, piercing, estiramiento o las incisiones del clítoris o de los labios; cauterización quemando el clítoris y el tejido que lo rodea; incisión a la pared vaginal; rasgar o cortar la vagina y el tejido que la rodea; y la introducción de sustancias corrosivas o hierbas a la vagina para ocasionar un sangrado o para ajustarla o estrecharla; y otros procedimientos que encajen bajo la definición de C/MGF arriba presentada.⁽⁴⁶⁾



Consejos: ¿Qué aspectos del C/MGF necesitan abordarse cuando se formula un programa efectivo?

La costumbre local es la explicación más común para continuar con la práctica del C/MGF, a pesar que los motivos de la costumbre varían de lugar a lugar.

Sociológicos: Como una iniciación de las niñas que se convierten en mujeres;

Higiénicos y estéticos: Donde se cree que los genitales femeninos son sucios y antiestéticos;

Sexuales: Para controlar o reducir la sexualidad femenina;

De salud: Por la creencia que aumenta la fertilidad y la supervivencia infantil;

Religiosos: Por la creencia que es un requisito religioso;

Factores socio-económicos: 1) Donde se cree que el C/MGF es un pre-requisito para el matrimonio y donde las mujeres son muy dependientes de los hombres de manera que la necesidad económica puede ser una necesidad para someterse al procedimiento y 2) C/MGF podría ser una fuente importante de ingresos para quienes realizan las circuncisiones.

El C/MGF tiene efectos inmediatos y a largo plazo en la salud de las niñas y de las mujeres, dependiendo del tipo de procedimiento, la limpieza y la habilidad de quien realiza la circuncisión, y la salud o la resistencia de las niñas o las mujeres que son sometidas a dicho procedimiento. Siendo realizado a menudo con herramientas básicas para cortar y sin anestesia, el procedimiento causa un dolor severo y a menudo se infecta posteriormente. El procedimiento puede tener efectos psicológicos tanto inmediatos como a largo plazo, produciendo una serie de síntomas que incluyen un desorden de estrés post-traumático. Los efectos a largo plazo incluyen quistes y abscesos, formación de cicatrices queloides, infecciones recurrentes pélvicas y del tracto urinario, así como complicaciones obstétricas.

Recientemente, los padres han tratado de reducir el dolor y el sangrado haciendo que los profesionales de la atención de la salud realicen el C/MGF. Esta “medicalización” de la práctica aparentemente ha sido el resultado de un fuerte énfasis en las consecuencias negativas para la salud en contraposición con un enfoque de derechos. Otras tendencias incluyen realizar la práctica en edades más tempranas y utilizar un “corte menor” en vez de eliminar completamente la práctica.

Estrategias para Abordar el C/MGF El trabajo contra el C/MGF en las últimas décadas ha tenido algo de impacto, pero también ha demostrado que no existen soluciones rápidas o fáciles. Las lecciones claves hasta la fecha⁽⁴⁶⁾ indican que las intervenciones deben ser multisectoriales, sostenidas y lideradas por la comunidad. Los programas exitosos se han basado en los derechos humanos y en la equidad de género, no buscan juzgar ni coaccionar y se han enfocado en alentar la opción colectiva de abandonar el C/MGF. Las consideraciones específicas para los programas de C/MGF incluyen:

- **Educación para toda la comunidad.** Dado que el C/MGF es una representación de la inequidad de género, es importante un énfasis en las mujeres y las niñas y en el empoderamiento de las mujeres; sin embargo, las actividades educativas necesitan llegar a todos los grupos de la comunidad con la misma información para evitar malentendidos y alentar el diálogo entre los grupos.
- **Una opción colectiva.** El uso extendido del C/MGF requiere que un número significativo de familias en una comunidad tomen una opción colectiva y coordinada de abandonar la práctica de tal manera que ninguna niña o familia sea aislada de la decisión. Los programas que incluyen la educación, discusión y debate para el “empoderamiento”, y la difusión organizada traen consigo el consenso necesario. La educación para el empoderamiento ayuda a las personas a examinar sus propias creencias y los valores y que se pueden asumir mediante la capacitación en alfabetización o mediante la información sobre los derechos humanos, la salud o la religión. El diálogo público e inter-generacional

es importante. Las formas tradicionales de comunicación tales como el teatro, la poesía, el relato de cuentos, la música o la danza también pueden utilizarse. Es importante que estas actividades vayan más allá de la concientización para traer finalmente como resultado el cambio de comportamiento.

- **Una promesa pública y un ritual alternativo.** La opción colectiva y coordinada de abandonar el C/MGF debería hacerse visible mediante una promesa pública de manera que pueda contar con la confianza de todos. Se han utilizado rituales alternativos que refuerzan los valores positivos tradicionales, pero sin el C/MGF.
- **Difusión organizada.** Es difícil que una comunidad abandone la práctica del C/MGF si quienes están alrededor la continúan. Es por ello que es importante una estrategia de difusión organizada que incluya una estrategia explícita para difundir la información y la discusión a lo largo de la población que la práctica.⁽⁴⁷⁾ Las campañas comunitarias deberían coordinarse con acciones nacionales –e internacionales—que involucren a los actores relevantes, incluyendo los medios.
- **Monitoreo y evaluación.** Todos los programas deben ser respaldados por el fortalecimiento de la capacidad, la investigación, el monitoreo y la evaluación. Existe un acuerdo internacional de utilizar cinco indicadores en las encuestas sobre el C/MGF:
 - > Prevalencia por cohorte de edad de 15 a 49 años
 - > Estatus de las hijas (según lo declaran las madres de 15 a 49 años)
 - > Porcentaje de C/MGF “cerrados” (infibulaciones, sellado) y C/MGF abiertos (escisión)
 - > Quién efectúa el C/MGF, y
 - > Apoyo a, u oposición al C/MGF femenino por parte de las mujeres y hombres entre 15 y 49 años.⁽⁴⁸⁾

Violencia Relacionada a la Escuela y Basada en el Género A pesar del hecho que la violencia contra los niños no es justificable y es prevenible, existe en todos los países del mundo, atravesando las culturas, clases, educación, ingresos y grupo étnico. En contradicción con los derechos humanos y las necesidades de desarrollo de los niños, la violencia está socialmente aprobada y a menudo es legal. El énfasis sobre la importancia de la participación de las niñas en la educación formal como el camino hacia la mejora social y económica inicialmente se oscureció por el hecho que las escuelas a menudo son lugares inseguros para las niñas y los niños que refuerzan las desigualdades de género. A pesar que las escuelas deberían proteger a los niños de la violencia, a menudo se involucran en ella y la enseñan.

Hasta la fecha la mayor parte de la investigación sobre la violencia basada en el género relacionada a la escuela (VBGRE) se ha enfocado en el acoso y abuso sexual. Varios estudios a mediados de los noventa en el África Sub-sahariana que investigaban la poca participación de las niñas en la escuela reveló un amplio acoso sexual a las niñas por parte de los profesores y actitudes negativas, que incluían el abuso físico y verbal hacia las niñas, tanto de los profesores como de las profesoras. El mayor interés por la VBGRE ha provenido de los esfuerzos para prevenir el VIH/SIDA y por el aumento del enfoque de derechos para el desarrollo.

Existen varios tipos de VBGRE, muchos de los cuales son problemas tanto para los niños como para las niñas. Estos incluyen:

- **Castigo corporal y psicológico.** El castigo corporal es el uso de la fuerza física por alguien con autoridad contra alguien a su cuidado con la intención de causar dolor o incomodidad. Puede adoptar la forma de golpes, patadas, sacudidas, empujadas, hincadas, mordidas o jalar el pelo; forzar a los niños a estar en posiciones incómodas o la ingestión forzada (lavar la boca). El castigo psicológico es el uso de palabras o acciones con la intención de causar vergüenza, pena y humillación. Los niños y las niñas están sometidos a este tipo de VBGRE.
- **Acoso escolar.** El acoso escolar (bullying) se asocia frecuentemente con la discriminación contra los alumnos de familias pobres o los grupos étnicos minoritarios o aquellos con una apariencia inusual, una discapacidad física o mental. A pesar que usualmente es verbal, el acoso escolar podría también ser físico y el nivel de acoso escolar podría verse afectado por el nivel de actividad de las pandillas en la comunidad. A menudo los niños están sujetos al acoso entre pares de manera sistemática como “prueba” de su masculinidad.

- **Abuso y acoso sexual.** Las definiciones legales de ‘abuso’ y ‘acoso’, así como su uso común, varían de un país a otro. El abuso sexual a menudo se refiere a la explotación sexual de un niño por parte de un adulto, pero a veces por parte de otro niño o adolescente, en virtud de su poder superior y para su propio beneficio o gratificación. El acoso sexual está usualmente más asociado a los estudiantes mayores o adultos. Comúnmente implica avances sexuales desagradables de naturaleza verbal, física o psicológica. “Hablando ampliamente, la violencia de género dentro de las escuelas incluye la violencia física, verbal, psicológica, y emocional, así como la violencia sexual; también incluye el temor de la violencia, tanto entre mujeres y hombres y entre mujeres o entre hombres.”⁽⁴⁹⁾



¿Cómo lo hicieron otros? Tostan: El Programa de Empoderamiento Comunitario (CEP).

El Programa de Empoderamiento Comunitario, desarrollado por la ONG Tostan, es probablemente la intervención más conocida por su impacto en el C/MGF, pero, lo que es más interesante es que el abandono del C/MGF no es objetivo establecido por el programa. En el programa, la educación en democracia y derechos humanos brinda la base para el desarrollo comunitario.

El programa también aborda las habilidades en salud, higiene, alfabetización y administración en una actividad que dura de dos a tres años. El enfoque de Tostan está puesto en ayudar a las comunidades a lograr sus metas, no teniendo como objetivo un solo problema de desarrollo, tal como el C/MGF. La filosofía de Tostan evita el lenguaje o las imágenes que pudieran humillar, impresionar o molestar a las personas. Por ello, Tostan no utiliza el término mutilación genital femenina porque de juzga, sino que habla sobre la escisión o CGF en vez de mutilación.

Para encontrar información adicional, vea [Eliminando la Mutilación Genital Femenina: Una declaración entre agencias, OMS, 2008](#), o la [página web de Tostan: www.tostan.org](http://www.tostan.org).

Hasta la fecha el enfoque ha sido en la violencia física y sexual contra las estudiantes. Los estudios en al menos ocho países⁽⁵⁰⁾ muestran patrones consistentes de abuso y/o acoso sexual y/o el acoso de las estudiantes tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. Los temores de los padres por la seguridad de las niñas en su camino a la escuela y de retorno a casa han sido identificados como una razón importante para que las niñas no se matriculen en la escuela o la abandonen. Recientemente, algunos estudios en el África Sub-sahariana han señalado a la participación de las niñas en relaciones sexuales ‘transaccionales’ tanto entre estudiantes como entre profesores y estudiantes.⁽⁵¹⁾

Las formas de la violencia de género son específicas de cada cultura, pero a pesar de estas variaciones, las causas son similares, se generan a raíz de las equidades de género. En las escuelas, los procesos informales tales como asignarle a los niños tareas públicas de mayor estatus y a las niñas las tareas domésticas le permite a los niños dominar el espacio físico y verbal en clase y en la escuela. Las prácticas de enseñanza autoritaria y las curriculas desiguales son procesos que sostienen las desigualdades y por ello promueven las condiciones para la violencia de género. Las prácticas sociales sostienen un “régimen de género” que apoya las masculinidades agresivas y las femineidades pasivas. Las relaciones con los estudiantes, ya sean consensuales o coaccionadas, constituyen violaciones a los códigos de conducta de los profesores, que requieren su despido, pero las infracciones pocas veces se reportan o se hace lo que se debe hacer y la falta de acción desalienta a los estudiantes a reportar lo que les sucede.

Matrimonio Temprano Como lo establece el Artículo 24.3 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDH) y el artículo 21 de la Carta Africana sobre los Derechos y Bienestar del niño, el matrimonio temprano significa

el matrimonio de una mujer menor de 18 años. Un matrimonio forzado es aquel que carece del consentimiento libre y válido al menos de una de las partes. Los casos más extremos pueden incluir el secuestro, la violencia física y la violación.

El matrimonio temprano limita la educación de las niñas y el potencial de ganar recursos más adelante y el embarazo infantil temprano podría afectar su salud de manera adversa. Las regiones varían con respecto a los problemas culturales y socioeconómicos que afectan el matrimonio infantil. La ubicación geográfica dentro de un país también influye sobre el hecho de que una niña se case temprano. El matrimonio infantil es más común en los países más pobres del mundo y en los hogares más pobres de tales países. A las niñas a veces se les ve como una carga económica para la familia que se puede liberar mediante el matrimonio temprano. Los niveles de educación bajos aumentan en gran medida el riesgo de que una niña se case tempranamente, mientras que los niveles de educación más altos protegen a las niñas de un matrimonio temprano.

World Vision enumera siete causas principales para el matrimonio temprano e infantil: la pobreza, la preocupación sobre la protección de las niñas, la falta de educación, la cultura y la religión, la discriminación y la falta de cumplimiento de la ley. La práctica tiene un impacto negativo en la salud, desarrollo psicológico, educación, potencial para ganar dinero y las dinámicas de poder en el matrimonio. Las niñas que se casan de pequeñas tienen una probabilidad significativamente mayor de experimentar la violencia doméstica y el abuso.

Estrategias para Abordar el Matrimonio Temprano El Centro Internacional de Investigación sobre las Mujeres informa que hay esfuerzos innovadores a nivel de la comunidad que parecen estar brindando alternativas viables al matrimonio temprano. De la misma manera, otras organizaciones han observado la importancia de los enfoques holísticos para detener esta práctica. Las estrategias para los programas que tratan de detener el matrimonio temprano incluyen:

- **Aumentar el acceso de las niñas a la educación:** Las niñas con mayor educación tienen mayor probabilidad de hacer valer sus derechos y de ser vistas por las comunidades y las familias como una inversión que hace que el retraso del matrimonio valga la pena. Las estrategias específicas que apoyan esto incluyen los incentivos provenientes de las escuelas que muestran a las familias el valor de la educación para las niñas (por ejemplo, en la escuela secundaria les dan raciones de alimentos para que lleven a casa, capacitación en habilidades para la vida que le ayudan a las niñas a mostrar la importancia de su educación, y el apoyo a los huérfanos y a los niños vulnerables que son más susceptibles de recibir propuestas de matrimonios tempranos.)
- **Brindar oportunidades económicas a las jovencitas:** Luego que una niña deja la etapa de los 10 a 14 años de la adolescencia, brindarles oportunidades económicas apropiadas a las jovencitas podría ayudar a aumentar la independencia de las niñas y a expandir sus opciones de vida de manera que el matrimonio temprano sea menos deseable. Es igualmente importante el apoyo de los mentores de las niñas de los 10 a 14 años las ayudan (y a sus familias) a ver las posibilidades más allá del matrimonio a una edad demasiado joven.
- **Apoyar las necesidades de las niñas novias:** Las niñas novias son particularmente vulnerables. Su habilidad para negociar se ve fuertemente limitada y a menudo resulta en un mayor estrés en sus jóvenes vidas. Asegurar que se disponga de servicios y marcos legales no solamente para evitar el matrimonio infantil sino también para atender a aquellas que han caído en esta trampa ayuda a asegurar que las generaciones que están por venir no estarán destinadas a la misma suerte.
- **Evaluar los programas para determinar qué cosa funciona:** La sociedad está cambiando constantemente, y con ella, la cultura, el comportamiento, el conocimiento y las actitudes. Los programas siempre deben ser los más avanzados para abordar efectivamente las prácticas dañinas tradicionales, para comprender mejor en particular qué prácticas tradicionales positivas han tomado su lugar y si son o no sostenibles.
- **Comprometer a una amplia coalición de actores:** Los líderes tradicionales, los clérigos y los líderes religiosos y los hombres deben ser socios en detener la práctica del matrimonio temprano. A menudo ellos planean los roles de los agentes de poder que determinan qué es culturalmente aceptable. No es suficiente comprometer solamente a las niñas y a sus familias.

TRABAJO INFANTIL EXPLOTADOR

En todo el mundo, los niños empiezan a ayudar en la casa a una edad temprana, asumiendo mayores responsabilidades a medida que crecen. Los niños se enorgullecen de ayudar y adquieren un sentido de responsabilidad por este trabajo. Eventualmente podrían tener un trabajo a medio tiempo para ganar un poco de dinero suelto o contribuir con los ingresos familiares. Si este trabajo no les impide asistir a la escuela, no les toma todo su tiempo de manera que no tengan tiempo para jugar, no los aleja de sus familias o los lastima física o emocionalmente, probablemente no es lo que se define como “trabajo infantil”. Sin embargo, muchos niños alrededor del mundo se ven forzados a realizar trabajos que son dañinos mental y físicamente, los priva de su derecho a la educación, o les hace difícil tener éxito en la escuela. Si se trata de un trabajo que daña, abusa o explota al niño, es considerado trabajo infantil. El trabajo infantil es tanto una consecuencia como una razón para la pobreza persistente.



¿Lo sabía?: ¿Cuáles son las Peores Formas de Trabajo Infantil?

La Convención No. 182, se refiere a la Prohibición y Acción Inmediata para la Eliminación de las Peores Formas de Trabajo Infantil. El artículo 3 de esta convención define las peores formas del trabajo infantil como:

Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;

La utilización, el reclutamiento o la **oferta de niños para la prostitución**, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;

La utilización, el reclutamiento o la **oferta de niños para la realización de actividades ilícitas**, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes;

El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que **dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños**.

La política organizacional de CARE sobre el Trabajo Infantil también reconoce estas peores formas de trabajo infantil.

De manera más específica, el trabajo infantil se refiere a los niños por debajo de la edad mínima legal para trabajar que se involucran en una actividad económica. La Convención 138 de la OIT sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo les da a los países miembros la responsabilidad de establecer la edad mínima para trabajar. Los niños de 12 a 13 años podrían ser empleados en un “trabajo ligero” que no es dañino para la salud ni para la escuela, pero se requiere una edad mínima de 18 para cualquier trabajo que se considere peligroso.

Puede que los niños trabajen debido a la pobreza extrema; la falta de escuelas, la poca calidad de las escuelas o las prácticas discriminatorias en la escuela; la falta de documentos legales para matricularse en la escuela; las prácticas culturales o tradicionales, las prácticas laborales que prefieren a los niños debido a su menor costo, las prácticas criminales o de tráfico; la falta de programas de protección; la muerte de los padres o los tutores, especialmente debido al VIH/SIDA; los conflictos armados, o una combinación de estos factores.

Los niños que trabajan no tienen la oportunidad de ir a la escuela o jugar y son forzados prematuramente a la adultez. El impacto del trabajo físicamente exigente, tales como cargar cosas muy pesadas o ser forzados a adoptar posiciones no naturales pueden distorsionar permanentemente sus cuerpos en crecimiento. Los niños son más susceptibles que los adultos al abuso físico, sexual y emocional y podrían recibir un mayor daño que los adultos por la exposición química.



Consejos: Una Lista de Verificación para Combatir el Trabajo Infantil

La concientización, la reforma de las políticas y la educación han sido las principales herramientas en el enfoque de CARE para combatir el trabajo infantil. Para incidir contra el trabajo infantil, CARE recomienda que sus programas:

- Trabajen como defensores, apoyando la elaboración de políticas públicas sobre los derechos de los niños a nivel local y nacional.
- Lideren y aporten su experiencia, realizando campañas para la concientización, brindando información sobre los estudios, descubrimientos, datos estadísticos y proyectos, que se brinden de manera continua a nivel local y nacional; por ejemplo, participando activamente en las comisiones nacionales y locales para la erradicación del trabajo infantil; conformando subcomités y consejos sobre el tema.
- Desempeñando un papel de facilitador, articulando temas relacionados al trabajo infantil, como por ejemplo: “Los Derechos de la Niñez y la Adolescencia”, “Ciclos Reproductivos de la Pobreza”, “Percepciones Culturales del Trabajo Infantil”, y “Pobreza, Educación y Trabajo Infantil”; estableciendo alianzas estratégicas multisectoriales y formando coaliciones con otras ONG y la sociedad civil.

CARE. Jul 2008

DESAFÍOS PARA ABORDAR EFECTIVAMENTE LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DAÑINAS

Para CARE y la mayoría de expertos, las intervenciones que abordan directamente las prácticas tradicionales dañinas, tales como la VBG, deberían estar acompañadas de estrategias multidimensionales que aborden las causas raíz de la vulnerabilidad de las niñas y de las mujeres. Los dos siguientes caminos, el camino nueve sobre reducir el riesgo y la vulnerabilidad y el camino diez sobre los modelos a seguir, mentores y campeones discutirán las causas raíz del riesgo y la vulnerabilidad que necesitan abordarse y los individuos –los modelos a seguir, mentores y campeones—que probablemente lideren el camino hacia el cambio.



Consejos: Superando los Desafíos para Abordar Efectivamente las Prácticas Dañinas Tradicionales

Desafíos	Posibles Soluciones
Dificultad para identificar las prácticas dañinas tradicionales o en qué prácticas enfocarse.	Llevar a cabo un análisis situacional profundo y obtener la perspectiva de las mismas niñas.
Resistencia social o cultural al cambio y a los mensajes para la reducción de las prácticas.	Trabajar con los líderes claves y los “desviados positivos” que están yendo en contra de la práctica para encontrar maneras para celebrar otros aspectos de la cultura y la sociedad que apoyan a las niñas. Enfatizar que la cultura es algo cambiante.
Resistencia del personal del proyecto a incidir a favor del cambio.	Asegurar la capacitación y apoyo adecuados para el personal. Tener una tolerancia cero frente al personal que contradiga los mensajes del proyecto en sus hogares o en las comunidades en las que el proyecto está trabajando.

LECTURA ADICIONAL

Gender-Based Violence Background

Terry, G. y Hoare, J. 2007. *Violencia Basada en el Género*: Oxford, RU, Oxfam GB.

Naciones Unidas, 2006, *Acabando con la violencia contra las mujeres: De las palabras a la acción*: Nueva York, NY, Naciones Unidas.

Herramientas

UNFPA. Agosto 2006. *Acabando con la Violencia contra las Mujeres: Preparando Programas para la Prevención, Protección y Cuidado*. Nueva York, NY: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

UNFA, UNIFEM, y OSAGI. 2005. *Combatiendo la Violencia Basada en el Género: Una Clave para Alcanzar los ODMs*. Nueva York, NY: Naciones Unidas.

Antecedentes Del C/Mgf

Organización Mundial de la Salud. 2008. *Eliminando la mutilación genital femenina: Una declaración inter-agencias*. Suiza: La Organización Mundial de la Salud.

Rogo, K., Subayi, T., y Toubia, N. 2007. *Corte Genital Femenino, Salud de las Mujeres y Desarrollo*. Washington, DC: Banco Mundial.

UNICEF. 2005. *Corte/Mutilación Genital Femenina: Una Exploración Estadística*. Nueva York, N: UNICEF.

Herramientas

Askew, I. 2005. *Asuntos metodológicos al medir el impacto de las intervenciones contra el corte genital femenino*. *Cultura, Salud y Sexualidad*, 7:463-477.

Equipo de la Comisión Permanente Entre Agencias sobre Género y Ayuda Humanitaria. 2005. *Lineamientos para la Intervención ante la Violencia Basada en el Género en las Emergencias Humanitarias: Enfocándose en la Prevención y la Respuesta a la Violencia Sexual*. Ginebra.

Hashi, K. y Sharaf, L. Noviembre 2007. *Un Enfoque Holístico para el Abandono de la Mutilación/Corte Genital Femenino*. Nueva York, NY: UNFPA.

Population Reference Bureau. 2006. *Abandonando la mutilación /corte genital femenino: una Mirada profunda a las prácticas prometedoras*. Washington, DC: Population Reference Bureau.

Antecedentes De La Violencia En La Escuela

Leach, F. y Humphreys, en G. Terry y J. Hoare, (Eds.) 2007. *Violencia Basada en el Género*. 'Violencia de género en las escuelas: hacer que el discurso de "las niñas como víctimas más allá" vaya más allá'. Oxford, RU: Oxfam.

Luke, N. y K. M. Kurz. 2002. 'Relaciones Sexuales Entre Generaciones y de Transacción en el África Sub-Sahariana: Prevalencia del comportamiento e Implicancias para Negociar Prácticas de Sexo Seguro'. Washington, DC: Centro Internacional de Investigación sobre las Mujeres.

Naciones Unidas. 2006. 'El Estudio de la Violencia contra los Niños del Secretario General de las Naciones Unidas, disponible en línea en: <http://www.violencestudy.org>.

Nyanzi, S., R. Pool, y J. Kinsman. 2000. 'La negociación de las relaciones sexuales entre los alumnos escolares en Uganda Sud-occidental, *AIDS Care* 13(1): 83-98.

Plan. 2008. *La Campaña Global para Acabar con la Violencia en las Escuelas*: Christchurch Way, Surrey, Plan Limited.

USAID. 2003. 'Escuelas Inseguras: una revisión de la literatura sobre la Violencia Basada en el Género en los Países en Vías de Desarrollo'. Washington DC: USAID/Centros Wellesley para la Investigación sobre las Mujeres y el Desarrollo y los Servicios de Capacitación. http://www.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/wid/pubs/unsafe_schools_literature_review.pdf

Wible, B. 2004. 'Haciendo que las Escuelas Sean Seguras para las Niñas: Combatiendo la violencia basada en el Género en Benín', Washington, DC: Academia para el Desarrollo Educativo.

Kits De Herramientas

Maganya, J., & Odhiambo, M.O. 2004. Haciendo de las Escuelas un Horizonte Seguro par alas Niñas: Un Manual de Capacitación para Prevenir la Violencia Sexual contra las Niñas en las Escuelas. Nairobi, Kenia: ActionAid Internacional Kenia y The CRADLE—La Fundación de los Niños.

Mirsky, J. 2003. Más Allá de las Víctimas y los Villanos: Abordando la Violencia Sexual en el Sector Educativo. Londres, RU: The Panos Institute. <http://www.panos.org.uk/PDF/reports/Beyond%20Victims.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Bangkok. 2006. Disciplina Positiva en el Aula Inclusiva y Amigable al Aprendizaje: Una Guía para los Profesores y los Educadores de los Profesores. Bangkok, Tailandia: UNESCO. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/IE/Publications_and_reports/Pos_Dis-final.pdf.

Pulizzi, S., & Rosenblum, L. 2007. Construyendo un Ambiente Escolar Amigable al Género: Un Kit de Herramientas los Educadores y sus Sindicatos, Bruselas, Bélgica: Education International. <http://data.ei-ie.org/Common/GetFile.asp?ID=4750&mfd=off&LogonName=Guest>

Save the Children Suecia. 2006. Programas sobre los Derechos del Niño, Segunda Edición. Estocolmo, Suecia: Save the Children Suecia.

Save the Children/Suecia. 2006. Tú a Salvo, Yo a Salvo. Suecia: Save the Children, (Pronto en francés y en español).

USAID. 2008. Manuales de Capacitación de Doorways sobre la Prevención y Respuesta ante la Violencia Basada en el Género Relacionada a la Escuela, Doorways I: Manual de Capacitación del Estudiante, Doorways II: Manual de Capacitación del Consejero Comunitario, Doorways III: Manual de Capacitación de los Profesores. Washington, DC: USAID. http://www.usaid.gov_work/cross-cutting_progrms/wid.

ANTECEDENTES SOBRE EL MATRIMONIO TEMPRANO

International Planned Parenthood Federation (IPPF), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Young Positives and the Global Coalition on Women and AIDS. 2006. Acabando con el Matrimonio Infantil: Una Guía para la Acción en las Políticas Globales. Nueva York, NY.

UNICEF. 2005. Matrimonio Temprano: Una Práctica Tradicional Dañina, Una Exploración Estadística. Nueva York, NY: UNICEF.

World Vision. 2008. Antes que Ella Esté Lista: 15 Lugares en los que las Niñas se Casan a los 15: Federal Way, WA: World Vision, Inc.

Herramientas

International Center for Research on Women. 2007. 'Cómo Acabar con el Matrimonio Infantil: Estrategias de Acción para la Prevención y la Protección. Washington, DC: ICRW.

Antecedentes Sobre El Trabajo Infantil

CARE. Julio 2008. Boletín de la Educación Básica y de la Niñas.

CARE. 2007. Galvanizing Communities to End Child Labor

IPEC 2007. Buenas Prácticas Consolidadas en Educación y Trabajo Infantil: Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

Winrock International. 2008. Las Mejores Prácticas para Prevenir y Eliminar el Trabajo Infantil mediante la Educación Tomadas del Proyecto Global CIRCLE. Arlington, VA: Winrock International.

CAMINO 9: REDUCCIÓN DEL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD DE LAS NIÑAS

ESTÁNDAR: Los riesgos y vulnerabilidades de las niñas se reducen por la mitigación del análisis de las Causas Subyacentes de la Pobreza (CSP)

INDICADORES:

- Las oficinas de país identifican los riesgos y vulnerabilidades dañinos que afectan a las niñas y a los niños
- La oficina de país enumera los mecanismos que existen para abordar los riesgos y vulnerabilidades enumerados

DEFINICIONES:

- **Riesgo** es la probabilidad de consecuencias o pérdidas dañinas, tanto limitadas como catastróficas. Las vidas de las personas que viven en la pobreza se caracterizan por el riesgo. Incurren en riesgos limitados en las decisiones de cada día, por ejemplo, si toman agua de una fuente desconocida o su mandan a un niño a trabajar en una situación desconocida. Están expuestos a riesgos catastróficos tales como la muerte, lesiones, pérdida de propiedades o de los medios de vida, interrupción de la actividad económica o daño ambiental que son consecuencias de peligros naturales u originados por el hombre o por la interacción entre estos dos.⁽⁵²⁾ Un ejemplo de riesgo catastrófico sería construir la vivienda familiar sobre terreno inestable (el único sitio disponible), que está sujeto a inundaciones, ocasionado por una combinación de las lluvias anuales (peligro natural) y la degradación ambiental (peligro originado por el hombre). Para las personas pobres, tomar riesgos no es una opción, es su realidad.
- **Vulnerabilidad** es un estatus que podría o no manifestarse para conducirlo a un estatus de desventaja. Por ejemplo, una niña podría volverse vulnerable porque es huérfana. Esto no predetermina su acceso a los servicios de calidad o al bienestar. Sin embargo, sin una atención y apoyo adecuados, es probable que esta vulnerabilidad se asocie con la falta de acceso a los servicios específicos y finalmente a la violación de sus derechos y al estatus de marginada y excluida.⁽⁵³⁾



REDUCIENDO EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD EN EL PODER INTERIOR

Cada día, las niñas enfrentan riesgos y se las arreglan con las vulnerabilidades que sofocan su habilidad para alcanzar todo su potencial. El Poder Interior reconoce que sin abordar los principales riesgos y vulnerabilidades que enfrentan las niñas, éstas no serán capaces de aprovechar las habilidades que han adquirido en la escuela o durante las actividades de liderazgo—incluso si tienen ambientes favorables y adultos que se preocupan y que las alientan. Los riesgos y vulnerabilidades de las niñas están directamente relacionados con las causas subyacentes de la pobreza que las mantienen atrapadas en ciclos de marginación inter-generacional. Este camino describe cómo un programa del Poder Interior necesita identificar las fuentes del riesgo y la vulnerabilidad y encontrar maneras concretas de abordarlas.

ESTRATEGIAS PARA REDUCIR EFECTIVAMENTE EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD

Las estrategias que se presentan a continuación le ayudan a quienes elaboran los programas a identificar las causas subyacentes de la pobreza y luego buscar abordar cómo se manifiestan en los riesgos y vulnerabilidades de las niñas.



Consejos: ¿Cómo su Programa del Poder Interior Aborda el Cambio Climático y el Conflicto?

Una de las fuentes de vulnerabilidad más discutidas hoy en día es el aumento de los desastres naturales que resultan de la interacción del cambio climático (ocasionado socialmente) con la degradación de la tierra (ocasionada socialmente).

La interacción de estos dos factores ha aumentado ampliamente la vulnerabilidad de los pobres que son impotentes para cambiar la situación.

De la misma manera, las poblaciones en ámbitos de conflicto son vulnerables debido a las causas que no pueden resolver.

La pérdida de los miembros de la familia y de los medios de vida que resultan de cualquiera de estas situaciones es un estresor adicional que puede agravar aún más el nivel de vulnerabilidad de un individuo.

Un programa efectivo del Poder Interior necesita considerar cuidadosamente cómo las realidades del cambio climático y el conflicto afectan a las poblaciones con las que busca trabajar. Sin ayudar efectivamente a una población a manejar el cambio climático mediante la adaptación o mantenerse seguros en situaciones de conflicto, los impactos de la educación y las habilidades de liderazgo son de lejos mucho menos probables de tener el efecto del cambio inter-generacional que busca el Poder Interior.

IDENTIFICAR LAS CAUSAS SUBYACENTES DE LA POBREZA

La pobreza implica una falta de libertad humana, que es una falta de elección, y la falta de habilidad de los individuos de mantenerse a sí mismos a salvo y seguros. Si podemos identificar las causas subyacentes que restringen la libertad y que mantienen a la gente en la pobreza, también podemos identificar los factores para reducir el riesgo y la vulnerabilidad.

Para reducir el riesgo y la vulnerabilidad, se requiere que la oficina de país identifique y aborde las causas subyacentes de la pobreza para ayudar a identificar cómo reducir el riesgo y la vulnerabilidad para la población objetivo de las niñas. Diseñar un camino de riesgos y vulnerabilidades empieza realizando un buen análisis de las causas subyacentes de la pobreza (CSP). Si el análisis de las CSP ya se ha culminado, sería bueno revisarlo al inicio del Programa del Poder Interior.



¿Cómo lo hicieron? Mejorar la Posición Social: Una Campaña comunitaria para Mejorar la Equidad para las Niñas.

En el área de Malawi, las actitudes tradicionales hacia las niñas y las mujeres sostienen que existe muy poco valor para enviar a las niñas a la escuela. Sin una educación básica, las niñas maduran con el riesgo de tener opciones limitadas de recibir ingresos y con seguridad expondrían a sus hijos a los mismos o peores niveles de vulnerabilidad que ellas mismas experimentaron.

Una campaña en Malawi para aumentar el acceso y la participación de las niñas en la educación básica (Creative Associates International, Inc. (CAII)) utilizó cuatro etapas sucesivas de refuerzo de investigación y verificación, capacitación en el trabajo de campo, sensibilización basada en la comunidad e iniciativas basadas en la comunidad. La campaña utilizó las metodologías de base, tales como el teatro y la comunicación de persona a persona a nivel comunitario para crear una atmósfera para lograr algo más allá de la concientización de la comunidad: el diálogo real. Se motivó a las comunidades a aceptar la responsabilidad y a abordar los problemas. Algunas de las lecciones aprendidas en el proceso fueron:

- Las personas son receptivas al diálogo y a la participación. No son receptivas a “que se les diga”.
- No emitir juicios cuando se descubren y discuten los problemas.
- Elogiar libremente y mostrar un interés y orgullo por los impactos más pequeños.
- Capacitar a los trabajadores de campo de los distintos sectores, y dentro de los sectores, juntos como iguales.

Para hacer más fácil comprender el concepto de pobreza y el riesgo y vulnerabilidad que se asocian a ésta, CARE ha desarrollado un *Marco Unificador para la Erradicación de la Pobreza y el Logro de la Justicia Social*.⁽⁵⁴⁾ El marco identifica tres niveles de las causas de la pobreza:

- 1. Inmediatas:** Son las causas que se relacionan directamente con la vida y la supervivencia, tales como la enfermedad, hambruna, conflicto y/o desastres ambientales. Estas causas inmediatas a menudo están asociadas con la manifestación del riesgo y la vulnerabilidad.
- 2. Intermedias:** Son las causas que afectan las oportunidades que las personas tienen para desarrollarse y alcanzar la seguridad de sus medios de vida, tales como el acceso inadecuado a los alimentos o la atención a las mujeres y los niños, la falta de servicios básicos, la falta de habilidades y/o poca productividad al obtener sus medios de vida. Estas causas inmediatas muestran las consecuencias del riesgo y de la vulnerabilidad.
- 3. Causas subyacentes:** Son las causas que están relacionadas a los fundamentos estructurales de subdesarrollo incluyendo las **causas económicas** tales como la distribución inequitativa de los recursos (justicia distributiva), una globalización no controlada, términos injustos en el comercio; **causas políticas** tales como el mal gobierno o mala capacidad institucional, corrupción, conflictos violentos, o falta de voluntad política; **causas sociales** tales como la exclusión social, las normas dañinas de la sociedad, costumbres y prácticas culturales, y sobrepoblación; y **causas ambientales** tales como el conflicto basado en los recursos, los desastres ambientales y la propensión a las enfermedades. Las causas subyacentes se encuentran en el corazón del motivo por el cual existen el riesgo y la vulnerabilidad.

CARE organiza las causas subyacentes de la pobreza en tres categorías de resultados: las posiciones sociales, las condiciones humanas y el ambiente favorable.

Las posiciones sociales son las posiciones de las personas en la sociedad y su habilidad para vivir en dignidad. Para mejorar las posiciones sociales uno debe enfocarse en la naturaleza cambiante y la dirección de la marginación sistémica eliminando la exclusión, la inequidad y la impotencia para poder **mejorar la equidad social**.

Las condiciones humanas son aspectos de la calidad de vida, bienestar y oportunidades. Estas incluyen las condiciones materiales necesarias para una vida buena y saludable, incluyendo medios de vida seguros y adecuados, ingresos y bienes, acceso suficientes alimentos y agua potable en todo momento, a la salud y a la seguridad de la educación, a la seguridad física, el cobijo y/o el acceso a los bienes y servicios. Mejorar las condiciones humanas significa aumentar las oportunidades.

El ambiente facilitador se puede definir como el ambiente estructural que reconoce y refuerza los derechos y responsabilidades mutuos. Está compuesto de las condiciones interrelacionadas necesarias para promover sociedades justas. Algunas de las condiciones interrelacionadas a éste incluyen: el bueno gobierno, los marcos legales sólidos, las políticas a favor de los pobres, la responsabilidad del sector privado, la transparencia institucional y una fuerte participación de la sociedad civil. Hacer que el ambiente sea más facilitador significa mejorar el gobierno.

Tradicionalmente, los proyectos de desarrollo se enfocaban en aliviar las causas inmediatas e intermedias de la pobreza, pero la experiencia ha demostrado que sin abordar las causas subyacentes de las mismas, las mejoras son temporales. Por ello, incluso cuando es necesario aliviar las causas inmediatas e intermedias, tales como la hambruna, el desastre y el conflicto, se deben identificar y considerar las causas subyacentes. Utilizando el marco unificador, el personal puede empezar a determinar los diversos riesgos y vulnerabilidades para llegar a la fuente—o la causa subyacente de tales riesgos y vulnerabilidades. El ejemplo que se muestra a continuación lo demuestra:

Un Riesgo y su vulnerabilidad relacionada Identificados en el caso de las niñas:

Los hogares con bajos hacen que las niñas se involucren en el sexo transaccional, poniéndolas en riesgo de contraer enfermedades y de ser explotadas.

CAUSA INMEDIATA		Ingresos bajos en el hogar	
CAUSA INTERMEDIA		Falta de oportunidad económica	
CAUSA SUBYACENTE	Posiciones Sociales Inequidad Social: Un sistema de castas que evita que las niñas ingresen a una línea de trabajo más rentable	Condiciones Humanas Medios de vida inseguros debido al trabajo estacional	Ambiente Facilitador Corrupción rampante y ausencia de políticas a favor de los pobres para contrarrestar las desventajas sociales e históricas

DESARROLLAR ESTRATEGIAS PARA ABORDAR EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD

Utilizar el marco de las CSP empuja a nuestro pensamiento a asegurar que estamos siendo testigos de cómo los riesgos cambian la condición humana (por ejemplo, cómo una enfermedad evita que un niño asista a la escuela), pero también su posición social (una casta menor le da poco acceso a los servicios de salud), y sus ambientes facilitadores (por ejemplo, los marcos legales no requieren que los proveedores de salud ofrezcan un mismo cuidado de la salud a las castas menores).

La siguiente matriz es un ejemplo simplificado de los posibles resultados de un análisis. Una matriz real tendría muchos más ítems en cada celda. Una vez que se ha llevado a cabo o revisado el análisis, se pueden examinar y agregar estrategias alternativas. El cuadro que aparece a continuación presenta ejemplos de las causas intermedias y subyacentes de la pobreza para cada una de las categorías en el marco de las CSP con posibles intervenciones para abordarlas.

Cuadro 3: Estrategias para Abordar los Riesgos y Vulnerabilidades

	Causas Inmediatas	Causas Intermedias	Causas Subyacentes	Mejoras	Intervenciones Ilustrativas
Posiciones Sociales / Equidad Social	Hambruna, desastre ambiental, conflicto	No se trata a las niñas con respeto ni en la casa ni en la comunidad	Discriminación de género en la comunidad y en la sociedad	Mejorar la comprensión de la equidad de género de parte de la comunidad / Reducir la discriminación	Movilización comunitaria y PLA
		A las niñas no se les trata con respeto en la escuela	Discriminación de género en la comunidad y la sociedad	Mejorar el trato de las niñas en la escuela / Reducir la discriminación	Movilización comunitaria y PLA. Capacitación de los profesores
Condiciones Humanas / Seguridad de los Medios de Vida	Hambruna, desastre ambiental, conflicto	Pobre estado de salud de las niñas jóvenes	Falta de acceso a los servicios humanos Falta de ingresos para pagar los servicios	Aumentar el acceso y la prevención ante las enfermedades, un tratamiento más rápido para las niñas, educación en salud Aumentar las oportunidades de las mujeres para obtener sus medios de vida	Capacitación de las mujeres para la generación de ingresos
Ambiente Facilitador / Buen Gobierno	Hambruna, desastre ambiental, conflicto	La distancia al colegio es demasiado lejana para la seguridad de las niñas	Falta de políticas rurales a favor de los pobres	Opciones alternativas para la entrega de servicios	Abogar por las escuelas basadas en las comunidades
		Baja calidad de la educación	Pequeño % del presupuesto para la educación Los padres no ejercen la participación política	Mejorar la calidad educativa Aumentar la participación de los padres en la sociedad civil para abogar por un financiamiento apropiado: Incidencia política	Capacitación de los padres en incidencia política. Capacitación de profesores
		No se cumplen las regulaciones escolares que deben proteger a las niñas	Falta de respeto por las mujeres y las niñas en la sociedad, comunidad y la escuela	Aumentar la participación de los padres en la supervisión de la escuela	Establecer un comité asesor para las niñas



¿Cómo lo Hicieron? Establecer un Ambiente Escolar Más Facilitador: Mejorar el ambiente escolar mediante los comités consultivos sobre las niñas (CCN).

Los enfoques para mejorar la calidad de la educación en general a menudo no mejoran los problemas específicos que impiden la educación de las niñas y su rol potencial en la vida. Muchos de los problemas que afectan a las niñas son vulnerabilidades que provienen de prácticas tradicionales bien establecidas que los individuos, por sí solos, no se sienten lo suficientemente competentes como para confrontar.

La Escuela Mudula en Etiopía creó un enfoque que fue mejor que utilizar los Comités de Gestión Escolar para aumentar la asistencia y el éxito escolar. Conformaron un Comité Consultivo de las Niñas para monitorear la asistencia escolar de las niñas y para intervenir cuando sea necesario. Los comités estaban conformados por profesores, padres de familia, alumnos y líderes comunitarios que se reunieron para identificar los problemas que impedían a las niñas asistir o mantenerse en la escuela y luego trabajar en remover dichas barreras. Cuando las niñas dejaban la escuela, los Comités tomaban acciones, realizando visitas al hogar y tratando de persuadir a los padres a enviar a su hijas de vuelta a la escuela.

Los CCN aumentaron la matrícula de las niñas en la escuela: 1) oponiéndose a los contratos de matrimonios tempranos; 2) trabajando contra el corte genital femenino; 3) estableciendo programas de tutoría para ayudar a que las niñas tengan éxito; 4) iniciando proyectos de generación de ingresos para apoyar a los huérfanos por el VIH/SIDA; y 5) brindando útiles escolares a las niñas más indigentes. Basándose en la experiencia de Mudula, el Comité Asesor de las Niñas (CAN) se convirtió en una característica de muchas escuelas en Etiopía. Los CCN le permitieron a las escuelas participantes reducir la tasa de repetición femenina por debajo del promedio nacional de 11% en el cuarto grado.

En la mayoría de las comunidades, los CCN se reúnen una vez al mes. Las ONG socias brindan a los CCN capacitación y apoyo. En cooperación con las oficinas distritales de salud, los CCN capacitan a las estudiantes en higiene y salud básica, VIH/SIDA, violación y matrimonio temprano. Los comités también realizan la sensibilización general en la comunidad sobre la importancia de la educación de las niñas y sobre la prevención de las prácticas dañinas.

LOS DESAFÍOS PARA ABORDAR EFECTIVAMENTE EL RIESGO Y LA VULNERABILIDAD

Los factores concernientes al riesgo y la vulnerabilidad son complejos. Si no se le brinda el tiempo y la atención adecuados a este camino, un programa del Poder Interior corre el riesgo de brindar tan solo una atención superficial al factor importante sobre qué tan bueno puede ser el éxito del programa. Sabiendo cómo será el éxito en su contexto es un punto crítico para saber cuáles son los factores del riesgo y la vulnerabilidad. El recuadro a continuación brinda mayores consejos para superar estos tipos de desafíos.



Consejos: Superar los Desafíos para Abordar Efectivamente el Riesgo y la Vulnerabilidad

Desafíos	Posibles Soluciones
<p>Los análisis de las CSP que no consideran causas subyacentes importantes. Incluso un análisis profundo y bien pensado puede pasar por alto causas cruciales importantes.</p>	<p>A veces es difícil regresar a los procesos que consumen tiempo, energía y recursos, pero las revisiones oportunas a menudo pueden revelar puntos y vacíos que se han pasado por alto. ¡Revise pronto y constantemente!</p>
<p>Monitorear el riesgo y la vulnerabilidad. Los factores sociales, de los medios de vida y gubernamentales que subyacen al riesgo y la vulnerabilidad y la pobreza son factores que cambian lentamente y son difíciles y costosos de medir, y sin embargo necesitan monitorearse como parte de la evaluación de impacto.</p>	<p>Podría ser posible identificar indicadores recolectados por otras organizaciones internacionales, tales como PNUD, UNESCO, y el Banco Mundial, que pueden servir como datos de monitoreo válidos para dar una idea del avance en la reducción del riesgo y la vulnerabilidad.</p>

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes

Masika, L.A., Wasao, W.S. 2006. *Asocios para el Desarrollo Sostenible: Un Kit de Herramientas para la Facilitación*, PNUD-Kenia.

McCaston, K. M. y Rewald, R. 2005. *Unificando el Marco de Trabajo para la Erradicación de la Pobreza y la Justicia Social: La Evolución del Enfoque de Desarrollo de CARE*.

Kits De Herramientas

Mchombu, K. 2004. *Compartiendo conocimientos para el desarrollo y la transformación de la comunidad: Un manual para establecer los centros de recursos de información comunitarios*: Oxfam.

INEE. 2004. *Estándares Mínimos para la Educación en Emergencias, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana*, UNESCO, París.

INEE. 2008. *Kit de Herramientas sobre Estándares Mínimos: Profesores y Otro Personal de Educación*: INEE.

Poverty Action Lab. Octubre 2007. *Desparasitación Masiva: La Mejor Compra para la Educación y la Salud: Policy Briefcase #4*. Cambridge, MA: Poverty Action Lab, MIT.

UNICEF. 2008. *Cambio Climático, niños y educación para un desarrollo sostenible: Un enfoque amigable al niño frente a la adaptación y la reducción del riesgo*: UNICEF, NY. (Un Paquete de Recursos de Educación Ambiental que es una herramienta para apoyar a los países en el fortalecimiento del conocimiento, habilidades, actitudes de los niños para adaptarse al ambiente físico cambiante, promoviendo al mismo tiempo el uso de las soluciones ambientales basadas en las instalaciones.)

International Save the Children Alliance. 2008. *Donde Empieza la Paz: El Papel de la Educación para la Prevención del Conflicto*: Londres: Save the Children.

CAMINO 10: LOS DEFENSORES: MODELOS A SEGUIR, MENTORES Y CAMPEONES

ESTÁNDAR: Las niñas tienen modelos a seguir, mentores y campeones para que defiendan sus derechos

INDICADORES:

- Número de niñas que mencionan pasar tiempo con sus mentores
- Número de niñas que identifican a alguien como un modelo a seguir

DEFINICIÓN:

Modelos a Seguir son mujeres que las niñas identifican como ejemplos de lo que significa el liderazgo. Estos modelos a seguir se encuentran más a menudo en las comunidades de las niñas y pueden variar de un miembro mayor de la familia a alguien que no es un familiar que es muy activo en la comunidad.

Mentores son individuos con los que las niñas interactúan que brindan una guía y ayudan a las niñas a reconocer su potencial.

Campeones para las niñas son individuos que defienden abiertamente los derechos de las niñas. Pueden ser hombres o mujeres en puestos de autoridad y poder que hablan a favor de los cambios en la sociedad que benefician a las niñas.

MODELOS A SEGUIR, MENTORES Y CAMPEONES PARA LAS NIÑAS EN EL PODER INTERIOR

Los modelos a seguir, campeones son individuos que apoyarán a las niñas en el Poder Interior y crearán el ambiente facilitador que se necesita para que las niñas tengan éxito. El Poder Interior ha incluido este camino en el programa como un reconocimiento específico del hecho que para que las niñas tengan éxito, no pueden hacer esto por sí mismas. Llegar a un estatus de líderes y agentes del cambio social no debería ser un desafío que ellas solas deban cargar. También necesitan un ambiente favorable y relaciones estratégicas que las apoyen en su recorrido. Este camino describe algunos de los actores claves que se deberían cultivar para hacer que las niñas logren el éxito.

El cuadro que se muestra a continuación se relaciona con los demás caminos en esta esfera de cambio:

Cuadro 4: Relacionando los defensores con los problemas en el Poder Interior

Para eliminar o reducir:	Actores involucrados	
Prácticas tradicionales dañinas:	Violencia basada en el género	Líderes: comunitarios, empresariales y religiosos, la sociedad civil actuando unida, especialmente los hombres y los niños.
	Corte/mutilación genital femenina	Madres y padres, profesionales, respaldados por toda la comunidad.
	Violencia en la escuela	Profesorado, estudiantes, especialmente los hombres y los niños.
	Matrimonio temprano	Padres, miembros de la comunidad, líderes religiosos.
	Trabajo infantil	Padres, empleadores, líderes comunitarios y religiosos; agencias gubernamentales.
Causas subyacentes de la pobreza	Riesgo y Vulnerabilidad	Líderes: comunitarios, empresariales y religiosos, la sociedad civil actuando unida.

ESTRATEGIAS PARA CULTIVAR EFECTIVAMENTE LOS MODELOS A SEGUIR, MENTORES Y CAMPEONES PARA LAS NIÑAS

MODELOS A SEGUIR

Un modelo a seguir es una persona que sirve como un ejemplo de los valores, actitudes y comportamientos asociados con un rol. Por ejemplo, una buena profesora o una mujer de negocios exitosa pueden describirse como un modelo a seguir para otras mujeres. Otros ejemplos de modelos a seguir positivos para las niñas incluyen:

- Mujeres graduadas de la escuela, trabajadoras y profesionales
- Educadores de pares
- Personalidades imaginarias, por ejemplo, la Sara Communication Initiative (SCI), que se enfoca en la población adolescente femenina, en África Oriental y del Sur en respuesta a la epidemia del VIH/SIDA, y Meena en Asia del Sur (Ver el recuadro)
- Los profesores u otros oficiales de la escuela y las personas con autoridad en una comunidad que pueden mostrar compasión y éxito personal
- Las personalidades de los medios y las figuras deportivas que demuestran un comportamiento deseable tales como bondad hacia otros, perseverancia frente al cambio, o liderazgo en tiempos difíciles
- El personal de CARE y de otras ONG que muestran relaciones de poder equitativas entre los géneros, muestran respeto por los niños o alientan a los niños a alcanzar sus logros



Consejo: Creando un Modelo a Seguir

Meena, una animada niña de nueve años, afronta el mundo en sus esfuerzos para asistir a la escuela para combatir el estigma del VIH/SIDA en su poblado.

Meena es una herramienta exitosa de incidencia política y para la enseñanza en favor de los derechos de las niñas y los niños que es ampliamente reconocida y apreciada en la mayoría de países del Sur de Asia. UNICEF desarrolló la Meena Communication Initiative (MCI) como un proyecto de comunicación masiva que buscaba cambiar las percepciones y el comportamiento que obstaculizan la supervivencia, protección y desarrollo de las niñas en el Sur de Asia. La figura de Meena ha logrado una popularidad excepcional en tanto enfrenta los problemas claves que afectan a los niños, y las amenazas a los derechos de millones de niñas en el Sur e Asia.

www.unicef.org/meena.

Las asociaciones de alumnos de College y de las Universidades a menudo convencen a los **graduados** para regresar a su alma mater para hablarles a sus actuales estudiantes. Este enfoque también se utiliza de manera efectiva en el nivel elemental y secundario—a los graduados de la educación básica y de la escuela secundaria se les puede pedir regresar a sus escuelas para decirle a los estudiantes más jóvenes cómo es avanzar hacia el siguiente nivel.

Los educadores de pares también pueden ser una forma particularmente efectiva de un modelo a seguir (o de mentor). En las edades menores, una diferencia de edad de uno o dos años parece enorme y la mayoría de jóvenes mayores son vistos con asombro y respeto. Por ello los pares que son tan solo ligeramente mayores pueden servir como modelos a seguir (o mentores) que están fácilmente a disposición. Sírvase ver la discusión sobre los educadores de pares en la Sección 2.1 sobre las redes sociales.

Los modelos de tira cómica como los programas de Sara y Meena y los programas de radionovelas son esfuerzos a gran escala que requieren un desarrollo y financiamiento sustanciales, pero que pueden brindar modelos a



Consejo: Promover a las Profesoras como Modelos a Seguir, Mentoras y Campeonas

Para asegurar que exista un número adecuado de profesoras, se debe utilizar una combinación de estrategias de reclutamiento y retención.

Reclutamiento:

- Desarrollar campañas de reclutamiento creativas.
- Brindar becas e incentivos para que las mujeres locales asistan a la capacitación para ser profesoras.
- Utilizar cuotas dentro de los objetivos para las mujeres
- Asegurarse que el reclutamiento tenga un balance basado en el género a lo largo de los distintos niveles y cursos.
- Contratar a las mujeres locales comprometidas sin necesidad de estar totalmente calificadas de manera formal.
- Utilizar estrategias de despliegue creativas para asegurar que las mujeres bien calificadas se sientan atraídas por las escuelas rurales.
- Trabajar con las organizaciones locales de mujeres para alentarlas a promover el potencial de las profesoras.

Desarrollo Profesional:

- Asegurarse que las oportunidades de desarrollo profesional estén al alcance de las mujeres.
- Utilizar estrategias innovadoras, tales como la capacitación en el salón de clase y la educación a la distancia para llegar a las mujeres.
- Asegurarse que el contenido de toda la capacitación a los profesores se oriente a las experiencias, prioridades y preocupaciones específicas de las profesoras y de los profesores, y que la equidad de género sean un tema de estudio específico.
- Establecer programas de mentores para las profesoras nuevas.
- Crear redes locales de profesoras.
- Brindar capacitación sobre género y oportunidades profesionales para las líderes de la educación de las mujeres.
- Asegurar que las profesoras estén completamente involucradas en los procesos de toma de decisiones.
- Asegurarse que las políticas de 'escuela segura' y anti-acoso y los códigos de conducta de los profesores también aborden el acoso sexual de las profesoras.

seguir efectivos. A pesar que cualquiera de estos enfoques podría utilizarse en el PI, en un programa que enfatice la educación, utilizar a los profesores como modelos a seguir es un enfoque que no se debe desatender.

Las profesoras constituyen importantes modelos a seguir para las niñas; son ejemplos de mujeres en roles fuera de los estereotipos de género prevalecientes y por ello son importantes agentes del cambio, dando como ejemplo que "el lugar de una mujer es la escuela." Las profesoras pueden tener efectos positivos en la matrícula, persistencia y logro de las niñas en la escuela.

MENTORES

Un mentor es un amigo al que se le tiene confianza, un consejero o profesor, una persona más experimentada y a menudo mayor que ayuda y guía el desarrollo de otro. La guía no se realiza para obtener una ganancia personal. Las escuelas a menudo cuentan con programas de mentores para los estudiantes nuevos o "en riesgo". Las profesiones tienen programas de mentores en los que los que recién llegan se les empareja con personas experimentadas para ayudarles a promover sus carreras y forjar sus redes. Se considera que contar con un buen mentor es una de los bienes más valiosos en la carrera de cada quien. El estudiante de un mentor es denominado protegido, receptores del mentoreo o tutelados.

A pesar de los resultados sociales y de comportamiento alentadores para los niños que participaron en los programas individuales de apoyo por parte de mentores, estos programas se ven limitados por el número de voluntarios disponibles y la intensidad que se busca en las relaciones. Los programas grupales de apoyo mediante mentores son mucho más prácticos en muchas circunstancias pues en ellos los voluntarios interactúan con un pequeño grupo de jóvenes, desarrollando una serie de relaciones productivas de manera simultánea. Este enfoque podría además alcanzar a los jóvenes que se sienten más atraídos a las relaciones en grupo.



Consejos: ¿Cuáles son las Características de un Programa de Mentores de Calidad?

Ya sea que se examine un programa individual o grupal de mentores, muchos de los procedimientos son los mismos.

Metodología y Objetivos: Los programas de mentores utilizan un programa bien del desarrollo o bien preceptivo. Un programa de desarrollo busca crear relaciones de confianza que brindarán un apoyo holístico y ayudarán a quienes reciben los consejos del mentor a lo largo de las transiciones. El modelo preceptivo especifica metas particulares orientadas a los problemas para la relación, por ejemplo, la prevención de la deserción escolar, en cuyo caso el mentor podría brindar un apoyo académico y tutoría.

Estándares: Los programas necesitan estándares como la base para reclutar a los mentores y a los jóvenes. Los estándares incluyen una definición de la población objetivo, límites sobre la duración de la relación, qué debería suceder en la práctica en la relación, procedimientos si un mentor o quien recibe su apoyo falla para que se lleve a cabo una reunión y las condiciones bajo las cuales un individuo podría ser expulsado del programa.

Reclutamiento y Evaluación de Antecedentes de los Voluntarios: Es necesario realizar una evaluación de los antecedentes de los mentores voluntarios para identificar a los postulantes que podrían plantear un riesgo de seguridad, que no sean propensos a cumplir su compromiso o que probablemente no puedan establecer relaciones positivas con los jóvenes.

Capacitación: Como mínimo, las agencias brindan una orientación previa al servicio para explicar las reglas y requerimientos del programa. Una capacitación adicional podría incluir cómo reconocer y reportar el abuso sexual, las etapas de desarrollo, las etapas del desarrollo, la comunicación, habilidades para crear relaciones y para establecer límites.

Requerimientos para la Selección y las Reuniones: Al elegir qué mentor apoya a qué joven en los programas individuales, las agencias consideran las necesidades de los jóvenes, así como los factores tales como el género, edad, raza, proximidad geográfica e intereses. En algunas agencias, a los voluntarios se les presentan varios jóvenes y se les permite elegir al que prefieren y los padres o guardianes deben aprobar al voluntario.

Orientación: La primera reunión de parejas del mentor con el joven que recibe su apoyo podría realizarse en un ambiente de grupo que ayude a facilitar que se establezca la relación de manera inicial. El programa podría incluir la discusión de posibles actividades y el establecimiento de metas.

Actividades del programa: Muchas agencias brindan actividades grupales para ellos tales como viajes, seminarios o juegos. Brindarles un contexto les ayuda a sobrellevar la incomodidad de los contactos iniciales, brinda una red de apoyo entre pares y le permite al personal observar y monitorear las relaciones.

Consideraciones éticas: Para proteger a los niños un programa necesita lineamientos éticos que protejan a los participantes de involucrarse demasiado en las relaciones y procedimientos estandarizados que guíen al personal sobre cómo manejar las situaciones que podrían parecer inadecuadas.

Supervision/ Monitoring: Program standards should specify the amount and frequency of contact with the volunteer, youth and parent/guardian. To avoid the possibility of abuse, many agencies require that volunteers and youth meet in public places.

A pesar que los programas formales de mentores obtienen mayor atención, las relaciones informales con mentores que se desarrollan espontáneamente también son importantes. Darse cuenta de los intereses comunes podría inspirar a una niña a buscar una relación especial con la mamá de una amiga, una vecina o una profesora. Las mujeres adultas y las niñas mayores a menudo se sienten felices de darles una atención adicional a los niños con los que tienen algo en común.



¿Lo Sabía?: Una Comparación entre Modelos a Seguir, Mentores y Campeones

TÉRMINO	DEFINICIÓN	NATURALEZA DE LA RELACIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
Modelo a Seguir	Un modelo a seguir es un sujeto que genera admiración y respeto que ejemplifica los valores y los comportamientos que uno desea emular.	Un modelo a seguir puede ser admirado desde la distancia o a través de los medios, así como conociéndolo personalmente. Los modelos a seguir no necesariamente incluyen una relación personal.	No se requiere un compromiso por parte de un modelo a seguir, pero en ocasiones un modelo a seguir se convierte en mentor.
Mentor	Un mentor es un amigo, consejero o profesor de confianza, una persona más experimentada, y a menudo mayor, que ayuda y guía el desarrollo de otra persona. Una relación de mentor podría ser formal, mediante un programa organizado para dotar de mentores o podría desarrollarse informalmente mediante una relación que ocurra normalmente.	Requiere una relación personal con quien ejerce como mentor, idealmente una relación cercana.	Requiere inversión de tiempo cara a cara.
Campeón	Un campeón es un defensor fuera de lo común, quien no solamente apoya una causa, sino que lo hace con gran pasión y energía.	Apoya y tiene amplio conocimiento sobre un principio o política, pero podría tener o no una relación personal con los individuos afectados por el principio o política.	Requiere tiempo y compromiso para defender y apoyar una causa en el ámbito público o privado.

Si bien el desarrollo de una sólida relación adulto-niño es la principal meta en el trabajo con mentores de uno a uno, en el caso de los mentores en grupo, la meta central es promover interacciones positivas con los jóvenes y enseñar habilidades para el comportamiento. Los grupos podrían variar en tamaño de dos a 30 niños, pero usualmente son de diez personas. Los mentores trabajan usualmente con al menos un mentor más en equipo. En un estudio de tres programas grupales de mentores en los EE.UU. realizados por Empresas Público/Privadas (Mentores de Grupos: Un Estudio de los Mentores en Grupo en Tres Programas) los grupos se reunían un promedio de 21 horas al mes en actividades sociales o deportivas, servicios comunitarios, talleres educativos y de salud, desarrollo del liderazgo y apoyo con las tareas.

Las relaciones sólidas de los mentores y niños, ya sean de uno a uno o grupales se caracterizan por:

- Reuniones regulares con los niños
- Sensibilidad con las preferencias de los jóvenes para las actividades y temas de discusión
- La habilidad del mentor de divertirse con los jóvenes y llegar a conocerlos personalmente, en vez de estar demasiado enfocados en las actividades
- La apertura a conversaciones personales con los niños cuando sean necesarias.

CAMPEONES

Un campeón es una persona que lucha, defiende o apoya a una persona o una causa; a veces se le define como un luchador o guerrero. Los campeones incluyen a las madres y a otras mujeres, nacionales, comunitarias, religiosas, seculares y líderes del sector privado, y a los hombres y mujeres. Según estas definiciones, un campeón es una persona que no solamente defiende una causa o intercede, sino que está motivada por la pasión de ‘luchar’ por una causa.

Los campeones son las personas que lideran las campañas de incidencia política y movilización, que están deseosas de invertir cantidades significativas de tiempo y de hacer que sus nombres se asocien con una causa. Son las personas que lideran el cambio y sin las cuales éste no se da. Identificar a los potenciales campeones y prepararlos para liderar será uno de los aspectos iniciales más importantes del programa PI.

Las oficinas que llevan a cabo regularmente campañas de movilización están acostumbradas a desarrollar campañas de incidencia política, reclutar a los principales actores y fortalecer las bases constituyentes. En todas las campañas de incidencia política, es importante desarrollar un grupo amplio de actores principales. Los líderes comunitarios y religiosos se encuentran entre los actores más importantes que hay que reclutar en una campaña de incidencia política o de movilización comunitaria. A lo largo de la historia del movimiento a favor de los derechos de las mujeres, las mujeres y los grupos de mujeres han sido los más sonados y activos. Ambos son claves en el programa del PI. Lo que podría ser único en el PI es buscar el apoyo de los hombres y los niños para extender la educación y el liderazgo de las niñas. La participación significativa de los hombres y los niños será esencial debido a las actuales relaciones de poder en las sociedades y las escuelas. Será un desafío porque una campaña para apoyar a las niñas podría no estar entre los principales intereses de los hombres y los niños.



¿Conoce la Diferencia entre un Defensor y un Campeón?

A pesar que todos los campeones son defensores; no todos los defensores son campeones. Un campeón es un súper defensor, una persona que va más allá de simplemente adoptar una postura, para abrazar una causa con pasión y energía al punto de tal vez hacer que su reputación se relacione con la causa. Por ejemplo, la cabeza de la ONU es un campeón de los derechos humanos; Bill Clinton es un campeón de la ayuda para combatir el SIDA en África.

Los líderes religiosos pueden ser particularmente efectivos para provocar el cambio social. La Fundación de la ONU sugiere⁽⁵⁵⁾ que los líderes religiosos utilicen un enfoque de cuatro frentes: predicar, enseñar y llegar/alcanzar

Predicar

- Compartir las historias de algunas niñas con la comunidad de fe, alentando a los hombres y mujeres y a los hombres a que consideren el vivir en su situación.
- Contactar la sección de servicios internacionales de la oficina nacional o internacional de su iglesia e invite a un representante a hablar a la congregación sobre lo que los otros miembros están realizando alrededor del mundo.
- Conmemorar días internacionales tales como el Día Internacional de la Mujer, el Día Mundial del SIDA y el Día Internacional para Acabar con la Violencia contra las Mujeres y las Niñas.

Enseñar

- Incluir en la instrucción religiosa los problemas que afectan a las niñas adolescentes y preguntarle a los miembros que consideren qué dice la fe sobre la calidad, la justicia, la dignidad y la compasión.
- Crear “espacios seguros” donde las niñas se puedan reunir para discutir sobre la fe y otros asuntos que afecten sus vidas y explorar las similitudes y diferencias con sus hermanas alrededor del mundo.

Llegar/Alcanzar

- Realizar una campaña para escribir cartas para contactar a sus representantes legislativos y a los periódicos locales, pidiéndoles que respalden la legislación que esté a favor de las niñas y las mujeres.
- Publicar artículos sobre los problemas que afectan el bienestar de las niñas adolescentes y los grupos que están trabajando para ayudarlas. Recolectar literatura de estos grupos y mostrarla en su lugar de culto.

A pesar que esta lista de actividades está dirigida específicamente a los líderes religiosos, algunas de ellas, tales como la conmemoración de los días internacionales de conmemoración, la creación de “espacios seguros”, las campañas para escribir cartas o la publicación de artículos, también serían apropiados para los líderes comunitarios.

Las mujeres desempeñan un papel central en la promoción de la equidad de género, mediante su propia lucha lenta a favor de sus derechos y oportunidades así como en la manera como ellas influyen directamente sobre los hombres presentes en sus vidas, especialmente sus esposos e hijos. Las niñas comúnmente asumen que sus vidas seguirán el patrón de la vida de sus madres. Si observan a la madre en un rol de liderazgo, es más fácil para ellas proyectarse asumiendo ellas mismas un rol similar.

Para darles oportunidades de liderazgo a las mujeres con poca experiencia de hablar en público, podría ser necesario crear organizaciones de mujeres donde se sentirán cómodas de expresarse y relacionar estas organizaciones de mujeres con organizaciones públicas oficiales. Una vez que las mujeres se sienten cómodas de liderar su propia organización, entonces a menudo están listas para ingresar en la arena local o municipal, para sentarse en los consejos y comités con los hombres y adoptar una postura sobre los problemas de las mujeres y las niñas.

Los hombres y los niños también son campeones claves a favor de las niñas y las relaciones balanceadas de poder entre géneros. Involucrar a los líderes comunitarios hombres o niños mediante actividades después de la escuela o en el salón de clase puede llegar a ser extremadamente efectivo para empezar a cambiar las actitudes sobre el género y ayudar a respaldar el hecho que las niñas ejerzan sus derechos.

LOS DESAFÍOS DE PROMOVER EFECTIVAMENTE LOS MODELOS A SEGUIR, LOS MENTORES Y LOS CAMPEONES PARA LAS NIÑAS

Lo que es importante en este camino es mantener las suposiciones bajo revisión. Por ejemplo, no podemos suponer que las profesoras mujeres automáticamente apoyan a las niñas en la escuela o que harán los salones más amigables para las niñas. A menudo las profesoras que han sido capacitadas en los sistemas tradicionales no son conscientes de la inequidad de género. Adicionalmente, las mujeres a menudo son marginadas a puestos de menor nivel en las escuelas, enseñando a los grados menores o en cursos ‘suaves’. Si éste es el caso, a las mujeres se les ve como subordinadas a los hombres y su potencial de modelo a seguir se reduce.

Además, los programas de modelos a seguir y de mentores requieren recursos para mantener los estándares altos. Los programas con mentores, por ejemplo, requieren un número suficiente de voluntarios comprometidos y suficiente financiamiento para brindar el reclutamiento, selección, capacitación y monitoreo necesarios para garantizar un programa de calidad.

Revisar constantemente la salud y el bienestar de los niños es además un punto crítico. En los programas en grupo existen preocupaciones sobre el hecho que los jóvenes pudieran recibir un tratamiento diferencial, que algunos jóvenes podrían ser excluidos de las interacciones en grupo y que pudiera haber interacciones negativas entre los jóvenes. Algunas veces los mentores tienen dificultad para manejar a los jóvenes con problemas de comportamiento o para facilitar las interacciones entre pares. Dada la variedad de intereses en un grupo, los mentores también podrían tener problemas para mantener a los jóvenes interesados y comprometidos en las actividades estructuradas. El cuadro que se presenta a continuación muestra cambios adicionales y posibles soluciones.



Consejos: Superar los Desafíos para Promover Efectivamente a los Modelos a Seguir, los Mentores y Campeones para las Niñas

Desafíos	Posibles Soluciones
Reclutar suficientes voluntarios	Los voluntarios son uno de los mejores medios de reclutamiento. Una vez que un voluntario se involucra, su entusiasmo atraerá a otros.
Los mentores podrían tener dificultades para tratar a todos los jóvenes por igual	La mejor estrategia para manejar todos estos desafíos es una buena capacitación y supervisión de los mentores. Si los voluntarios esperan estos desafíos por adelantado y están preparados con estrategias, los pueden resolver de manera exitosa.
Los mentores podrían tener dificultades para manejar las interacciones negativas entre los jóvenes	
Los mentores podrían tener dificultades para mantener el compromiso de los jóvenes que tienen intereses variados en las actividades estructuradas.	

LECTURA ADICIONAL

Antecedentes Sobre Los Modelos A Seguir

UNICEF. 2006. “Mujeres Inspiradoras”. Nueva York: UNICEF. www.unicef.org

Antecedentes Sobre Los Mentores

Tierney, J. P, Grossman, J. B., con Resch, N. L. Setiembre 2000. Marcando la Diferencia: Un Estudio de impacto de Proyectos Públicos/Privados de Hermanos Mayores, Hermanas Mayores.

Burchfield, S. Mayo 1998. "Programas de Mentores: un Enfoque para Mejorar la Participación de las Niñas en Educación", USAID.

Duff, C. Octubre 2000. "Mentores en Línea." Educational Leadership 58: 49-52.

Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) ¡Las Niñas También! (Un boletín mensual con las principales iniciativas, eventos, perfiles de socios y recursos relacionados a la educación de las niñas. Registro en www.ungei.org/listsserve/index.php.)

Herrera, C., Vang, Z., y Gale, L. 2002. Mentores Grupales: Un Estudio sobre los Mentores de Grupos de tres Programas. The National Mentoring Partnership/U. S. Department of Education.

Jekielek, S., Moore, K., Hair, E., y Scarupa. Enero 2002. H. Mentores: una Estrategia Prometedora para el Desarrollo Juvenil. Washington, D.C.: Child Trends Research Briefs.

Kits De Herramientas

USAID. Enero 2009. Guía de Recursos sobre Mentores para las Niñas, Módulo 1: Convirtiéndose en un Buen Mentor, Módulo 2: Género y Derechos de las Niñas, Módulo 3: La Importancia de la Educación y Empoderamiento de las Niñas; Módulo 4, Líderes y Liderazgo, Módulo 5, Manejando el Estrés, Módulo 6, Adolescencia, Reproducción y Relaciones, Módulo 7: Matrimonio y Familia, Módulo 8: VIH/SIDA, Módulo 9: Trabajos, Profesiones y Carreras, Washington, DC: USAID, www.usaid.gov.

Antecedentes Sobre Los Campeones

Barker, G., Ricardo, C., y Nascimento, M. 2007. Comprometiendo a los hombres y a los niños para cambiar la inequidad basada en el género en la salud: Evidencia de las intervenciones de programas. Ginebra, Suiza: La Organización Mundial de la Salud.

Chattopadhyay, T. 2004. El Rol de los Hombres y los Niños para Promover la Equidad de Género: Asia-Pacific Program of Education for All (APPEAL). Bangkok: UNESCO.

Esplen, E. 2006. Comprometiendo a los Hombres en la Equidad de Género: Estrategias y Enfoques Positivos: Brighton, UK: Institute of Development Studies, University of Sussex.

Fundación de la ONU, 'Cambiando las Vidas de las Niñas: 10 Acciones para los Líderes de Fe y las Comunidades en los EE.UU.'" www.unfoundation.org/girls .

Girard, F. 2003. "Mi Papá no Pensaba de Esta Manera": Los Niños Nigerianos Contemplan la Equidad de Género", Quality/Calidad/Qualite. Nueva York: Consejo de Población.

Poverty Action Lab. Enero 2001. Portafolio de políticas No. 1, No Nos Van a Detener Ahora—Las Mujeres como Gestoras de Políticas: Cambridge, MA: MIT Department of Economics.

Pulerwitz, J., Barker, G., Segundo, M., y otros 2006. Promoviendo Normas y Comportamientos Más Equitativos desde el Punto de Vista del Género entre los Varones Jóvenes como una Estrategia de Prevención del VIH/SIDA. Washington, D.C.: Consejo de Población. <http://www.popcouncil.org/pdfs/horizons/brgendernorms.pdf>.

Ruxton, S. (ed.). 2004. La Igualdad de Género y los Hombres: Aprendiendo de la Práctica: Oxford, UK: Oxfam Publishing.

Schueller, J., Finger, W., & Barker, G. 2005. Los Niños y el Cambio de los Roles de Género. YouthLens 16. Arlington, VA: Family Health International. <http://www.fhi.org/NR/rdonlyres/ebi4gbgdtwxeotyfwshe4wdqg6fsfgzvignbgamvnu4mz42mjlqcfptkvtw35ry53fm2kgbczb6mcd/YL16e.pdf>

Serie de Seminarios Virtuales de INRAW sobre los Roles y responsabilidad Virtual de los Hombres para cavar con la Violencia basada en el Género. 2001. "Sobre los Hombres y la Violencia".

Kits De Herramientas

Instituto Promundo, Las Series de Manuales del Programa H: Brasil, Instituto Promundo.



SECCIÓN 5

Temas Transversales

Debido a que el Poder Interior es un programa integral y holístico que tiene como objetivo la educación, el desarrollo de las habilidades de liderazgo y los derechos humanos, también abarca dos temas transversales significativos. Estos temas – el liderazgo de las niñas y comprometer a los hombres y los niños – se entrelazan con cada uno de los 10 caminos del programa. Estos temas deben considerarse cuando una Oficina de País diseñe su programa. Finalmente, la incorporación de estos temas en el diseño del PI ayuda a reforzar su efectividad para combatir la pobreza de las niñas y de las comunidades en las que viven.

ESTA SECCIÓN CONSIDERA:

- **El Desarrollo del Liderazgo de las Niñas.** Si bien el Poder Interior sienta sus bases en la educación, considera cada faceta de la vida de las niñas que afecta su habilidad para acceder a la escuela, culminar su educación y desarrollar sus habilidades de liderazgo. Estas actividades no pueden suceder de manera aislada, ni pueden ocurrir con un énfasis exclusivo en las niñas.
- **Comprometiendo a los Hombres y a los Niños.** Tener a los hombres y a los niños como objetivos y conductores en el desarrollo del liderazgo de las niñas sigue siendo crítico. Al ayudar a los hombres y a los niños a reconocer y reflexionar sobre las actitudes y comportamientos discriminatorios, las comunidades pueden comprender más completamente cómo los pensamientos y actitudes discriminatorios hacen daño tanto a los hombres como a las mujeres.

TEMA TRANSVERSAL: EL MODELO DE LIDERAZGO DE LAS NIÑAS DEL PODER INTERIOR

CARE se enfoca en el desarrollo del liderazgo de las niñas entre los 10 y 14 años debido a que, en muchas partes del mundo en desarrollo, éste es el período crítico de la vida en el que se espera que la niña haga una transición de la niñez a la edad adulta. Muy a menudo, esta transición está marcada por el poco tiempo que hay para que la niña se forme sus propias opiniones, o explore de manera segura su mundo con la carga de las responsabilidades de los adultos.

Luego de realizar una investigación y de realizar consultas con los expertos de género, CARE define el liderazgo de las niñas como:

Una niña líder es una persona que aprende activamente y que cree que ella puede marcar la diferencia en su mundo, y actúa individualmente y con otros para dar lugar al cambio positivo.

Para hacer que esta definición se apropiada para el contexto, reconocemos tres pilares que brindan mayores detalles: tomar conciencia del poder interior, ganar legitimidad y tomar una acción; y estos reflejan estrechamente los tres elementos que rodean el empoderamiento de género. Se quiere dar crédito al Instituto de Investigación de las Niñas Scout por crear los contornos de estos pilares. Los pilares se describen a continuación:



Consejo: Lista de Verificación para un Programa de Liderazgo de las Niñas

- Extender las actividades sociales de las niñas. Brindar trabajo en equipo, experiencias de colaboración y oportunidades para trabajar en red con sus pares. Brindarles a las niñas las oportunidades para apoyar a asumir la responsabilidad por otros.
- Crear relaciones de apoyo (de pares a adultos y de pares a pares).
- Brindar ambientes seguros y que apoyen la libre expresión. Ser conscientes de los estereotipos sociales y de género sobre las niñas y el liderazgo.
- Crear oportunidades para que las niñas experimenten una gama de actividades de liderazgo, del cambio social y el activismo político a posiciones de liderazgo más tradicionales.
- Brindar prácticas para desarrollar habilidades específicas, tales como hablar frente a otros, y brindar retroalimentación.
- Conversar con las niñas para evaluar y revisar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido.

Schoenberg y Salmond 2008.



HACIENDO REALIDAD EL PODER INTERIOR

Este primer pilar del liderazgo de las niñas corresponde de manera más cercana al propio sentido de agencialidad de las niñas. Las actividades y acciones en esta parte del modelo de liderazgo de una niña se enfocan en el desarrollo de las siguientes cinco competencias en las niñas:

- 1. Confianza** Una niña con confianza es consciente de sus opiniones, metas y habilidades, y actúa para afirmarse a sí misma para influir y cambiar su vida y el mundo.
- 2. Voz/Asertividad** Una niña que ha descubierto su voz se siente cómoda compartiendo sus pensamientos e ideas con otros, y sabe que tiene el derecho a hacerlo.
- 3. Toma de decisiones/Acción** Una niña que demuestra una toma de decisiones sólida comprende que sus propias decisiones importan para ella, para su futuro y, a menudo, para los demás.
- 4. Organización** Una niña con habilidades para organizarse es capaz de organizarse a sí misma y sus acciones para alcanzar una meta, y tomar una idea y hacerla realidad.
- 5. Visión y habilidad para motivar a otros** Una niña con una visión fuerte y clara y que es capaz de motivar a los demás reúne a las personas para cumplir una tarea.

Competencias Necesarias para el Liderazgo: (Poder Interior)	Competencias Sociales que Respaldan el Desarrollo Juvenil Positivo: (The Search Institute)	Actividades para el Desarrollo de Competencias
Toma de decisiones/ Acción	Planificación y toma de decisiones, sabiendo cómo planear por adelantado y realizar opciones.	Gobierno estudiantil, clubes de niñas, mentores entre pares, participación en la acción cívica.
Organización, Visión Voz Habilidad para Motivar a Otros Autoconfianza,	Competencia interpersonal, tener empatía, sensibilidad y habilidades para hacer amigos. Solución pacífica de los conflictos, siendo capaces de resolver conflictos de manera no violenta. Competencia cultural, teniendo conocimientos y comodidad para con las personas de distintos orígenes culturales, raciales y étnicos.	Deportes, gobierno estudiantil, actividades culturales, participación en redes sociales mediante los clubs de niñas o trabajos en grupo dentro o fuera de la escuela, mentores entre pares, participación en acciones civiles.
Asertividad	Habilidades de Resistencia, siendo capaces de resistir la presión negativa de los pares y las situaciones peligrosas.	Capacitación en las habilidades para la vida, particularmente capacitación para la asertividad.

GANANDO LEGITIMIDAD

El Segundo pilar reconoce la importancia de la relación de las niñas con los demás. No es posible que las niñas trabajen por sí solas o luchen para ser líderes solitarias. La investigación presentada arriba refuerza el hecho que la aceptación de la familia, la comunidad y los pares es esencial para que las niñas desarrollen habilidades de liderazgo. En ese sentido, uno de los caminos claves para desarrollar el liderazgo es la formación de las redes sociales de las niñas. Estas redes sirven como centros en los que las niñas aprenden a analizar, planear, trabajar juntas y practicar sus habilidades emergentes. Las redes son un paso crítico para crear más espacios donde las niñas pueden ser escuchadas y pueden probar nuevas habilidades. Para este modelo de liderazgo de las niñas, hemos elegido calificar este esfuerzo amplio como ganar legitimidad en los espacios públicos, dado que reconocemos que en muchos países en vías de desarrollo, las niñas necesitan apoyo para ser vistas y oídas legítimamente en los ambientes públicos.

Igualmente importante que tener legitimidad en los espacios públicos es tener los mentores y modelos a seguir que puedan respaldar los derechos de las niñas. Durante generaciones, el apoyo de los mentores se ha utilizado para crear una relación sostenida entre un profesor de confianza y un estudiante, ya sea hombre o mujer. Los mentores pueden desempeñar un papel importante en desarrollar la confianza, mejorar la habilidad académica y evitar las situaciones que no son saludables. Las investigaciones por parte de la Asociación de Hermanos y Hermanas Mayores demostraron que los mentores, actuando en roles que no son tradicionalmente autoritarios, tales como los profesores o los padres, pueden ayudar a los jóvenes a compartir ideas y al hacerlo establecer el sentido de propiedad de sus acciones. Además, el trabajo con mentores mejoró las relaciones de los jóvenes con los profesores y los padres de familia. También ayudó a los jóvenes a comprometer a sus pares más a menudo y establecer relaciones sólidas. Los jóvenes que contaban con mentores desarrollaron un sentido más sólido de quiénes eran ellos que les permitieron sentir confianza en las situaciones de interacción con adultos y amigos de la misma edad.

ACTUAR

El pilar final requiere una estructura adecuada o un ambiente favorable para las niñas. Como se señala en la definición presentada por este documento sobre el liderazgo de las niñas, la centralidad del desarrollo de las niñas líderes es enseñarles a actuar de una manera que tenga una influencia positiva sobre sus vidas y las vidas de las familias y los miembros de la comunidad. Estas acciones no constituyen hechos espontáneos buenos; por el contrario, hablan de los tipos de “liderazgo transformacional” mencionado en la literatura. Las oportunidades para el compromiso cívico son importantes para motivar a las niñas, ponerlas en las esferas públicas de maneras que sean seguras, reunir el apoyo a favor de sus derechos y subrayar sus necesidades, y ayudar a las niñas a desarrollar y comprender mejor acerca de la ciudadanía y la empatía.

CARACTERÍSTICAS CLAVES DEL MODELO DE LIDERAZGO DE LAS NIÑAS DE CARE

A pesar que la substancia de por qué el liderazgo juvenil pueda ser importante o qué cosas deberían obtener los jóvenes en un programa tal vez no concuerden universalmente, algunas características o condiciones previas para los programas buenos de liderazgo juvenil parecen surgir repetidas veces en la literatura. Parte de la literatura describe los elementos centrales del liderazgo juvenil: compromiso juvenil, dirigido a los jóvenes, participación juvenil, voces de los jóvenes y acción por parte de los jóvenes. Según estos antecedentes, se puede desarrollar el liderazgo a cualquier edad, a pesar que puede haber distintos niveles de liderazgo dependiendo de la edad y el estado de desarrollo de las niñas. Las siguientes discusiones reflejan algunas de las características de los programas que son críticos para el éxito del desarrollo del liderazgo de las niñas en particular.

Oportunidades de Liderazgo Transformadoras – Los programas de liderazgo de las niñas parecen ser más exitosos cuando además de brindar las oportunidades para realizar actos de liderazgo, también incluyen actividades estructuradas para la auto-reflexión y el descubrimiento. Estas oportunidades “transformadoras” del liderazgo son oportunidades en las que los propios jóvenes pueden ver cómo sus esfuerzos pueden hacer que el cambio suceda en sus comunidades.

Este tipo de reflexión crítica puede realizarse en espacios seguros en los que se han establecido las relaciones y el ambiente favorable para apoyar a las niñas y manejar las expectativas para el cambio que ellas pueden realizar en su propio mundo. Por ejemplo, la experiencia de CARE con una currícula de aprendizaje social en la India ayuda a los niños del grupo etario de 10 a 14 años reflexionar sobre los problemas sociales críticos en el salón de clase combinando las actividades de clase con las experiencias de la vida real. Una lección en estudios sociales puede ser una oportunidad para aprender sobre equidad de género; un problema de palabras en una clase de matemáticas podría reforzar los derechos constitucionales y el acceso a la ley para todos los ciudadanos. Estas reflexiones críticas se realizan en presencia de un adulto comprensivo, y se involucra a los niños y a las niñas en la lección de manera que surjan los campeones a favor de los derechos de las niñas entre miembros de ambos sexos.

Vuelven a surgir las oportunidades para un liderazgo compartido que puedan tener un impacto transformador en las comunidades cuando se discuten las características de los programas efectivos a favor de las niñas. Para las niñas, quienes valoran profundamente las conexiones sociales con los demás, esto parece ser particularmente cierto.

Conexiones del Liderazgo con los Ambientes Educativos - asegurándole el derecho a la educación a una niña, el modelo de liderazgo de CARE subraya la importancia de las normas sociales y las estructuras legales que apoyan a las niñas, además de brindarle un espacio en el que pueda darse el desarrollo del liderazgo en un espacio diseñado formalmente. Un ambiente escolar democrático (ya sea formal o informal) que enfatizando la comunicación abierta, la comprensión y la confianza brinden un respaldo crítico para el desarrollo del liderazgo.

Espacios Seguros y Adultos Comprensivos - Un ambiente seguro es parte integral de fomentar líderes jóvenes, como lo son los modelos a seguir y los mentores apropiados. Los adultos pueden administrar y hacer cumplir las políticas que aseguren que los factores situacionales conduzcan al liderazgo de las mujeres. Un ambiente en el que las jovencitas carezcan de modelos adultos a seguir, de incidencia política, protección y confianza trae como resultado un ambiente en que las niñas sufren de abusos y son subordinadas, continuando con un patrón cíclico de violencia física y estructural. Además, los espacios seguros crean un ambiente en el que las niñas pueden liderar sus propias actividades y practicar sus habilidades de liderazgo para ganar mayores habilidades y confianza.



LECTURA ADICIONAL

Abadzi, H. Aprendizaje Eficiente para los Pobres: Reflexiones de la Frontera de la Neurociencia Cognitiva. Washington, DC: Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo / Banco Mundial, 2006.

Aikman, S., y E. Unterhalter. Practicando la Equidad de Género en la Educación. Oxford, RU: Oxfam Publishing, 2007.

Ajmera, M., O. Omolodun, y S. Strunk. Niñas Extraordinarias. Watertown, MA: Charlesbridge Publishing, 1999.

Blohm, J., editor. Más Allá del Aula: Libro de Ideas sobre el Empoderamiento de las Niñas. Pelham Manor, NY: Cuerpo de Paz, 2000.

Borges, P. Mujeres Empoderadas. Nueva York: Rizzoli International Publications, Inc., n.d. (Prólogo de Madeleine Albright, Epílogo de Helene Gayle.)

Brady, M. "Negociando los Roles de Liderazgo: La Experiencia de las Mujeres Jóvenes en el Alto Egipto Rural." *Women's Studies Quarterly* 31 (3/4): 174-191, 2003.

Brizendine, L. El Cerebro Femenino. Nueva York: Broadway Books, 2006.

Burchfield, S. Programas de Mentores: Un Enfoque para Mejorar la Participación de las Niñas en la Educación. Arlington, VA: The Institute for International Research/USAID, 1998.

CEDPA. "New Horizons (Nuevos Horizontes): Un Programa de Educación No Formal para las Niñas." Washington, DC: Save the Children, n.d.

_____. "Movilizando a las Comunidades para la Educación de las Niñas en Egipto." Washington, DC: Save the Children, n.d.

Creative Associates International, Inc. Kit de Herramientas para Evaluar y Promover la Equidad en el Aula de Clase. Washington, DC:

Creative Associates para la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, n.d.

Cuomo, M. R., editor, con H. Clinton. La Persona Que Cambió Mi Vida: Americanos Prominentes Recuerdan a Sus Mentores. Lyndhurst, NJ: Barnes and Noble, 2002.

DeGraaf, D., C. Tilley, y L. Neal. Características de un Liderazgo de Servicio en la Vida Organizacional. Westfield, IN: The Greenleaf Center for Servant Leadership, 2001.

Diaw, C. "Educación: Un Camino Crítico para la Equidad y el Empoderamiento de Género." Foro para las Mujeres Africanas Expertas en Educación (FAWE). Presentación en PowerPoint realizada para el Simposio del Banco Mundial de 2007 en Washington, DC, del 2 al 3 de octubre, 2007.

Duff, C. "Mentores En Línea." *Educational Leadership* 58 (Octubre 2000): 49-52.

Foro para las Mujeres Africanas Expertas en Educación. Creando un Ambiente Escolar Conductivo. Kenia, Ruanda, Senegal, Tanzania. Mejores Prácticas en la Educación de las Niñas en África. Nairobi, Kenia: Autor, 2004.

The Institute for International Research. Utilizando los Clubs de Niñas para Promover la Educación de las Niñas. Arlington, VA: The Institute for International Research/USAID, 1998.

Lewis, M. A., y M. Lockheed. Ausencia Inexcusable: Por Qué 60 Millones de Niñas Todavía No Están en la Escuela y Qué Hacer al Respecto. Washington, DC: Centro para el Desarrollo Global, 2006.

Lewis, M. A., y M. Lockheed, editores. Exclusión, Género y Educación. Estudios de Casos del Mundo en Desarrollo. Washington, DC: Centro para el Desarrollo Global, 2007.

Naciones Unidas. El Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Nueva York: Autor, 2007.

Peace Corps. Campamento GLOW (por sus siglas en inglés Niñas Que Lideran Nuestro Mundo). Handbook for Volunteers. Pelham Manor, NY: Publicación del Cuerpo de Paz No. M0056, 2001.

Points of Light Youth Leadership Institute. www.phyl.org, 2008.

Range, M. con P. Omondi. Chrysalis: Capacitación en Liderazgo para las Mujeres Pioneras y Cuaderno de Trabajo Chrysalis. Washington, DC: Winrock International Institute for Agricultural Development, 2005.

Rugh, A. Enfoques Multisectoriales para Promover la Educación de las Niñas. Lecciones Aprendidas en Cinco Países SAGE (Informe Técnico SAGE #4). Washington, DC: Academy for Educational Development. Financiada bajo la Actividad EGAT/WID WIDTech con Development Alternatives, Inc. Contrato de USAID No. FAO-Q-07-96-90006-00.

J. "Obteniendo lo que Quiere: Cómo la Integración de Género en el Diseño de Proyectos Fortalece la Efectividad de los Programas." Presentación en PowerPoint. Program Project Management Training, 13 de mayo, 2008.

Tembon, M. M. Igualdad de Género en Educación: Problemas Actuales y Perspectivas Futuras. Washington, DC: Banco Mundial, en imprenta.

Tirmizi, A., y otros. Liderazgo para la Justicia Social: Manual de Recursos para el Fortalecimiento de la Capacidad. Brattleboro, VT: World Learning, School for International Training, 2006.

Tissen, Rebecca, En todos lados/En ningún lugar. Logrando la Centralidad del Género en las Agencias de Desarrollo. Bloomfield, CT: Kumarian Press, 2007.

UNESCO. Educación para Todos, El Imperativo de la Calidad. París, Francia: UNESCO, 2004.

_____. Sacando a las Niñas del Trabajo para Llevarlas a la Escuela. Resumen de política de UNESCO, 2006. unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146557e.pdf.

UNICEF. Página web Voces de los Jóvenes. http://www.unicef.org/voy/explore/education/explore_education.php

Agencia de los EE.UU. para el Desarrollo Internacional. "Educación desde una Perspectiva de la Equidad de Género." Desarrollado por el Proyecto EQUATE, Management Systems Inc. (Contratista Principal) para la Oficina de la Mujer en el Desarrollo de USAID, Marzo 2008.

Williams, H. Estrategias Multi-sectoriales para Promover la Educación de las Niñas. Principios & Práctica. Washington, DC: Academia para el Desarrollo Educativo, 2001.

TEMA TRANSVERSAL: COMPROMETER A LOS HOMBRES Y A LOS NIÑOS

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PARA EL PODER INTERIOR TRABAJAR CON LOS HOMBRES Y LOS NIÑOS?

Los sociólogos nos dicen que no existe una razón biológica fundamental por la cual los hombres no puedan ser tan comprensivos y altruistas como las mujeres; que existe una diversidad de masculinidades y que las masculinidades cambian históricamente—a pesar que no lo hacen fácilmente ni con una rapidez dramática. Las tres principales áreas en las que se pueden cambiar las masculinidades son en las escuelas, en las familias y en el ámbito público.⁽⁵⁶⁾

Reconociendo la posición de poder y de influencia que sostienen los hombres en la mayoría de sociedades y basándose en la experiencia de CARE en promover el empoderamiento de género, el Poder Interior trabaja con los hombres y con los niños como agentes del cambio comunitario. Este programa enrola a los hombres puestos de liderazgo tanto formales como informales incluyendo a los líderes religiosos, jefes de clan, profesores y otros. Los niños y los hombres pueden actuar como modelos a seguir en sus comunidades, cambiando las percepciones de sus pares sobre el género, rompiendo los patrones de violencia, y convirtiéndose en agentes de cambio que promueven y hacen cumplir las políticas y leyes sensibles al género. Es importante reconocer no solamente el rol que desempeñan los niños y los hombres en estimular el cambio sobre la equidad de género, sino también su rol de resistirse al cambio.

Al crear una toma de conciencia sobre la marginación de género y brindar oportunidades para desafiar las normas y actitudes de género existentes, el Poder Interior le permite a los niños y a los hombres reconocer y reflexionar sobre las prácticas de género dañinas que les afectan negativamente así como a las mujeres y a las niñas en sus familias y comunidades. Mediante el PI, las oficinas de país pueden desarrollar programas que no solamente desafíen los sistemas patriarcales, sino que creen un ambiente que les permitirá a las niñas exhibir nuevas habilidades de liderazgo y que dismantlarán los estereotipos destructivos que dificulten todo progreso de los niños. Al enfatizar la participación de los niños, la educación de calidad y los derechos de manera más amplia, el Poder Interior se asegura que también los niños se beneficien de los servicios básicos de calidad.



¿Lo Sabía?: ¿Por qué la Equidad de Género es Importante para los Hombres y los Niños?

Los hombres y los niños tienen mucho de qué beneficiarse. Muchos hombres sufren debido a los estereotipos de género restringidos y rígidos, tal y como sucede con las mujeres. A los hombres se les presiona a ser ‘fuertes’, a ser quienes ‘se ganan el pan’. Los hombres pueden ser víctimas de la violencia de manos de otros hombres. Muchos hombres se pierden una amplia gama de emociones y experiencias humanas, tales como el cuidado de los hijos, que son premiadas y valoradas socialmente.

La sociedad en su conjunto se beneficia. Las masculinidades militares violentas crean formas extremas de opresión de género y la participación de los hombres en la pacificación es esencial; la violencia de los hombres contra las mujeres es extremadamente costosa social y económicamente hablando.

Los hombres y los niños pueden marcar la diferencia. La equidad de género requiere cambios sistemáticos las políticas y la interacción social en todos los niveles de la sociedad. Debido a que los hombres ocupan puestos de poder y privilegio en el sistema social patriarcal, sin su participación, no es posible lograr una sociedad equitativa.

Chattopadhyay. 2004.

ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EFECTIVAMENTE CON LOS HOMBRES Y LOS NIÑOS

El Dr. Michael Kaufman es un escritor canadiense, orador, consultor y líder de talleres sobre relaciones de género que ha trabajado en todo el mundo por más de dos décadas con hombres y mujeres, desafiando el sexismo y la violencia contra las mujeres, y desarrollando mejores relaciones entre los sexos. Él es el fundador de la Campaña del Listón Blanco, el esfuerzo más grande del mundo de los hombres que trabajan para acabar con la violencia contra la mujer. La sección siguiente se basa en sus ideas.

Kaufman indica que no existe una panacea para el trabajo con los hombres, pero propone ocho principios que él cree pueden ser de utilidad en casi todos los escenarios:

1. El principal objetivo debería ser terminar con la discriminación contra las mujeres y las niñas, lograr la igualdad y la equidad y promover los derechos humanos de las mujeres y las niñas.
2. Llegar con éxito a los hombres requiere navegar constantemente a través del temor de los hombres.
3. Luchar para utilizar el lenguaje de la responsabilidad en vez de culpar.
4. Los enfoques exitosos dependen de la creación y cultivo de los grupos conformados por hombres.
5. Las voces de los hombres y los niños tienen un lugar importante. Los hombres evalúan su masculinidad a través de los ojos de los hombres; los niños miden su masculinidad a través de los ojos de otros niños y hombres. Es un punto crítico movilizar las voces de los hombres para que les hablen a otros hombres y niños.
6. Crear una política de la compasión y trabajar con los hombres y los niños para desarrollar su vida emocional y un lenguaje de las emociones.
7. Alcanzar grupos de una edad en particular requiere encontrar puntos de acceso específicos.
8. Encontrar maneras para medir los cambios de actitud y de comportamiento y la efectividad de las nuevas iniciativas dirigidas a los hombres y a los niños.



Consejos: Una lista de verificación para que los proyectos incluyan la participación masculina positiva

Las siguientes ideas provienen del proyecto Los Hombres como Socios (MAP, por sus siglas en inglés) de EngenderHealth, un programa para alentar la participación masculina positiva en la salud sexual y reproductiva.

- Utilice un enfoque de justicia social, de derechos y, cuando sea posible, forme coaliciones con los movimientos sociales progresivos.
- Involucre a los actores principales desde el inicio.
- Forje alianzas estratégicas con las comunidades.
- Forje culturas organizacionales que estén comprometidas a trabajar con los hombres capacitando a los directivos y el personal en la equidad de género desde un inicio.
- Presente a los hombres como socios potenciales capaces de desempeñar un rol positivo en el bienestar de sus familias y comunidades.
- Llegue a los hombres donde ellos se encuentren (eventos deportivos y religiosos, lugares de trabajo, bares o cafés).
- Brinde oportunidades para que los hombres compartan sus experiencias entre sí.
- Promueva actividades que vayan más allá de la educación y el cambio individual—incluya un enfoque en incidencia política, movilización comunitaria y cambio de políticas.

El Programa de Concientización de los Adolescentes Hombres (CMA, por sus siglas en inglés) en Nigeria es un ejemplo de un enfoque de derechos utilizado con los niños varones adolescentes. Es un programa de largo plazo que se enfoca en el sexismo y las habilidades para pensar de manera crítica. Los niños se reúnen para tener discusiones sobre temas tales como la opresión basada en el género, los derechos sexuales, la violencia, el poder dentro de la familia, las relaciones íntimas, la salud sexual, los derechos humanos y la democracia. Los profesores se basan mucho en el diálogo socrático. Y además enseñan habilidades de lógica y verbales.



¿Cómo lo hicieron?: Proyecto H

El Programa H (por hombre en español u homens en portugués) desarrollado en 1999 por cuatro ONG latinoamericanas (Instituto Promundo, ECOS y PAPAÍ en Brasil y Salud y Género en México), estimula a los hombres jóvenes a reflexionar sobre los roles y normas tradicionales del género masculino y los desafía a considerar las ventajas de los comportamientos de género equitativos. El programa trata de explotar las voces ‘alternativas’ que existen en las comunidades de bajos recursos, que son los hombres jóvenes y adultos que han estado cuestionando las visiones tradicionales de lo que significa ser un hombre.

Consiste en cuatro caminos:

- Una currícula que incluya una serie de manuales y un video educativo para promover el cambio de actitud y de comportamiento entre los hombres;
- Una campaña de marketing social sobre el estilo de vida para promover cambios en las normas comunitarias o sociales relacionadas a lo que significa ser un hombre;
- Una metodología de investigación de la acción para reducir las barreras para el uso de los servicios de salud por parte de los hombres jóvenes; y
- Un modelo de evaluación relevante desde el punto de vista cultural y validado, la Escala de Hombres con Equidad de Género para medir los cambios en las actitudes y normas sociales en relación con la masculinidad.

Las actividades en las series del manual están diseñadas para llevarse a cabo en grupos del mismo sexo, usualmente con hombres, quienes además sirven como modelos a seguir en cuanto a la equidad de género, como facilitadores. Las actividades en el proceso están diseñadas para crear un espacio seguro en el que los jovencitos puedan cuestionar sus visiones tradicionales. El video es un dibujo animado sin palabras, denominado ‘Había Una Vez un Niño’ que presenta la historia de un joven desde la niñez temprana, pasando por la adolescencia, hasta la edad adulta temprana. Las escenas incluyen al joven siendo testigo de la violencia en su hogar; las interacciones son su grupo de pares hombres; las presiones para comportarse de ciertas maneras y una serie de escenas relacionadas con la salud reproductiva. Dado que no contiene palabras, los facilitadores pueden trabajar con los participantes para crear el diálogo y proyectar sus historias personales en el video.

LECTURA ADICIONAL

Chant, S., y M. Gutmann. Centralidad de los Hombres en los Debates de Género y Desarrollo Debates, Reflexiones y Experiencias. Londres: Oxfam, 2000.

Centro Internacional de Investigación sobre las Mujeres y Promundo. Comprometiendo a los Hombres y a los Niños para que Logren la Equidad de Género. Washington, DC:

Centro Internacional de Investigación sobre las Mujeres y Instituto Promundo, 2007.

Silva, E. “Los Niños y las Niñas Son Más Parecidos en la Escuela de lo que son Diferentes.” Delaware News Journal, marzo 16, 2008.

Organización Mundial de la Salud. Comprometiendo a los Hombres y a los Niños para Cambiar la Inequidad en la Salud Basada en el Género: Evidencia de las Intervenciones de los Programas. Autor, 2007.

Antecedentes

AAP	Aprendizaje y Acción Participativos
CGF	Corte Genital Femenino
CO	Oficina de País
CSP	Causas Subyacentes de la Pobreza
EBN	Educación Básica y de las Niñas
ECD	Desarrollo de la Infancia Temprana
EQE	Educación Equitativa de Calidad
FODA	Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas
HDI	Índice de Desarrollo Humano
HQ	Sede
IP	Programa de Impacto
ONG	Organismo No Gubernamental
ONU	Naciones Unidas
PI	Poder Interior
POA	Plan Operativo Anual
RRHH	Recursos Humanos
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
SII	Investigación Estratégica de Impacto
TA	Asistencia Técnica
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VIH	Virus de Inmunodeficiencia Humana

NOTAS FINALES

- ⁽¹⁾ Dos de los seis objetivos de Desarrollo del Milenio, son especialmente relevantes para la educación y la educación equitativa: El Objetivo 2, Alcanzar la universalidad de la educación primaria; y el Objetivo 3, Promover la equidad de género y empoderar a las mujeres. Además, la UNESCO ha adoptado seis objetivos de la Educación para Todos. Estos objetivos incluyen brindar una educación primaria obligatoria para todos, lograr la paridad de género para el año 2005, la equidad de género hacia el año 2015, y mejorar la calidad de la educación.
- ⁽²⁾ La definición de UNICEF de la educación de calidad, que es la que CARE utiliza, es tomada de Educación de Calidad para Todos: Desde el Punto de Vista de una Niña. Nueva York: UNICEF, 2002, www.unicef.at/fileadmin/medienn/pdf/quality_education-eng-pdf. Si bien existe algún consenso sobre los principios generales de la calidad, las investigaciones han demostrado que una característica importante de la calidad es que la calidad es definida no solamente a nivel distrital o nacional, sino también a nivel de la escuela y de la comunidad (Leu 2005).
- ⁽³⁾ USAID 2008.
- ⁽⁴⁾ La mayor parte de la información fue compilada de UNICEF 2002. La Calidad de la Educación para Todos desde el Punto de Vista de una Niña. Nueva York: UNICEF. Claves para otros recursos son (1)- Abdazi 2006; (2) - Leu y otros 2005; (3) - FAWE 2004; (4) – Currícula de Habilidades para la Vida 2004; (5) – USAID 2000; (6) – Taxonomía de los Objetivos de Comportamiento de Bloom; (7) Idpride.net; (8) Jameel 2006.
- ⁽⁵⁾ Auto-confianza, asertividad, toma de decisiones y negociación (FAWE 2004); Comunicación y habilidades interpersonales, auto-reflexión, organización y establecimiento de metas (Conner y Stroebel 2007); Salud, nutrición & bienestar (Life Skills Currícula 2004); Capacitación en salud reproductiva, con atención a la sexualidad y la protección contra el VIH y SIDA (FAWE 2004).
- ⁽⁶⁾ UNESCO 2004.
- ⁽⁷⁾ *Ibidem*.
- ⁽⁸⁾ Para encontrar una discusión detallada de los siete pilares que respaldan las habilidades básicas y el aprendizaje eficiente para los pobres, ver Abadzi, H., *Aprendizaje Eficiente para los Pobres. Reflexiones de la Frontera de la Neurociencia Cognitiva*, 2006.
- ⁽⁹⁾ CARE n.d.
- ⁽¹⁰⁾ DFID n.d.
- ⁽¹¹⁾ Banco Mundial 2008.
- ⁽¹²⁾ Secretaría de la Comunidad Británica de Naciones 2005.
- ⁽¹³⁾ UNESCO 2007.
- ⁽¹⁴⁾ Por ejemplo, la UNESCO informa que la falta severa o crónica de los nutrientes esenciales en la niñez impide el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motor y socioemocional.
- ⁽¹⁵⁾ UNESCO 2006.
- ⁽¹⁶⁾ UNESCO 2007.
- ⁽¹⁷⁾ *Ibidem*.
- ⁽¹⁸⁾ Rihani 2006.
- ⁽¹⁹⁾ UNESCO 2007.
- ⁽²⁰⁾ Banco Mundial 2008.
- ⁽²¹⁾ UNESCO (2007, p. 49)
- ⁽²²⁾ Winrock 2008.
- ⁽²³⁾ *Ibid.*, p. 97.
- ⁽²⁴⁾ UNESCO 2007.
- ⁽²⁵⁾ *Ibidem*.
- ⁽²⁶⁾ Smith y Fincham 2008.

- ⁽²⁷⁾ Aikman y Unterhalter 2007.
- ⁽²⁸⁾ Ver UNESCO 2007 la lista de 6 metas de EPT.
- ⁽²⁹⁾ Los objetivos de Desarrollo del Milenio 2 y 3 son objetivos relacionados: “lograr la educación primaria universal [objetivo: asegurar que para el 2015 los niños de cualquier lugar, niños y niñas, serán capaces de culminar un curso completo de escolaridad primaria de buena calidad]; y promover la equidad de género y empoderara las mujeres [objetivo: eliminar la desigualdad de género en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para el 2005, y a todo nivel de educación máximo en el 2015.]”
- ⁽³⁰⁾ Ver el Cuadro 1.1: “Tratados internacionales de derechos humanos relevantes seleccionados para las metas de EPT,” en UNESCO. 2007. “Educación para Todos para el 2015. ¿Lo Lograremos?” (Informe de Monitoreo de EPT), p. 16.
- ⁽³¹⁾ Tiessen 2007.
- ⁽³²⁾ Smith y Fincham 2008.
- ⁽³³⁾ *Ibidem*.
- ⁽³⁴⁾ Leadbetter n.d.
- ⁽³⁵⁾ Hart, L., y otros, 2003.
- ⁽³⁶⁾ Population Council 2007.
- ⁽³⁷⁾ Heinzen y Prather
- ⁽³⁸⁾ Bruce, Greene y Mensch 1998.
- ⁽³⁹⁾ Fowler y Christakis 2008.
- ⁽⁴⁰⁾ Schoenberg y Salmond 2007.
- ⁽⁴¹⁾ OMS, 1993.
- ⁽⁴²⁾ Golombek en Checkoway y Guitierrez, eds., 2006.
- ⁽⁴³⁾ Chalimba, M. Enero 2007.
- ⁽⁴⁴⁾ UNICEF. 2005/Innocenti Digest.
- ⁽⁴⁵⁾ UNFPA. 2007.
- ⁽⁴⁶⁾ Organización Mundial de la Salud 2008.
- ⁽⁴⁷⁾ OMS 2008.
- ⁽⁴⁸⁾ UNICEF 2005b.
- ⁽⁴⁹⁾ Leach y Humphries en Terry, G. y Hoare 2007.
- ⁽⁵⁰⁾ USAID 2003; Wible 2004.
- ⁽⁵¹⁾ Nyanzi y otros 2000; Luke y Kurz 2002
- ⁽⁵²⁾ Basado en una definición de la Estrategia Internacional para la Reducción de los Desastres de la ONU (ONU/EIRD)
- ⁽⁵³⁾ Para encontrar una discusión sobre vulnerabilidad, marginación y exclusión, vea la Estrategia del Sector de la Unidad de la Educación Básica y de las Niñas AF09-15. (2009)
- ⁽⁵⁴⁾ McCaston y Rewald 2005.
- ⁽⁵⁵⁾ www.unfoundation.org/girls
- ⁽⁵⁶⁾ Series de Seminarios Virtuales INSRAW de las Naciones Unidas sobre los Roles y responsabilidades de los Hombres para Acabar con la Violencia Basada en el Género. 2001.





care

CARE USA Headquarters
151 Ellis Street, Atlanta, GA 30303
404-681-2552 | www.care.org

CARE es un Empleador que Brinda Igualdad de Oportunidades y un Empleador de Acción Afirmativa (AA/M/F/D/V) dedicado a la diversidad en el lugar de trabajo. CARE® y el CARE Package® son marcas registradas de CARE. Copyright ©2010 de Cooperative for Assistance and Relief Everywhere, Inc. (CARE). Todos los Derechos Reservados. A menos que se indique lo contrario, todas las fotografías de ©CARE. CARE®, CARE Package®, I Am Powerful®, She Has The Power To Change Her World. You Have the Power to Help Her Do It.® y Defending Dignity. Fighting Poverty.® son marcas registradas de CARE. Créditos de las Fotografías – Carátula, Páginas 60, 100 y 107: © 2006 Josh Estey/CARE; Páginas 4, 61 y 96: Brendan Bannon/CARE; Páginas 2-3, 11, 35, 42, 67, 73 and 93: © 2005 Phil Borges; Páginas 12 y 15: Erin Lubin/CARE; Páginas 17, 26, 34, 51, 65, 72, 84, 101, 104 y 113: Valenda Campbell/CARE; Página 25: Patrick Sebe Soadwa/CARE; Páginas 31 y 54: Allen Clinton/CARE; Página 41: Nicole Cappello/CARE; Página 44: Fotografía de CARE.