

Niñas libres de violencia

Derecho a la educación, garantía de igualdad



© Entreculturas
C/Maldonado 1, Madrid 28006
Teléfono: 91 590 26 72
Fax: 91 590 26 73
Página web: www.entreculturas.org
e-mail: entreculturas@entreculturas.org

Dirección de la colección: Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas
Coordinación del proyecto: Macarena Romero Álvaro, Entreculturas
Autora: Gloria Angulo
Estudios de caso:

República de Chad: Laura Lora y Mady Koumgessel (Servicio Jesuita a Refugiados)
Haití: Dinah Sánchez (Fe y Alegría Haití)
España: Clara Senent y Erika Aguilar (Entreculturas)

Dirección de arte y diseño gráfico: Maribel Vázquez
Fotografía de portada: Christian Fuchs/JRS
Imprime: Iarriccio Artes Gráficas
Fecha de edición: Septiembre 2018
ISBN: 978-84-09-04849-6
Depósito Legal: M-30027-2018

Agradecimientos:
Nieves Fernández, Cristian Gallegos, Elisa García, Clara Maeztu, José Wenceslao Rodríguez Curiel y Carmen Torrens (Entreculturas).

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.

Índice

Introducción	10
1. La violencia hacia las niñas: conceptualizando el problema	18
1.1 ¿Qué es la violencia hacia las niñas?	20
1.2 Caracterizando algunas formas de violencia hacia las niñas	21
1.3 La violencia de género en el entorno escolar	35
2. Las causas de la violencia hacia las niñas: desmontando mitos	48
2.1 Normas de género	51
2.2 Otras normas sociales discriminatorias	52
2.3 Tradiciones y prácticas culturales autoritarias	53
2.4 Aceptación social de la violencia	54
2.5 Débil capacidad institucional y ausencia de mecanismos de denuncia y protección	55
2.6 Entornos de violencia: niñas y adolescentes como armas y como víctimas de explotación sexual de los conflictos	57
3. Consecuencias de la violencia	62
3.1 Disminución de la asistencia, la participación y el rendimiento escolar	64
3.2 Abandono de la escuela	65
3.3 Deterioro de la salud física y psicológica	68
3.4 Impacto económico	69
3.5 Transmisión intergeneracional	70
4. El derecho a la educación, en peligro para ellas	72
4.1 Amplias mejoras en la educación primaria, pero disparidades crecientes en secundaria	74

4.2 Múltiples barreras para continuar la educación	75
4.3 Millones de niñas y adolescentes no irán a la escuela	76
4.4 Entrar en la escuela no garantiza finalizarla	78
4.5 Disparidades de género en el rendimiento escolar	80
5. La escuela: espacios seguros para el empoderamiento de las niñas	84
5.1 Efectos de la educación en el empoderamiento de las niñas	87
5.2 Discriminación de género dentro de la escuela	88
6. Respuestas desde la educación para lograr la igualdad de género y una cultura de paz	94
6.1 Balance de las políticas y prácticas contra la violencia de género	97
6.2 ¿Qué sabemos que funciona?	99
7. Conclusiones y recomendaciones	114
Sistematización de experiencias educativas	124
– Prevención de la violencia y formación en igualdad de género en el entorno comunitario de Puerto Príncipe, Haití	
– Desmontando el estigma de la menstruación mediante la educación y el autoconocimiento de adolescentes refugiadas	
– Coeducación para una participación juvenil igualitaria: la propuesta educativa de <i>Un Mundo en tus Manos</i> y la Red Solidaria de Jóvenes	
Bibliografía	174



"De qué están hechos los niños, dime de qué?
De recortes, caracoles y colas de perritos, de eso están hechos los niños.
De qué están hechas las niñas, dime de qué?
De sal y pimienta y todas las cosas que son bonitas, de eso están hechas
las niñas".

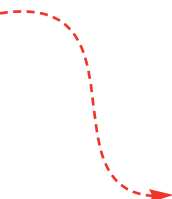
Canción infantil popular inglesa

"No soy todo azúcar y pimienta y todo lo que es bonito.
Soy música, soy arte, soy una historia.
Soy una campana de una iglesia
repicando en las noches buenas, malas
y en las normales.
Fui un bebé. Soy una niña. Seré madre.
No me importa que me consideren bonita,
pero no permitiré que eso sea lo que me defina.
Soy una tarta rica y llena de conocimiento.
Y no me comerán".

Respuesta de niña de 8 años

introducción





“Les enseñamos a las niñas a sentir vergüenza. (...) Les hacemos sentir como si por haber nacido mujeres ya fueran culpables de algo. Y así, las niñas crecen y se convierten en mujeres incapaces de decir que tienen deseo. Crecen para ser mujeres que se silencian a sí mismas. Crecen para ser mujeres que no pueden decir lo que realmente piensan”.

Chimamanda Ngozi Adichie

La adolescente que sube al autobús con acné juvenil, con las rodillas hinchadas porque el séptimo mes de embarazo le está destrozando su cuerpo aún en desarrollo. En la puerta de su colegio se enfrenta a la discriminación porque le dicen que no puede entrar por su estado.

La que se levanta sin entender muy bien por qué algo que ella no controla de su cuerpo, como la menstruación, genera rechazo a su alrededor y es obligada a esconderse, perdiéndose esa clase de gramática que tanto disfruta.

La niña que pasa horas y horas sangrando porque la han sometido a un rito que no entiende, pero que es la supuesta llave a un matrimonio que no ha tenido posibilidad de elegir.

La que aún soportando la incertidumbre y los riesgos de un viaje se enfrenta a que la única moneda de cambio que le exigen para traspasar una frontera es la de acceder a su cuerpo.

La que soñaba con vivir sola, con decidir qué estudiar y dónde trabajar se observa ahora a sí misma preparando la cena para alguien con quien no ha decidido estar y con quien ahora está casada.

Esto tiene que acabar. **Las historias de vida en riesgo y vulneración de derechos humanos de las niñas son demasiado graves.** El mundo globalizado e interdependiente en el que vivimos nos exige abrir los ojos y poner el foco en la violencia que mina los derechos de las niñas para que se desarrollen libres y vivan en igualdad.

Partiendo de todo lo anterior, en este informe, Entreculturas analiza las relaciones entre el derecho a la educación y la violencia hacia las niñas como continuación y ampliación del análisis realizado en 2011 con el Informe “Las niñas a clase, una cuestión de justicia”.

Para ello, el informe se estructura en cuatro partes. En primer lugar, analiza las relaciones entre educación, violencia, igualdad de género y desarrollo desde el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, conceptualiza la violencia como uno de los factores que impactan y refuerzan de manera más flagrante la desigualdad de género e identifica sus principales causas.

En segundo lugar, se caracterizan algunas de las vulneraciones de derechos de las niñas en su ciclo vital como la mutilación genital femenina, el matrimonio infantil y los embarazos precoces, y se analiza de manera específica la prevalencia de situaciones de violencia a las que se enfrentan las niñas en el espacio privilegiado de socialización que supone la escuela y el entorno escolar en su conjunto. Por último, el tercer capítulo se centra en las consecuencias de las distintas formas de violencia y su impacto sobre el derecho a la educación de las niñas.

Tras este análisis, se realiza un balance sobre las prácticas y políticas de lucha contra la violencia de género en las escuelas y se sintetizan doce conclusiones con el objetivo de facilitar un mapa para el diseño de propuestas de cambio político y social a través de medidas concretas recogidas en ocho recomendaciones.

Y en la última parte se documentan tres estudios de caso: en Haití, Chad y España que ejemplifican la propuesta de Entreculturas para promover el empoderamiento de las niñas y su derecho a la educación, así como para fomentar una educación que construya relaciones igualitarias.

La educación en la lucha contra la violencia hacia las niñas

“Mi madre no pudo salvarme de la mutilación genital femenina a los 9 años (...) pero ella creía en mi educación y me ayudó a huir de casa cuando mi padre me quiso casar a los 12 años. Eso fue lo que realmente me motivó a seguir adelante. (...) Ahora, soy abogada y quiero demostrar que la mutilación es dañina y que la educación es un derecho”.

Josephine Rotiken, mujer Maasai, Kenia¹

Las niñas y adolescentes están en riesgo de sufrir distintas formas de violencia a lo largo de su vida². En todo el mundo, las niñas son vulnerables ante una variedad de actos violentos: el matrimonio temprano, la mutilación genital femenina, el abuso sexual y la violación, la trata con fines de explotación sexual o laboral y el aborto selectivo, entre otros. Otras prácticas donde la violencia no resulta tan obvia, como el castigo físico y psicológico, el acoso sexual o la privación de la libertad de movimiento, contribuyen a crear una atmósfera de restricciones y amenazas con efectos negativos en la salud y el bienestar de las niñas.

¹ Inews (2018) 'I'm now a lawyer'

<https://inews.co.uk/news/health/now-im-lawyer-ill-take-father-court-protect-sister-fgm-i/>

² En este informe se entiende por niña a toda persona del sexo femenino hasta los 18 años de edad. Además, se utilizan, indistintamente, los términos 'chica', 'adolescente' o 'joven' para aludir a aquellas niñas entre los 12 y los 17 años.



Todas las formas y manifestaciones de la violencia hacia las niñas tienen su origen en las desigualdades de género y en la discriminación hacia las mujeres. Son las normas y expectativas sociales que privilegian el poder de los hombres sobre las mujeres, devalúan sus contribuciones y alimentan su cosificación las que perpetúan las dinámicas de violencia. **Una violencia que se afronta a nivel individual pero que, además, está arraigada en las estructuras y sistemas sociales: en la familia, la comunidad, en el lugar de trabajo y, también, en la escuela.**

Pero, aunque la escuela es un espacio de reproducción de la violencia, la educación posee, también, el potencial para transformar las prácticas, las actitudes y los valores discriminatorios y violentos y para inculcar a las y los escolares la igualdad entre mujeres y hombres, el comportamiento no violento y el respeto hacia la diversidad. **Las escuelas pueden ser un espacio de acogida y protección donde las niñas sean capaces de procesar las dificultades que afrontan en su entorno social y familiar y transformarlas en capacidad de agencia y poder.**

En Entreculturas, creemos en el potencial de la educación para contribuir al empoderamiento de las niñas y de las mujeres, a la igualdad de género y al logro de sociedades más pacíficas. Esta lógica ha orientado las políticas nacionales y los actuales objetivos internacionales de desarrollo, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) así como sus predecesores los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Promover la igualdad de género en la escuela, generando un entorno donde las actitudes discriminatorias y violentas puedan ser cambiadas y la igualdad, el respeto y la no violencia aprendidas, es el primer paso para derribar las normas discriminatorias que sustentan la violencia.

La educación constituye, para millones de niñas y adolescentes, una aspiración que alienta metas vitales positivas. **Acceder a una educación de calidad resulta crucial para que las niñas puedan cultivar sus habilidades, su creatividad y su pensamiento crítico.** El ejercicio del derecho a la educación, en suma, es central para crecer con dignidad, confianza y autoestima como personas y llevar una vida libre de violencia.

Violencia, niñas y educación en los ODS

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas tienen el objetivo de orientar las prioridades políticas de los países, desde 2015 hasta el 2030. Frente a los Objetivos del Milenio, los ODS otorgan más atención a la lucha contra la violencia y sitúan la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas como un elemento central para lograr el desarrollo sostenible. La Agenda 2030 incorpora una visión contundente sobre la interrelación entre objetivos y la necesidad de abordarlos de forma integrada. Varios son los ODS que contienen metas específicas en relación a la violencia y a la lucha contra la desigualdad de género:

ODS 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos

— Promoción de una cultura de paz y no violencia, la igualdad de género, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural (meta 4.7).

— Ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (meta 4.a).

ODS 5. Lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas

— Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo (meta 5.1).

— Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y niñas en las esferas públicas y privadas, incluyendo el tráfico y todas las formas de explotación, incluida la explotación sexual (meta 5.2).

— Eliminar las prácticas dañinas, como el matrimonio infantil, temprano y forzado y la mutilación genital femenina (meta 5.3).

— Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles (meta 5.c).

ODS 10. Reducir la desigualdad en y entre los países

— Potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición (meta 10.2).

— Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto (meta 10.3).

— Adoptar políticas, especialmente fiscales, salariales y de protección social, y lograr progresivamente una mayor igualdad (meta 10.4).

ODS 11. Ciudades y asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles

— Proporcionar acceso seguro a los espacios públicos (meta 11.7).

ODS 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas

— Reducir todas las formas de violencia y las correspondientes tasas de mortalidad en todo el mundo (meta 16.1).

— Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños y las niñas (meta 16.2).

— Promover el estado de derecho en los planos nacional e internacional y garantizar la igualdad de acceso a la justicia para todas las personas (meta 16.3).

— Garantizar la adopción, en todos los niveles, de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades (meta 16.7).



© Monteserín Fotografía/Entreculturas

la violencia hacia las niñas: conceptualizando el problema

capítulo primero



1.1. ¿Qué es la violencia hacia las niñas?

La violencia hacia las niñas constituye una de las violaciones de derechos humanos más sistemática y extendida. Aunque a menudo ha sido tratada como actos aislados de violencia, la realidad es que **la violencia hacia las niñas tiene su origen en las desigualdades de género presentes en todas las estructuras sociales y constituye un obstáculo sustancial para eliminar la discriminación hacia las mujeres y las desigualdades de género**³.

A pesar de la atención otorgada por parte de los movimientos feministas a lo largo de la historia, no es hasta la década de los noventa cuando la violencia contra las mujeres y las niñas comienza a recibir atención internacional: se concibe por primera vez como una violación de los derechos humanos en la Conferencia de Naciones Unidas de 1993. Tras la Conferencia, Naciones Unidas emitirá la **Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres**, refiriéndose a **“todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”**⁴. En la Declaración se recogen las múltiples manifestaciones de la violencia hacia las mujeres, señalando que ésta puede ocurrir en la familia, en la comunidad, en el trabajo y en las instituciones educativas; al tiempo se señala que **la discriminación y la desigualdad de las mujeres en el disfrute de los derechos humanos y de las libertades fundamentales constituyen, así mismo, actos de violencia**⁵.

Los distintos instrumentos internacionales de derechos humanos han utilizado los términos violencia contra las mujeres y las niñas y violencia de género, indistintamente. Se tiende a hacer un mayor uso del término violencia de género, pues se reconoce que son las normas de género –las reglas informales y las expectativas sociales que se asocian a cada género–, junto con las relaciones de poder desiguales entre ellos, las que alimentan esta violencia. Una violencia que también puede dirigirse hacia otros grupos, como los niños o las personas LGTB. De este modo, violencia de género es el término general que alude a la “violencia dirigida contra una persona por su género y por las expectativas que sobre ella se tienen en una sociedad o cultura”⁶.

3 United Nations General Assembly. 2006. In-Depth Study on All Forms of Violence against Women: Report of the Secretary General. A/61/122/Add.1. United Nations, New York.

<http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/v-sg-study.htm> February 2010.

4 Naciones Unidas (1993): Resolución de la Asamblea General Resolución 48/104 Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, 1993.

5 Criver, S., Duvvury, N., Ashe, S., Raghavendra, S. And O'Donovan, D. (2015) “Conceptualising violence: A holistic approach to understanding violence Against women and girls”. *Working paper*.

6 UN Women: ‘Defining violence against women’:

<http://www.endvawnow.org/en/articles/295-defining-violence-against-women-and-girls.html> (Acceso el 3 de junio de 2018).

La violencia contra las mujeres y las niñas constituye, no obstante, la expresión mayoritaria de la violencia de género y constituirá el foco de este Informe.

La lucha contra la violencia hacia las niñas está, asimismo, anclada en la Convención de los Derechos de la Infancia (CDI), de 1989, que reconoce los derechos de las niñas a su integridad física y su autonomía; a la protección contra el abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual; a desarrollarse en medios seguros, a expresar su voz y a participar activamente en la sociedad⁷. No obstante, es la publicación, en 2006, del informe de Naciones Unidas sobre la Violencia contra la Infancia⁸ la que supone un punto de inflexión en el tratamiento que se había dado hasta el momento a la violencia hacia las niñas y los niños.

En este informe se documenta cómo la violencia hacia la infancia es un fenómeno global, hasta ese momento ignorado y mucho menos denunciado, que se genera, en la mayor parte de los casos, en los entornos familiares y sociales de las niñas y niños y por personas conocidas.

Se llama la atención sobre la rutina de la violencia física; sobre la violencia psicológica, incluyendo los insultos y la humillación; sobre el abandono, el maltrato y la discriminación que soportan niñas y niños y cómo esta violencia repercute en su bienestar a largo plazo. En el informe se señala que la violencia es transversal a todas las culturas, clases sociales, niveles educativos y de ingresos y se desarrolla en múltiples espacios –en la familia, en las escuelas, en las instituciones de cuidado de los menores y en las comunidades–. Se señala, además, cómo las desigualdades de género perpetúan el riesgo de sufrir la violencia y sitúa la violencia sexual y la violencia de género como formas de violencia extraordinariamente prevalentes, particularmente respecto a las niñas.

1.2. Caracterizando algunas formas de violencia hacia las niñas

La violencia hacia las niñas es multidimensional y adopta muchas formas, incluyendo el abuso físico, sexual y emocional y puede implicar el abandono y la imposibilidad de cubrir las necesidades básicas vitales.

⁷ Además, dos Protocolos opcionales a la CDI, protegen a los niños y niñas de determinadas formas de violencia –venta de niños, prostitución infantil– y participación de las niñas y niños en los conflictos armados.

<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/OPSCCRC.aspx>. Acceso el 4 de junio de 2018

⁸ Pinheiro, P. S. (2006), World Report on Violence against Children. New York: United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.

A menudo, las distintas formas de violencia se solapan y se refuerzan unas a otras, por lo que cualquier intento de “categorizar” la violencia es una empresa de algún modo artificial⁹. Los límites entre los actos de violencia tienden a desaparecer: la violencia sexual es, en ocasiones, infringida a través del uso de la fuerza física y la intimidación psicológica y en múltiples contextos –el hogar, la escuela, el lugar de trabajo o la calle–. Del mismo modo, una amplia variedad de agresores cometen violencia hacia las niñas, como miembros de la familia, parejas íntimas, docentes, vecinos, extraños y otros niños.

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia de la violencia hacia las niñas y contra la infancia en general –en sus múltiples formas y manifestaciones– el fenómeno continúa estando poco documentado. **La percepción de algunos actos de violencia como no abusivos, su aceptación social o la vulnerabilidad de las víctimas a comunicar su experiencia, en particular el abuso sexual, son algunos de los factores que hacen difícil que se disponga de evidencias rigurosas sobre su dimensión y naturaleza, especialmente en los países en desarrollo.** No obstante, en las pasadas dos décadas han nacido algunas iniciativas de medición dirigidas a llenar alguno de los huecos de información detectados.

En los siguientes epígrafes se presentan algunas de las principales formas de violencia que las niñas están en riesgo de sufrir a lo largo de su vida, atendiendo, en particular, a la mutilación genital femenina, el matrimonio infantil y los embarazos precoces. Escogeremos más adelante la escuela y las violencias a las que se enfrentan las niñas en el entorno escolar como foco de análisis en detalle en la última sección.



Fuentes de medición de la violencia

El estudio de la violencia, incluidas las manifestaciones específicas de la violencia hacia las niñas y las adolescentes, se ha llevado a cabo principalmente a través de encuestas con muestras de población y a través de estudios cualitativos.

Es en las encuestas generales de población y salud donde se incluyen preguntas específicas sobre violencia. Sus objetivos principales son medir la prevalencia de los distintos tipos de violencia y valorar los efectos sociales en la salud de la población afectada.

9 UNICEF (2014) *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York, 2014.

Algunas de las más relevantes son la Encuesta de Indicadores Múltiples (*Multiple Indicator Cluster Survey, MICS*) de UNICEF, que se enfoca en las mujeres y en la infancia y la Encuesta Demográfica y de Salud (*Demographic and Health Survey, DHS*) financiada por la Agencia Norteamericana de Cooperación (*USAID*) a la Organización Mundial de la Salud (*OMS*), que aborda cuestiones generales de salud y población. Estas han sido incorporadas a la institucionalidad estadística de muchos países que permiten generalizaciones para el conjunto de la población y que ofrecen información internacionalmente comparable. Además, también se desarrollan encuestas sobre la cuestión del abuso o maltrato, lo que permite la recolección detallada de datos sobre distintas formas y manifestaciones de la violencia y su comparabilidad con el paso de los años.

En relación a la violencia en el entorno escolar, dos son los tipos de encuestas donde se han incorporado preguntas específicas. El primero son las encuestas sobre los resultados del aprendizaje, como la encuesta PISA de la OCDE, TIMSS, SACMEQ, que se aplica en 15 países africanos y, también, TERCE utilizada en los países latinoamericanos. En unos casos se dirigen a los estudiantes y en otros a los responsables educativos de las escuelas. Las preguntas abordan distintos tipos de violencia, con el acoso o *bullying* como forma dominante, pero, también, la violencia física y psicológica; sólo SACMEQ aborda la violencia sexual.

El segundo tipo de encuestas tiene como principal objetivo valorar la salud y el bienestar de las chicas y los chicos en edad escolar, las encuestas *Global School Health Survey (GSHS)* y *Health Behaviour in School-aged Children Survey (HSBC)* de la OMS son las más extendidas.

Los estudios cualitativos, por su parte, pueden proporcionar una descripción en profundidad y una mayor comprensión de las experiencias humanas, del comportamiento y de las dinámicas sociales. Este tipo de estudios incorpora entrevistas en profundidad que, administradas por personal adecuadamente formado y adoptando los principios éticos necesarios, favorecen que las niñas y niños cuenten con el tiempo necesario para contar su historia.

Aun así, los posibles resultados de la investigación cualitativa son a pequeña escala, complejos de procesar y, dado que muchas veces se diseñan ad hoc, las comparaciones con otros estudios son complicadas.



a) La violencia en el ciclo vital de las niñas

“Recordamos a Wanda, una niña de 8 años. Llegó con la cara llena de marcas, luego de estar ausente una semana,... su padre le pegó por decir mentiras”.

Directora Ecole Communautaire du Bas Canaán, Fe y Alegría, Haití¹⁰

“Su mujer estaba fuera, en un funeral tradicional... Él me cogió y me empujó a la cama. Cuando mi vientre se hizo más y más grande, me echaron y terminé en la calle”.

Joven de 18 años trabajando de niñera, Etiopía¹¹

Las niñas se enfrentan a diferentes formas de violencia a lo largo de su ciclo vital. La violencia toma cuerpo incluso antes del nacimiento a través de abortos selectivos cuando el feto es femenino. Las formas de violencia se incrementan con la edad conforme la persona accede a nuevos entornos –la escuela, la comunidad o el lugar de trabajo– y cambian sus relaciones con los miembros de su familia, con los compañeros en la escuela, con las autoridades y con la sociedad en su conjunto. Sin embargo, los efectos negativos de la violencia son mayores cuando esta se sufre de forma prolongada a edades más tempranas¹².

10 Estudio de caso del presente Informe sobre prevención de la violencia sexual y formación en igualdad de género en el entorno comunitario de Puerto Príncipe, Haití.

11 UNICEF (2006): Violence and discrimination. Voices of young people: Girls about girls. UNICEF, New York, 2006.

12 United Nations Children’s Fund (2014), Op.cit.

De hecho, la violencia está interconectada y es acumulativa; a menudo es la misma niña quien sufre la violencia en uno o en varios lugares: en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La literatura reciente sobre la violencia habla de “poli-víctimas” para referirse a aquellas niñas expuestas a múltiples manifestaciones de abuso¹³. Este solapamiento de los espacios donde se produce la violencia no es sólo un planteamiento teórico, sino un reflejo de la interacción entre espacios diversos de la realidad social.

Violencia antes de nacer: abortos selectivos de niñas

Se estima que en la actualidad 117 millones de mujeres están desaparecidas en Asia y Europa Oriental como resultado de la preferencia hacia los hijos varones y la práctica discriminatoria de la selección prenatal o el aborto selectivo de fetos femeninos¹⁴. Esta práctica –que en épocas pasadas conducía al abandono de las niñas o, directamente, al infanticidio femenino– continúa siendo prevalente en aquellas sociedades donde las niñas y las mujeres están consideradas de menor valor que los niños.

Desde la década de los ochenta, las tecnologías de monitoreo de los embarazos han permitido identificar el sexo de los fetos, permitiendo los abortos selectivos. Un patrón de comportamiento que se manifiesta con independencia del nivel económico o educativo de las familias. En India, por ejemplo, las estimaciones del censo de habitantes señalan que la ratio de niñas respecto a niños cayó de 940 niñas por cada 1.000 niños en 1991 a 919 en 2001; pero es en las castas más elevadas, donde el ratio de niñas respecto a niños es peor con 904 niñas por cada 1.000 niños¹⁵.

Esta práctica constituye una discriminación extrema hacia las niñas y mujeres; pero, además, la ausencia de niñas y mujeres tiene consecuencias negativas para el conjunto de la sociedad, al crear problemas para un elevado número de hombres que no encuentran esposa y que recurren a “la compra de esposas” en otros países, incrementando el tráfico y la trata de niñas y mujeres.

13 Radford, Lorraine, et al., Child abuse and neglect in the UK today, NSPCC, 2012, p. 12. Citado en United Nations Children's Fund (2014), Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children, UNICEF, New York.

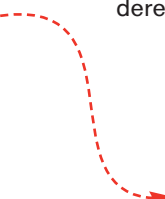
14 UNFPA 'Gender-biased sex selection' <https://www.unfpa.org/gender-biased-sex-selection> (Acceso el 15 de junio de 2018).

15 UNICEF India 'Female infanticide' <http://www.unicef.in/Story/1121/Prosperity--not-poverty-behind-female-foeticide> (Acceso el 2 de marzo de 2018).

En los primeros años de la infancia es en el hogar donde las niñas pueden sufrir maltrato directamente o ser testigos de violencia ejercida hacia sus madres. Se estima que unos 300 millones de niños y niñas de entre 2 y 4 años soportan formas de disciplina violenta por sus cuidadoras de manera regular; **en todo el mundo uno de cada cuatro niñas y niños menores de cinco años –unos 176 millones– vive con una madre que es víctima de violencia por parte de su pareja**¹⁶. La exposición a situaciones de estrés o de trauma agudo –ya sea por violencia física, emocional o sexual– repercute negativamente en su desarrollo neuronal y puede tener consecuencias negativas en su aprendizaje y, posteriormente, en el desarrollo de su personalidad en la edad adulta. Pero también el abandono infantil es otra forma de violencia que puede afectar a las niñas. La preferencia por los niños no sólo se manifiesta en los abortos selectivos, sino también en la privación del cuidado o en el trato discriminatorio hacia ellas en detrimento de su salud y desarrollo físico, psicológico y emocional.

Entre los 5 y 9 años, las niñas se exponen a nuevas formas de violencia interpersonal como resultado de su incorporación al entorno escolar. En las escuelas, sufren con frecuencia violencia física y psicológica y prácticas discriminatorias asociadas con la pobreza, la apariencia física o la diversidad funcional, el acoso y a la violencia sexual por parte del profesorado y de sus compañeros.

La violencia en los entornos escolares refuerza la violencia a la que, en diferentes formas, la niña se enfrenta en otros ámbitos de su vida, y tiene profundas consecuencias para el ejercicio de su derecho a la educación.




“Fue cuando dejé de buscar un hogar en los otros y levanté los cimientos de un hogar dentro de mí, cuando encontré que no había raíces más íntimas que las que hay entre una mente y un cuerpo que han decidido formar uno solo. Al parecer es de mal gusto hablar de mi menstruación en público pues la biología de mi cuerpo es demasiado real. Está bien vender lo que hay entre las piernas de una mujer más que mencionar su funcionamiento interno. El uso recreativo de nuestro cuerpo es visto como hermoso, mientras que su naturaleza es vista como algo feo”.

Rupi Kaur

A partir de los 10 años, con el inicio de la pubertad, se incrementa la vulnerabilidad de las chicas a determinadas formas de violencia, ya sea física, sexual o emocional. Para muchas de ellas, su primera experiencia sexual puede ser no deseada o, incluso, coaccionada.

¹⁶ UNICEF (2017a): *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*, UNICEF, New York.

Se calcula que en torno a 15 millones de chicas adolescentes de entre 15 y 19 años han soportado coerción sexual en su vida¹⁷. Las mayores tasas de prevalencia se encuentran en algunos países de África Subsahariana. Por ejemplo, en Camerún una de cada cinco adolescentes entre 15 y 19 años ha sido obligada a mantener relaciones sexuales forzadas¹⁸. Los agresores más habituales son los antiguos o actuales maridos, compañeros o novios y otros miembros cercanos de la familia de la víctima (tíos, cuñados o parejas de las madres).



“Tengo 15 años, nací en Managua, estudio quinto año de secundaria, soy la hija mayor, vivo con mi mamá, mi hermanita y mi padrastro en un barrio popular. (...) Algo doloroso que viví fue cuando me abusó sexualmente un familiar, pero cuando le dije a mi mamá, ella me creyó y abrazó, me dijo que me fuera acostar, que ella estaba allí para protegerme y, al día siguiente, cuando me desperté, mi mamá había corrido de la casa a la persona que me hizo daño. Ahora pienso que todas las cosas feas que me han pasado me han enseñado a madurar en varios aspectos de mi vida como a no confiar mucho en todas las personas, el apoyo que he recibido de mi familia, sobre todo de mi mamá (...) cada vez que comparto esta vivencia con alguien a pesar que siempre me va doler, el dolor se siente menos y ya no siento miedo, aprendí a ser fuerte, a sentirme segura y a tomar medidas para protegerme”.

Joven del proyecto de atención a la violencia sexual de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) y Entreculturas en Managua, Nicaragua

El acoso sexual, el abuso y la violencia sexual hunden sus raíces en la diferencia de poder que existe entre el agresor y la víctima, siendo el género un factor fundamental en la producción y en el mantenimiento de este comportamiento social. El bajo estatus social de las niñas en la sociedad y dentro de la familia, junto con la práctica habitual de los hombres y los chicos de ejercer el poder, en particular sobre la sexualidad de las chicas, son factores clave en las altas tasas de violencia que sufren las adolescentes.


Aun cuando no existen datos fiables, los crímenes en nombre del “honor”, definidos como “actos de violencia, habitualmente asesinatos o ataques con ácidos, cometidos por miembros masculinos de una familia en contra de miembros femeninos, que se consideran han traído deshonor a la familia”, constituyen una forma de violencia hacia las mujeres y las niñas prevalente en algunos países como India¹⁹.

17 UNICEF (2018b) 'Sexual violence' <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/sexual-violence/> (Acceso 18/08/2018).


18 United Nations Children's Fund (2017) Op.cit.

19 HRW (2017): “Everyone Blames Me”. *Barriers to Justice and Support Services for Sexual Assault Survivors in India*. HRW.

Suelen estar motivados por la percepción de que las niñas o las mujeres han violado las normas sociales sobre la sexualidad. Otros motivos incluyen el rechazo a un matrimonio concertado; el enamorarse de alguien considerado inaceptable para la familia o, incluso, haber sido víctima de violencia o agresión sexual.



Las niñas y adolescentes, en particular aquellas que viven en situación de pobreza o que, por su situación de migrante, diversidad funcional o casta, son objeto de múltiples discriminaciones y son vulnerables a la trata de personas para su explotación sexual o laboral, trabajando en condiciones de servidumbre en tareas domésticas, trabajos agrícolas, o también, a la obligación de casarse –matrimonios forzados–²⁰ o de participar en conflictos armados. Se estima que de los más de 21 millones de personas que son anualmente objeto de trata²¹, el 20% son niñas frente al 8% de niños²². Aquellas que son explotadas sexualmente a menudo quedan atrapadas en espirales de violencia que incluyen violación, tortura, abortos forzados, inanición y amenazas de asesinato a familiares. El 99% de las 4,5 millones de personas traficadas y sexualmente explotadas son mujeres y niñas²³. La edad media de las niñas objeto de explotación sexual es de entre 11 y 14 años.



“La mayoría de los padres no piensa que las niñas debían ir a la escuela –ellas nacieron para casarse– así que cuando cumplen los 14, vas y te casas (...). Tan pronto como les sale el pecho, los padres piensan que las niñas están maduras, y entonces empiezan a pensar cómo conseguir ingresos –cuántas vacas le va a pagar la familia X por la hija– es, entonces, cuando las niñas comienzan a abandonar la escuela”.

Técnico del Comité Distrital, Sembabule, Uganda²⁴

20 Aunque a menudo se ha utilizado de forma intercambiable con el término “matrimonio infantil”, por matrimonio forzado se entiende específicamente cualquier matrimonio que ocurre sin el pleno y libre consentimiento de una o las dos partes y/o donde una o ambas partes no es capaz de terminar o dejar el matrimonio como resultado de la coerción o de una presión social o familiar intensa.

21 International Labour Office (ILO) (2017): *Global estimates of modern slavery: Forced labour and forced marriage* ILO: Geneva.

22 UNODC, 2016 Global Report on Trafficking in Persons 2016 United Nations publication, Sales No. E.16.IV.6.

23 ILO 2017 Op.cit.

24 Kyomuhendo Bantebya G., Kyoheirwe Muhanguzi F. and C. Watson (2013): *Adolescent girls and gender justice: Understanding key capability domains in Uganda, Revised country report*. ODI: London.

Existen determinados tipos de violencia que presentan un impacto particularmente negativo en la autonomía, la autoestima y el estado de salud de las niñas. A continuación, se analizarán tres formas concretas de violencia, seleccionadas por la cercanía de Entreculturas con sus aliadas en el terreno y con las que trabaja para combatirlas: la mutilación genital femenina, el matrimonio infantil y los embarazos precoces. No obstante, también hay otras, como la trata infantil con fines de explotación sexual que, si bien no se desarrollan en el presente informe, revisten un carácter igualmente grave.

— La Mutilación Genital Femenina

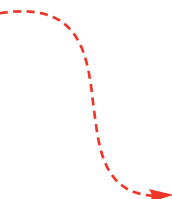
La mutilación genital femenina (MGF), conocida popularmente como ablación, es una práctica habitual en un gran número de países africanos y en algunos países asiáticos y supone una grave violación de los derechos de las niñas. Aparte de provocar daños psicológicos graves, esta práctica suele generar problemas en el embarazo y en el parto, disfunciones sexuales e infecciones crónicas y alude a todos los procedimientos que implican la remoción total o parcial y otro tipo de daño a los genitales femeninos externos por razones culturales o, en cualquier caso, no médicas.

Se estima que 3,9 millones de niñas fueron cortadas sólo en el año 2015 y la mayoría antes de los 15 años. Globalmente, unas 200 millones de niñas y mujeres han sido víctimas de mutilación total o parcial²⁵. Esta práctica abusiva está muy extendida, en particular en África Subsahariana, pero también en algunos países de Oriente Medio –Irak y Yemen– y en Indonesia. Aunque su prevalencia se ha reducido en los últimos treinta años (un tercio menos de niñas son ahora mutiladas), los datos disponibles indican que en algunos países, –la mayor parte de ellos en África del oeste y del cuerno de África–, el 70% de las niñas han sido víctimas de mutilación y en algunos países, como Somalia, el porcentaje llega hasta el 99%.

Las razones para la práctica de la mutilación genital femenina son variadas y complicadas pero las principales causas derivan de patrones y normas culturales profundamente arraigados. En ocasiones, suele sostenerse erróneamente como un requisito religioso, pero la práctica es anterior a todas las grandes religiones y no está especificada en ningún texto religioso.

Para la mayoría de las culturas en las que se practica, la principal razón para la mutilación genital femenina es la creencia de que es necesaria para conseguir un buen matrimonio. En algunas comunidades, las niñas que no se someten a la mutilación son consideradas promiscuas y sucias, por lo que no consiguen casarse. La arraigada creencia de que la mutilación genital femenina equivale a la pureza, la limpieza y la moral estricta es el principal factor para la continuación de la práctica.

25 UNICEF (2016): *Female Genital Mutilation/Cutting: A global concern*, UNICEF, New York.

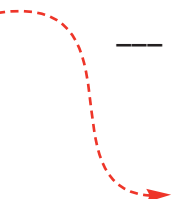


“Aquí, en el campamento de refugiados de Kakuma, muchas chicas jóvenes, especialmente las niñas de Somalia, menores de 16 años, han sido objeto de la mutilación genital femenina. Realmente sufren. Las infecciones son habituales, las mujeres pueden morir al dar a luz y sufren muchos dolores. He visto las consecuencias y yo misma he sentido ese dolor”.

Mujer somalí de 25 años que vive en Kenia

Los daños que provoca la mutilación genital no sólo impactan en la salud de las niñas en el corto plazo –con dolor, riesgo de infecciones, problemas urinarios e incluso la muerte como resultado de hemorragia durante o inmediatamente después del procedimiento o por el tétanos y otras infecciones en las semanas siguientes– **sino que impacta en toda la vida de la niña: esta abusiva práctica es, a menudo, un precursor del matrimonio de las niñas y en el largo plazo, se incrementan los problemas de salud** –menstruales, de parto, riesgos de contraer ETS– así como problemas psicológicos de las víctimas. La mutilación genital femenina es un problema global que requiere una solución global. Incluso en los países en los que se prohíbe la mutilación, las niñas están en riesgo porque suele practicarse en secreto. Estas prácticas, no sólo suponen un grave riesgo para su salud, sino que atentan contra los derechos humanos fundamentales de las niñas de todo el mundo.

— Matrimonio infantil y embarazos precoces

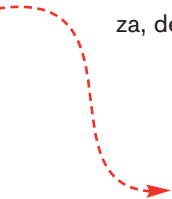


“Un día, mi vecino, el señor de la guerra, iba a casarse con su segunda niña esposa. Para la ceremonia, trajeron a un hombre de mi comunidad a la base militar. Justo en frente de mi hermana y mía, lo decapitaron y presentaron a la nueva joven novia al señor de la guerra haciéndola saltar sobre la cabeza. Me sentí enferma. Fue la cosa más horrible que podría imaginar. Durante los siguientes días, los hombres me tomaban igual que a mi hermana. Era mi turno para ser usada. Se alternaban para violarme durante horas. Todavía recuerdo el nombre del primer hombre que me tocó. Nunca podré olvidarlo. (...) A veces, cuando imparto clases, me tengo que sentar por el dolor, pero la enseñanza es la única manera que tengo de ganar dinero, por lo que sigo adelante. Es solo por haber recibido una educación que pude convertirme en maestra y cubrir mis necesidades y las de mi familia. Sin marido, estoy sola, pero fuerte. Como madre soltera, soy la madre y el padre de mis hijos. Les doy todo lo que necesitan, y si puedo hacerlo es porque tuve una educación. Proporcionar educación a las mujeres es importante porque es un derecho humano básico. No importa cuál sea el género. Si las mujeres tienen educación, comprenderán la vida, sabrán cómo manejarse, incluso en las situaciones más difíciles, y cómo aceptarse mutuamente. Estoy orgullosa de mi educación, y pido una educación para todos, no sólo para sí mismos, sino para la mejora de su nación. Por decirlo simplemente: sin educación no hay vida”.

Hiba Abdallah Abou, profesora de árabe del JRS en Goz Amir, Chad. Sufrió los inicios de la guerra de Sudán y logró escapar a Chad

El matrimonio infantil es una grave violación de los derechos de las niñas y se trata de la forma más generalizada de abuso sexual y explotación en menores de 18 años. Algunas consecuencias negativas son la separación de la familia y las amistades, la falta de libertad para relacionarse con las personas de la misma edad y una limitación grave de las oportunidades de ejercer el derecho a la educación.

Los factores subyacentes del matrimonio infantil son complejos y están interrelacionados. Las razones varían dentro de los países y entre ellos en función de las circunstancias individuales y los contextos sociales. El matrimonio infantil, en general, es fruto de una combinación de pobreza, desigualdad de género y falta de protección de los derechos de las niñas.



“Las hijas se convierten en una carga para la familia cuando crecen por el sistema de dote que existe en la sociedad (el pago de una dote a la familia del novio). Esa es la razón por la que los padres quieren casarlas cuando cumplen los 14-15 años” (lo que implica sacarlas de la escuela, porque cuanto más educadas, más educación deberá tener el futuro marido y más cara será la dote que tengan que pagar al futuro marido).

Madre de una chica adolescente Kapilwastu, Nepal²⁶

Cada año 12 millones de niñas son casadas antes de cumplir 18 años. Se estima que, en 2018, el 40% de las mujeres jóvenes entre 20 y 24 años, en los países menos desarrollados (PMA) se han visto obligadas a casarse antes de alcanzar la edad adulta y un 12% lo ha sido antes de los 15 años²⁷. **Globalmente, 600 millones de mujeres, entre 20 y 24 años, el 21% de todas las mujeres han sido obligadas a casarse siendo niñas**²⁸. Las tasas más altas de matrimonio infantil se muestran en los países al sur del Sahel: en Níger, por ejemplo, el 76% de las niñas de 18 años han sido ya casadas; en República Centroafricana esa tasa es del 68%; en Chad del 67% y en Burkina Faso, Mali y Sudán del 52%. Sin embargo, en otras regiones como América Latina también se dan porcentajes muy elevados, sobre todo en Centroamérica: es el caso de Nicaragua (40,6%) y Honduras (38,8%). En números absolutos, son India (15,5 millones), Bangladesh (4,4 millones), Nigeria (3,5 millones), Brasil (3 millones) y Etiopía (2,1 millones) los países que registran un mayor número de mujeres casadas de niñas.

26 Samuels, F. Ghimire A., Tamang A. and S. Uprety (2017): “Exploring Nepali adolescents’ gendered experiences and perspectives”. *Research Brief*. GAGE: ODI.

27 UNICEF (2018) ‘Child marriage’ <https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/#> (Acceso 18 de junio de 2018).

28 La prevalencia del matrimonio infantil es el porcentaje de mujeres, entre 20 y 24 años, que se casaron o por primera vez, o se encontraban en una unión libre antes de los 18 años. UNICEF, *State of the World’s Children*, 2017. Cifras basadas en las encuestas Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS), Demographic and Health Surveys (DHS) y en otras encuestas nacionales, y se refieren a los años más recientes disponibles durante el período 2010-2016.

Tal como señala el estudio de caso de este Informe sobre prevención de la violencia sexual en el entorno comunitario de Puerto Príncipe, Haití, las niñas afectadas por múltiples y simultáneas vulnerabilidades son las que están en mayor riesgo, en particular aquellas nacidas en familias en situación de pobreza, las que viven en lugares remotos y las pertenecientes a grupos religiosos o étnicos minoritarios. El análisis de los datos de las Encuestas Demográficas y de Salud (DHS) de 70 países de renta media y baja indica que más de la mitad (54%) de las niñas de las familias en situación de pobreza de los países en desarrollo son obligadas a casarse siendo niñas, comparadas con el 16% de las niñas de hogares en situación económica más favorable²⁹. En Nigeria, por ejemplo, el 40% de las niñas pobres están ya casadas a los 15 años, frente al 3% de las niñas en situación económica más ventajosa.

Además, **los conflictos armados y las crisis humanitarias son factores agravantes que aumentan el riesgo de contraer matrimonio infantil**; muchas familias consideran que casar a sus hijas aún jóvenes es una salida segura para ellas, evitando así el alto riesgo del acoso o de los asaltos físicos o sexuales, comunes en zonas de conflicto. Por ejemplo, el matrimonio infantil es un problema creciente para las niñas sirias de las comunidades de refugiados de Jordania, Líbano, Irak y Turquía.

El matrimonio infantil era una práctica común en Siria antes de la guerra, pero las estimaciones disponibles apuntan a que éste se habría amplificado con el desplazamiento, como respuesta a la creciente inseguridad física y económica a la que están expuestas las familias y las niñas³⁰. En Jordania, en 2011, se estimaba que un 12% de los matrimonios registrados implicaba a una niña menor de 18 años. Esta cifra ascendía al 18% en 2012, al 25% en 2013 y al 32% a comienzos de 2014³¹.

El matrimonio infantil no es sólo un acto de violencia singular, sino también el inicio de un ciclo de desventajas que pone en riesgo de muchas formas las trayectorias vitales de las niñas, privándoles de sus derechos básicos a la salud, la educación y la seguridad. **En comparación con aquellas niñas que se casan a edades más tardías, las niñas-esposas son más vulnerables a sufrir múltiples formas de violencia, tienen mayor probabilidad de tener peor salud, de tener hijos a edades muy tempranas, cuando no están física ni psicológicamente preparadas para ello, y de abandonar la escuela o de que no se les permita regresar.** El matrimonio temprano supone restricciones a su movilidad física, limita su capacidad para tomar decisiones y para participar en la vida social y económica.

29 UNFPA (2012) *Marrying too Young: End Child Marriage*. New York: United Nations Population Fund.

30 UN Women (2013) "Gender-based Violence and Child Protection among Syrian refugees in Jordan, with a focus on Early Marriage". *Interagency assessment*. UN Women.

31 UNICEF (2014a): Op.cit.



© Sergi Cámara/Entreculturas

El matrimonio infantil y las uniones de hecho de niñas son realidades estrechamente relacionadas con los embarazos precoces (de niñas menores de 15 años) y los embarazos tempranos (de adolescentes entre los 15 y los 19 años)³². Debido a la violencia sexual, a la falta de información y a las limitaciones para poder tomar las decisiones sobre su salud sexual y reproductiva, las niñas se enfrentan a graves riesgos para su salud, como los embarazos o las infecciones transmitidas sexualmente. **Según datos de Naciones Unidas de 2016, anualmente se registran en el mundo 7,3 millones de partos de adolescentes menores de 18 años en los países en desarrollo, de los cuales 1,1 millón se dan entre niñas menores de 15 años**³³. En algunos países, las complicaciones en el embarazo y en el parto son la principal causa de mortalidad de las adolescentes de entre 15 y 19 años: 70.000 adolescentes en países en desarrollo mueren cada año por causas relacionadas con el embarazo y el parto³⁴.

“Me gusta ir al colegio y estudio mucho para hacerlo bien. Si tengo la suerte de quedarme en la escuela muchos años, podré evitar casarme demasiado pronto, como le ha ocurrido a algunas amigas. Y, además, una buena educación me permitirá convertirme en matrona”.

Stéphane, alumna del SJR en República Centroafricana

32 UNFPA (2017) “El costo económico del embarazo en niñas y adolescentes”.

33 UNFPA (2017) “Mundos aparte. La salud y los derechos reproductivos en tiempos de desigualdad”.

34 UNFPA (2016) “Maternidad y unión en niñas y adolescentes: Consecuencias en la vulneración de sus derechos. El Salvador, 2016”.

b) La construcción sociocultural de las desigualdades de género en la escuela

En Entreculturas, creemos que la violencia no es un comportamiento natural, sino una actitud aprendida socialmente. En el proceso de socialización se adquieren valores y comportamientos en relación con el uso de la fuerza y la violencia muy vinculados a las normas de género. Así, se transmite una idea de lo femenino asociada al cuidado, a los afectos y a la sumisión y un concepto de masculinidad ligado a la fuerza, al liderazgo y al ejercicio del poder, incluso a la dominación y al control del mundo afectivo (lo cual incluye a las mujeres).

En estas construcciones socioculturales, mantenidas a lo largo del tiempo y presentes en diferentes culturas, las características o roles atribuidos tradicionalmente a los géneros han tenido un papel fundamental en la perpetuación de desigualdades sociales.

Tradicionalmente, el género masculino³⁵, relacionado con el ámbito y la acción pública, ha gozado de mayor valor, prestigio y estatus social. Por el contrario, los roles y características atribuidas al género femenino³⁶, relacionadas con el ámbito privado y doméstico, se han subordinado a las masculinas, dotando a las mujeres de menor prestigio y presencia en la esfera pública dentro de sus sociedades.

En estos contextos, la violencia aparece asociada a ese rol de control, de dominación, y de ejercicio de autoridad y poder de los hombres respecto a las mujeres y a la infancia.

La escuela, como uno de los principales agentes de socialización, tiene un rol fundamental a la hora de mantener o no este modelo binario de socialización entre géneros. Cuando socialmente se sitúan a diferente nivel de importancia los valores que configuran lo masculino y lo femenino, las escuelas, insertas en este modelo, tienden a transmitir las costumbres, creencias y patrones sociales imperantes. Así, reproducen y refuerzan las desigualdades de género existentes en la sociedad, mermando el desarrollo personal de todas y cada una de las personas según sus intereses y sus capacidades.

35 Se considera que los hombres producen valores, bienes y riquezas. Lo masculino es definido por su capacidad creadora y de dominio de la naturaleza, lo que otorga mayor valor a quien la realiza. El ideal de masculinidad incluye valores y actitudes como la acción, fuerza, dominio, razón, valentía, autosuficiencia, competitividad, que deben conseguirse con esfuerzo. Por eso lo masculino se ubica en posición de superioridad sobre lo femenino.

36 El breve periodo de vida en que los cuerpos femeninos se ocupan de la reproducción (gestación, parto y lactancia) se prolonga para toda la vida de manera entendida como "natural". Como especialistas en la reproducción, las mujeres estarían unidas al mundo doméstico y "existen" para los demás (rol reproductivo). Las funciones entendidas como femeninas se desarrollan naturalmente, sin trabajo creativo, sólo con sus cuerpos. La femineidad es considerada como natural, no es una meta a alcanzar y está asignada a las mujeres automática e incuestionablemente.

Por ello, en el ámbito escolar las niñas sufren una violencia específica por el hecho de ser niñas, es decir, por su pertenencia a dos grupos en situación de vulnerabilidad: el del género femenino y el de la infancia. Por esta razón, aunque sabemos que la violencia en el entorno escolar afecta también a niños, el siguiente epígrafe pondrá el foco en las situaciones de violencia a las que se ven expuestas las niñas en su tránsito por la escuela.

1.3. La violencia de género en el entorno escolar



© Sergi Cámara

La violencia de género en el entorno escolar –*School Related Gender Based Violence, SRGBV*, en inglés– puede definirse como “aquellos actos de acoso o violencia física, sexual y psicológica infringidos a niñas y niños en la escuela y sus inmediaciones, en razón de los estereotipos, las normas o los comportamientos que se les atribuyen o se esperan de ellas y de ellos de acuerdo a su sexo, sexualidad o identidad de género. La violencia de género en el entorno escolar también se refiere a las diferencias en las vulnerabilidades y experiencias de niñas y niños ante la violencia”³⁷.

Al contrario que anteriores conceptualizaciones –que aludían a la violencia en la escuela como acciones individuales o que únicamente consideraban a la violencia sexual como violencia de género– este enfoque entiende que todas las manifestaciones de violencia, incluyendo el castigo corporal y el acoso, tienen sus raíces en relaciones de género desiguales, en los estereotipos de género y en la discriminación vigente en las prácticas cotidianas de las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Conceptualizar la violencia escolar como violencia de género proporciona un marco más coherente para su análisis porque, con frecuencia, las diferentes formas de violencia –física, psicológica y sexual– están interrelacionadas y resulta difícil aislarlas en términos conceptuales y prácticos (Gráfico 1).

37 Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013). *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. Woking: Plan International.

Gráfico 1. Tipos de violencia de género en el entorno escolar



Fuente: UNESCO (2015a) *From insult to inclusion*, UNESCO Bangkok.

Una distinción relevante es la planteada tempranamente por Leach³⁸, que señala que la violencia de género en la escuela se manifiesta en actos abiertamente explícitos –como insultos, burlas, tocamientos, intimidación o coacciones sexuales por ejemplo– pero, también en otros actos en donde la violencia de género está implícita. **Esta violencia simbólica consistiría en una serie de prácticas cotidianas, a menudo consideradas triviales o explicadas como “cosas de chicas” o “de chicos” por el personal escolar y el profesorado, pero que responden al orden de género desigual vigente en las escuelas.** Así, por ejemplo, levantar las faldas del uniforme de las niñas; el comportamiento irrespetuoso de los chicos con las chicas o el dominio de los chicos del espacio escolar constituyen actos de violencia que no son reportados ni tampoco castigados. En estas condiciones, las propias chicas pueden aprender a tolerar cierto grado de violencia de género y coerción, considerando que esta es una parte inevitable de su condición femenina³⁹.

38 Dunne M., Humphreys S. & F. Leach (2006) Gender violence in schools in the developing world, *Gender and Education*, 18:1, 75-98.

39 Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013). Op.cit.

La violencia puede tener lugar en los espacios formales y no formales, en las instalaciones escolares, en el camino de ida o regreso a la escuela, en residencias escolares, en el ciberespacio o a través de tecnologías de teléfonos móviles. El abuso y la violencia sexual es más fácil que ocurra cerca de los baños o letrinas, en clases vacías o en dormitorios, en el perímetro de las instalaciones escolares. El riesgo de abuso aumenta cuando estas áreas reciben un pobre mantenimiento, por ejemplo, porque tienen luz escasa o cierres rotos⁴⁰.

La violencia puede ser perpetrada por el profesorado, estudiantes y miembros de la comunidad educativa. Mientras que algunas niñas o niños pueden sufrir algunos incidentes aislados o puntuales de violencia, otros pueden encontrarse expuestos de forma repetida a múltiples formas de abuso. Tanto niñas como niños pueden ser víctimas, agresores y testigos de la violencia –y todo al mismo tiempo–⁴¹.

No obstante, niñas y niños soportan y ejercen la violencia de forma diferente. Las niñas son más vulnerables frente al acoso sexual, la violación, la coacción o la discriminación que puede ejercer el profesorado, el personal escolar y compañeros y es más habitual que agredan de forma verbal o psicológica⁴². Los chicos, por el contrario, son más vulnerables a la violencia física en manos de adultos y de otros chicos, pues las normas de género dictan que los chicos deben resolver las disputas con compañeros a través de violencia física. Los chicos que no se ajustan a las masculinidades convencionales también pueden ser abusados física o psicológicamente. Aun así, estas distinciones no están claramente marcadas, sino que se trata más bien de tendencias generales: la realidad evidencia que las chicas también pueden cometer actos violentos y los chicos pueden ser, asimismo, objeto de abuso sexual en la escuela.

a) Manifestaciones de la violencia de género en el entorno escolar

“He estado muy afectada, emocionalmente perturbada y muy estresada. Estoy intentando con todas mis fuerzas olvidar cómo pasó, pero no lo estoy consiguiendo. Simplemente no puedo olvidarlo, es como si fuera a suceder otra vez, como si estuviera pasando ahora mismo. Recuerdo cada detalle”.

Niña violada por su profesor, 15 años⁴³

40 Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013). Op.cit.

41 UNICEF (2014) Op.cit.

42 Pinheiro, P. S. (2006) Op.cit.

43 Plan (2008) *Learn Without Fear: The Global Campaign to End Violence in Schools*. Woking, Plan International.

— La violencia sexual

La violencia sexual es un tipo de violencia de género enormemente destructiva, que se manifiesta en diversos espacios de socialización en los que participan las niñas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como **“todo acto sexual, la tentativa de consumir un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo”**.

La violencia sexual se da en varios ámbitos y de varias formas. Por un lado, puede darse en cualquier ámbito de la vida, en la pareja es el más común, pero también en el ámbito familiar, en el trabajo, la escuela o la calle. Aunque la investigación sobre violencia sexual en la niñez es sumamente compleja, la OMS estima que **el 27% de las niñas del mundo sufren violencia sexual (unas 120 millones de niñas) y es en Latinoamérica donde el panorama es más preocupante, ya que se estima que más de un millón de niñas y adolescentes son víctimas de violencia sexual en América Latina y el Caribe en 2017**. De hecho, en América Latina el fenómeno de los embarazos precoces está altamente vinculado con la alta prevalencia de violencia sexual en niñas menores de 15 años.

En la escuela, los actos de violencia sexual cometidos por el profesorado y por otros estudiantes ocurren junto a otras formas de violencia y abarcan desde el contacto físico directo –incluyendo todo tipo de tocamientos, sexo forzado y violación–, a la exposición no deseada al lenguaje o imágenes sexuales, al acoso verbal y psicológico a través de comentarios sexistas o denigratorios con la intención de humillar, a la coerción sexual para mostrar su cuerpo o, incluso, a la explotación sexual y el sexo transaccional por dinero, por la promesa de mejores calificaciones o por librarse de castigos⁴⁴. En la violencia sexual no hay consentimiento (o no es posible otorgarlo⁴⁵) y se usa el poder o la intimidación para acometer la agresión sexual⁴⁶.

En el camino hacia o desde la escuela, la violencia sexual se manifiesta en miradas, silbidos, bromas o comentarios sexuales, amenazas, o sexo transaccional por transporte, dinero o bienes. El perpetrador no tiene un perfil ni económico ni social pero suelen ser, en su mayoría, hombres adultos.

44 RTI International. 2016. *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is Defined and Studied*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

45 En el caso de la infancia, por la asimetría y la desigualdad de poder existente respecto a los adultos, el consentimiento no sería posible, razón por la cual muchas legislaciones establecen una edad por debajo de la cual toda relación sexual entre una persona adulta y una menor se considera no consentida.

46 RTI International. 2016 Op.cit.

— El acoso escolar, una conducta frecuente en las escuelas de todo el mundo

El acoso escolar (*bullying*, en inglés), la forma más habitual de violencia en las escuelas, es definido como “un comportamiento agresivo, intencional, no deseado y repetido entre niñas y niños en edad escolar con la intención de hacer daño y que implica un desequilibrio de poder real o percibido”⁴⁷.

Las niñas y niños son mayoritariamente acosados a través de burlas, apodos o insultos, rumores, la exclusión intencional de actividades, empujones u otras agresiones físicas como escupitajos, zancadillas o la destrucción de pertenencias. Bajo el término “acoso” se esconden otros comportamientos más conflictivos como el sexismo, el racismo o la homofobia. De hecho, son las y los estudiantes de grupos minoritarios, percibidos como “diferentes” del resto por su raza, etnia, casta, religión, diversidad funcional, orientación sexual o identidad de género los que tienen más riesgo de sufrir acoso. El orden de género está detrás del acoso no sólo porque este puede ejercerse sobre una niña o un niño en base a su sexo o identidad de género, sino porque determina el modo en que este acoso se ejerce⁴⁸.

— El ciberacoso, un problema creciente en el mundo

Con la digitalización y la globalización de las tecnologías en el mundo, los smartphones y las apps han traído consigo nuevas estrategias de acoso que afectan a uno de cada diez menores de edad en el mundo. Las nuevas tecnologías han cambiado el modo en el que las y los jóvenes se comunican y la sensación de anonimato ha motivado que, muchos de ellos, hagan un uso perverso de estos avances. Así, cuando el acoso ocurre a través de tecnologías digitales (online y móviles) es llamado acoso cibernético o ciberacoso. Las jóvenes adolescentes son con diferencia, la diana más frecuente para enfrentar el ciberacoso: amenazas de muerte por parte de grupos violentos (las llamadas maras en el Salvador), difundir rumores o publicar falsa información, mensajes intimidatorios, comentarios, fotografías íntimas o ser excluida de las redes digitales son agresiones que pueden afectar profundamente a las víctimas.

El entorno digital borra los límites físicos entre víctimas y agresores pues puede ocurrir a cualquier hora y no se detiene en la escuela, sino que alcanza a la víctima en sus espacios privados y seguros, allá donde haya conexión a internet. Su carácter anónimo facilita que quien lo perpetrata actúe de forma desinhibida, de un modo que probablemente no haría cara a cara, incrementando el riesgo de otras formas de violencia, como el acoso sexual.

47 www.stopbullying.gov

48 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) “A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector” *Background research paper* prepared for UNESCO. UNESCO, Paris.

— El dañino uso de la violencia física y psicológica como forma de “disciplina”

La permisividad o tolerancia de la violencia del castigo físico ejercido por alguien con autoridad es interpretado de manera diferente en según qué partes del mundo, aunque éste supone infligir dolor deliberado para disciplinar o corregir a una alumna o alumno o para disuadir actitudes o comportamientos considerados como inaceptables. Es más habitual hacia niñas y niños pequeños –entre 5 y 9 años– pero sucede también con adolescentes⁴⁹. **Bofetadas, sacudidas, patadas, azotes, cachetes, latigazos, palizas, golpes, pero también tirones de pelo, golpes contra las paredes o castigos como estar de pie o de rodillas por largos periodos**, son algunas de las formas tradicionalmente empleadas por el profesorado u otro personal escolar. El castigo corporal es extremadamente común en las escuelas de los países de renta media y baja y está todavía extendido incluso en aquellos países donde es ilegal⁵⁰.

La violencia psicológica como forma de disciplina incluye, por su parte, el uso de agresiones verbales o amenazas, la intimidación, el trato denigrante, la ridiculización, la culpabilización, el trato humillante, o la manipulación emocional para controlar a la infancia. Ambos tipos de disciplina violenta son violaciones de los derechos de la infancia, recogidas como tales en la Convención de Derechos de la Infancia.

Históricamente, el castigo corporal y psicológico en las escuelas ha sido analizado en términos neutros respecto al género. Sin embargo, **los correctivos y la impartición de disciplina son, a menudo, una práctica de género y juegan un papel importante en hacer cumplir los roles y el comportamiento de género en las escuelas**⁵¹. Los chicos serían más proclives a recibir castigo corporal de los profesores, como un modo de asegurar quien tiene la autoridad masculina y, también, de “endurecerlos”, una suerte de rito de iniciación en la edad adulta. Las profesoras en cambio, preferirían las regañinas verbales, en parte, por temor a que los estudiantes más mayores reten a la autoridad femenina y, también, porque la violencia física no se consideraría una respuesta apropiada⁵².

49 UNICEF (2014) Op.cit.

50 Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. (2015) *Hacia escuelas no violentas: prohibición del castigo corporal en todas sus formas. Informe global 2015*. www.endcorporalpunishment.org

51 Humphreys, S. 2008. Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights. *Gender and Education*, Vol. 20, No. 5, pp. 527-40. citado en GMR, UNESCO, UNGEI (2015): School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. *Policy Paper 17*, UNESCO.

52 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.

b) Prevalencia global

Algunas fuentes señalan que al menos 246 millones de niñas y niños pueden ver o soportar violencia en las instalaciones educativas, por parte de personas que conocen y en quienes confían, incluyendo a profesorado y compañeros⁵³. Otras fuentes apuntan que unos 130 millones de estudiantes de entre 13 y 15 años –algo más de 1 de cada 3– sufren acoso escolar⁵⁴. La Iniciativa global para terminar con el castigo corporal a la infancia (*Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*) calcula que, en 2016, la mitad de todas las niñas y niños en edad escolar –de entre 6 y 17 años–, unos 732 millones, vive en aquellos 68 países donde el castigo corporal en las escuelas no está plenamente prohibido⁵⁵.

Los siguientes epígrafes tratan de caracterizar la escala de la violencia por regiones. Salvo en África Subsahariana, donde la investigación sobre la violencia en las escuelas se ha realizado con enfoque de género, en el resto de regiones este enfoque ha estado ausente y sólo ha sido recientemente cuando se ha empezado a abordar la violencia en la escuela desde esta perspectiva. La información que se presentan a continuación para cada una de las regiones refleja estas limitaciones.

— África Subsahariana

“Intenté luchar pero no tengo los pies fuertes debido a la polio. Él me violó... No he sido capaz de ir a la escuela desde entonces”.

12 años, Sierra Leona⁵⁶

En muchos países, la violencia sexual, en particular hacia las escolares, parece constituir una práctica habitual –desde amenazas, tocamientos, acoso verbal hasta asaltos graves como la violación–. La III encuesta de SACMEQ de 2007 proporciona datos comparables sobre el acoso sexual en las escuelas de primaria en 16 países de África Subsahariana: un 41% de los directores de un total de 229 escuelas encuestadas reconocía que existía acoso sexual entre alumnos y alumnas en sus escuelas pero, además, el 39% de los directores señalaba a los profesores como agresores⁵⁷.

53 Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013). Op.cit.

54 Fuentes: HBSC 2009/2010 and 2013/2014 and GSHS 2003–2016 citadas en UNICEF (2017a): *A familiar Face. Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF, New York.

55 www.endcorporalpunishment.org

56 ACPF (2014). *The African Report on Violence Against Children*. Addis Ababa: The African Child Policy Forum.

57 GMR, UNESCO, UNGEI (2015): School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. *Policy Paper 17*, UNESCO.

Estudios de campo realizados en siete países de África del Oeste (Senegal, Mali, Ghana, Guinea Bissau, Togo, Liberia y Uganda) apuntan la prevalencia de violencia sexual en las escuelas de primaria y secundaria de profesores hacia las estudiantes y también del sexo transaccional para cubrir con los costes de matrícula y de materiales o sexo por calificaciones⁵⁸. El camino hacia las escuelas es uno de los lugares más habituales donde ocurre la violencia sexual. Por ejemplo, en Zimbabue el 19% de las mujeres de entre 18 a 24 años que reportaron un incidente de violencia sexual antes de los 18 años señalaron que ocurrió en el camino hacia la escuela, un porcentaje que alcanza el 20% en Kenia y el 23% en Tanzania⁵⁹.

Los datos sobre la violación de niñas en edad escolar en Sudáfrica son alarmantes: los estudiantes varones de más edad son, a menudo, los agresores pero hay relatos de niños y niñas, incluso de escuelas de primaria, que coinciden en que los profesores demandan favores sexuales de las niñas, a menudo a cambio de bienes o de un trato de favor que puede ser dinero, regalos o comida, o una atención especial en clase, mejores calificaciones en los exámenes, protección del castigo corporal o clases particulares, pero también amenazas de suspender exámenes, castigos o ridiculización pública si las demandas no son satisfechas⁶⁰.

Otro tipo de violencia ejercida hacia las niñas es el castigo corporal, ampliamente practicado en las escuelas de la región y es utilizado como forma de sanción para los que llegan tarde, para los que no prestan atención en el aula y para aquellas niñas y niños que son percibidos como “problemáticos” o “desobedientes”.

Un reciente estudio longitudinal de un programa de prevención de lucha contra la violencia escolar de ActionAid ha seguido las experiencias escolares de 1.600 niñas y niños en Mozambique, Kenia y Ghana y señala que, al final de los 5 años del programa el 83% de las niñas de Ghana, el 90% de Kenia y el 80% de Mozambique habían sufrido alguna forma de violencia en los últimos 12 meses, siendo la más habitual, las palizas y azotes y el permanecer de rodillas. Al tiempo, el 26% de las niñas en Ghana y el 22% y el 39% en Kenia y Mozambique habían sufrido violencia sexual⁶¹. No obstante, este mismo estudio apunta una mayor resistencia hacia el castigo corporal, en particular, al azote con varas, aunque los cambios se estarían produciendo muy lentamente⁶².

58 Plan International West Africa (2012). *BIAAG 2012 Research: Overall Report – Girls’ Retention and Performance in Primary and Secondary Education: Makers and Breakers*. Dakar, Plan International West Africa.

59 UNESCO (2017b): *School Violence and Bullying. Global Status Report*. UNESCO: Paris.

60 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.

61 Parkes, J. and Heslop, J. (2011). *Stop violence against girls in school: A cross-country analysis of baseline research from Ghana, Kenya and Mozambique*. Full report. Action Aid.

62 Action Aid (2013): *Stop Violence Against Girls in School A cross-country analysis of change in Ghana, Kenya and Mozambique. Executive Summary*, Institute of Education, University of London and ActionAid.

— Asia

“Los hombres me miran cuando paso delante de los cafés; o, a veces, los chicos del pueblo me dicen palabras groseras... Se lo dije a una de mis profesoras y ella me prometió no decirlo a mis padres porque no me volverían a mandar a la escuela. Tenemos un acuerdo secreto las dos”.

Cemre, Turquía oriental⁶³

En la región de Asia son elevados los niveles de violencia hacia las mujeres y las niñas. En algunos países, las niñas y las profesoras han sido asesinadas, atacadas violentamente o intimidadas simplemente por pretender recibir una educación. Paquistán y Afganistán son dos países en donde escuelas de niñas han sido quemadas o bombardeadas o sistemáticamente acosadas⁶⁴.

Aun así, la investigación sobre la violencia en la escuela en Asia se ha enfocado tradicionalmente en el castigo corporal, que es generalizado en toda la región, y, a menudo, impartido de forma brutal, mientras que otras formas de violencia como el acoso entre pares están muy poco investigadas. Se estima que de los 54,7% de las niñas y de los niños que en todo el mundo viven en países que no proporcionan protección contra el castigo corporal, el 44,7% viven en el Sur de Asia⁶⁵. En Vietnam, el 20% de las niñas y de los niños de 8 años, aunque sólo el 1% de los de 15 años, reportaron una experiencia de castigo corporal por profesores en la semana anterior⁶⁶. Las sociedades de Asia del sur son muy jerarquizadas y además del género, otros marcadores sociales como la casta y la etnia, la clase social o la religión sirven de base para la discriminación en las escuelas. Múltiples evidencias apuntan a que en India, las niñas y niños Dalit y Adivasi son más vulnerables a la violencia física y esta les es administrada con mucha más frecuencia y severidad⁶⁷. El acoso entre pares también estaría en aumento: en Indonesia, el 47,8% de los participantes en la encuesta GSHS reportó haber sido acosados en los últimos 30 días y en Vietnam, esa misma encuesta recoge datos de acoso en el 23,4% de las y los estudiantes de 13 y 17 años⁶⁸.

63 Melis Cin F. y M. Walker (2016) “Reconsidering girls’ education in Turkey from a capabilities and feminist perspective”. *International Journal of Educational Development* 49 (2016) 134-143, ELSEVIER.

64 Human Rights Watch (2017a): *‘I Won’t Be a Doctor, and One Day You’ll Be Sick’*. *Girls’ Access to Education in Afghanistan*. HRW.

65 South Asia Initiative to End Violence against Children, SAIIEVAC. (2011). ‘Prohibition of Corporal Punishment of Children in South Asia: A Progress Report.’ Prepared in collaboration with the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children and Save the Children Sweden. Kathmandu, Nepal.

66 Bid. Portela, María José Ogando, and K. Pells, ‘Corporal Punishment in Schools: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Vietnam’, *Discussion Paper 2015-02*, UNICEF Office of Research-Innocenti, Florence, Italy, November 2015 citado en United Nations Children’s Fund (2017a) Op.cit.

67 UNICEF Regional Office for South Asia (2016) “Violence against children in education settings in south Asia”. *A desk review*. UNICEF ROS.

68 Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013). Op.cit.

La mayor parte de los incidentes de violencia en las escuelas no se reporta. El abuso sexual, en particular, permanece escondido debido a los tabúes culturales que rodean a la sexualidad y el estigma añadido para quienes sufren el abuso⁶⁹. Es bien conocido que las chicas en el Sur de Asia sufren acoso sexual en la vía pública (“eve teasing” en India) y asaltos en el camino o el regreso a la escuela, especialmente en el transporte público y que muchos de estos casos no se denuncian⁷⁰. Se conoce menos lo que sucede dentro de las escuelas aunque algunos estudios nacionales apuntan a que la incidencia de la violencia sexual es alta.

— América Latina y el Caribe

“(…) Algo desagradable en mi adolescencia, cuando tenía 12 años, yo iba caminando en la calle y un hombre se me acercó y me tocó mis partes íntimas y se fue así, como si nada, y yo me quede paralizada, confundida, con mucho miedo, no sabía qué hacer, me sentí muy mal, me regresé a mi casa y cuando llegué me puse a llorar...”.

Joven del proyecto de atención a la violencia sexual de las CEBs y Entreculturas en Managua, Nicaragua

En América Latina y el Caribe la atención a la violencia en el entorno escolar ha estado muy focalizada en la violencia producida por las bandas de jóvenes, las pandillas o maras, a menudo implicadas en el tráfico de drogas y en el uso de armas que crean una situación de inseguridad en el camino y dentro de la propia escuela. Sólo en fechas relativamente recientes se han empezado a explorar las relaciones entre la cultura masculina dominante y la escuela, incorporando el género como variable de análisis, por lo que hay pocos datos e información sobre la prevalencia de la VGEE en la región⁷¹.

De acuerdo a los datos de la encuesta TERCE de 2013, la violencia estaría presente en todas las instituciones educativas, siendo el acoso en el aula la forma dominante⁷². Alrededor de un 30% de las niñas, niños y adolescentes en edad escolar en América Latina afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos⁷³.

69 UNICEF Regional Office for South Asia (2016) Op.cit.

70 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.

71 Véase, a este respecto un reciente estudio de CLADEM que aborda esta temática aun cuando no ofrece nueva información CLADEM (2016): Cartilla Violencia de Género en las escuelas. Caminos para su prevención y superación. Sao Paulo Brasil.

72 Trucco D. y Inistroza P. (2017) “Las violencias en el espacio escolar”. *Documento de proyecto*. CEPAL y UNICEF.

73 Soto, H. y D. Trucco (2015), “Inclusión y contextos de violencia”, en D. Trucco y H. Ullmann (ed.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, citada en Trucco D. y Inistroza P. (2017) Op.cit.

Las y los estudiantes inmigrantes, indígenas, aquellas y aquellos que realizan trabajo infantil y quienes pertenecen a hogares de menor nivel socioeconómico son objeto de mayores niveles de agresión por parte de sus compañeros. Las niñas y adolescentes también sufrirían violencia sexual por parte del profesorado de acuerdo a un estudio regional realizado en 2005, siendo particularmente frecuente en República Dominicana, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá⁷⁴: las niñas señalan haber sufrido de manera periódica acoso sexual en las escuelas y, también, “chantaje sexual por aprobados”. Un estudio más reciente, realizado en Chile, en 2017, entre 589 estudiantes señala que el 24,7% de las y los estudiantes han sido víctimas de algún tipo de violencia sexual y que el 34,4% habría sido discriminado por motivos de género. El refuerzo de ideas estereotipadas (i.e. “las chicas no hacen eso” o “siéntate como una señorita”) sería hasta cuatro veces más frecuente hacia las chicas que hacia los chicos⁷⁵.

— Europa, Norteamérica y Pacífico

Los grandes estudios sobre violencia escolar se han llevado a cabo en Estados Unidos y en Europa occidental, si bien, una mayoría, se han focalizado en el acoso escolar. Tres de cada 10 jóvenes adolescentes de 39 países de Europa y América del Norte admiten acosar a otros en la escuela, con unas cifras que oscilan entre el 8% en Italia al 52% en Lituania⁷⁶.

En Estados Unidos, aunque los ataques armados en escuelas con víctimas mortales han llamado notablemente la atención sobre la violencia en el entorno escolar –pues tres de cada cuatro incidentes de este tipo en las escuelas ha ocurrido en Norteamérica–, el acoso por compañeros o compañeras, tanto en persona como online, es muy común. Los últimos datos disponibles señalan que, en 2016, uno de cada cinco estudiantes (20,8%) había sido acosado⁷⁷. En Australia, donde un tercio de los niños y niñas informaron haber sido acosado por compañeros en el entorno escolar, el ciberacoso afecta a uno de cada 10 estudiantes⁷⁸.

La mayoría de los países de Europa occidental cuenta con legislación que protege a los escolares de la violencia en la escuela y han adoptado mecanismos para promover la rendición de

74 ENJ, -IMJUVE (2005) “Encuesta Nacional de Juventud” en Secretaría de Gobernación (2014). *Programa integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2014-2018*. México citado en Moreno Uriza C. (2015): “La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto educativo. Prácticas promisorias en 14 países de América Latina y el Caribe”. Documento de trabajo. Oficina Regional para las Américas ONU Mujeres y UNICEF.
75 Fundación Semilla (2017): *Violencias de género: otra mirada a la brecha escolar*. Fundación Semilla. Santiago de Chile.

76 Informes de encuestas Health Behaviour in School-aged Children Study (HBSC), 2009/2010 and 2013/2014 and GSHS 2003–2016 citados en United Nations Children’s Fund (2017a) Op.cit.

77 U.S Department of Education (2016) *Student Reports of Bullying: Results from the 2015 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*.

78 Cross, D. et al (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study* Perth, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University citado en Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013). Op.cit.

cuentas. No obstante, es sorprendentemente escaso el volumen de estudios que analizan la violencia de género en las escuelas. En Suecia, un estudio de 2005, señala que el 49% de las chicas de entre 17 y 18 años se había sentido acosada en la escuela y, específicamente, entre el 2% y el 14% había sido expuesta a acoso sexual por un profesor⁷⁹. UNESCO⁸⁰ cita dos recientes estudios, uno de ellos llevado a cabo en Holanda donde se estima que un 27% de las estudiantes habría sido acosada sexualmente por personal escolar. En un segundo estudio, relativo al Reino Unido, uno de cada tres adolescentes entre 16 y 18 años habría sufrido tocamientos sexuales no deseados en las escuelas.

— Medio Oriente y Norte de África

“Su profesor la castigó porque ella no memorizaba la lección. Le dijo que se quedara en pie todo el tiempo de la clase a pesar del sufrimiento con su pierna que le hace padecer mucho. Tanto, que a veces ella grita de dolor”.

Madre, Palestina⁸¹

Desde 2011, en la región, que abarca una totalidad de 20 países, se han incrementado los niveles globales de violencia. En este contexto, la violencia y el acoso sexual contra las mujeres y las niñas son rampantes en la región. En las escuelas resulta una cuestión muy sensible, un tabú en muchos de los países, lo que dificulta enormemente su reporte. Por ejemplo, en las preguntas relativas al abuso sexual y físico de la encuesta GSHS de 2007 hay indicios de que fueron incluidas en Líbano pero anuladas en Omán, Libia y los Emiratos Árabes Unidos⁸². En Yemen, las escuelas trataron de disuadir a las niñas de reportar la violencia⁸³. Un estudio sobre el SIDA en Líbano, Marruecos y Yemen apunta a que la violencia física y psicológica es extremadamente alta y que la violencia sexual es prevalente en los tres países: en Yemen, en una muestra de 267 niños y niñas, el 31,4% habían estado expuestos a acoso sexual y abuso y en Líbano, tanto profesores como alumnos eran agresores de violencia sexual, incluyendo el obligar al tocamiento de órganos sexuales, tocamientos a las niñas o niños y exposición a pornografía infantil⁸⁴.

79 Witkowska E. and E. Menckel (2005): “Perceptions of sexual harassment in Swedish high schools: experiences and school-environment problems”. *European Journal of Public Health*. 2005 Feb;15(1):78-85.

80 GMR, UNESCO, UNGEI (2015) Op.cit.

81 GAGE (2017): *Accelerating adolescent girls' education and empowerment: a call for action to the G7*. GAGE, ODI: London.

82 Polonko Karen A et al. (2011) “Child Sexual Abuse in the Middle East and North Africa: A Review” pp. 189-202 in G. T. Papanikos ed., *Essays on Social Themes*, ATINER Press.

83 United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA) (2017) *Status of Arab Women Report 2017 Violence Against Women: What is at Stake?*. ESCWA: Beirut.

84 Save the Children (2011) *Violence Against Children in Schools: A Regional Analysis of Lebanon, Morocco and Yemen*, Save the Children and Manara Network, Beirut.




las causas de la violencia hacia las niñas: desmontando mitos

capítulo segundo



Cuando se habla de violencia hacia las niñas desde un enfoque de género, se hace referencia a la violencia ejercida sobre adolescentes y niñas por el hecho de ser mujeres. A eso hay que añadir otras circunstancias como la etapa evolutiva que atraviesan, por eso las niñas son doblemente vulnerables.



No obstante, es la construcción sociocultural de género, con los valores, estereotipos, prejuicios, roles, y comportamientos que de ella se derivan, la que explica de forma más amplia la magnitud y la especificidad de la violencia hacia las niñas. Si no existiera una forma distinta de ver y tratar a mujeres y a hombres en todo el mundo, las cifras de violencia y sus tipos serían similares para unos y otras.

Sin embargo, la violencia contra las mujeres y las niñas constituye un problema de proporciones pandémicas. Supone la violación a los derechos humanos más generalizada que conocemos en la actualidad, destroza vidas, fractura comunidades y detiene el desarrollo.

Es un fenómeno amplio y complejo del que sólo conocemos la punta del iceberg, abarcando múltiples y sutiles formas que las personas toleran y se van adaptando hasta límites insospechados. Entendemos, pues, que la violencia de género es una expresión de la desigualdad entre hombres y mujeres y, a su vez, la refuerza⁸⁵.

A esta desigualdad, subyacen normas, tradiciones, prácticas sociales e ideas sobre la autoridad, la jerarquía y la disciplina. Otros rasgos de la identidad de las niñas –la clase, la casta, la etnia, la religión, la orientación sexual, su diversidad funcional o su situación de movilidad forzosa– aumentan su posibilidad de enfrentarse a situaciones de violencia. La debilidad institucional para hacer cumplir las leyes y normas que previenen y sancionan la violencia en sus múltiples manifestaciones contribuye a crear, así mismo, espacios de impunidad para su ejercicio. Además, los contextos de guerra y conflicto o las situaciones extremas tras desastres naturales incrementan la situación de vulnerabilidad de las niñas a la violencia.

85 Hughes C., Marrs C. & C. Sweetman (2016) "Introduction to Gender, Development and VAWG", *Gender & Development*, 24:2, 157-169 OXFAM: Oxford.

2.1. Normas de género

“No estamos acostumbrados a asociar el patriarcado con la fuerza. Su sistema socializador es tan perfecto, la aceptación general de sus valores tan firme y su historia en la sociedad humana tan larga y universal, que apenas necesita el respaldo de la violencia. Al igual que otras ideologías dominantes, tales como el racismo y el colonialismo, la sociedad patriarcal ejercería un control insuficiente, e incluso ineficaz, de no contar con el apoyo de la fuerza, que no solo constituye una medida de emergencia, sino también un instrumento de intimidación constante”.

Kate Millet⁸⁶


La violencia hacia las mujeres y las niñas hunde sus raíces en las normas de género, es decir, en el orden social, dominante en la mayoría de las sociedades de todo el mundo, que alimenta la creencia de que las niñas y las mujeres son inferiores a los niños y a los hombres y justifica su trato desigual en el acceso y control de los recursos y del poder.

Frente al sexo, que alude a las características biológicas entre mujeres y hombres, el género describe las características socioculturales de la masculinidad y la femineidad, es decir, cómo, en cada sociedad y cultura se han construido las diferencias entre mujeres y hombres. Así, las normas de género constituyen las reglas informales y expectativas socialmente aceptadas en base al género. Estos “estándares de género” definen cómo mujeres y hombres deben ser –las identidades de género masculina y femenina– y cómo deben comportarse –los roles de género–.

Las normas discriminatorias de género están en el sustrato de las instituciones que gobiernan la vida diaria –el hogar, la escuela, la comunidad o el lugar de trabajo– pero también en otras instituciones sociales más amplias –como la religión o la familia– afectando a mujeres de todas condiciones sociales, económicas y de edad. Estas normas dan forma a las vidas diarias de las niñas, las situaciones de violencia a las que se enfrentan, su seguridad y las tareas que se les asignan así como sus oportunidades vitales en el largo plazo a través de su acceso a la educación, al trabajo, al matrimonio y a la maternidad. **La adolescencia, en particular, es una etapa crucial de socialización en los roles de género.** Mientras que el mundo social y físico de los chicos se expande, el de las chicas, a menudo, se encoge, con limitaciones a su movilidad o a las amistades que pueden tener y con la reducción de sus funciones a las tareas en el hogar⁸⁷.

86 Millet K. (1969) “Política sexual”, 58 AGUILAR: México.

87 Kågesten A., Gibbs S., Blum RW., Moreau C., Chandra-Mouli V., Herbert A, et al. (2016) Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review”. *PLoS ONE* 11(6): e0157805.



Las desigualdades de género resultan difíciles de eliminar si no hay un esfuerzo deliberado en repensar y reescribir las reglas básicas que sostienen y promueven el funcionamiento de estas propias instituciones. Con todo, la sociedad en su conjunto debe alentar un proceso de cuestionamiento de los roles de género en los distintos espacios de socialización.



2.2. Otras normas sociales discriminatorias

“Por eso, para pactar, es preciso reconocer que la cultura femenina tradicional vigente entre nosotras, no incluye conocimientos, habilidades y destrezas para agendar ni pactar. Que muchas aprendemos en el estilo masculino y patriarcal para luego desaprenderlo al sentir cuán contradictorio es conducirnos así entre nosotras, lo estéril de ese proceder y la necesidad de construir la alianza entre las mujeres desde una posición política de género. Para desmontar esa estética y esa política hemos usado experiencias generadas en la cultura femenina del apoyo cuerpo a cuerpo y subjetividad a subjetividad personal entre mujeres. Ha sido un recurso metodológico para realizar la crítica deconstructiva de la agenda y los pactos a la usanza masculina, las formas excluyentes, sectarias, supremacistas y violentas de enfrentar la disidencia y los conflictos”.

Marcela Lagarde

Los prejuicios, las actitudes y los comportamientos discriminatorios, xenófobos o, incluso, racistas, prevalentes en cada sociedad respecto a diversos marcadores biológicos y sociales –la raza o etnia, la casta, la clase social, la religión, la condición de migrante– se cruzan con la discriminación de género. La intersección de estas diversas formas de discriminación puede acrecentar la marginación y la violencia hacia determinadas niñas: aquellas pertenecientes a castas o etnias consideradas inferiores, con cualquier tipo de diversidad funcional física, psicológica o cualquier dificultad en el aprendizaje⁸⁸. También las niñas refugiadas o migrantes son más proclives a ser objeto de violencia física o verbal⁸⁹.

La pobreza también puede convertirse en un detonante de la violencia hacia las niñas pues crea situaciones en donde las normas de género discriminatorias marcan el rumbo para superar la escasez de recursos⁹⁰.

88 Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (2016) *Toward a world free from violence. Global survey on violence against children*, Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, New York.

89 UNESCO, (2017) *School Violence and Bullying. Global Status Report*. UNESCO, Paris.

90 Harper, C., Jones, N., Ghimire, A., Marcus, R., and Kyomuhendo Bantebya, G. (eds) (2018) *Empowering adolescent girls in developing countries: gender justice and norm change*. Oxford: Routledge.

En el caso del matrimonio infantil, por ejemplo, las presiones económicas empujan a las familias y, a veces, a las propias niñas a que consideren que el matrimonio garantiza un futuro más seguro. Y es que dar a una hija en matrimonio no sólo supone una boca menos que alimentar, vestir o dar educación, liberando recursos para la educación de los varones, más valorada, sino también la oportunidad de recibir una dote –ganado, tierra– en pago. En algunos casos, el matrimonio de una hija es una forma de pagar deudas, resolver disputas, o establecer alianzas económicas sociales y políticas⁹¹.

2.3. Tradiciones y prácticas culturales autoritarias

“En la familia es el hombre quien toma las decisiones (...) Así dice el dicho “el hombre decide lo que quiere”. Una madre también puede decidir dónde pueden ir los niños y las niñas, a quien pueden visitar o cuando deben volver. De este modo, piden permiso al padre o a la madre. Si yo quiero salir, pido permiso a mi marido. Si él no quiere, te olvidas de ello y lo dejas pasar”.

Madre de una chica adolescente de 18 años, Sembabule, Uganda

La violencia no puede entenderse aislada de las normas sociales en torno a la jerarquía, la disciplina y la conformidad que operan dentro de la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto. **Las estructuras y prácticas autoritarias y jerárquicas dominan la vida social de buena parte de los países del mundo.**

En las familias, por ejemplo, además del género, la edad define el estatus, los privilegios, las responsabilidades y las actividades cotidianas, creando dinámicas de dominación y subordinación⁹². Esta jerarquía opera de forma muy similar en los entornos educativos y proporciona un punto de partida fundamental para la relación entre el profesorado y las y los estudiantes, y entre las propias niñas y niños, de modo que el género interactúa con la edad y con la autoridad creando formas de control⁹³. La autoridad del profesorado se convierte en un elemento central del proceso de aprendizaje en las escuelas y, por tanto, no sorprende que los profesores y otros adultos recurran a actos violentos para establecer su superioridad, su autoridad o su poder sobre los estudiantes. De este modo, al igual que se asume la superioridad masculina sobre las mujeres, se considera normal que el adulto tenga autoridad sobre las niñas y los niños.

91 ICRW and Girls Not Brides (2015), “Taking action to address child marriage: the role of different sectors”: *Economic Growth and Workforce Development brief*.

92 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.

93 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.

A menudo, las creencias y valores religiosos y culturales se traducen en normas sociales restrictivas hacia las mujeres. Por ejemplo, las familias vigilan estrechamente la virginidad y sexualidad de sus hijas –dictando cómo se debe comportar una niña, lo que debe vestir, a quién puede ver, con quién debe casarse, etc.– al objeto de proteger el honor familiar. Las chicas que tienen relaciones o quedan embarazadas fuera del matrimonio son percibidas como una vergüenza, lo que conduce a que las familias traten de casarlas de manera temprana. En ocasiones, la violencia hacia las niñas opera como la última sanción hacia aquellas que transgreden las expectativas sociales que se tienen de ellas.

2.4. Aceptación social de la violencia

Los diferentes patrones sociales de conducta que permean y están interiorizados en buena parte de las sociedades del mundo pueden ayudar a explicar el uso generalizado de la violencia hacia las niñas en particular y el por qué, mujeres y hombres, aceptan las actitudes y comportamientos violentos como parte de la vida diaria.

Múltiples estudios han demostrado que las tasas de violencia hacia las niñas y las mujeres son más elevadas en aquellas sociedades caracterizadas por roles de género muy desiguales, donde la masculinidad se define en términos de dominación y la feminidad está constreñida por el cumplimiento de rígidos códigos de conducta; lo que se traduce en una mayor aceptación de la violencia hacia las mujeres y las niñas, incluso, por ellas mismas.

Se estima que a nivel global, **casi la mitad –el 44%– de las chicas adolescentes entre 15 y 19 años consideran justificado que un esposo o compañero golpee o dé una paliza a su mujer o compañera** bajo ciertas circunstancias⁹⁴ –por ejemplo, si la mujer discute con el marido, se marcha sin avisar, descuida a sus hijos, rechaza mantener relaciones sexuales o quema la comida–.

La percepción sobre lo que constituye el abuso sexual también varía de sociedad en sociedad. En algunas sociedades, en particular en países de África Subsahariana, se considera aceptable que un hombre mayor tenga relaciones sexuales con chicas jóvenes. En algunos países, no todas las familias, los responsables educativos y las propias chicas desaprueban que los profesores tengan relaciones sexuales con sus estudiantes, especialmente en las áreas rurales donde casarse con un hombre con un salario público es apreciado⁹⁵. Tampoco el matrimonio infantil es percibido como una práctica violenta.

94 UNICEF, (2014a) A statistical snapshot of violence against adolescent girls, UNICEF, New York.

95 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.



La tradición social relativa a la edad apropiada para el casamiento de las chicas –“todos los demás lo hacen”– y el temor a que la chica se case “tarde” y no encuentre marido juegan en favor de la normalización de esta práctica. Tal y como se señala en el estudio de caso de Haití documentado en este Informe, la aceptación cultural del castigo corporal en la escuela, entre los profesores, padres y, en menor medida, entre las propias niñas y niños, contribuye a que este continúe siendo tan común. De hecho, no es sólo aceptado, sino que se considera que esta forma de violencia tiene un valor educativo positivo, ya sea para influir en el buen comportamiento o para mejorar el desempeño académico⁹⁶. Esta aceptación del castigo corporal fue lo que motivó la intervención para su prevención en el citado estudio de caso.

2.5. Débil capacidad institucional y ausencia de mecanismos de denuncia y protección

“Pusimos fin a la educación de Meena, porque teníamos miedo de enviarla a la escuela después de aquello (Meena de 16 años fue asallada por tres hombres de regreso a casa). Si los acusados estuvieran en la cárcel, no tendríamos miedo. Pero hasta ese momento, tenemos que tenerla segura en casa. Hemos denunciado el incidente pero ahora hemos perdido nuestro honor”.

Madre de Meena, India⁹⁷

96 Marcus R. and E. Page (2016) *Girl's learning and empowerment: the role of school environments*. UNICEF and ODI.

97 Entrevista con los padres de Meena en HRW (2017): “Everyone Blames Me” Barriers to Justice and Support Services for Sexual Assault Survivors in India, Human Rights Watch.

A pesar de que muchos países se han dotado de legislación que, en distinto grado, protege a las niñas, y a la infancia en general, de las distintas manifestaciones de violencia, no siempre hay voluntad o medios para hacerla cumplir. Por ejemplo, si bien muchos países han adoptado los 18 años como la edad legal para el matrimonio⁹⁸, todavía en otros se permite casar a las niñas con el consentimiento paterno o judicial. En El Salvador, hasta 2017⁹⁹, el código de familia permitía casar a las niñas si los padres o tutores aprueban la unión o si la niña está embarazada o ya ha tenido a su hijo¹⁰⁰. El hecho de que no haya mecanismos legales que sancionen el incumplimiento de las leyes o que otras normas culturales o religiosas alienten la permisividad de los incumplimientos son los principales factores que limitan la efectividad de la legislación.

Las escuelas, por su parte, lidian con múltiples y, a veces, contradictorias demandas, interpretando y trasladando de manera singular las políticas de prevención de la violencia en función de su localización, de sus condiciones materiales y de los valores, las experiencias, y la cultura profesional de los docentes¹⁰¹. Por ejemplo, una escuela puede despedir a un profesor por conducta inadecuada, pero no darle de baja del cuerpo docente, pudiendo encontrar este trabajo en otra escuela; o, también, puede suceder que haya un número limitado de profesores, lo que puede desalentar su procesamiento por conducta sexual inapropiada¹⁰².

No es evidente, por tanto, que la mera existencia de una política o un código de conducta sobre violencia suponga su aplicación por parte del profesorado. **Las niñas y adolescentes tienen considerables dudas acerca de cómo reportar los casos de violencia, en particular de violencia sexual, y tienen incertidumbres acerca de su resultado.** Además del tabú cultural que en muchas sociedades rodea a la sexualidad, las estructuras legales y de protección existentes, con frecuencia, no protegen la privacidad de las víctimas, desincentivando las denuncias por violencia. Así, las víctimas temen hablar porque saben que serán estigmatizadas y porque

98 En España la edad legal para contraer matrimonio se elevó en 2015 de 14 a 16 años. El Congreso no aprobó en 2018 una propuesta para elevarla a 18. Las instituciones de Naciones Unidas recomiendan los 18 años como edad mínima aconsejada, pese a lo cual la media en los países UE se sitúa entorno a los 16. Si bien, los matrimonios antes de los 16 años son poco frecuentes en estos países, una edad legal más alta ayuda a evitar los graves, aunque escasos, casos de matrimonio forzado en la adolescencia.

99 "El Salvador aprueba prohibir matrimonio infantil y uniones tempranas".

<http://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2017/08/el-salvador-aprueba-prohibir-matrimonio-infantil-y-uniones-tempranas> (consultado el 17/07/2018).

100 UNFPA (2014) Análisis legislativo comparado sobre embarazo adolescente y matrimonio temprano. UNFPA Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

101 Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2012), "How Schools do Policy: Policy enactments in secondary schools" Abingdon: Routledge, citado en Parkes J. (2015) "Gender-based Violence in Education" *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Paris, UNESCO.

102 Leach, F., Slade, E. and Dunne, M. (2013) *Promising Practice in School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) Prevention and Response Programming Globally*. Report commissioned by Concern Worldwide. Dublin, Concern Worldwide.

los sistemas sociales y penales a menudo juegan a favor del perpetrador, culpabilizando a las chicas de lo sucedido¹⁰³. En India, Human Rights Watch ha reportado múltiples casos de acoso y abuso sexual a chicas –y chicos– en todo tipo de escuelas –privadas, públicas, religiosas– por profesores, personal escolar y vigilantes¹⁰⁴. En ese mismo informe se señala que las niñas y sus familias, más aún si se encuentran en situación de pobreza, tienen miedo de denunciar las agresiones sexuales debido a las barreras institucionales de un sistema de justicia que no ofrece protección a las víctimas: **se enfrentan a la falta de protocolos institucionales y a la ausencia de perspectiva de género en la formación del personal público que las revictimiza, incluyendo entrevistas intimidatorias por parte de la policía, exámenes médicos degradantes y dolorosos e intimidación por parte de los agresores para que retiren los cargos.**

Como describe y ejemplifica el estudio de caso de este Informe sobre prevención de la violencia y formación en igualdad de género en Haití, a las dificultades de la denuncia de las agresiones se añade la limitada o inexistente capacidad de respuesta de los mecanismos de protección social de la infancia. Para que un sistema de protección contra la violencia sea efectivo, se necesita la cooperación intersectorial de los diferentes sectores –de educación, salud, servicios sociales y justicia– y una acción integrada a varios niveles, incluidos escuelas, padres y comunidad en su conjunto. Esta coordinación y capacidad de respuesta es muy débil en muchos países. El resultado muchas veces es la impunidad para los agresores de la violencia y el sub-reporte de los casos de violencia, lo que contribuye a una subestimación del fenómeno y a que las políticas públicas lo desconsideren. Sin la atención política necesaria, la rendición de cuentas sobre las medidas puestas en marcha es baja.

2.6. Entornos de violencia: niñas y adolescentes como armas y como víctimas de explotación sexual de los conflictos

“Apareció un soldado en la puerta diciendo, ‘todo el mundo fuera’. Entonces me cogieron. Como yo era nueva en eso, me negué pero la segunda noche ellos dijeron ‘O te rindes o mueres’. Todavía intenté rechazarlo. Entonces el hombre me acuchilló en la cabeza. Estaba indefensa y sangraba mucho y así es cómo empecé en el sexo, con 14 años, porque la muerte estaba cerca”.

Chica de 19 años, norte de Uganda¹⁰⁵

103 UNICEF ROSA(2016) “Violence against children in education settings in South Asia”. A desk review April. UNICEF Regional Office for South Asia, ROSA Bangkok.

104 HRW (2017): “Everyone Blames Me” Barriers to Justice and Support Services for Sexual Assault Survivors in India, Human Rights Watch.

105 UNICEF (2006) Op.cit.




Los conflictos están asociados con un incremento de la naturaleza y escala de todas las formas de violencia, incluida la violencia hacia las mujeres y las niñas, y a su extensión durante el período de posconflicto y de recuperación. Las situaciones de conflicto y postconflicto amplifican las dinámicas de poder y las desigualdades existentes en las familias, en las escuelas, en la comunidad y en la sociedad en su conjunto, por la inseguridad y el debilitamiento de las instituciones de protección y la alteración de las estructuras de apoyo. La ruptura de los controles sociales sobre el comportamiento violento contribuye a una normalización de la violencia física y sexual y a su impunidad¹⁰⁶.

Los conflictos impactan gravemente y de múltiples formas en las oportunidades de que las niñas y los niños reciban una educación de calidad. Las niñas y adolescentes están más expuestas a coacciones sexuales, a ser raptadas y violadas en el camino hacia o de regreso a la escuela –incrementando el riesgo de ser retiradas de la escuela– pero, también, pueden acabar por ser casadas tempranamente cuando los padres utilizan este mecanismo por miedo a la violencia generalizada¹⁰⁷.

A veces, **el mero acto de demandar el ejercicio del derecho a la educación puede ser una amenaza mortal para las niñas en entornos políticos muy agitados**, como el caso que Malala Yousafzai puso de manifiesto desde 2012, convirtiéndose en una activista reconocida mundialmente.

106 UNICEF (2014) Op.cit.

107 Pereznieto P. et. Al. (2017): *Evidence review. Mitigating threats to girls' education in conflict affected contexts: current practice*. UNGEI, ODI.



“Teníamos sed de educación porque nuestro futuro estaba allí, en aquel aula. Allí nos sentábamos y leíamos y aprendíamos juntas. Nos gustaban nuestros uniformes limpios y arreglados y nos sentábamos allí con los ojos llenos de grandes sueños. Queríamos que nuestras familias se sintieran orgullosas y demostrar que podríamos destacar en el estudio y alcanzar cosas que algunos piensan que sólo pueden alcanzar los chicos. Pero las cosas cambiaron. Cuando tenía 10 años, Swat, que era un precioso lugar turístico, se convirtió de repente en un nido de terrorismo. Más de 400 escuelas fueron destruidas. Se prohibió que las niñas fueran a la escuela. Las mujeres recibían palizas. Se mataba a personas inocentes. Todos sufrimos. Y nuestros sueños maravillosos se convirtieron en pesadillas. La educación pasó de ser un derecho a ser un delito. Al cambiar de repente mi mundo, cambiaron también mis prioridades. Tenía dos opciones. Una era callarme y esperar a que me matasen. La otra hablar alto y que me matasen entonces. Elegí la segunda opción. Decidí hablar alto. Los terroristas trataron de detenernos y nos atacaron a mí y a mis amigas el 9 de octubre de 2012 pero sus balas no pudieron vencer. Sobrevivimos. Y desde aquel día nuestras voces no han hecho más que crecer. Cuento mi historia no porque sea única, sino porque no lo es. Es la historia de muchas niñas”.

Extracto del discurso de Malala en la recepción del Premio Nobel de la Paz en 2014

Desde el secuestro, en 2014, de las 276 chicas de Chibok por Boko Haram, miles de niñas y también niños han desaparecido en Camerún, Chad, Níger y Nigeria. Muchas han sido separadas de sus familias y han sido objeto de explotación, abuso y reclutamiento por grupos armados. Algunas han sido incluso utilizadas para llevar a cabo ataques suicidas; de hecho, se estima que 3 de cada 4 ataques han sido llevados a cabo por niñas¹⁰⁸.

La utilización de niñas por las bandas armadas no es nueva. En República Democrática del Congo, de las 600 niñas reclutadas entre 2009 y 2015 por grupos armados, el 56% tenía menos de 15 años; un 14% fueron utilizadas como soldados o escoltas y la mayoría como cocineras y porteadoras. **Casi la mitad de las niñas señaló haber sido objeto de violencia sexual, incluyendo violación, matrimonio forzado o esclavitud sexual mientras estuvieron con el grupo armado.** Su permanencia osciló entre unos pocos días hasta cuatro años, con una media de 6 meses. Algunas, sin embargo, se sintieron obligadas a permanecer en el grupo armado para evitar el estigma social de haber estado con los rebeldes no beneficiándose de los programas de reinserción¹⁰⁹.

108 UNICEF Regional office for West and Central Africa (2016): Beyond Chibok UNICEF, Regional office for West and Central Africa.

109 MONUSCO (2015): INVISIBLE SURVIVORS. Girls in Armed Groups in the Democratic Republic of Congo From 2009 to 2015. MONUSCO.

Ataques a la educación

De acuerdo a la Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques¹¹⁰, los ataques a la educación se definen como cualquier amenaza o uso intencional de la fuerza en contra de estudiantes, profesorado, personal educativo y/o instituciones educativas, llevado a cabo por razones políticas, militares, ideológicas, sectarias étnicas, religiosas o criminales. Además, las escuelas son utilizadas como bases militares, cuarteles o centros de detención o interrogatorios por parte de fuerzas armadas y otros grupos armados.

Los ataques a la educación son generalizados en algunos de los actuales conflictos y han ido en aumento. En base a datos de Naciones Unidas, se estima que entre 2013 y 2017 hubo más de 1.000 ataques individuales bien a escuelas o universidades, incluido su uso como instalaciones militares, bien a estudiantes, docentes u otros integrantes del personal educativo. Buena parte de estos ataques se concentraron en 9 países: Egipto, Filipinas, Israel/Palestina, Nigeria, República Democrática del Congo, Sudán del Sur, Siria, Turquía y Yemen¹¹¹.

La presencia de grupos armados intensifica los riesgos para la infancia de sufrir violencia. En el período reportado, se documentaron actos de violencia sexual en escuelas o en el trayecto a ellas en 17 países y en ataques específicos a mujeres y niñas por grupos que se oponen a su educación en 18 países. Muchas de estas agresiones incluyeron violencia sexual y también ataques con ácido.

110 <http://www.protectingeducation.org/>


111 Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques (GCPEA) (2018) *Ataques a la educación, 2018. Resumen ejecutivo. 2018.*



conse- cuencias de la violencia

capítulo tercero





“Tengo 16 años, me escapé de casa para casarme con 14 después de tener relaciones con mi novio que tenía 21 años. Temía que mi familia descubriera que había tenido sexo por lo que me fui a vivir con él como su esposa. Entonces, estaba en 7º grado y dejé de ir a la escuela. Después de siete meses mi marido y sus tres hermanos comenzaron a quejarse de que yo no me quedaba embarazada. Él nunca me pegó, pero siempre se quejaba de que yo era estéril. Yo hacía mucho trabajo duro lavando la ropa, limpiando y cocinando para él y sus parientes. Después de dos años de casada, él me echó diciendo que yo no era fértil y mi madre me acogió. Mi deseo es volver a la escuela pero mi madre no se lo puede permitir”.

Munesu C., 16 años, Zimbabue, Octubre 2015¹¹²

La violencia desencadena y exagera un ciclo de desventajas hacia las niñas y adolescentes que afectan a su educación, a su salud y a su bienestar psicológico y emocional presente y al desarrollo de su personalidad y capacidades futuras. Adicionalmente, puede limitar su capacidad para generar ingresos a lo largo de la vida y, por tanto, incrementar su probabilidad de vivir en la pobreza. Esta dinámica no sólo afecta a las niñas sino también a sus hijos e hijas, a sus hogares, a sus comunidades y a la sociedad en su conjunto.

3.1. Disminución de la asistencia, la participación y el rendimiento escolar

La violencia contribuye a una escolarización más baja, a un mayor absentismo y a un rendimiento escolar más pobre. De hecho, la experiencia de abuso en la infancia ha sido considerada un buen predictor de menores cualificaciones, de puntuaciones más bajas en los test de inteligencia y de niveles más bajos de eficiencia escolar¹¹³.

El análisis de los datos de la encuesta TIMSS de 2011 en 48 países desarrollados muestra que las y los estudiantes de 4º curso que informaron haber sido acosados semanalmente en la escuela puntuaron 32 puntos más bajo que aquellos que no lo habían sido nunca¹¹⁴. Y aunque se necesitan más estudios y análisis para comprender la relación entre la violencia y los bajos resultados escolares, algunas investigaciones han identificado el castigo corporal como una de las principales razones por las que las niñas y los niños no van a la escuela en países como Afganistán

112 Human Rights Watch (2018): *Leave no girl behind in Africa. Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers*, HRW.

113 UNICEF (2014): Op.cit.

114 Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. and Arora, A. (2012). TIMSS 2011 International Results in Mathematics. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, citado en GMR, UNESCO, UNGEI (2015): *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. Policy Paper 17*, UNESCO.

o Bangladesh¹¹⁵ o en los países del Norte de África y Oriente Medio¹¹⁶. Una encuesta realizada a una muestra representativa a nivel nacional en Etiopía halló que la exposición a la violencia en la escuela reducía la participación de las niñas en el aula y su rendimiento escolar e incrementaba tanto la repetición de curso como el abandono escolar¹¹⁷.

Las evidencias sobre el impacto del acoso sexual y la violencia son limitadas, pero múltiples estudios cualitativos apuntan a que es un factor importante para desanimar a las adolescentes –y a sus familias– a continuar con su educación. Los largos trayectos en condiciones de inseguridad y violencia para asistir a las –escasas– escuelas secundarias constituyen un impedimento para continuar su educación. En Afganistán, por ejemplo, la seguridad en el camino a la escuela es un factor fundamental en las familias para decidir si sus hijas asisten o continúan en la escuela¹¹⁸.

Pero incluso cuando las chicas –o los chicos– continúan en la escuela, el abuso sexual provoca dificultades de concentración y un bajo desempeño escolar¹¹⁹, comprometiendo su futuro. Una encuesta en Malawi señala que el 61% de las chicas que se enfrentaron a situaciones de violencia de género en la escuela confirmaron que esta había afectado a su rendimiento escolar¹²⁰.

3.2. Abandono de la escuela

“Tenía 11 años cuando abandoné la escuela y me casé. Él me dejó cuando estaba embarazada de 4 meses. Decía que el niño no era suyo”.

Aracely, 15 años, Guatemala¹²¹

El vínculo entre el matrimonio infantil y la educación de las niñas es multidireccional: **el matrimonio infantil puede ser tanto una causa como una consecuencia del abandono escolar**¹²².

115 UNICEF ROSA(2016) Op.cit.

116 UNICEF MENA Regional Office (2014) *Regional report on out of school children*. UNICEF Middle East and North Africa, MENA.

117 Save the Children Denmark, Ministry of Education and Ministry of Women’s Affairs (2008.), *A Study on Violence against Girls in Primary Schools and Its Impacts on Girls’ Education in Ethiopia*, Save the Children, Addis Ababa.

118 HRW (2017a): Op.cit.

119 United Nations Children’s Fund (2014) Op.cit.

120 Bisika, T., Ntata, P. and Konyani, S. 2009. Gender-violence and education in Malawi: a study of violence against girls as an obstruction to universal primary education. *Journal of Gender Studies*, Vol. 18, No. 3, pp. 287-94 citado en GMR, UNESCO, UNGEI (2015): *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. Policy Paper 17*, UNESCO.

121 <https://www.girlsnotbrides.org/girls-voices/untold-stories-guatemalas-child-brides/>

122 Brown, G. (2012) *Out of wedlock, into school: combating child marriage through education*. London: The Office of Gordon and Sarah Brown.

Por un lado, concertar el matrimonio de las niñas a menudo supone sacarlas de la escuela meses o incluso años antes de la fecha del casamiento. Y aunque la niña no abandone la escuela inmediatamente después de haber sido casada, las obligaciones de su nueva vida, asociadas a la crianza de sus hijos, limitan gravemente sus posibilidades de continuar con su educación. Por otro lado, los padres y madres pueden decidir casar a su hija porque han perdido confianza en sus oportunidades educativas; unos pobres resultados escolares o una percepción negativa de la escuela o de los riesgos a los que las niñas hacen frente en el camino o en el propio entorno escolar, favorecen la consideración del matrimonio como la mejor alternativa para las niñas¹²³.

El embarazo adolescente también puede resultar en abandono escolar. Es la región de África subsahariana la que presenta las tasas de prevalencia más altas, con más de 200 nacimientos por cada 1.000 chicas entre 15 y 19 años. En el periodo entre 2010 y 2015, más del 45% de las mujeres entre 14 y 20 años reportaron que ya habían sido madres a los 18 años¹²⁴. Después de África Subsahariana, América Latina y el Caribe es la región del mundo con tasas más altas de embarazos en adolescentes, con datos especialmente graves en Centroamérica. **Múltiples factores sociales influyen en los embarazos adolescentes. Las principales causas son el acoso y abuso sexual por hombres adultos, la pobreza, la falta de información sobre la sexualidad y la carencia de servicios de planificación familiar y contracepción**¹²⁵. Muchos de los embarazos no planificados ocurren en el marco de los matrimonios infantiles, pero también son resultado de otras formas de violencia, incluida la violencia en la escuela. En Suazilandia, en una muestra nacionalmente representativa de 1.292 mujeres, el 17% de las chicas entre 13 y 17 años fueron expulsadas de la escuela por estar embarazadas. Una de cada diez señaló haber sido violada en la escuela o de camino a la escuela.

123 Save the Children (2018) "Promoting girls' right to learn in West and Central Africa". *Brief*. Save the Children and WCA Gender Equality and Inclusive Education Task Team.

124 <https://data.unicef.org/topic/maternal-health/adolescent-health/> (acceso 19 de junio de 2018).

125 Yakubu I. and W. J. Salisu (2018), "Determinants of Adolescent Pregnancy in sub-Saharan Africa: a Systematic Review," *Reproductive Health* 15, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5787272> (accessed May 14, 2018).

Protocolo para que las adolescentes embarazadas permanezcan en la escuela en Cochabamba, Bolivia

El proyecto Girl Power nació en 2009 a partir de la coalición de 7 instituciones holandesas que se propusieron como objetivo “Construir y Fortalecer la sociedad civil para asegurar el derecho de las Niñas y Mujeres Jóvenes a una participación plena en el desarrollo social, económico y político de la sociedad”.

Bolivia es parte de esta iniciativa a través del Programa “Niñas y Mujeres Jóvenes por una Vida Digna, con Oportunidades y sin Violencia” implementado por la Alianza Boliviana por los Derechos de la Niñez (ABDENI) entre los que se encuentra Fe y Alegría Bolivia. En este contexto, la unidad educativa “29 de septiembre” del Distrito Cercado 2 de Cochabamba tomó la decisión de participar en el programa, ante las situaciones de exclusión, machismo y violencia de género que se viven en la escuela y su contexto. Entre las principales actividades destacan: procesos de formación a jóvenes estudiantes, talleres de reflexión y sensibilización a los maestros, maestras y madres de familia, socialización a toda la comunidad educativa de lo que las jóvenes líderes aprenden. Estas actividades han tenido muy buena acogida en la comunidad educativa, y se han logrado algunos cambios: en el colegio el programa ha permitido fortalecer los procesos organizativos de las chicas, la sensibilización de toda la comunidad en torno al tema y la mejora del ambiente escolar.

También a través del programa se ha logrado la vinculación con otros actores de la comunidad: los gobiernos locales que deben sumarse a esta construcción de una vida digna, con oportunidades y sin violencia; las autoridades locales con su compromiso y voluntad política; las comunidades y las familias que apoyan todos los procesos e iniciativas motivando el pleno ejercicio de los derechos de niñas y mujeres jóvenes.



3.3. Deterioro de la salud física y psicológica

“Las chicas en esta zona quieren ir a la escuela... Hace poco, una niña se tiró desde un monte cuando sus padres le sacaron de la escuela para casarla. Porque deseaba quedarse en la escuela intentó suicidarse. Le enviaron al hospital de Debre Berhan”.

Grupo de Discusión focal con chicas 14-15 años, Wugro, Amhara, Etiopía¹²⁶

La violencia física y psicológica puede causar heridas letales y otro tipo de secuelas no tan visibles. Las niñas que han sido acosadas suelen presentar una baja autoestima que puede derivar en autolesiones, depresión, ansiedad, desórdenes post-traumáticos y muchos otros problemas psicológicos o en conductas de riesgo, como el abuso de alcohol y de las drogas o incluso el suicidio. Otras consecuencias físicas pueden incluir el desarrollo de desórdenes alimentarios como la bulimia o la anorexia. Además, también puede influir negativamente en su comportamiento, dificultando el desarrollo de la empatía, el control de las emociones y la interacción con el resto de compañeras y compañeros¹²⁷. Cuanto más severa es la violencia soportada, mayor es el riesgo. Estos efectos pueden continuar en la edad adulta, con desequilibrios en el desarrollo neuronal y problemas de salud mentales y físicos¹²⁸.

126 Jones N., Tefera B., Emirie G., Yadete W., Gezahegne K., Tilahun K. and K. Birhanu (2017) Exploring Ethiopian adolescents' gendered experiences and perspectives. *GAGE Research Brief* ODI: London.

127 UNICEF (2014) Op.cit.

128 UNICEF (2014) Op.cit.

Aquellas que han sufrido mutilación genital femenina pueden ver reducida o incluso negada su educación, dadas las complicaciones de salud y el dolor que se derivan de esta práctica. En algunas zonas, los costes asociados con la ceremonia de la mutilación pueden acarrear el abandono de la escuela, dada la imposibilidad de los padres de pagar por ella¹²⁹.

Las niñas y adolescentes víctimas de violencia sexual se enfrentan, además de a embarazos no deseados, al trauma y al sufrimiento psicológico, a abortos inseguros y a enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH. Las niñas afectadas pueden ser socialmente excluidas y este rechazo social puede constituir un factor que les impulse a actividades peligrosas, como a vivir en la calle o al trabajo sexual, donde corren todavía un mayor riesgo de sufrir violencia física o enfermedades graves como el VIH. En culturas donde la virginidad es altamente apreciada, la violencia sexual puede estigmatizar a las niñas –pudiendo arruinar sus oportunidades de casamiento– y puede ser vista como una mancha en el honor familiar, llegando en casos extremos al asesinato de la víctima.

3.4. Impacto económico

La violencia hacia las niñas es una de las más dramáticas vulneraciones de los derechos humanos, derivada de la desigualdad de género. Tiene gravísimas consecuencias para las niñas, pero también para sus comunidades y entornos, así como para la sociedad en su conjunto. Hay sin duda un impacto de orden ético y en la vulneración de derechos humanos, y también repercusiones en el desarrollo económico y social de los países. Así, el menor rendimiento educativo de las niñas debido a la violencia se traduce en una población juvenil con menores niveles de formación y, por lo tanto, con mayores dificultades para lograr empleo digno, así como con menores ingresos económicos futuros.

Recientes estudios en Estados Unidos han confirmado las dañinas consecuencias económicas del abuso infantil al realizar el seguimiento de niñas y niños objeto de abuso confirmado hasta la edad madura (entre los 30 y 40 años) y comparar los activos económicos de éstos con el grupo de control. El estudio concluye que quienes sufrieron abuso tenían un 14% menos de probabilidad de estar empleados y muchas menos probabilidades de poseer activos (casa, vehículos, cuenta bancaria)¹³⁰. Por su parte, un estudio sobre el impacto económico de los embarazos en

129 GIZ. (2011). 'Female Genital Mutilation and Education'

<https://www.giz.de/fachexpertise/downloads/giz2011-en-fgm-bildung.pdf> (Acceso 17 de Marzo de 2018).

130 Currie, J., and C. S. Widom, 'Long-term Consequences of Child Abuse and Neglect on Adult Economic Well-being', *Child Maltreatment*, vol. 15, no. 2, 2010, pp. 111-120 citado en UNICEF (2014) Op.cit.

adolescentes en El Salvador, constató el incremento del coste social sanitario de los embarazos en adolescentes salvadoreñas comparándolo con el futuro impacto de su propia incorporación al mercado de trabajo. La maternidad precoz y temprana afecta a la trayectoria económica, la educación e incluso la salud de la madre adolescente que registra ingresos inferiores a lo largo de su vida, a diferencia de los que hubiese devengado si su formación no se hubiera visto interrumpida por la maternidad temprana.

La alta fecundidad coloca a las niñas, adolescentes y las familias en un estado de baja salud (demandas nutricionales no satisfechas, complicaciones como resultado del embarazo y parto) que está muy vinculado con el bajo desempeño académico, lo que a su vez correlaciona con baja renta, y la consecuente baja capacidad de ahorro, perpetuando el ciclo de la pobreza¹³¹.

Por todo ello, además del estrago individual, la violencia impacta en las cifras macroeconómicas de la sociedad en su conjunto, incrementando los costes directos e indirectos por el aumento del gasto social y la pérdida de productividad económica. Niveles educativos más bajos tienen, también, impactos generacionales; por ejemplo, una menor educación de las niñas está correlacionada con tasas de fertilidad más altas, peor salud para ellas y para sus hijos y hogares más pobres¹³².

3.5. Transmisión intergeneracional

Muchas de las chicas que se casan o entran en una unión se exponen a relaciones de violencia. Dado que una mayoría son madres muy precoces, esta violencia puede acarrear significativas consecuencias intergeneracionales. La exposición de la infancia a la violencia doméstica es extremadamente perjudicial para el desarrollo emocional, psicológico, cognitivo y social. Las niñas y los niños testigos de violencia tienen un mayor riesgo de soportar situaciones de abuso en el hogar. Además, si perciben la violencia en el ámbito familiar como la forma legítima de resolver los conflictos o de preservar el estatus o dominio personal, es más probable que estén dispuestos y dispuestas a aceptarlas en sus vidas y a llevar estos valores a las escuelas y a otros lugares, ya sea como víctimas o como agresores¹³³. Por ejemplo, las niñas que se han enfrentado a situaciones de violencia en su familia tienen mayor probabilidad de encontrarse con una pareja violenta en sus futuras uniones.

131 UNFPA (2017), El costo económico de los embarazos en niñas y adolescentes.

132 Pereznieta, P., Harper, C., Clench, B. and Coarasa, J. (2010). *The Economic Impact of School Violence: A Report for Plan International London*, ODI/Plan International.

133 UNICEF (2014): Op.cit.

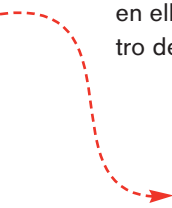


el derecho a la educación, en peligro para ellas

capítulo cuarto



Los compromisos internacionales asumidos en las pasadas décadas para eliminar las disparidades de género en el acceso a la educación –la agenda de la Educación para Todos y, en particular, los ODM– han favorecido que muchas más niñas y niños entren en los sistemas educativos. No obstante, millones de niñas y niños continúan fuera de la escuela y quienes han logrado entrar en ella, en particular, las niñas y adolescentes, se enfrentan con múltiples barreras fuera y dentro de los sistemas educativos para permanecer y finalizar una educación de calidad.



“Somos solo yo y mis hermanas las que trabajamos en el campo con mis padres; mi hermano mayor va a la escuela. Mis padres le permiten estudiar pero a nosotras nos dejan en casa donde hay trabajo que hacer. Esto es porque es un chico y puede ganar más dinero que nosotras si estudia... pero yo también puedo ganar dinero si tengo un trabajo, ¿no es así?”.

Tuba, Turquía oriental¹³⁴

4.1. Amplias mejoras en la educación primaria, pero disparidades crecientes en secundaria

Entre 2000 y 2015 se han logrado progresos evidentes en el acceso de las niñas a la educación primaria y, en menor medida, a la secundaria. Globalmente se han reducido las disparidades de género: un 8% más de países lograron la paridad en la educación primaria¹³⁵, es decir, un mismo número de niñas y niños están en las aulas, y un 14% más de países lo logró en la secundaria. No obstante, las disparidades en la educación primaria perduran en el 37% de los países y en un 80% de ellos son a costa de las niñas. Las brechas en detrimento de las niñas están concentradas en la región de África subsahariana donde, de media, hay 93 niñas matriculadas en primaria por cada 100 niños y en los países del norte de África y de Asia occidental donde 95 niñas van a la escuela por cada 100 niños¹³⁶. En el sudeste de Asia, globalmente hay más niñas que niños escolarizados en primaria, pero estas cifras regionales esconden diferencias importantes: en Afganistán, por ejemplo, apenas hay 80 niñas por cada 100 niños y en India, la ratio es 90 niñas por cada 100 niños¹³⁷.

134 Melis Cin F. y M. Walker (2016) “Reconsidering girls’ education in Turkey from a capabilities and feminist perspective”. *International Journal of Educational Development* 49 (2016) 134-143, ELSEVIER.

135 La paridad de género alude a la igualdad “formal” en términos de acceso y participación en la educación y se mide a través de medidas numéricas que muestran las brechas existentes entre niñas y niños, hombres y mujeres en esos aspectos. Algunos de los indicadores más habituales para valorar la paridad de género son las tasas de escolarización, retención y finalización de la educación o de un determinado ciclo educativo de niñas y niños; las tasas de transición entre la educación primaria y secundaria o el número de maestras y maestros.

136 UNESCO (2016) *Global Education Monitoring Report, Gender Review*. UNESCO, París.

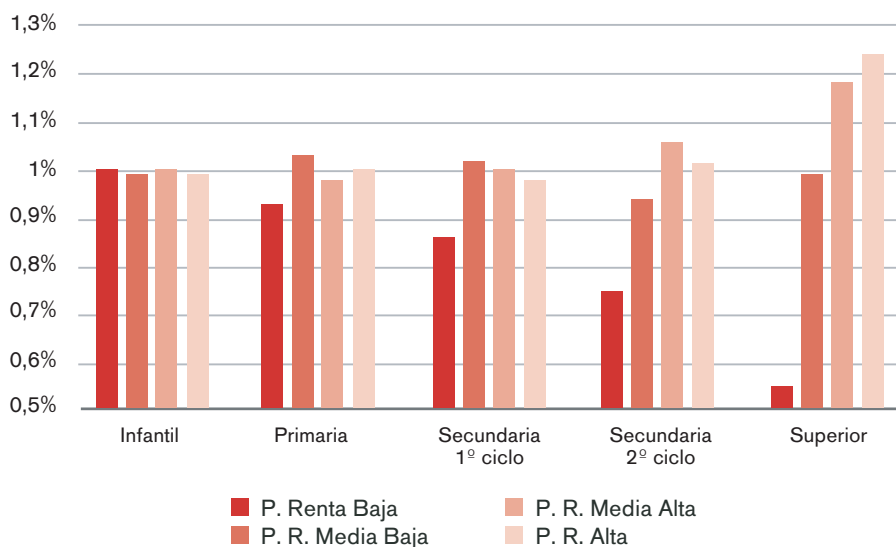
137 UNESCO (2018) *Global Education Monitoring Report, Gender Review*. UNESCO, París.

Los conflictos también limitan gravemente el acceso de las niñas a la educación: cuatro de los cinco países con las brechas más grandes en educación –República Centroafricana, Yemen, Chad y Sudán del Sur– están afectados por conflictos armados.

4.2. Múltiples barreras para continuar la educación

Las disparidades de género se acentúan en la educación secundaria. En la mayor parte de las regiones en desarrollo son las chicas quienes tienen menos probabilidades de estar matriculadas en este nivel, en particular en los países de renta baja y, concretamente, las niñas y adolescentes de hogares pobres (Gráfico 2). Esto es particularmente cierto para aquellas que afrontan múltiples desventajas: por pertenecer a una familia en situación de pobreza, por vivir en una zona rural, por la discriminación que sufren por su etnia o diversidad funcional o porque están atrapadas en la violencia o en una emergencia humanitaria.

Gráfico 2. Índice de Paridad de Género (IPG)* por nivel educativo y renta de los países, 2015



Fuente: elaboración propia en base a UNESCO 2018.

*Nota: Un IPG menor de 1 indica disparidad de género en favor de los niños, mientras que un valor superior a 1 expresa la ventaja de las niñas. Se considera que los países han alcanzado la paridad de género cuando el valor del IPG está entre 0,97 y 1,03.

Los costes de escolarización dificultan, así mismo, la continuidad de las niñas en la escuela. Aunque la matriculación gratuita se ha generalizado en la mayoría de países, los gastos indirectos en educación –uniformes, materiales escolares, transporte, comida– suponen un coste elevado respecto a los ingresos o preferencias de gasto de los padres. Para muchas niñas su destino es servir y apoyar a las familias de su futuro marido, por lo que las familias no perciben el beneficio de invertir en su educación, en comparación con la educación de sus hijos varones. Estos costes a menudo se incrementan en la secundaria –y especialmente para las niñas que viven en zonas rurales y que deben desplazarse fuera de sus casas–, desanimando de facto a las familias a mandar a sus hijas a la escuela.

Por ejemplo, en África del Oeste, por cada 100 niños que entran en la secundaria, sólo lo consiguen 76 niñas. En algunos países, como Mauritania y Níger casi la mitad de las niñas matriculadas en la educación primaria no logran hacer el tránsito a la educación secundaria. En Chad, uno de los países más pobres del mundo, apenas hay 46 niñas matriculadas en secundaria por cada 100 niños¹³⁸.

4.3. Millones de niñas y adolescentes no irán a la escuela

En 2016 había 264 millones de niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela. Las niñas constituyen más de la mitad –el 53%– de los 61 millones de niñas y niños de entre 6 y 11 años que no están cursando la educación primaria¹³⁹. Además, unas 100 millones de adolescentes entre los 12 y 17 años, el 49% de todos los adolescentes que debieran estar en la secundaria, tampoco va al colegio.

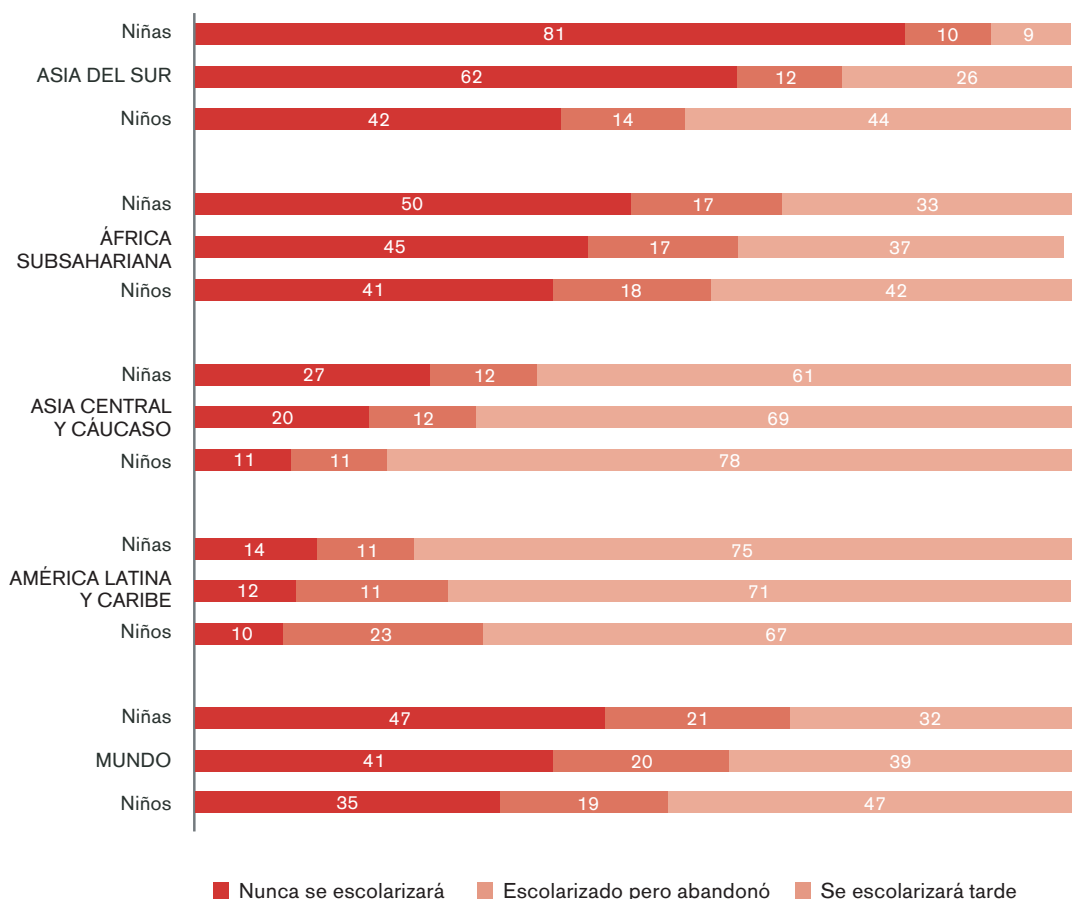
Estas medias globales esconden las diferencias y la discriminación que revela un análisis más cercano (Gráfico 3). Por ejemplo, en el sur de Asia, el 81% de las niñas fuera de la escuela nunca logrará entrar en ella, frente al 42% de los niños. En África Subsahariana, la mitad de las niñas sin escolarizar, unas 9 millones, no asistirán nunca a clase, frente al 41% de los niños (6 millones) que tampoco lo hará¹⁴⁰.

138 Winthrop, R. and McGivney, E. (2014) 'The top 10 list you don't want to be on: dangerous places for girls' education' blog, 23 September, Center for Universal Education, Brookings Institution (www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2014/09/23-dangerous-places-girls-education-winthrop-mcgivney) citado en GAGE (2017) Op.cit.

139 UNESCO, (2018) Op.cit.

140 UNESCO, (2016) Op.cit.

Gráfico 3. Distribución de la infancia fuera de la escuela por tipos de exclusión, en el mundo y en regiones seleccionadas, 2014 en %



En América Latina, **el 14% de las niñas no irá nunca a la escuela, frente al 10% de los niños, aunque aquellas que lo logran permanecen en mayor medida que los chicos: un 23% de los niños fuera de la escuela fue escolarizado pero abandonó el sistema escolar, frente al 11% de las niñas¹⁴¹**. Son las niñas y adolescentes más pobres las que, con mayor probabilidad, no pisarán nunca la escuela.

141 UNESCO, (2016) Op.cit.



También otros marcadores de la discriminación como la diversidad funcional determinan las posibilidades de estar escolarizados: un tercio de las niñas y los niños fuera de la escuela tiene alguna diversidad funcional¹⁴².

4.4. Entrar en la escuela no garantiza finalizarla

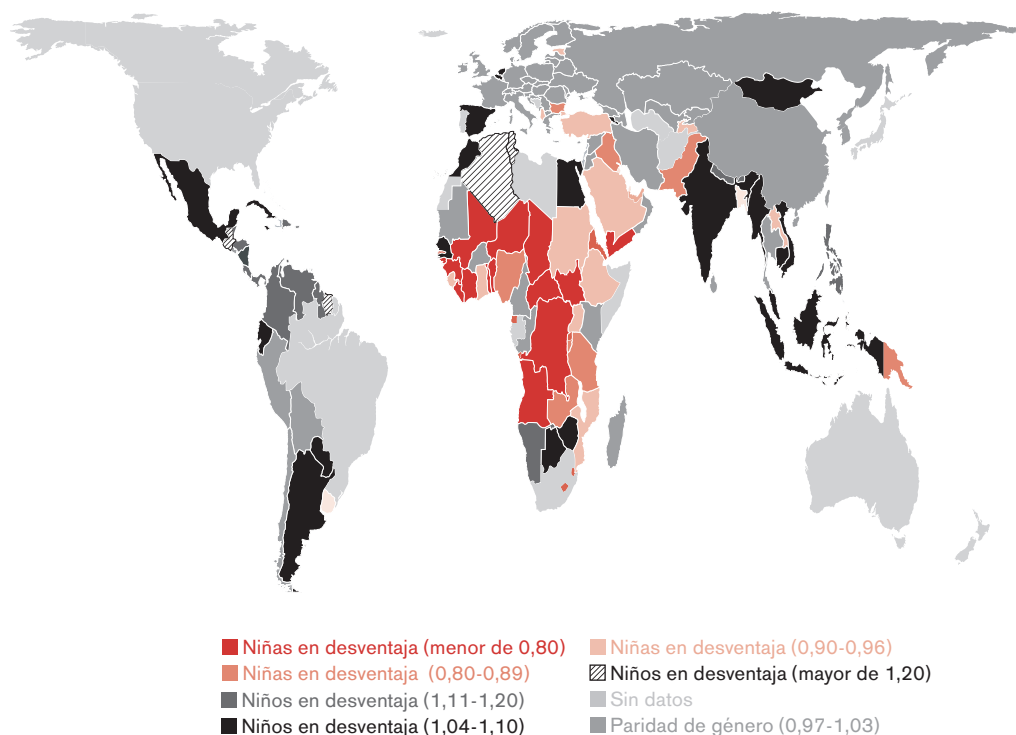
Los datos de las encuestas de hogares entre 2000 y 2015 indican que la tasa de finalización en primaria fue del 83%; del 69% en secundaria inicial y del 45% en el nivel superior de la secundaria¹⁴³. Globalmente, un mismo número de niñas y niños finalizan los tres niveles educativos, pero las niñas, en particular las más pobres, están en desventaja en África Subsahariana –por cada 100 niños matriculados finalizaron la secundaria inicial, lo hicieron 86 niñas– y en algunos países de Asia Central¹⁴⁴. En América Latina y el Caribe, son los niños quienes presentan peores ratios –93 niños por cada 100 niñas finalizan los estudios– (Gráfico 4).

142 Saebones, A.M., Bieler, R.B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., McClain-Nhlapo, C.V., Riis-Hansen, T.C. and Dansie, G.A. (2015) "Towards a disability inclusive education". *Background paper for the Oslo Summit on Education for Development*.

143 UNESCO, (2016) Op.cit.

144 UNESCO, (2018) Op.cit.

Gráfico 4. Distribución de la infancia fuera de la escuela por tipos de exclusión, en el mundo y en regiones seleccionadas, 2014 en %




Fuente: UIS.

Factores como vivir en un entorno rural o en una región empobrecida reducen, también, las oportunidades de finalizar la escuela: entre 2009 y 2014, en los países de renta baja, sólo el 19% de los niños y niñas terminó la secundaria inicial, comparado con el 48% de los que viven en las zonas urbanas¹⁴⁵. En Etiopía sólo el 11% de las niñas más pobres de los entornos rurales completaron la primaria, comparado con el 85% de los chicos más ricos de entornos urbanos. En Mozambique y en Tanzania, menos del 2% de las chicas de las familias más empobrecidas había completado la secundaria inicial en 2010/11, comparado con el 35% de los chicos de los hogares más ricos¹⁴⁶.

145 UNESCO (2016) Op.cit.


146 UNESCO (2016) Op.cit.



La división sexual del trabajo en el hogar impacta negativamente en la escolarización y permanencia de las chicas en la escuela. Las tareas domésticas limitan su implicación en la escuela; estas se incrementan conforme se hacen mayores para sustituir a sus madres. Así, las chicas llegan tarde porque están recogiendo agua, se ausentan porque cuidan de sus hermanos y suspenden exámenes porque no pueden dedicar tiempo al estudio¹⁴⁷.

En el segundo ciclo de secundaria, sólo 66 niñas, por cada 100 niños, finalizan este nivel, encontrándose los peores ratios en los países de renta baja de África Subsahariana y de Asia central.

En Nigeria, Paquistán y Yemen únicamente el 25% de las niñas de entornos rurales completan la educación secundaria, frente al 50% de los chicos.



La Agenda 2030 prioriza que todos los niños y las niñas logren 12 años de escolarización gratuita y de calidad, pero este objetivo está todavía fuera del alcance de muchos países. Al ritmo actual, sólo la mitad de los chicos y chicas de entre 15 y 19 años completarán en 2030 el primer ciclo de la educación secundaria. Este ratio se reduce considerablemente en los países de renta baja, pues sólo el 33% de los chicos y apenas el 25% de las chicas logrará acabar el segundo ciclo de la secundaria¹⁴⁸.



4.5. Disparidades de género en el rendimiento escolar

“Algunas veces nuestros profesores son groseros con nosotras, las niñas. Nos gritan, especialmente en clase de matemáticas y dicen que somos estúpidas. Me entran ganas de llorar cuando me chillan. No me gusta su clase porque no comprendo las matemáticas y él no me ayuda”.

Oya, Turquía oriental¹⁴⁹

Además del acceso y los años de escolarización, la calidad de la misma también es importante. En concreto, el enorme aumento de la escolarización desde 2000 en parte se ha conseguido a través de clases superpobladas y escasamente dotadas, con profesorado mal formado y con

147 GAGE (2017) Op.cit.

148 UNESCO, (2016) Op.cit.

149 Melis Cin F. y M. Walker (2016) Op.cit.

escaso apoyo¹⁵⁰. En estas condiciones, los resultados del aprendizaje en muchos países en desarrollo han continuado siendo bajos y en algunos casos, incluso, han empeorado¹⁵¹.

Aunque no existe todavía un indicador global de competencia en lectura y matemáticas, los datos disponibles de diferentes pruebas regionales e internacionales indican que una gran mayoría no consigue, ni siquiera, las habilidades más básicas. En Ghana y Malawi, por ejemplo, más de cuatro quintas partes de las niñas y niños de 2^o curso no eran capaces de leer una palabra como “el” o “gato”. Cuando las y los estudiantes de 3^o curso fueron evaluados en Nicaragua, en 2011, sólo la mitad pudo resolver correctamente $5 + 6$. Las desigualdades amplifican esta “crisis del aprendizaje”: en una reciente evaluación del PASEC administrado al final del primer ciclo, sólo el 5% de las niñas del quintil más pobre de Camerún habían aprendido lo suficiente para continuar en la escuela, comparado con el 75% de las chicas del quintil más rico. Unas brechas similares se observaban en Benín, República del Congo y Senegal.

Persisten, además, diferencias en la adquisición de habilidades y en los resultados escolares entre chicas y chicos. En el caso de las matemáticas, las niñas están en desventaja, tanto en América Latina como en África subsahariana, particularmente en los últimos cursos de primaria, según la información que proporcionan las pruebas TERCE¹⁵². A similares conclusiones apuntan los resultados de PISA, pues los niños consiguen mejores resultados que las niñas en la mayoría de los países. Respecto a las competencias lectoras, las ventajas de las niñas han sido ampliamente documentadas y, en la práctica totalidad de los países donde se realizan pruebas de evaluación al final de la secundaria las disparidades de género, van en detrimento de los niños, aunque estas diferencias se estarían progresivamente reduciendo¹⁵³.

De hecho, nuevas evidencias indican que es probable que respecto a las capacidades lectoras, la brecha de género se cierre en la edad adulta¹⁵⁴, mientras que las disparidades en las matemáticas y las ciencias son debidas a la persistencia de estereotipos de género y no a diferentes capacidades. Niñas y niños rinden de manera distinta en lectura, matemáticas o ciencias pero ello no implica que cuenten con diferentes capacidades, sino, más bien, que no se ofrecen los estímulos, incentivos y refuerzos adecuados para reducir las disparidades que se observan.

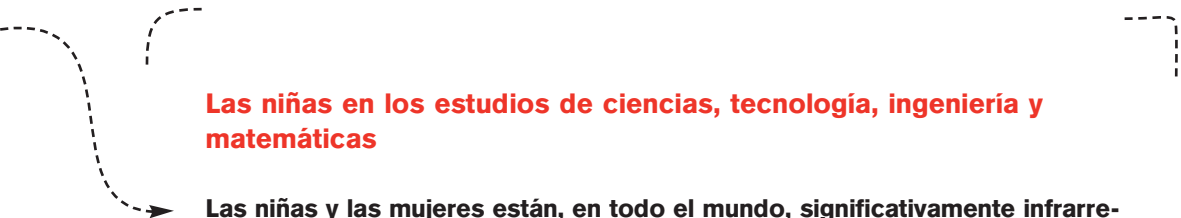
150 World Bank (2018) *LEARNING to realize education's promise. World Development Report 2018*. Washington DC.

151 UNESCO (2015) *Education for All 2000-2015: achievements and challenges-Education for All global monitoring report 2015*. Paris: UNESCO.

152 UNESCO 2016 y UNESCO 2018 Op.cit.

153 UNESCO 2016 y UNESCO 2018 Op.cit.

154 UNESCO, 2018 Op.cit.



Las niñas en los estudios de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas

Las niñas y las mujeres están, en todo el mundo, significativamente infrarrepresentadas en las profesiones relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, en su acrónimo inglés, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*). Aunque los estudios disponibles sobre la adquisición y aplicación del conocimiento en ciencias muestra una imagen compleja con las brechas cerrándose en algunos países –en particular los de ingreso medio y alto– de Asia y, también, de los Estados Árabes, en otros países de África Subsahariana y América Latina fundamentalmente, las diferencias favorecen a los niños. Según el Instituto de Estadísticas de Unesco (IEU), las mujeres sólo representan el 35% de todos los estudiantes matriculados en disciplinas relacionadas con las ciencias en la educación superior.

Son múltiples los factores, a menudo solapados, que influyen en la participación y en los logros de las niñas y las mujeres en las materias y los estudios STEM. Un primer grupo son aquellos factores de carácter individual, y en concreto, biológicos. Diversos estudios han analizado las características biológicas que favorecen el aprendizaje, las habilidades cognitivas y el comportamiento en relación a las materias STEM y, globalmente, concluyen que no existen diferencias observables en los mecanismos de aprendizaje según el sexo y que las habilidades del lenguaje y espaciales, asociadas con mayores capacidades en matemáticas, pueden ser influidas a través de intervenciones específicas, tanto en niñas como en niños durante la primera infancia. Otra cuestión son los factores psicológicos individuales, pues existe consenso en cuanto a la autopercepción que las niñas y chicas tienen sobre sus propias capacidades que es la principal razón por la que las niñas descartan las materias STEM. Dicho de otro modo, las niñas consideran que las materias STEM no son compatibles con su género. Desde edades muy tempranas, las niñas interiorizan que sus capacidades para aprender ciencias son innatamente inferiores a las de los chicos y que las materias –y profesiones– de ciencias son temas “de chicos”, lo que merma su motivación, interés y compromiso con estas materias, así como su rendimiento.

La interiorización por parte de las niñas de los estereotipos de género dominantes sobre las materias STEM se inicia en etapas tempranas de la infancia, entre los 4 y 5 años, si bien la brecha de género se torna particularmente aparente en el segundo ciclo de secundaria, con las chicas perdiendo interés en las materias STEM conforme

avanza el proceso de socialización y de adquisición y refuerzo de las identidades y roles de género.

Es en esta etapa cuando otros factores, en particular las relaciones familiares y de pares, pero también el contexto social más amplio, interactúan influyendo en las actitudes de las niñas hacia las materias STEM. Las creencias y las expectativas que las familias tienen sobre las capacidades y los posibles estudios de sus hijas pueden influir negativamente en la participación y en los logros de las niñas en las materias STEM, en particular, en aquellas familias que mantienen ideas tradicionales sobre los roles de género. Por el contrario, las familias más desligadas de creencias populares y de nivel educativo más alto pueden influir positivamente. La representación de las mujeres en los medios, así como el grado de igualdad de género en la sociedad influyen, en la conformación de las expectativas de las chicas y de su entorno cercano.

El entorno escolar, por último, tiene, así mismo, un papel importante en la participación, logros y progresión de las niñas en las materias STEM. Las creencias, actitudes y comportamientos del profesorado con sus estudiantes pueden estimular o menoscabar su interés y participación. Contar con profesorado cualificado y especializado en ciencias y matemáticas, más aún si son profesoras, parece tener un elevado beneficio en eliminar los estereotipos sexistas respecto a las habilidades en las materias STEM. Los materiales y contenidos de aprendizaje así como el ambiente escolar afectan a los resultados de las chicas en las materias STEM.

Fuente: UNESCO (2017) Cracking the code¹⁵⁵.

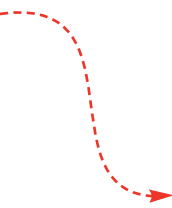


¹⁵⁵ UNESCO (2017) *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)* UNESCO: Paris.

La escuela: espacios seguros para el empoderamiento de las niñas

capítulo quinto





“La doble verdad de que las escuelas empoderan y limitan al tiempo, proporciona un punto de partida realista para examinar qué es lo que las niñas pueden y no pueden esperar de la relación escuela – empoderamiento”.

Ross et al., 2011¹⁵⁶

La violencia sexual, el acoso en el espacio público es algo que ocurre a diario en la vida de millones de niñas de todo el mundo: en zonas urbanas y rurales, en países desarrollados y en vía de desarrollo. Las niñas son y temen ser objeto de distintas formas de violencia sexual en el espacio público: ocurre en la calle, en el transporte público, la escuela y el lugar de trabajo y sus inmediaciones, en el parque, en las instalaciones de saneamiento público y en los puntos de distribución de agua y alimentos. Esta realidad reduce la libertad de movimiento de las mujeres y las niñas y su capacidad de participar en la escuela, el trabajo y la vida pública. Pese a que actualmente la violencia en el ámbito privado se reconoce ampliamente como una violación de derechos humanos, la violencia contra mujeres y niñas, en especial el acoso sexual en los espacios públicos de socialización y relación, sigue siendo un problema en gran medida desatendido, con pocas leyes o políticas para prevenirla y combatirla. Por tanto, las escuelas se convierten en uno de los entornos claves que deben modelarse como igualitarios y libres de violencia ya que es donde, por ser espacios primarios de socialización, las niñas y niños aprenden los valores y el comportamiento que la sociedad espera de ellas y ellos, y que dan forma a sus identidades personales, a su posición y a sus roles dentro de la sociedad. En este proceso de socialización, las escuelas pueden reproducir las desigualdades de género, pero también pueden ser espacios donde estas normas de género injustas sean desafiadas y cambiadas.

En Entreculturas, defendemos que la educación puede impactar positivamente en cómo el alumnado entiende, se relaciona, negocia y trasciende las barreras asociadas a las actitudes y prácticas desiguales de género, incluida, la violencia¹⁵⁷, efectos que son brevemente abordados en el primer epígrafe. **Los procesos de cambio institucional requeridos para apoyar la participación efectiva de las niñas en una escuela de calidad, comprometida con la construcción de entornos igualitarios y empoderadora necesitan ser sistémicos y requieren reformas integrales en el conjunto de las escuelas y en las aulas¹⁵⁸.** A estas cuestiones se alude en el segundo epígrafe de este capítulo.

156 Ross, H., Shah, P. and Wang, L. (2011) 'Situating empowerment for millennial schoolgirls in Gujarat, India and Shaanxi, China'. *Feminist Formations* 23(3): 23-47.

157 Véase Marcus R. and E. Page (2016) Op.cit. I para un análisis en profundidad de las evidencias sobre el empoderamiento de la educación de las niñas.

158 Unterhalter E., North .A, Arnot M., Lloyd C., Moletsane L., Murphy-Graham E., Parkes J, Saito M. (2014) *Interventions to enhance girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review*. Department for International Development: London.

5.1. Efectos de la educación en el empoderamiento de las niñas

“Sororidad y empoderamiento están directamente relacionados en cuanto a que la sororidad sostiene la creación de vínculos a través de relaciones empáticas que favorezcan el encuentro con el otro en su singularidad, desde su empoderamiento. Sumar y crear vínculos. Asumir que cada una es un eslabón de encuentro con muchas otras y así de manera sin fin¹⁵⁹”.

Marcela Lagarde

Las escuelas pueden convertirse en espacios seguros que ofrezcan apoyo y oportunidades para cambiar creencias, actitudes y prácticas que conduzcan a una mayor asertividad y a identidades de género no estereotipadas. De igual modo, las escuelas pueden ser espacios sin violencia y generadoras de cultura de paz, valores y aprendizajes que ayuden a contener la violencia fuera de ellas. Desde diversas perspectivas, se han señalado los impactos positivos de la educación en la vida de las niñas y mujeres y en su empoderamiento¹⁶⁰, es decir, en el proceso de cambio a través del cual las personas se ven capaces de tomar decisiones sobre sus propias vidas¹⁶¹.

La educación puede posibilitar que las niñas desarrollen un amplio rango de capacidades y habilidades, como la alfabetización, la aritmética y habilidades cooperativas y de comunicación. Puede, así mismo, incrementar las posibilidades de obtener trabajos mejor pagados, en la edad adulta, que a su vez influyan en su estatus y en su poder de decisión en el hogar. Pero, además, la educación puede contribuir a la capacidad de agencia de las niñas, proporcionándoles conocimientos y habilidades emocionales para desafiar las normas de género discriminatorias¹⁶². En concreto, la educación puede contribuir a:

- Incrementar la **autoestima** de las niñas y adolescentes, a través de su reconocimiento como personas con conocimientos y habilidades propias, con capacidad de pensar críticamente y tomar decisiones informadas y, en general, aportándoles confianza en sí mismas y en una mayor capacidad de articular sus aspiraciones.
- Adoptar **perspectivas críticas** sobre las relaciones de género, rechazando prácticas sociales discriminatorias o dañinas –como el matrimonio infantil, la mutilación genital femenina o la

159 Lagarde, M. (1996). *Identidad de Género y Derechos Humanos: La Construcción de las Humanas*. Estudios básicos de derechos humanos IV, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, pp. 85-125.


160 Véase Unterhalter, E., Vaughan, R. and Walker, M. (2007) *The capability approach and education*. *Prospero* 13(3): 13-21.

161 Rowlands J.: (1997) *Questioning empowerment: working with women in Honduras* Oxfam GB: Oxford.

162 Marcus P. and E. Page (2016) *Op.cit.* DI.


violencia contra las mujeres y niñas–, no respaldando la preferencia por hijos varones y, en general, manteniendo actitudes más igualitarias respecto a los roles de género.

— Un mayor nivel educativo con el enfoque adecuado, promueve cambios en las relaciones de género, favoreciendo en las niñas una mayor confianza en **expresar su propia voz** –por ejemplo en cuestiones como la edad del matrimonio o la elección del esposo– y en las mujeres adultas en una mayor capacidad para tomar decisiones en algunos ámbitos de la vida doméstica y familiar, como en las preferencias sobre sus capacidades reproductivas, y en las decisiones sobre su propio desarrollo como ciudadanas tanto a nivel de derechos como de desarrollo profesional.



De este modo, cualquier cambio transformador que quiera plantearse exige reconocer la interdependencia de estas cuestiones. La educación es una condición necesaria, pero no suficiente, para el empoderamiento de las niñas y las mujeres y cobra gran importancia el necesario compromiso continuado con las políticas de igualdad desde una mirada específica sobre las vulnerabilidades en las niñas y, al mismo tiempo, considerar la especificidad del colectivo de las niñas en las políticas de infancia para revertir las asimetrías de género sistémicas.

5.2. Discriminación de género dentro de la escuela



“Las construcciones de nuestras identidades masculinas y femeninas tienen muy poco de natural y mucho de cultural; es decir, que son construidas socialmente de acuerdo a las expectativas de las culturas, de los grupos sociales y de los contextos específicos. Aunque en la actualidad se considera políticamente incorrecto decir que se es machista, o que se educa a los hijos de manera machista, y aunque hay algunos cambios en las ideas sobre “ser hombre”, sobre “ser mujer” y sobre las relaciones entre ambos, también es cierto que sobreviven, y con mucho arraigo, características asociadas a lo masculino y a lo femenino.”

Programa Calidad Educativa. N°5 Julio 2014. Federación Internacional Fe y Alegría.



Todavía, en muchas escuelas de todo el mundo, niñas y niños se socializan en base a un modelo educativo androcéntrico y sexista que transmite las normas y estereotipos de género dominantes en la sociedad y que contribuye a normalizar el papel subordinado de las niñas y las chicas¹⁶³. Junto al *currículo explícito*, que define los contenidos a abordar y que se refleja en los libros de texto, la escuela está llena de mensajes implícitos y explícitos sobre lo que las chicas y los chicos pueden y deben hacer. **Así, aquellas aptitudes y capacidades asociadas a lo masculino (fuerza, inteligencia, competitividad) se consideran necesarias para la vida pública, mientras que otras tradicionalmente asociadas a lo femenino (empatía, cuidado interpersonal o inteligencia emocional) reciben menos atención. De igual modo, las primeras se refuerzan en mayor medida en los niños y las segundas en las niñas.** No sólo el lenguaje oral puede reflejar la discriminación sexista en la educación. La letra impresa, a la que tanta importancia se concede desde los primeros cursos en que se aprende a leer, se encargará de reforzar visualmente el modelo lingüístico androcéntrico, además los libros de texto están rebosantes de mensajes sexistas ocultos tras redacciones aparentemente triviales o ilustraciones gráficas. Palabra y dibujo se combinan perfectamente para reforzar visualmente el modelo lingüístico androcéntrico.


Es el llamado *currículo oculto* que marca los comportamientos adecuados del profesorado y del alumnado; los criterios por los que se organiza la escuela, los horarios y la ocupación del espacio escolar, el lenguaje que se utiliza, las prácticas pedagógicas o la invisibilización o protagonismo del alumnado en las aulas.

En muchos lugares este currículo oculto está dominado por una rígida construcción de la masculinidad, que es asociada con la expresión “ser duro”, con la superioridad y la autosuficiencia, asumir comportamientos arriesgados, ser sexualmente exitoso o usar la fuerza para resolver conflictos¹⁶⁴. A la inversa, a menudo la feminidad requiere obediencia, aquiescencia, pasividad por parte de las chicas y la sexualización de sus cuerpos para hacerse atractiva a los chicos. Las expectativas sociales –que implican el deseo de aprobación y el temor al rechazo en la comunidad–, pueden ser tan fuertes que las niñas y las adolescentes cumplan con dichas normas, incluso, cuando estas contradicen sus propias creencias y actitudes¹⁶⁵.

163 Subirats M, (2016). “De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 19, 1, 22-36.

164 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) Op.cit.

165 GAGE (2017) Op.cit.



En ALBOAN, organización hermana de Entreculturas en el País Vasco y Navarra, desde su compromiso con la educación para la transformación social, acompañan a 14 centros educativos en la implementación de autodiagnósticos coeducativos. Con el objetivo de que el centro conozca cuál es su realidad en relación a diferentes aspectos vinculados a la coeducación: libros de texto, espacios físicos, orientación laboral, opinión sobre el tema de la comunidad educativa, uso de lenguaje inclusivo. Con los resultados del autodiagnóstico, trabajan con los centros en la detección de necesidades y elaboran un plan de acción en coeducación, que siete de ellos ya están ejecutando.



a) Estereotipos sexistas en los libros de texto

“Veo ridículas descripciones de mujeres y hombres en los libros. Historias que refuerzan el mensaje de que los hombres deben estar un paso por delante de las mujeres y el papel de las mujeres se reduce al hogar y al cuidado de los hijos. Creo que esto afecta de modo inconsciente a las estudiantes. Promueve patrones culturales de subordinación. Las chicas desarrollan una imagen de cómo deberían ser o actuar. Estas niñas ya viven en entornos muy cerrados y conservadores con normas muy estrictas basadas en las desigualdades de género. Cuando ellas se encuentran con este tipo de descripciones y comportamientos en la escuela, se confirman estas normas de género. Resulta muy difícil deconstruir estas normas”.

Hale, profesora, Turquía oriental¹⁶⁶

La percepción que los y las estudiantes tienen de sí mismos y de su papel en la sociedad se forma, en parte, a través de su experiencia en la escuela, incluyendo cómo mujeres y hombres son representados en los libros de texto. El contenido de los libros de texto de muchos países se ha cambiado muy lentamente. En Europa, los textos cada vez son más inclusivos aunque los estereotipos y el refuerzo de los roles de género no han desaparecido por completo. En los países del norte de África y de Asia occidental, estos estereotipos abundan en los los materiales educativos.

Los libros de texto que usa el currículo escolar en muchos casos carecen de los aportes de las mujeres en la ciencia, en el arte, en la música, en la literatura, o no explicitan la invisibilización del papel de las mujeres y del dominio de los hombres, ni el papel destacado que, a pesar de todo ello, muchas mujeres han tenido en la Historia. Además, están llenos de prejuicios de género camuflados en textos e imágenes en donde las mujeres apenas aparecen como personajes principales y, cuando lo hacen, están asociadas a roles tradicio-

166 Melis Cin F. y M. Walker (2016) Op.cit.

nales. En contraste, los varones aparecen con mucha más frecuencia y en multitud de ocupaciones y tareas. Por ejemplo, un análisis reciente de la presencia y la calidad de la representación de las mujeres en los libros de texto de 4 países del sur de Asia –Malasia, Indonesia, Pakistán y Bangladesh– concluye que las mujeres están infrarrepresentadas en el texto y en las imágenes y, cuando aparecen, lo hacen a través de personajes pasivos e introvertidos, en ocupaciones tradicionales o menos profesionales o prestigiosas que las atribuidas a los hombres, a menudo participando en las tareas domésticas o en actividades dentro del hogar¹⁶⁷.

María Patricia García de Reyes, fue una mujer que, junto con Abraham Reyes, donó en 1955 la mitad de su casa para el nacimiento de la primera escuela de Fe y Alegría en Caracas. Aunque en un principio el mérito se atribuyó a Abraham, con el tiempo se ha reconocido la figura de María Patricia.

Como vemos, los agentes socializadores son muy variados (escuela, familia, medios de comunicación, grupo de pares) y todos ellos juegan un papel muy relevante en la tarea de transmisión de valores relacionados con los que cada persona empieza a recibir desde el momento del mismo nacimiento donde, además, los cuentos, juegos y juguetes tienen también un gran impacto en la construcción sociocultural del género desde los inicios de la vida de las niñas y niños.

b) Limitada atención a las voces y participación de las chicas

En las aulas, las niñas son, a menudo, silenciadas y discriminadas en favor de los chicos. Los profesores tienden a promover la participación de los chicos cuando se demanda contestación a alguna pregunta o para ocupar puestos de responsabilidad en la escuela¹⁶⁸. Dadas las condiciones de muchas aulas en los países en desarrollo –y, además, las normas de género imperantes– se presta muy poca atención a que las chicas ganen confianza en sí mismas, aprendan a comunicar y a expresar sus opiniones¹⁶⁹.

Para la adquisición de estas competencias **es clave contar con un profesorado bien formado, con habilidades pedagógicas, y sensibilizado en las desigualdades de género.**

167 Islam KMM, Asadullah MN (2018) Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. PLoS ONE 13(1): e0190807.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>

168 Sperling, G. and Winthrop, R (2016) Op.cit.

169 King Elizabeth M. and R. Winthrop (2015): Today's challenges for girls' education *Global Economy & Development Working Paper 90* The Brookings Institution: Washington.

Pero aunque muchas políticas educativas nacionales contienen declaraciones sobre la importancia de transversalizar el enfoque de género en la formación docente, la realidad es que esta cuestión a menudo queda fuera de esos programas. El nuevo profesorado, sin reflexión o debate alguno sobre las desigualdades de género, entra en las aulas con sus creencias y estereotipos intactos, con limitadas capacidades para detectar las dinámicas de género en el aula, mucho menos para enseñar y promover cambios en favor de la igualdad de género¹⁷⁰.

Por ejemplo, en un reciente estudio sobre los programas de formación inicial en cinco estados de Nigeria¹⁷¹, se concluye que el tratamiento de las cuestiones de género era parcial e insuficiente para cuestionar sus ideas previas sobre la igualdad de género. Y aunque las mujeres docentes respondieron mejor a la formación, la mayoría del profesorado mantenía actitudes muy negativas hacia los derechos de las niñas a la educación y hacia la igualdad entre mujeres y hombres.

c) Escasez de infraestructuras escolares adecuadas a las niñas

“Nos hemos sentido sucias con la regla. Los chicos dicen que todas estamos sucias. Pero no podemos hacer nada, nadie nos escucha sobre este tema, es algo muy arraigado”.

Maha, estudiante de secundaria, campo de refugiados de Amnabak, 19 años, este de Chad¹⁷²

En algunos contextos, las posibilidades de educación de las niñas y las adolescentes pasan por contar con profesoras. Ello es cierto, en particular, en aquellas culturas muy conservadoras y con rígidas reglas y prácticas de género, donde las niñas y las mujeres están aisladas o segregadas en espacios específicos, o donde existe preocupación por el abuso y la violencia física o sexual¹⁷³.

En Afganistán, por ejemplo, en la mitad de las provincias, menos del 20% del profesorado son mujeres, lo que resulta una enorme barrera para la escolarización de las niñas, pues sus familias no aceptarán que sean enseñadas por un hombre¹⁷⁴. Algunos estudios correlacionan la tasa bruta de escolarización en secundaria de las niñas con el porcentaje de profesoras en educación pri-

170 Sadker, M. and D. Sadker. “Confronting Sexism in the College Classroom.” In *Gender in the Classroom: Power and Pedagogy*, (Urbana: University of Illinois Press, 1990), 176-87.

171 Unterhater E., North A. Ezegwu C. and E. Shercliff (2017): *Education, Teacher Practice, Approaches to Gender and Girls' Schooling Outcomes: A Study in Five Nigerian States*. Abuja, British Council.

172 Véase SJR Chad (2018): Estudio de caso: la experiencia de formación en educación sexual y autoconocimiento de niñas adolescentes en el este de Chad en este Informe.

173 Sperling and Winthrop, (2016) Op.cit.

174 HRW (2017a) Op.cit.

maria. En Chad, sólo el 15% del profesorado de primaria es femenino y apenas el 14% de las niñas está matriculado en la educación secundaria¹⁷⁵.

Tal como señala el estudio de caso de este Informe “Desmontando el estigma de la menstruación mediante la educación y el autoconocimiento de adolescentes refugiadas en el este de Chad”, la falta de información y educación sobre la higiene menstrual, la falta de agua, de compresas, de vestuarios o de baños y áreas privadas para las chicas afecta al bienestar, la salud, la asistencia escolar y los logros escolares. Una de cada tres escuelas de primaria de África Subsahariana no cuenta con aseos. En la República Centroafricana o en Chad, ese porcentaje alcanza el 85%¹⁷⁶. **La menstruación a menudo constituye una experiencia estigmatizante para las niñas que, sin recursos materiales y apoyo de ningún tipo, se ven apartadas de la escuela**¹⁷⁷. Algunos estudios estiman que hasta un 10% de las chicas en edad escolar en África no va a la escuela durante su período menstrual por estas cuestiones¹⁷⁸. En Bangladesh, el 40% de las chicas perdió, de media, tres días de escuela al mes debido a su período¹⁷⁹.

Por último, **el embarazo y la maternidad adolescente continúan siendo tratados como algo vergonzoso en muchos espacios escolares. Aunque algunos países africanos han adoptado legislación que protege a las adolescentes embarazadas para continuar en la escuela, persisten muchos prejuicios** –en los servicios de educación y de salud y en las propias escuelas– que dificultan la reincorporación de las jóvenes madres: certificados médicos en Senegal, exigencia de cartas a distintos servicios educativos en Malawi o readmisión en una escuela diferente que afectan la motivación de las chicas a regresar, y su capacidad de ponerse al día¹⁸⁰.

175 UNESCO (2017c) ‘Atlas of Gender Inequality in Education’

<https://en.unesco.org/news/new-eatlas-gender-inequality-education-shows-progress-and-pitfalls-countries-around-world-0> (Acceso el 26 de marzo de 2018).

176 UNESCO (2017) ‘rezagadas’

<http://uis.unesco.org/apps/visualisations/no-girl-left-behind/index-es.html#conditions-2> (Acceso 13 de junio de 2018).

177 Véase JRS Chad (2018): Estudio de caso: la experiencia de formación en educación sexual y autoconocimiento de niñas adolescentes en el este de Chad en este Informe.

178 WHO and UNICEF (2013). *Progress on sanitation and drinking water-2013 update*. Geneva, WHO.

179 Alam, M.-U., Halder, A.K., Luby, S.P., Islam, M.K., Opel, A., Shoab, A.K., Ghosh, P.K.,

Sarkar, S., Mahon, T. and Unicomb, L. (2014) ‘Menstrual hygiene management knowledge, facilities, and practices associated with school absence among Bangladeshi adolescent school girls’. Paper for Water & Health Conference: Where Science Meets Policy, 13-17 October, University of North Carolina, Chapel Hill Aslam, M., Kingdon.

180 HRW (2018) Op.cit.

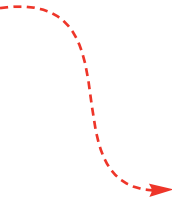
respuestas

desde la educación

para lograr la igualdad de género y una cultura de paz


capítulo sexto





“La violencia en el hogar, en la escuela y en la comunidad es un continuum que desborda de un espacio a otro. Si las escuelas pueden erigirse en entornos libres de violencia, hay posibilidad, entonces, de crear un nuevo continuum (...)”.

Enviada Especial para la Violencia hacia la Infancia (2012)¹⁸¹



En Entreculturas, defendemos que la educación juega un papel fundamental en la construcción de un mundo más igualitario, justo y pacífico. La educación no sólo refleja las consecuencias de la discriminación de las niñas, pero también, educando en igualdad podemos revertir las causas de dicha discriminación.

La educación puede ser una potente herramienta de cambio: una educación de calidad, equitativa, inclusiva, transformadora, y que se orienta al compromiso por la construcción de sociedades más justas basadas en una ética común de los derechos humanos desde la equidad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres¹⁸².

Así, el cambio transformador que nos planteamos exige reconocer que estas relaciones son sistémicas y multidireccionales. No sirven soluciones puntuales y aisladas, sino que es necesario promover cambios profundos en las creencias, en las actitudes y en las prácticas de las personas, en las escuelas, en la comunidad educativa y en el entorno político y social más amplio¹⁸³.

En la primera parte de esta sección se recogen algunas de las limitaciones encontradas en las actuaciones en contra de la violencia de género, en particular, en el entorno escolar, mientras que la segunda parte condensa las recomendaciones para caminar hacia un horizonte igualitario y donde se fomente una cultura de paz y convivencia en igualdad de derechos.

181 Office of the SRSG on Violence Against Children (2012) *Tackling Violence in Schools: A Global Perspective*, United Nations, p. 3.

182 Entreculturas (2011) *Las niñas a clase, una cuestión de justicia*, Madrid.

183 Reyes J. E., Kelcey J. and A. Diaz Varela (2013): *Gender, Violence, and Education. Transformative Resilience Guide*, World Bank: Washington.

6.1. Balance de las políticas y prácticas contra la violencia de género

Las obligaciones contraídas bajo los tratados internacionales –como la **Convención de Derechos de la Infancia** y la **Convención para Eliminar todas las formas de Discriminación contra la Mujer**– han supuesto grandes avances para animar a diversos países a promulgar legislación específica que proteja a las niñas, elevando la edad legal para el matrimonio o la prohibición de prácticas como la mutilación genital femenina. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer, ya que **las niñas y sus vulnerabilidades específicas se ven invisibilizadas en estos Tratados, dado que ponen el foco en las mujeres y en la infancia como conjunto, difuminando entre los dos las especificidades que presentan las niñas y adolescentes**. La interacción y coordinación entre los Comités de Seguimiento de ambos Tratados supondría fortalecer la protección internacional de los derechos de las niñas y que ello impulse regulaciones nacionales más eficaces en la eliminación de la violencia que sufren. En este sentido, muchos gobiernos han puesto en marcha políticas para proteger a las niñas de la discriminación y el abuso, a menudo dentro de marcos más amplios de atención a la violencia contra las mujeres o hacia la infancia y a establecer procedimientos disciplinarios y protocolos para reportar los casos de violencia. Así mismo, una mayoría de los gobiernos ha aceptado, al menos formalmente, la igualdad de género como objetivo de sus políticas educativas y, en grado diverso, ha puesto en práctica programas y acciones de reforma.

El balance de los progresos es, sin embargo, mixto, con una desigual implementación de estas leyes o de las políticas, particularmente en los niveles locales. En conjunto, se habría otorgado una escasa atención al proceso de adopción de las leyes y de las políticas nacionales; y a cómo se entienden y aplican esas normas por los múltiples actores en los niveles distritales y locales con responsabilidad en hacerlas efectivas¹⁸⁴. **Ese entorno intermedio, formado por la comunidad escolar, pero también por la policía y el personal funcionario de salud, educación, justicia y bienestar local, tiene un papel fundamental –no siempre contemplado– en la implementación de las políticas de prevención de la violencia**¹⁸⁵. Tampoco habría sido adecuadamente atendida la intersección de la violencia de género con la pobreza, la edad y con otras normas sociales. En los contextos de post-conflicto, además, la pobreza y las normas de género habrían servido de abono para el incremento de la violencia sexual¹⁸⁶.

184 Parkes, 2015 Op. Cit y Parkes J., Heslop J. Johnson Ross F., Westerveld R. y E. Unterhalter (2016: *A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence*, University college London, Institute of Education.

185 North A., Unterhalter E. and H. Makinda (2017) "Engaging the middle: Using research to support progress on gender, education and poverty reduction initiatives in Kenya and South Africa". En Georgalakis, J., Jessani, N., Oronje, R., and Ramalingam, B. (eds.) *The Social Realities of Knowledge for Development*. IDS Brighton.

186 Parkes (2016) op. cot.

Las escuelas, por su parte, lidian con múltiples y, a veces, contradictorias demandas, interpretando y trasladando de manera singular las políticas de género internacionales y nacionales, así como aquellas de prevención de la violencia, en función de su localización, de sus condiciones materiales y de los valores, las experiencias, y la cultura profesional de los docentes¹⁸⁷. No es evidente, por tanto, que la mera existencia de una política o un código de conducta sobre violencia haga que sean adoptados por el profesorado de una escuela.

Los avances en implicar a las comunidades en la respuesta a la violencia de género continúan presentando serias dificultades y necesitan documentarse correctamente.

La violencia de género está profundamente enraizada en las prácticas y costumbres sociales; y el progreso en el cambio de estas actitudes sociales y tradiciones culturales sobre el género y la violencia es lento. En entornos muy conservadores y con rígidas estructuras sociales sin mirada de género se ha logrado avanzar en la puesta en funcionamiento de mecanismos de protección a la infancia –lo que es sin duda un avance importante–, pero persisten las dificultades para que las niñas hablen de la violencia que padecen o para que reciban formación en salud sexual y reproductiva en la escuela. No siempre existen vínculos estrechos entre las escuelas y las comunidades, bien por falta de interés o desunión en las comunidades, bien por la hostilidad entre padres y profesorado –del que se sospecha abuso sexual o cobro de sobornos– lo que limita el trabajo entre ambos¹⁸⁸.

En conjunto, la actuación sobre las raíces de la violencia, salvo en los programas de algunas organizaciones, ha sido limitada. Muchas de las intervenciones han sido a pequeña escala, a menudo abordando únicamente un tipo de violencia, como la violencia sexual, pero sin atender a las culturas dominantes –en las escuelas, en la comunidad, en las familias– y promoviendo insuficientemente el conocimiento, la reflexión o la conciencia crítica sobre la violencia y sobre las identidades, las normas y las desigualdades que la sostienen¹⁸⁹. Siendo muchas de ellas intervenciones a corto plazo, no se habría logrado la sostenibilidad necesaria para permitir cambios en los comportamientos. Por último, múltiples análisis, meta-análisis y evaluaciones coinciden en que faltan evidencias –información rigurosa y comprobable– sobre qué está funcionando en la prevención y reducción de la violencia de género. Muchas iniciativas no han construido líneas de base, ni tampoco han definido indicadores sensibles al género y la definición de los resultados, a menudo, es vaga. Particularmente complejo es medir el cambio en las actitudes y, sobre todo, en los comportamientos. Las autoevaluaciones utilizadas en muchas intervenciones constituyen una metodología muy limitada que, a menudo, ha dado lugar a visiones muy optimistas sobre los procesos de cambio¹⁹⁰.

187 Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2012), *How Schools do Policy: Policy enactments in secondary schools* Abingdon: Routledge, citado en Parkes J. (2015) *Op.cit.*

188 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) *Op.cit.*

189 Parkes J., Heslop J. Johnson Ross F., Westerveld R. y E. Unterhalter (2016) *Op.cit.*

190 Leach F., Dunne M. y F. Salvi (2014) *Op.cit.*

6.2. ¿Qué sabemos que funciona?

Desde el convencimiento de que el acceso a las niñas a la escuela supone un derecho promotor de otros derechos y desde la experiencia educativa con nuestras organizaciones socias en diversos países, advertimos que el entorno escolar puede contribuir a crear identidades no violentas y en sintonía con el desarrollo igualitario de todo el alumnado. La escuela y el derecho de las niñas a acceder a ella sigue siendo un privilegio y no un derecho en muchos países del mundo, tal y como abordamos en el informe de Entreculturas “Las niñas a clase, una cuestión de justicia”. La generalización del acceso a una educación de calidad, crítica y emancipadora, que integre de manera transversal el enfoque coeducativo en su práctica, permitiendo a su alumnado abordar de forma crítica los estereotipos y roles de género y fomente su desarrollo libre e integral, tiene que estar en la agenda de todos los países que quieren conseguir la igualdad, no sólo pero también, a través de la educación.

La escuela debe servir para erradicar la idea de que las diferencias biológicas determinan diferencias sociales, ya que los estereotipos, prejuicios, roles, comportamientos y normas que se derivan de estas ideas de lo masculino y lo femenino y se aprenden de múltiples maneras a través del proceso de socialización. El avance hacia un modelo de escuela que integre en su práctica educativa como eje transversal el cuestionamiento de estos estereotipos y roles atribuidos, fomentando el desarrollo libre e integral de las potencialidades, intereses y capacidades de su alumnado, constituye un primer paso esencial a la hora de defender los derechos de las niñas y transitar hacia sociedades más igualitarias.

En Entreculturas defendemos que la igualdad de género debe ser un elemento protagonista y transversal en todo tipo de aprendizajes críticos y de calidad. La cuestión de género nos sitúa directamente en el corazón de los derechos humanos y de la justicia, por lo que su tratamiento, a través de la lucha contra la violencia hacia las niñas, es uno de los requisitos fundamentales de nuestra praxis para acompañarlas, defenderlas y proteger sus derechos.

a) Participación, voz y representación de las jóvenes

Las niñas deben ser reconocidas como participantes centrales de cualquier intervención, siendo necesaria su sensibilización y toma de conciencia sobre las desigualdades de género y la violencia, al tiempo que se les infunde confianza en negociar sobre aquellas cuestiones que les importan y continuar con su educación.

Las intervenciones que abordan la violencia a través de un trabajo grupal con gente joven sobre relaciones de género, sexualidad y violencia tienen un impacto positivo. Los “clubes escolares” –a menudo como actividad extraescolar, pero también en las propias escuelas– ponen el énfasis en reforzar la autoconfianza y la asertividad de las adolescentes y en promover la reflexión y la toma de conciencia sobre las identidades de género, sobre las tradiciones y las desigualdades que determinan el riesgo de sufrir violencia. Trabajar con chicas como práctica habitual complementaria al trabajo por separado y, en ocasiones, con grupos mixtos, contribuye a crear “espacios seguros” para tomar conciencia sobre la igualdad de género, reportar los casos de violencia y prevenir y reorientar los comportamientos violentos. No obstante, para que estos grupos funcionen es necesario que sean sostenibles en el tiempo, estén apoyados por personal formado, aportando consejo y apoyo y, también, que estén integrados en las estrategias más amplias de las escuelas para la prevención y reducción de la violencia.

La Red Solidaria de Jóvenes: espacios de participación juvenil en igualdad

La Red Solidaria de Jóvenes (RSJ), impulsada por Entreculturas, es un programa de participación juvenil dirigido a adolescentes entre 12 y 18 años que plantea entre sus objetivos principales generar cauces de participación entre iguales, de manera que las y los jóvenes puedan ser agentes de transformación directa. Desde sus inicios en el año 2001, a lo largo de estos 17 años la Red ha acompañado a más de 7.000 jóvenes. En 2017, la Red Solidaria de Jóvenes en España está formada por más de 2.750 chicas y chicos y está presente en 112 centros educativos.

La construcción de una ciudadanía consciente, crítica y comprometida se consolida como meta principal de la Red. De esta forma, las y los jóvenes crean espacios de seguridad afectiva, donde las relaciones que establecen ellas y ellos son el lugar idóneo para favorecer la empatía y el respeto.

La transversalidad de género como eje de trabajo de la Red promueve espacios seguros donde las y los jóvenes se sienten representados en igualdad, siendo la escucha y diálogo en el respeto motor fundamental de estos espacios. De esta forma, las y los jóvenes se sensibilizan y generan actitudes críticas con respecto a las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en sus ámbitos local y global.

b) Profesorado sensibilizado, comprometido y formado

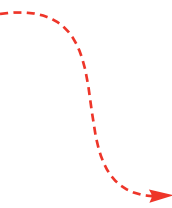
Las profesoras y los profesores son cruciales en el logro de una educación más equitativa. Las intervenciones dirigidas a su sensibilización sobre las desigualdades de género y la violencia, a su formación y capacitación pedagógica y en herramientas para prevenir y abordar la violencia tienen un impacto significativo en los logros de las chicas y en la reducción de la violencia en las escuelas.

A menudo los propios docentes apoyan determinadas formas de violencia (como el castigo físico), no cuentan con la capacitación adecuada para abordar problemas como el acoso o, simplemente, tienen actitudes abiertamente sexistas. Aquellas intervenciones que favorecen la reflexión personal sobre las propias actitudes y sobre la influencia que las tradiciones, los estereotipos y las desigualdades –de género, raza o edad– tienen en las relaciones en el aula permiten abordar las causas estructurales de la discriminación y la violencia y, por tanto, crear espacios para el cambio. **La formación inicial y continua del profesorado –en su área de conocimiento, en habilidades pedagógicas y en igualdad de género–, así como la motivación y el desarrollo de actitudes y prácticas de enseñanza más inclusivas, participativas y tolerantes en el aula, juegan un papel significativo en mejorar el rendimiento de las niñas, a menudo silenciadas y discriminadas en el aula. Estas se benefician así de prácticas educativas más equitativas, recibiendo más atención y estando más dispuestas a expresar sus opiniones**¹⁹¹. Las profesoras pueden, además, constituir modelos positivos para chicas: una mayor presencia de mujeres, como docentes o personal escolar en puestos relevantes, así como de “mentoras” o consejeras que contribuyan al desarrollo de la confianza y una mayor resiliencia en las chicas integrantes de la comunidad, como catalizadores del cambio durante los tres años de duración de la intervención, fortaleció la sostenibilidad del enfoque en las comunidades.

“La igualdad de género en la Red Solidaria de Jóvenes se fomenta a través de la información, formación y experiencia de vivir espacios y vivencias significativas de igualdad y educan la mirada para ser más críticos. También les ayuda a descubrir la dimensión global del problema, de la injusticia global”.

Dania Margarita Carmona de León, profesora en la Asociación Fe y Alegría de República Dominicana


191 Sperling, G. and Winthrop, R (2016) Op.cit.



“Debemos darle importancia a lo que ellos proponen, no nos deben proponer a nosotros, sino al resto de los compañeros y compañeras. Que pierdan la referencia del profesor o la profesora. Muchas veces es el profesorado quien dificulta, porque nos falta paciencia y tenemos miedo de que no hagan nada. Quizás es una barrera para dejar que sea el propio grupo de jóvenes el que se auto gestione. Hacen falta una serie de competencias. Supone un cambio de chip muy complicado, ya que no se educa en saber tomar decisiones, negociar, escuchar, es difícil plantear cosas que luego no viven en el ámbito educativo. Si queremos plantear ese tipo de dinámica, tenemos que aceptar que supone un choque con lo que se trabaja normalmente en el aula”.

Profesor de la red Solidaria de Jóvenes de Andalucía

c) Amplia implicación y participación de toda la comunidad escolar



La promoción de la igualdad de género y la prevención y respuesta a la violencia requieren un enfoque global que asume que todos los aspectos del entorno escolar pueden impactar positivamente en la seguridad y bienestar de las y los estudiantes y que es necesario contar con la implicación de la comunidad escolar en su conjunto –de los gestores escolares, del profesorado, las familias y las propias niñas y niños– para hacer de las escuelas espacios más seguros y acogedores y mejores entornos para el aprendizaje.

Las **intervenciones integrales** pueden ser una respuesta más eficaz en la prevención y reducción de la violencia. Al adoptar un enfoque escolar global se aborda la prevención y la respuesta a la violencia en todos los aspectos del día a día de la escuela mitigando, así, el riesgo de sufrirla: en el currículo escolar, asegurando que este sensibiliza sobre las desigualdades y los estereotipos y promueve la resolución no violenta de conflictos; creando espacios e infraestructuras educativas seguras: aulas separadas si es necesario, baños independientes y seguros; asegurando que los responsables educativos y la dirección de la escuela lideran la prevención de la violencia y saben ofrecer las respuestas adecuadas ante los hechos de violencia; y dando voz a las propias estudiantes, asegurando que participan en el diseño de las estrategias y en las prácticas de prevención.

Este enfoque busca llegar, además, a las familias y a la comunidad más amplia –a los responsables comunitarios, líderes religiosos y funcionarios de los distintos servicios– para promover su participación en las actuaciones de prevención y de respuesta.

A la ratificación de los roles de género en los espacios curriculares, se le suma el mismo proceso en espacios que no son propiamente académicos;

por ejemplo, la promoción de diferentes actividades de recreación basadas en el estereotipo de mujer y hombre, esto sin mencionar que estudiantes y docentes no ven con buenos ojos a aquellas chicas que escogen estudiar técnicas de carpintería o mecánica, en lugar de belleza o tejido; y lo mismo sucede en el caso de los chicos; suponiendo que la elección de estas formaciones se realiza de manera voluntaria por los y las estudiantes. Las ideas, creencias y prácticas de los hombres y las mujeres que somos parte de una comunidad educativa, siendo docentes, madres, padres, o hijos e hijas, entran en juego y en interacción permanente, sea para reforzar ideas tradicionales sobre las identidades masculinas y femeninas, sea para cuestionar esas creencias o algunas de ellas, o sea para proponer maneras alternativas y más humanizantes de ser hombres y ser mujeres.

Programa Calidad Educativa. N°5 Julio 2014. Federación Internacional Fe y Alegría.

d) Marcos legislativos y políticas eficaces respaldados por una buena coordinación intersectorial

Contar con legislación adecuada que proteja de manera explícita de la violencia a las niñas teniendo en cuenta las especificidades de las niñas por su género, y respaldada por la capacidad institucional a todos los niveles y en todos los sectores.

El cambio de leyes y la promulgación de políticas para abordar la violencia de género son elementos necesarios pero por sí solos es difícil que supongan transformaciones importantes. El reto, en muchos países, es la mejora de las capacidades en los niveles descentralizados y la coordinación de las respuestas entre sectores –apoyando a los servicios locales de educación, salud, justicia o bienestar social con formación y recursos en la aplicación de la legislación–. Aun así, las desigualdades de género y las costumbres y prácticas que sostienen la violencia son cuestiones controvertidas que a menudo son entendidas y traducidas a la acción de forma muy distinta a lo previsto. **Resulta necesario, además, implicar a estos actores en la reflexión sobre sus propios valores, costumbres y culturas profesionales para poder construir sobre la base de ideas compartidas, contando con cauces de diálogo entre los actores nacionales y locales.**

e) Mecanismos de denuncia y de respuesta seguros y efectivos

Los mecanismos de denuncia y de respuesta a la violencia deben ser accesibles, confidenciales y apropiados.

El mejor marco legislativo no reducirá la violencia a menos que las niñas y las familias sean capaces de reportar la violencia sin miedo ni vergüenza y los responsables gubernamentales sean capaces y tengan los recursos para investigar y procesar a los maltratadores. Los mecanismos de denuncia y de respuesta deben estar en pie a diferentes niveles –en las escuelas, en las comunidades y a nivel distrital y nacional–. Los buzones de sugerencias, que proporcionan a los niños y niñas la oportunidad de reportar casos de acoso, abuso sexual o castigo corporal, han demostrado ser eficaces en varios países¹⁹². Además, es obligado proporcionar servicios sociales, sanitarios y jurídicos apropiados a las víctimas de la violencia en la escuela. Los centros que integran y proporcionan servicios múltiples en un único espacio, han sido utilizados en varios países de África Subsahariana y en Estados Unidos¹⁹³. Las comisarías de policía con mujeres oficiales dedicadas a la violencia contra las mujeres y niñas son cada vez más comunes en países de renta media y baja de América Latina y en el sur de Asia.

f) Políticas y acciones basadas en evidencias

Las intervenciones deben estar fundamentadas en datos e información cuantitativa y cualitativa suficientes, creíbles y consistentes sobre la naturaleza y el alcance de la violencia de género.

Unas políticas e intervenciones eficaces deben estar asentadas en datos robustos e información confiable que permita aprender y confirmar si los enfoques adoptados tienen impacto. Las organizaciones, al nivel en el que operen, tienen que favorecer las capacidades locales para documentar y hacer el seguimiento de todas las manifestaciones de violencia a través de la compilación de datos rigurosos, desagregados y respetando los códigos éticos en el trabajo con la infancia. Además, la investigación, a través de estudios longitudinales y del uso de metodologías mixtas –enfoques cuantitativos y cualitativos– puede ayudar a comprender los efectos de las estrategias de empoderamiento en la violencia de género más allá de la escuela, en las normas de género y en la educación de las niñas.

192 Irish Consortium Gender Based Violence, (2012), Op.cit.

193 Ellsberg, Mary et al. (2015) "Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say?" *The Lancet*, Volume 385 , Issue 9977, 1555-1566.

La prevención de la violencia en el sector educativo de Colombia¹⁹⁴

En Colombia, el consenso social en la importancia de abordar las pandillas y la violencia criminal se ha trasladado al trabajo de prevención en las escuelas. La violencia en el entorno escolar es una prioridad en el Plan Sectorial de Educación, objetivo que ha contado con el liderazgo del Ministro de Educación. En coordinación con la academia y con organizaciones de la sociedad civil, el Ministerio ha desarrollado un sistema de indicadores que evalúa las competencias de la ciudadanía y el clima escolar en relación a la violencia. Este conjunto de indicadores ha sido adoptado y revisado por el instituto de estadística de educación y aplicado en una larga muestra de escuelas para evidenciar la extensión de la violencia e institucionalizar su prevención entre las prioridades educativas, contribuyendo a su transversalización al conjunto del sistema educativo colombiano.

g) Implicación de los niños y los hombres en la construcción de una sociedad libre de violencia de género

Revisar y replantear de manera crítica los patrones tradicionales que construyen la masculinidad normativa y promover cambios para transitar hacia una sociedad igualitaria y libre de violencia.

Los hombres y los adolescentes tienen un rol esencial en la erradicación de la violencia de género y la transición hacia sociedades más justas e igualitarias. Como parte de la respuesta a esta realidad social, es necesario la creación de espacios y procesos socioeducativos en los que, desde edades tempranas, se revisen y analicen críticamente las características, roles, estereotipos y privilegios que forman parte de la masculinidad normativa, y cómo estos se encuentran en la base de la violencia y desigualdad de las mujeres, perpetúan la existencia de esta realidad e impiden la transición hacia sociedades más igualitarias.

Estos procesos de revisión de la masculinidad normativa abren la puerta a que niños, adolescentes, jóvenes y hombres analicen los privilegios, roles y estereotipos asociados a su género,

194 Chloë Fèvre (2015): "Mainstreaming Inclusive Violence Prevention in the Agenda of Multilateral Development Banks: The Case of the Inter-American Development Bank and the World Bank in Latin America and the Caribbean". *Thesis submitted to University College London for the degree of Doctor of Philosophy Development Planning Unit, The Bartlett Faculty of the Built Environment, UCL.*

detectando de qué forma estos perpetúan modelos desiguales de relación y violencia hacia las niñas y mujeres, al tiempo que limitan su propia capacidad de desarrollo personal y emocional.

Esta revisión de la masculinidad permite valorar la posibilidad de abandonar aquellos atributos de la misma que perpetúan la violencia y desigualdad, socializando a los niños, jóvenes y hombres en nuevas masculinidades basadas en el respeto, la igualdad y la gestión emocional plena y positiva, pieza fundamental para el tránsito hacia otros modelos de relación entre géneros que nos permitan avanzar como sociedad hacia la erradicación de la violencia hacia las niñas y las mujeres.

“Debemos llevar a cabo una reflexión sobre la violencia si queremos cuestionarnos con profundidad la masculinidad, pues al contrario de cómo muchas veces se presenta, la violencia no ha estado ahí como un recurso alternativo, sino como un instrumento activo para el mantenimiento, guarda y custodia de esa posición de poder”.¹⁹⁵

h) Compromiso explícito con la igualdad de género: la coeducación como modelo y práctica educativa en las escuelas

Situar la igualdad de género en el centro de la escuela, cuestionando la naturaleza misma de las relaciones de género y favoreciendo procesos de cambio personal y culturas escolares inclusivas.

Coeducar¹⁹⁶ significa que todas las personas sean formadas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y expectativas que no esté jerarquizado en función del sexo. Agudiza la mirada para que este proceso no se encuentre obstaculizado por cuestiones de género, contribuyendo así a que cada persona desarrolle plena y libremente sus valores, potencialidades, preferencias y expectativas vitales. Y así, construir sociedades en las que hombres y mujeres compartan responsabilidades y derechos en igualdad. Implica que pongamos a disposición de niñas y niños aquellos valores, actitudes y comportamientos que son positivos para cada uno y cada una, independientemente de su sexo.

La coeducación pone el foco en las diferencias de género, pero fracasaría si se quedara solo ahí sin tomar en cuenta la relación con otras variables. Descansa sobre una concepción integral y holística¹⁹⁶ de la educación y de la persona, y ha de estar abierta a sus distintas dimensiones para impulsar el desarrollo en libertad y en plenitud.

195 Lorente Acosta, M. (2006) Masculinidad y violencia: implicaciones y explicaciones.

196 Del griego holos “todos”, que ha dado otras palabras en latín: solidus “entero, solido”. En inglés: to heal “curar”; holy, “santo”; en alemán: heilen “curar”; healing “santo”. En francés catholique “universal”. GINGER, Serge y Anne. La Gestalt. Una terapia de contacto. Editorial El manual moderno. México, 1993.



En Entreculturas, entendemos la coeducación como un enfoque educativo centrado en la persona y orientado a la transformación social hacia una mayor equidad entre los niños y niñas. Parte de la centralidad de la persona, desde el reconocimiento de sus propias posibilidades, diferencias y potencialidades específicas que redunden en su propio desarrollo y para el compromiso con el bien común.

La perspectiva de género en educación nos aporta un enfoque de inclusión y, sumada a la perspectiva intercultural, nos ayuda a enfocar nuestra acción educativa de manera más centrada en la persona concreta que está en el aula o en el grupo, y que es niña, niño, de una u otra cultura, con unas características específicas.

No se trata, pues, de una práctica educativa por la que haya que optar en detrimento de otras, sino que integra muchos de los presupuestos de una larga tradición que enriquece nuestra mirada educativa (educación popular, educaciones para, educación intercultural,...) y redundan en una **mayor calidad e inclusión educativa**¹⁹⁷.

¹⁹⁷ La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos/as a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona. Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social. UNESCO.

Por tanto, la coeducación...

— Parte de que con la educación siempre transmitimos, intencionadamente o no, valores relacionados con la identidad de género y las relaciones entre hombres y mujeres.

— Identifica las desigualdades y discriminaciones fundamentadas en el sexo.

— Apuesta por la transformación social y elimina estas desigualdades en el contexto educativo.

— Busca el desarrollo integral de cada niño y de cada niña, fomentando al máximo sus capacidades, independientemente de los roles de género.

— Pone el foco en las relaciones establecidas entre personas de diferente sexo, fomentando la equidad, la cooperación y la corresponsabilidad entre ambas.

— Garantiza que las conductas, actitudes y sentimientos adecuados estén disponibles tanto para las chicas como para los chicos.

— Revaloriza los valores tradicionalmente considerados femeninos, sin que ello signifique infravalorar los considerados masculinos, sino integrando lo bueno de ambos.

— Recupera e integra tradiciones y corrientes pedagógicas humanistas e integrales, que enfatizan en una educación inclusiva, intercultural y de calidad.

En la coeducación están implicados muchos agentes (familias, docentes y otros) y no puede ser un aspecto que se limite a un momento puntual. Asumirlo como proyecto educativo de centro y tener en cuenta sus objetivos en la organización, planificación, metodología, etc. aporta el marco integral de actuación.

Desde Entreculturas defendemos que partiendo de la idea de que se trata de derechos fundamentales de todos los niños, niñas y adolescentes que deben ser adquiridos mediante la educación en valores, las escuelas deben establecer como un eje transversal dentro del proyecto educativo la educación para la paz y la promoción de la no violencia.

A no ser que haya una política deliberada, las escuelas y los sistemas educativos reproducen, sin cuestionamiento, los estereotipos de género y las actitudes discriminatorias que están en la base de la desigualdad y la violencia hacia las niñas. Para educar en y hacia la igualdad, la escuela debe dejar de ser el espacio mimético de transmisión de los valores sociales dominantes y convertirse, en cambio, en agente de transformación social. Adoptar un modelo de educación en igualdad es un proceso gradual que demanda, en primer lugar, promover la reflexión y toma de conciencia sobre cómo, en cada contexto, se definen las identidades de género –y cómo estas se cruzan, a menudo, con otras desigualdades– y se perpetúan los estereotipos y la discriminación en las políticas y prácticas dentro de las escuelas y cómo estas creencias y comportamientos generadores de desigualdad y violencia son aprendidos y, por tanto, pueden ser transformados.

Las evidencias señalan que para que este proceso de transformación educativa sea efectivo se requiere, un “mix de políticas y acciones” ajustado a cada contexto¹⁹⁸, entre otras: **la adaptación de la gestión y organización escolar: horarios, espacios; de las prácticas pedagógicas –de enseñanza-aprendizaje– que favorezcan la participación y la autonomía de las niñas; el currículo y materiales de aprendizaje libres de prejuicios sexistas, que visibilicen el aporte de las mujeres en la cultura y en los procesos históricos de cada contexto, así como que aborden cuestiones como la igualdad, la diversidad, la educación afectivo-sexual y, también, acoger a las niñas casadas y a las madres jóvenes en las aulas, proporcionándoles el apoyo necesario, ya sea de cuidado infantil, o tutorías personales¹⁹⁹.**

i) Prácticas positivas con familias y comunidades

Apoyo a aquellos enfoques que sensibilizan e involucran a las madres y padres y a las comunidades en su conjunto para promover respuestas a la violencia de género.

Los enfoques que mejor han funcionado en el trabajo con padres y madres son los que asumen que las tradiciones, estereotipos e identidades de género operan dentro del hogar, contribuyendo a la desigualdad y la violencia de género. Algunas estrategias eficaces se han orientado a la sensibilización de los padres y madres para evitar el conflicto en el hogar y el uso de la violencia y, en particular, en promover cambios en el comportamiento a través de la promoción de nuevas prácticas positivas. Son programas que, en lugar de ir en contra de las tradiciones y prácticas

198 Unterhalter E, North A, Arnot M, Lloyd C, Moletsane L, Murphy-Graham E, Parkes J, Saito M (2014) Op.cit.

199 Sperling and Winthrop, 2016 Op.cit.

culturales discriminatorias que justifican la violencia –y que, a menudo, ponen en cuestión los roles de los padres y de la comunidad en su conjunto y generan rechazo en las familias y líderes religiosos–, se apoyan en aquellos aspectos de la identidad cultural que pueden contribuir a unas relaciones de género más equitativas en las escuelas.

Con las comunidades se ha trabajado en su sensibilización sobre las causas y efectos de la violencia, en la mejora de los mecanismos de denuncia y de referencia de las víctimas y en el trabajo con personas que pudieran servir como modelos de cambio. Las evaluaciones de muchas de estas iniciativas apuntan a que los enfoques más prometedores son aquellos que están bien asentados en el contexto local, han sido desarrollados de forma participativa y trabajan con múltiples grupos –líderes religiosos, trabajadores comunitarios, policía, el sector judicial, el de transporte, o los profesionales de la salud–.

Prevención y atención integral contra la violencia de género a niñas y adolescentes en Quispicanchi (Perú)

El proyecto se desarrolló en instituciones educativas de Fe y Alegría, con personas en situación de extrema pobreza, en zonas altas andinas, en una de las provincias con más altos índices de violencia, que muchas veces se ocultan en el seno familiar, sobre todo los actos de violencia de género que afectan a niñas, adolescentes y madres.

Esta violencia está muy presente en el contexto y en muchos casos la persona que la ejerce la ha soportado durante su infancia y en muchos casos la o el agresor ha soportado situaciones de violencia en su propia niñez.

Las comunidades en las que se desarrolla el proyecto son comunidades campesinas que se encuentran distantes de los centros urbanos, pésimamente comunicadas. Los casos de abandono de niñas y niños son elevados, ya que los padres y madres migran a las ciudades para conseguir trabajo. El alcoholismo es el principal causante de abuso físico, sexual y psicológico. Los programas y autoridades muchas veces no llegan. Además en estas zonas rurales remotas hay menos oportunidades para denunciar los casos de violencia.

Algunos testimonios: Me golpean mis padres; mi padrastro me viola.- No quieren que vaya a la escuela, quieren que trabaje.- Piensan en comprar alcohol mis padres

para emborracharse y no nos dan de comer.- Como mi primera pareja me abandonó y ahora también mi segunda pareja quiero tomar veneno y matar a mi hija...


Se entrevistaron y proporcionaron sesiones de terapia a 578 alumnas; talleres con 833 padres de familia, 120 docentes y 3.780 alumnos; talleres de sensibilización con 43 autoridades; diálogo con los docentes para coordinar visitas domiciliarias a las familias o tutores, haciéndoles recomendaciones y firmando un acta de compromisos; convenios con las instituciones que conforman la mesa de concertación para atención de poblaciones vulnerables de la provincia. Algunos casos se derivaron a la fiscalía de la familia (hogares temporales de refugio) y, ante riesgos inminentes de falta de garantías de protección por la familia, se acudió a otras instituciones del Estado para la protección, con acompañamiento posterior para la reinserción en la familia.

El objetivo específico (ofrecer protección, acompañamiento y seguimiento a 200 niñas y 40 mujeres) se ha cumplido, superando la meta prevista y ha impactado de manera sustancial en la comunidad: se ha logrado movilizar desde las autoridades competentes hasta a los niños y niñas, que ahora conocen y defienden sus derechos. Se ha logrado que las niñas vean a sus docentes como aliados y aliadas, así como que aprendan a querer su cuerpo y a defenderlo contra cualquiera, pues nadie tiene derecho a acceder a sus cuerpos sin su consentimiento. En las familias, especialmente en las madres, se ha despertado la conciencia de que "la historia no puede volver a repetirse". Cada vez más, la población es más consciente de que nadie tiene derecho a vulnerarlos y que es importante educar con amor e informar de estos casos para ser denunciados en las respectivas instituciones. Además, se logró sensibilizar y comprometer a agentes preventivos en la lucha contra la violencia de género.

Sin embargo un año no basta para conseguir todos los objetivos planteados, porque aparecen nuevos casos, queda pendiente trabajar frente a la cultura machista. Con mayoría de población indígena quechua hablante, los funcionarios o desconocen el idioma o simplemente no quieren atenderla.

Muchas veces, estas comunidades viven distantes de una carretera, por lo que necesitan que un profesional en psicología se acerque a estas comunidades para ayudarlas en su recuperación. Incluso, en la mayoría de los casos, no se cuenta con sistemas de comunicación (radio, televisión), por lo que los seguimientos y evaluaciones deben ser constantes. Sobre todo es importante dar afecto a las víctimas para reconstruir la seguridad y que pierdan la vergüenza de hablar sobre estos hechos en su comunidad.

j) Campañas en medios de comunicación y producciones audiovisuales populares



Los medios de comunicación puede ser eficaces en sensibilizar sobre la violencia de género a través de una comunicación clara y un contenido entretenido que capte a la audiencia.

Diversos tipos de medios –debates, canciones, mensajes publicitarios en radios, artículos en prensa, posters y materiales educativos de entretenimiento, incluyendo cómics– han sido utilizados para crear un clima de rechazo a la violencia. Es difícil estimar la eficacia de este tipo de intervenciones al no resultar posible, en la mayor parte de los casos, aislar sus efectos de otras influencias. Más evidencias ofrecen las series, pues muchas de ellas abordan de manera directa los estereotipos y las desigualdades de género. Por ejemplo, en Sudáfrica el drama “Soul City” –en TV, radio y en prensa– aborda un abanico de tópicos de la vida real, incluyendo la salud sexual; análisis posteriores encontraron cambios positivos en las actitudes hacia otras personas (p.ej, personas con VIH/Sida), una mejor disposición a hablar sobre el VIH²⁰⁰. En Nicaragua, una serie similar en televisión (“Sexto sentido”) fue valorada muy positivamente en la mejora de las actitudes de la población hacia la igualdad de género, la mejora del conocimiento del VIH y la comprensión de los comportamientos de riesgo²⁰¹.

200 www.soulcity.org.za (Acceso el 10 de mayo de 2018).

201 Solórzano, Irela, A. B.k, Rodolfo Peña, H.y Espinoza, M E. y J. Pulerwitz. (2008). “Catalizando cambios personales y sociales alrededor del género, sexualidad y VIH: Evaluación de impacto de la estrategia de comunicación de Puntos de Encuentro en Nicaragua,” *Informe Final Horizons*. Washington, DC: Population Council.



conclusiones y recomendaciones

capítulo séptimo

◆ GLORIA RAMO
◆ ANGELINA BORGIA
◆ MARTINA JERÓNIMO

◆ VICTORIA JERÓNIMO
◆ VITALINA RAMIREZ
◆ CATERINA PEREZ LOPEZ

MIÉRCOLES

◆ GUADALUPE VÁSQUEZ
◆ OLIVIA RAMIREZ
◆ SANTOS GARCÍA
◆ MARÍA FELISA GARCÍA
◆ NORMA MÉNDEZ RAMÍREZ
◆ DONA JERÓNIMO MARCOS

VIERNES

◆

Derecho a Opinar

7.1. Conclusiones

1. La violencia hacia las niñas es la forma más extendida de vulneración de los derechos humanos. Tiene su origen en las **desigualdades de género** presentes a lo largo de la Historia en **todas las estructuras sociales**. Su existencia es consecuencia de la discriminación hacia las niñas y, al mismo tiempo, dicha discriminación obstaculiza la erradicación de la violencia hacia ellas y la garantía de sus derechos.

2. En las niñas confluyen dos condiciones que las hacen vulnerables a las situaciones de violencia: su género (ser mujeres) y su edad (la fase de desarrollo vital de infancia o de adolescencia en la que se encuentran). Estas condiciones y las prácticas asociadas a ellas, comportan un riesgo de violencia en multitud de contextos socioeconómicos y culturales. La vulnerabilidad aumenta cuando a estos factores se añaden otros como la situación de pobreza, la etnia, la diversidad funcional, o la orientación sexual, siendo la pobreza y la diversidad funcional las más frecuentes.

3. La mutilación genital femenina es una forma de violencia altamente nociva para la salud de las niñas. Más de 200 millones de mujeres y niñas actualmente han sido objeto de esta práctica en 30 países de África, Oriente Medio y Asia. En la mayoría de los casos se practica en la infancia, entre la lactancia y los 15 años.

4. El matrimonio infantil es una grave violación de los derechos de las niñas y se trata de la forma más generalizada de abuso sexual y explotación en menores de 18 años. 600 millones de mujeres, entre 20 y 24 años, el 21% de todas las mujeres, fueron obligadas a casarse siendo niñas. El matrimonio infantil y las uniones de hecho de niñas son realidades estrechamente relacionadas con los **embarazos precoces** (de niñas menores de 15 años) y los embarazos tempranos (de adolescentes entre los 15 y los 19 años). Debido a la **violencia sexual**, a la falta de información y a las limitaciones para poder tomar las decisiones sobre su salud sexual y reproductiva, las niñas se enfrentan a graves riesgos para su salud, como los embarazos o las infecciones transmitidas sexualmente. Según datos de Naciones Unidas de 2016, en los países en desarrollo anualmente se registran en el mundo 7,3 millones de partos de adolescentes menores de 18 años, de los cuales 1,1 millón se da entre niñas menores de 15 años.

5. La violencia desencadena y exacerba un ciclo de obstáculos para las niñas y adolescentes que afectan, entre otros, al ejercicio de su derecho a la educación: desde la disminución de la asistencia, la participación y el rendimiento escolar hasta el abandono de la escuela. Por supuesto, también impacta gravemente en su salud y a su bienestar psicológico y emocional presente y al desarrollo de su personalidad y capacidades futuras, dañándolas a ellas, a sus comunidades y a la sociedad en su conjunto.

6. El acceso y ejercicio del derecho a la educación reporta numerosos rasgos emancipadores para las niñas: conocen mejor sus derechos, tienen mayor confianza y libertad para tomar decisiones que afectan a su vida, mejoran la salud y las posibilidades de supervivencia y acrecientan sus perspectivas de trabajo futuro.

7. Las normas de género construidas que siguen patrones violentos y su aplicación en las estructuras sociales arraigan la violencia hacia las niñas. Se aprenden en el proceso de socialización y se transmiten de manera intergeneracional. **La escuela**, como institución de socialización primaria, puede reproducir y perpetuar esta discriminación: por esto resulta fundamental **identificar y transformar los procesos y las prácticas sociales que generan violencia** para sustituirlas por lógicas alternativas basadas en la igualdad de género, en la escuela y en su contexto.

8. La garantía del derecho a la educación de las niñas en condiciones de igualdad actúa como palanca fundamental para romper el ciclo de discriminación, pobreza y violencia al que se enfrentan. Sin embargo, paradójicamente, la propia escuela, espacio donde se ejerce este derecho, y el camino a la misma se pueden tornar en lugares en los que las niñas se exponen a situaciones de violencia. **La violencia en el entorno escolar analizada desde el enfoque de género, permite un abordaje integral, diagnósticos más acertados e intervenciones más exitosas.**

9. Por tanto, el acceso a la educación por sí solo no es suficiente para revertir las situaciones de discriminación y violencia hacia las niñas. Es necesaria una educación de calidad, inclusiva, participativa para que el alumnado pueda desarrollarse libremente desde la igualdad real. Para ello se requiere la implementación de un sistema educativo con perspectiva de género. Este enfoque educativo se orienta de manera intencional, y en todos los ámbitos de la escuela y del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la eliminación de prejuicios, costumbres y prácticas basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de los sexos o en los roles estereotipados de hombres y mujeres.

10. Para promover mecanismos de protección para las niñas, urge abordar el fenómeno de la desigualdad y la violencia hacia ellas de manera integral con las familias y la comunidad educativa en su conjunto, así como con otros agentes externos a la escuela. Es igualmente importante impulsar el fortalecimiento de las instituciones y la cultura democrática para que se garantice el cumplimiento de la legalidad, evitando la impunidad y la normalización de estas situaciones.

11. La comunidad internacional ha reconocido paulatinamente la violencia contra la infancia y contra las mujeres como una vulneración de los derechos humanos ampliamente extendida. Aunque estas medidas normativas no son suficientes, son condición abso-

lutamente necesaria para transformar la construcción social desigual de género y los contextos en los que se da la violencia hacia las niñas. Sin embargo, **las niñas siguen invisibilizadas en estos Tratados**. La Convención de Derechos de la Infancia menciona violaciones de derechos humanos que afectan mayoritariamente a los niños, como las que sufren los niños soldado, pero no las que afectan fundamentalmente a las niñas, como la esclavitud sexual o el matrimonio infantil. Por su parte, la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres menciona a las niñas solo en una ocasión, para abordar el abandono escolar, pero **las niñas no son reconocidas como sujeto de protección especial ante la violencia de género, el matrimonio forzado o la mutilación genital**. Una atención específica a las niñas en estos tratados impulsará cambios más adecuados en las legislaciones de los Estados firmantes.

12. Igualmente, se ha tomado conciencia de la vinculación entre desarrollo e igualdad de género, de manera que esta última es imprescindible para lograr el primero. Por este motivo, **la erradicación de la violencia hacia las niñas, reflejo de las desigualdades de género existentes, debe ser absolutamente prioritaria**. Y ello se puede lograr a través de una educación de calidad, inclusiva, participativa y basada en la idea de que mujeres y hombres somos iguales en dignidad y derechos. En este sentido, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible reconoce la necesidad de implementar políticas en todos los países, así como en el marco de la cooperación internacional, para asegurar que los derechos de las niñas son protegidos y promovidos.

7.2. Recomendaciones

La comunidad internacional ha reconocido la importancia del derecho a la educación de calidad de todas las personas y se ha comprometido a lograr la igualdad de género en todos los ámbitos, incluida la educación, mediante la aceptación de las normas internacionales de derechos humanos y el compromiso con la Agenda 2030. Esto significa que los **Estados tienen la obligación legal de eliminar todas las barreras discriminatorias que existan, y emprender medidas positivas para lograr la igualdad y erradicar la violencia**.

Debemos **poner en el centro una vida libre de violencias de todo tipo para las niñas**: dotarnos de los recursos y de la legislación necesaria para la promoción de sus derechos, previniendo la violencia hacia ellas y protegiéndolas con medidas restaurativas cuando son víctimas. Para ello y teniendo en cuenta las conclusiones de este informe, queremos ofrecer una serie de recomendaciones:

— **Hacer protagonistas a las niñas**

Todas las personas debemos comprometernos para asegurar a niñas y adolescentes una vida libre de violencia y así lograr su pleno desarrollo y participación. Es necesario impactar positivamente en su revalorización y posición en la familia y la comunidad. Para ello, hay que promover su participación y favorecer que se apropien de los espacios públicos con su propia voz, libre de limitaciones impuestas por roles preestablecidos. Asimismo, hay que facilitar que participen en las decisiones que afecten a sus vidas de manera adecuada a su proceso madurativo.

— **Promover mecanismos internacionales que ayuden a proteger a las niñas**

La aplicación de las leyes y políticas de protección de las niñas constituyen un claro mensaje a la sociedad: la violencia no es aceptable y no queda impune. **Los Estados tienen que garantizar que las niñas víctimas de violencia de género estén amparadas por marcos integrales que protejan eficazmente sus derechos, desarrollando regulaciones garantistas y estrategias de protección, prevención y atención hacia las niñas.** En el ámbito internacional, esto supone abogar por aumentar la interacción y coordinación entre los Comités de Seguimiento de la Convención de los Derechos de la Infancia y de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, con el objetivo de fortalecer la protección internacional de los derechos de las niñas e impulsar regulaciones nacionales más eficaces en la eliminación de la violencia que sufren. España, como parte de la Comunidad Internacional, debe utilizar todos los medios a su alcance, incluida su actual posición en el Consejo de Derechos Humanos de la ONU, para ello.

— **Implementar fielmente la premisa de la Agenda 2030 de no dejar a nadie atrás: compromiso de cada Estado y de la comunidad internacional en su conjunto**

Los Estados miembro de Naciones Unidas deben desarrollar y llevar a la práctica un plan de acción para implementar la Agenda 2030 en sus políticas nacionales y exteriores y presentarse a exámenes voluntarios sobre la consecución de las mismas. Resulta fundamental que estos planes incorporen medidas específicas para el cumplimiento de los ODS 4, 5, 10, 11 y 16 en aquellas metas específicamente relacionadas con la discriminación y la violencia hacia las niñas o que puedan tener un impacto positivo en su erradicación y por tanto en la igualdad de género. Para ello hace falta el compromiso de los Estados en sus respectivos planes de acción, así como que los exámenes de Naciones Unidas indaguen de manera específica en esta cuestión.

España cuenta con un Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030 presentado por el Gobierno en Naciones Unidas que ha de ser una oportunidad para prevenir, atender y erradi-

car la violencia de género contra niñas y mujeres en todo el mundo: a través de la cooperación internacional, mediante un adecuado desarrollo del V Plan Director y en coherencia con el marco de actuación de la UE sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas a través de las relaciones exteriores de la UE, aprobado en 2015 para el periodo 2016-2020; en coordinación con las políticas educativas, incorporando en los ámbitos formales y no formales, la comprensión de la violencia hacia las niñas y el enfoque coeducativo como contenido de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, tal y como se recoge en la meta 4.7.

Además, la idea de que la Agenda pretende “no dejar a nadie atrás” no puede cumplirse sin la consecución de la igualdad de género y la educación para todas las niñas y jóvenes en el mundo. **Crear un mundo más justo, sostenible, equitativo y libre de violencia para las niñas y los jóvenes implica que todas las niñas y mujeres puedan protagonizar unas vidas dignas.** Asegurar una educación de calidad, inclusiva, equitativa, transformadora, es crucial para lograr este objetivo.

— Mejorar la coordinación intersectorial y la sistematización de evidencias

Los Estados deben adoptar un enfoque intersectorial a la hora de abordar la igualdad de género, así como la prevención y la reducción de la violencia. Esto implica fortalecer la coordinación de las instituciones que trabajan en los sectores de educación, salud, protección de la infancia y justicia, entre otros. Para ello es fundamental que todos los actores implicados dispongan de información cualitativa y cuantitativa sobre las situaciones de violencia que se dan en su entorno, esto es, dónde ocurren, de qué manera, y cuáles son los sectores de la población infantil y adolescente más afectados, desagregados por sexo, origen y edad, para así planificar y diseñar estrategias de intervención conjunta y fijar metas numéricas y plazos para vigilar el progreso logrado y eliminar la violencia.

— Asegurar la incorporación de todas las niñas y jóvenes a sistemas educativos inclusivos, equitativos y de calidad

Es necesario eliminar los obstáculos que impiden el acceso a la educación de las niñas destinando la inversión suficiente y aplicando incentivos y becas. Especialmente relevante es **asegurar que aquellas niñas que sufren múltiples desventajas** –por vivir en zonas remotas o en conflicto, pertenecer a minorías, sufrir algún tipo de discapacidad o ser esposas o madres adolescentes– accedan a una educación de calidad que les inspire, capacite y ofrezca oportunidades para llevar a cabo sus metas vitales. **Los Estados tienen la obligación de aumentar la financiación en la educación hasta, al menos, el 6% del Producto Interior Bruto (PIB), de modo que puedan garantizar el derecho a la educación a todas las niñas y los niños.**

En cuanto a su Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), la educación, y especialmente la educación básica, debería suponer al menos un 8% del total.

Los datos preliminares presentados por el CAD referidos a 2017, muestran una ligera tendencia al alza, ya que pasa del 0,17% en 2016 a un 0,19% (dos puntos porcentuales de diferencia), pero sin una verdadera subida presupuestaria que nos permita pensar que el 0,4% del PIB sea alcanzable. Sin embargo, todos los actores del sistema de cooperación español, además de los diferentes grupos políticos en el Congreso se han comprometido a alcanzar el 0,4% de la RNB en esta legislatura, en el camino del renovado compromiso con el 0,7% tras la firma de la Agenda 2030.

A nivel nacional, en 2018, tal y como evidencian los datos que Hacienda incluyó en el Plan Presupuestario remitido a Bruselas en mayo de 2018, el gasto en este ámbito apenas será del **3,82%** del PIB. **España es el 23º de los 28 países de la UE en cuanto al porcentaje de fondos públicos destinados a educación.**

— Contar con infraestructuras escolares acogedoras e igualitarias

Tanto los Estados como las comunidades educativas tienen que trabajar para transformar las escuelas en espacios protectores y seguros, lo cual implica contar con infraestructuras escolares inclusivas y adecuadas a las necesidades específicas de niñas y jóvenes y, además, promover en la comunidad escolar la reflexión y toma de conciencia sobre las normas de género desiguales que alimentan la violencia.

Además, las escuelas deben establecer **programas orientados a la prevención, detección y actuación ante cualquier caso de violencia**. El equipo docente debe estar formado en materia de igualdad de género y en prevención y detección de la violencia hacia las niñas.

— Mejorar la calidad de la educación desde un modelo que eduque en igualdad

Esta transición pasa por la revisión de las propuestas pedagógicas y didácticas con visión androcéntrica, la creación y la difusión de materiales escolares que visibilicen las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia en los diversos sectores y transformar el lenguaje sexista en un lenguaje igualitario.

Además, los agentes educativos responsables deben dinamizar procesos de empoderamiento de niñas y mujeres para ganar capacidad de agencia y poder e introducir en los currículos de forma obligatoria la educación en derechos y la educación afectivo-sexual.

— Prestar apoyo y reflejar la importancia del papel de las madres y padres, cuidadoras o cuidadores y a sus familias

Si las familias y la comunidad están sensibilizadas y reciben información acerca del desarrollo de las niñas y niños en la primera infancia, aumentan las probabilidades de que empleen métodos de disciplina positivos y la toma de conciencia sobre las consecuencias de las prácticas nocivas y violentas. De esa manera, se reduce el riesgo de violencia en el ámbito del hogar y la comunidad. Por otro lado, **la sociedad civil organizada y las autoridades públicas deben trabajar para comprometer a las comunidades y las familias con su obligación y responsabilidad en la protección de las niñas y en el reconocimiento de su dignidad y derechos**, impulsando procesos que les ayuden identificando cómo las alternativas equitativas y positivas para las niñas mejoran sus vidas.

Para conseguir la transición hacia un modelo igualitario de sociedad, las personas, organizaciones, escuelas y comunidades tenemos el deber de **romper el silencio** frente a la violencia ejercida hacia las niñas y garantizar su acceso a la justicia, así como de desarrollar, difundir y conocer rutas de protección y de restitución de sus derechos. La manera más eficaz de combatir la violencia contra las niñas consiste en modificar las estructuras y deconstruir las actitudes y normas sociales que sustentan la violencia y la discriminación. De esta manera, lograremos **desnaturalizar** toda forma de violencia y discriminación contra las niñas y las mujeres transformando las relaciones de poder entre hombres y mujeres, niños y niñas, de su estatus actual, hacia un modelo respetuoso y de buen trato, basado en el reconocimiento de la igualdad y de la libertad de cada ser humano.

Estas recomendaciones pretenden trasladar las conclusiones del informe a propuestas concretas en el contexto de la Agenda Internacional para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la defensa de los Derechos Humanos. Entreculturas incorporará estas recomendaciones en su praxis, una praxis que apuesta por proteger el derecho a la educación en situaciones de riesgo relacionadas con la violencia, restaurarlo en caso de vulneración del mismo, y promover una educación transformadora que permita a las personas y a las niñas construir proyectos de vida digna, luchar por sus derechos y participar en el cambio hacia la sostenibilidad y la justicia. Los siguientes estudios de caso ejemplifican esta apuesta.



sistema- tizaci3n

de experiencias educativas



Haití:

Prevención de la violencia y formación en igualdad de género en el entorno comunitario de Puerto Príncipe, Haití

Fe y Alegría Haití

Fe y Alegría Internacional es un movimiento de Educación Popular, que trabaja principalmente en América Latina en la promoción y el desarrollo de las poblaciones más pobres luchando para promover el derecho a la educación entre las comunidades en situación de mayor vulnerabilidad y así construir una sociedad igualitaria, justa, democrática y participativa. Sus escuelas, situadas en barrios populares de 22 países, acogen a más de 1.500.000 alumnos y alumnas.

En Haití, Fe y Alegría está presente desde que en 2010 un seísmo asoló la isla, privando a miles de niñas y niños de educación. Acompaña a escuelas comunitarias que tienen como características comunes el bajo nivel de formación del profesorado, los reducidos salarios y unas infraestructuras escolares deficientes. En base a estas carencias, Fe y Alegría Haití (Foi et Joie) ha establecido una estrategia para brindar una educación de calidad a los sectores en situación de vulnerabilidad del país con una serie de actividades como la puesta en marcha de cooperativas escolares, la firma de un convenio con el Ministerio de Educación haitiano en relación con el problema salarial del profesorado y la constitución de una red de escuelas Fe y Alegría Haití.



© Nate Radomski

1. Introducción



“En el centro de la no violencia se alza el principio del amor”.

Martin Luther King, Jr

La Comunidad de Canaan es un asentamiento que se creó tras el terremoto ocurrido en Haití en enero de 2010. Empezó siendo un campo con tiendas de campaña y ha evolucionado a un inmenso campo de asentamiento provisional en el que las tiendas han sido sustituidas por pequeñas casas levantadas sin ningún orden ni planificación. Se estima que unas 70.000 personas han ocupado el cerro de la comunidad de Canaan, en el que faltan los servicios básicos: agua potable, accesibilidad vial, atención médica, educación, etc.

En la conformación familiar de la Comunidad de Canaan, suelen ser las mujeres las que predominantemente dirigen el hogar y trabajan percibiendo un salario. Con ello, cuando los niños y las niñas están fuera de la escuela quedan a cargo de sus padres, la mayoría de ellos laboralmente inactivos, de abuelos, familiares cercanos o de terceras personas, exponiéndose a altos riesgos de abuso y violencia. Muchos de los niños y las niñas viven solos desde edades muy tempranas. Las madres trabajan toda la semana fuera de la casa, por ejemplo, como empleadas de hogar.

El centro escolar de Foi et Joie en Canaan se crea a mediados del año 2010 para ofrecer un espacio para la normalización escolar de los niños y las niñas residentes en la comunidad, así como un lugar de protección de los menores. Empieza siendo una carpa que posteriormente se va sustituyendo por aulas de construcción provisional en madera. **En el año 2011 las religiosas de Amistad Misionera en Cristo Obrero (AMICO) comienzan a gestionar el centro educativo de Foi et Joie, empezando así una nueva etapa de acompañamiento a la comunidad a través de la escuela.**

2. La situación de la educación

En Haití, alrededor del 50% de la infancia en edad de escolarización obligatoria no está matriculada en la escuela. Las escuelas públicas constituyen sólo un 12% del número total de escuelas existentes y la infraestructura escolar es pobre; esto se refleja en el hecho de que el 76,8% de las escuelas primarias no tienen electricidad.

En cuanto a la calidad de la educación, el 79% del equipo docente de primaria no ha recibido ningún tipo de formación básica. Las escuelas privadas generalmente cobran derechos de matrí-



© Nate Radomski

cula. Debido al coste del transporte y de los libros, así como a la obligatoriedad del uso de uniforme, es muy difícil para la ciudadanía haitiana educar a sus hijos. A pesar de la suscripción de una serie de tratados internacionales de derechos humanos que garantizan el derecho a la educación, **Haití es el único país de América Latina y el Caribe que no tiene una Ley General de Educación.**

En enero de 2010, el terremoto que arrasó Haití provocó alrededor de 300.000 muertes y un número similar de personas heridas. Destruyó las casas de dos tercios de la población en la capital y las zonas cercanas. Para el sistema de educación, el impacto no fue menos dañino. Según datos oficiales, **1.234 escuelas fueron destruidas y otras 2.504 escuelas resultaron dañadas.**

El fenómeno de la interseccionalidad, al que hacemos referencia en la primera parte de este informe, explica la situación de desigualdad y, por tanto, de violencia en la que se encuentran las niñas. **A la condición en la que se encuentran las menores, que habitan en estos barrios en situación de exclusión y asolados por la catástrofe natural, se cruza la especificidad de género por ser niñas, que las hace más vulnerables en este contexto.**

Esta realidad de violencia se ve incrementada cuando las escuelas dejan de ser espacios de protección a los que acudir y, por tanto, ven vulnerado su derecho a la educación. Esta situación se debe transformar, por tanto, en un imperativo de igualdad y justicia, que exige actuar para conservar la integralidad e interdependencia de los derechos humanos.

3. La violencia hacia las niñas y su necesaria prevención

“Recordamos a Wanda, una niña de 8 años que, tras ausentarse de la escuela una semana, llegó a la clase con la cara llena de marcas. Su padre le pegó por decir mentiras”.

Esta realidad manifiesta el panorama devastador en el que se ven inmersas estas menores, causando miedo y dolor, y también una baja autoestima, lo que dificulta su rendimiento escolar y daña su salud tanto física como mental. Casos como estos en Haití, alertaron a las profesoras que vivenciaron cómo la sociedad aceptaba la violencia como una forma de generar disciplina en las aulas –incluso por parte del profesorado– de forma total y no se cuestionaba.

Lo que empezó siendo una atención educativa urgente tras el terremoto, tuvo inevitablemente que virar hacia una intervención que implicó a docentes, alumnado y familias. De esta forma los involucrados en esta realidad empezaron a hacerse conscientes de la violencia hacia las niñas. Esta realidad se abrió paso en los primeros dos años de la escuela (de 2010 a 2011-2012) que fueron de crecimiento de la población escolar. De 45 a 50 estudiantes pasaron a ser 310 y se aumentó un curso, hasta sexto grado.

“Desde los primeros meses de clase, el equipo empezó a observar cómo se corregía a los niños y a las niñas, tanto en la escuela, como en el hogar. Un día llegaron al colegio, dos madres a pegarles a sus hijos (varones), porque la maestra les mandó llamar porque no cumplían sus tareas. Después de hablar con la maestra, una de las madres pegó al niño con el *“rigwaz”*.²⁰² Mientras, la otra madre obligó a sus hijos a ponerse de pie con las piernas abiertas y las palmas de las manos hacia arriba para golpear cada una de sus manos, y además con la amenaza de no derramar ni una lágrima”.

Por otro lado, se detectó que el profesorado hacía uso de la violencia física como forma de disciplina hacia el alumnado:

“Dos niños se pelearon a golpes. En un abrir y cerrar de ojos dos maestros, sin pensarlo dos veces, detuvieron la pelea. La maestra con una regla de madera pegaba donde fuera; lo mismo hacía el maestro con su cinturón de cuero”.

202 Rigwaz es la palabra utilizada en idioma creole para referirse a un látigo.

Estas situaciones se daban con normalidad en la escuela. **El equipo del centro comenzó a sensibilizar al profesorado: buscó a personas que ayudaran a comprender el desarrollo de los niños y las niñas y a recurrir a otras formas de modificación de conducta** que no conllevaran el uso de la violencia física, ni verbal que humillara a las niñas y los niños.

A medida que el profesorado se iba sensibilizando, descubrieron algunas niñas y niños *restavek* con marcas de golpes en su cuerpo y comenzaron a visitar sus casas.


Los *restavek* son niñas y niños entre 7 y 15 años, en algunos casos más edad, cuyas familias los entregan a otras familias (parientes o conocidos) para trabajar como empleados domésticos.

La palabra deriva de la expresión francesa *rester avec* y significa *quedarse con*. Además de largas y agotadoras jornadas de trabajo, estos niños, sobre todo niñas, con frecuencia, son víctimas de abuso físico, verbal y sexual. Este sistema fue concebido inicialmente para enviar a niños procedentes de familias rurales, con pocos recursos, a vivir a la ciudad con parientes en mejor situación económica y, de esta manera, disponer de más oportunidades. Los niños trabajaban para estas familias, pero a cambio recibían educación, buena alimentación y acceso a la sanidad. Sin embargo, desde hace varias décadas, el sistema *restavek* se ha deteriorado y los niños son explotados y tratados como esclavos. Trabajan una media de entre diez y catorce horas diarias realizando tareas domésticas, a lo que se suma un trato abusivo y vejatorio.

4. Actuar contra las situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela

“La tía de Ivonne quiso matarla. Algunas madres de otros niños nos habían hablado de la situación de maltrato a la que sometía a Ivonne, de 10 años. Tenía que levantarse de madrugada a buscar agua para los miembros de la familia a quien servía. Caminaba un kilómetro de distancia, descalza, para no romper sus sandalias de plástico. Esto implicaba varios viajes porque en la casa había 5 o 6 personas, jóvenes y adultos.

Algunas madres nos habían hablado de su caso y del maltrato que la menor recibía. Ivonne tenía que cocinar antes de salir a la escuela, lavar ropa y limpiar la casa. Poco era el tiempo que tenía para sus tareas, estaba retrasada en la escuela, con esa edad hacia el segundo grado, siempre llegaba tarde a clase.



(...) Un día la tía fue a pagar una deuda a una pulpería y el ventero le dijo que debía una suma adicional porque la niña había comprado galletas. La señora la agredió físicamente con golpes y mordidas hasta hacerla sangrar y la niña huyó de la casa con lo poco que tenía, su uniforme, los pocos libros y su raída ropa. Pasó una semana durmiendo en las casas de otros niños. Unos días llegaba a la escuela y otros no. No sabíamos de la situación hasta que se le corrigió porque llegó muy sucia. (...) La niña no quiso regresar con la tía, la policía nos pidió que la tuviéramos bajo nuestra custodia en lo que se localizaba a la madre. (...) Esa niña vivió con nosotras siete meses hasta que la ubicamos en un internado escuela de unas religiosas conocidas.

(...) Entre todos, en la escuela y en la comunidad logramos restaurar su dignidad y que se sintiera protegida y querida. Hoy tiene 15 años, muy buenas notas y con muchas habilidades para los trabajos manuales y la costura y la música. Toca la trompeta en la banda escolar y cose su ropa sin haber tenido clases”.

Con la experiencia de la directora del colegio de haber trabajado en otro país con niñas víctimas de maltrato y violencia sexual, y el profesorado, que cada vez iba conociendo más casos de violencia, el equipo de Fe y Alegría comenzó a buscar una solución inmediata y dedicada exclusivamente a la educación sin violencia, la prevención del abuso, la protección de las víctimas y la equidad de género.

Fe y Alegría puso en marcha un proyecto cuyo objetivo es la prevención de la violencia, en especial de la violencia sexual contra ellas, así como la atención de los casos más graves detectados. Así, el equipo decidió abordar la prevención de la violencia en distintos espacios de socialización de las niñas:

— **En la escuela**, donde las niñas pasan muchas horas a la semana, es un espacio de protección, de formación, de fomento de la igualdad entre niños y niñas y, por supuesto, de la promoción de los derechos desde pequeñas. Un maestro y una maestra con sensibilidad identificará a la niña abusada, maltratada, sin autoestima, y serán capaces de establecer un vínculo y trabajar las herramientas para mejorar la situación.

— **La familia**, que es parte fundamental de la educación. Desde el ámbito educativo se fomenta el trabajo con madres y padres, la educación coordinada, la colaboración en actividades extraescolares y en la organización del centro. Aun cuando las situaciones de maltrato y violencia se expresan de manera muy privada, la sensibilización, las formas de comunicar, el rol de las maestras, etc. ayudan a dar confianza, esclarecer abusos, y permiten buscar soluciones.

— **La comunidad** es el otro ámbito de educación. La escuela se convierte en centro de actividades, encuentros, comunicaciones, fomento de deportes y actividades culturales; ofrece sus



© Nate Radomski

ordenadores, biblioteca, etc. Este centro sirve a través de esas actividades, como espacio prioritario de sensibilización y formación fundamental a la comunidad para que los abusos, maltratos, violencia, etc. se entiendan como dañinos para las niñas y para toda la sociedad. Una comunidad formada y cohesionada, también es un factor de protección, ya que cuida de todos sus miembros.

Para llevar a cabo el proyecto se pusieron en marcha tres líneas de trabajo: i) trabajo de sensibilización y capacitación con el equipo de **docentes**, ii) trabajo con los **niños y niñas** como estrategia para la identificación y fortalecimiento de los factores protectores a nivel personal y familiar (con formación, espacios de refuerzo escolar y espacios de recreación y deporte) y iii) sensibilización y acompañamiento a las **familias**; en especial, se trabajó con las familias en las que se detectó algún caso grave de maltrato.

Se ha ido trabajando con una matrícula que comenzó con unos 200 estudiantes y actualmente tiene 536 alumnos entre los cursos de primero de kínder (3 años) a primero de secundaria (entre 13 y 18 años).

De manera indirecta, esta intervención ha tenido impacto en todos los alumnos y alumnas de la escuela (en este momento 536 entre las edades de 3 a 18 años) y los 19 maestros que conforman el profesorado (de los cuales 13 son mujeres). El proyecto contó con un equipo conformado por una psicóloga, dos maestras, un animador recreativo y una coordinadora del programa.

Funciones del equipo y estrategias que siguen:

— **La psicóloga** interviene de forma directa en la orientación y terapias individuales y grupales con niñas y niños participantes del programa. En casos especiales, con otras niñas no participantes directos, (por no tener espacio o porque son adolescentes que sobrepasan la edad a la cual está dirigido el proyecto) que son víctimas de violencia en el hogar. Realiza formación grupal con los profesores y profesoras. Se reúne con las y los profesores cuyos alumnos participan en el proyecto para evaluar dificultades, avances y estrategias de ayuda.

— **Las maestras tutoras** acompañan académicamente a las niñas y niños participantes del programa. Esta tarea se realiza después de las clases todos los días. Las niñas y los niños están agrupados por niveles, las tutoras revisan individualmente los deberes que les dejan en clase y aclaran dudas que tengan en las diversas materias. Motivan a las niñas y niños explicándoles diferentes estrategias para estudiar y se entrevistan con las maestras participantes para evaluar las dificultades académicas que tienen en clase.

— **El animador recreativo** es el encargado de visitar los hogares de las niñas y los niños participantes. Tiene una guía de observación y entrevista a familiares elaborada por la psicóloga y, al terminar la visita, completa la hoja de observación y se reúne con la psicóloga para compartir lo que ha observado.

— **La coordinadora** es la responsable de coordinar las actividades del proyecto por medio de reuniones de equipo y con cada uno de los miembros, evalúa con el equipo las realidades, progresos y resultados obtenidos en niñas y niños participantes. Ella tiene contacto directo con todos los padres y madres de la escuela, lo mismo que con todo el personal, por lo que tiene acceso a muchas situaciones familiares y particulares que afectan a las niñas sea en el vecindario, sea en la escuela.

Entre los **resultados** destacamos:

Cinco madres de familia que continúan ligadas al proyecto, participando en el recién creado **Comité de Educación de la mujer**, motivan a las nuevas madres y padres participantes a ser activos en la prevención de la violencia que puedan sufrir sus hijas e hijos. Dan testimonio del bien que ha hecho a sus familias el proyecto, ante toda la comunidad escolar.

Las y los que participan en la actualidad en el proyecto, están comenzando a mejorar en sus resultados académicos y en sus relaciones interpersonales. Para dos niñas que venían participando, la escuela se ha convertido por completo en su hogar, su nido seguro, el lugar donde encuentran cariño y protección.

Las madres y parientes de las y los actuales participantes están respondiendo en un 85% a las citas que se les dan para orientarlos e incluso vienen a pedir ayuda cuando sienten que no pueden con las situaciones del hogar en temas de resolución no violenta de los conflictos.

Las maestras y los maestros han asumido como responsabilidad la cercanía y vigilancia a las y los alumnos de su clase. Pueden identificar a las niñas y a los niños que son víctimas de abuso físico (están atentos a señales corporales o emocionales), detectando conductas fuera de lo común, mediante, por ejemplo, dibujos con los que gritan pidiendo ayuda.

Entre el profesorado y el alumnado se ha creado un espacio de confianza y libertad, con menos violencia (aún hay trabajo por hacer, con algunas y algunos, que son los menos) en el aula de clase, de manera que las niñas y los niños se acercan a compartir sus dificultades.

El alumnado de la escuela ha comenzado a conocerse, comprenderse y valorarse a sí mismo rechazando toda clase de relaciones violentas. Ha aprendido a pedir ayuda cuando en sus casas se siente amenazado o hay problemas de violencia contra su madre o hermanos. Siente confianza para hablar con la dirección, maestras, maestros y con la psicóloga.


5. El derecho de las niñas a vivir libres y protegidas frente a la violencia




© Nate Radomski

La violencia está tan presente en las vidas de las niñas haitianas, tanto en escuelas como en hogares, que prácticamente queda naturalizada por lo que el papel de la educación y la sensibilización es una herramienta de cambio, de sus propias vidas y de la sociedad. Las actividades puestas en marcha, para las niñas en el centro educativo, las han convertido en lideresas y les han permitido aprender a autovalorarse.

Sabemos que todavía hay mucho que hacer: muchas estructuras mentales tradicionales que hay que ayudar a modificar, algo que no puede ser impuesto, sino que se tiene que trabajar a través de la educación y de brindar oportunidades para que ellas mismas vayan reconociendo su dignidad y hagan valer sus derechos. El trabajo con las familias tiene que incrementarse, por lo que el equipo está tratando de que se sientan responsables y vayan creciendo integralmente con el seguimiento, formación y actividades que se realizan dirigido a ellas.



“El equipo de Fe y Alegría tiene un gran desafío con las niñas sin hogar, sin familia, que mencionamos en este informe y con otras que no mencionamos. Queremos buscar una solución para ellas: están expuestas a ser abusadas en cualquier momento y, ante la desesperación de la soledad, podrían llegar a tomar cualquier camino que perjudique para siempre sus vidas”.



“Terminamos con el mejor ejemplo de cómo la educación cambia a la mujer, que ahora es una de nuestras maestras.

Cuando hace 6 años comenzó a trabajar en nuestra escuela era una mujer esclavizada por su marido. Para todo tenía que pedirle permiso, vivía con miedo a llegar tarde a su casa pues su marido le podía castigar. Los dos primeros años no participó en ninguna actividad recreativa del personal por miedo a él. La dirección tuvo que pedir permiso al hombre para que le dejara ir al primer viaje educativo que tuvimos para las maestras y maestros. Su idea era que por estar casada con el hombre esa era su obligación, estar sometida a él. Creía que tenía que soportar su infidelidad y hasta criar a los hijos que tenía fuera. Cuando empezamos a dar formación a las niñas, cuando ella empezó a compartir su situación y empezó a valorarse a sí misma, descubrió que no debía seguir sometida, que no debía tener miedo, que tenía que recuperar su dignidad.

Este año por fin hizo valer sus derechos, le dijo: Basta. Ella no aceptó bajo su cuidado un bebé fruto de su infidelidad; abrió por primera vez una cuenta de ahorro personal y no le entregó más a él su salario, pues se lo quitaba completo y le daba lo que él quería. Ahora es una mujer libre, se queda en la escuela después de clase el tiempo que quiere, participa en todas las actividades y se la ve feliz, su rostro ha cambiado, su agilidad en el trabajo ha cambiado. Es una mujer nueva”.



© Nate Radomski

Chad:

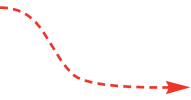
Desmontando el estigma de la menstruación mediante la educación y el autoconocimiento de adolescentes refugiadas

Servicio Jesuita a Refugiados (JRS)

El Servicio Jesuita a Refugiados (JRS en sus siglas en inglés) es una organización católica internacional de la Compañía de Jesús con la misión de acompañar, servir y defender a las personas refugiadas y a las desplazadas por la fuerza. Sus proyectos se desarrollan en 57 países y se dirigen a personas refugiadas o desplazadas internas, en campos o zonas urbanas, solicitantes de asilo, personas en centros de detención y retornadas. El trabajo se desarrolla en educación, asistencia en emergencias, atención médica, actividades generadoras de ingresos y servicios sociales, también en el ámbito de la incidencia y la defensa de los derechos. El JRS está presente desde 2006 en los cuatro campos de personas desplazadas del este de Chad, concretamente en los campos de Gozbeida, Iriba, Guéréda y Koukou, acompañando y atendiendo a la población que allí se encuentra.



1. Introducción



“La cultura no hace personas, por el contrario la gente hace a la cultura. Si consideramos que la verdad de la humanidad de las mujeres no forma parte de nuestra cultura, entonces es nuestra obligación convertirla en nuestra cultura”.

Chimamanda Ngozi Adichie

Chad es uno de los países más empobrecidos del mundo. Ocupa el puesto 73 entre 78 países en el Índice Global de Hambre y el puesto 184 de 187 países en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD 2014. En este país, la esperanza de vida es de 51 años; uno de cada siete niños muere antes de los 5 años, la mitad no va a la escuela y es común el matrimonio infantil desde los 12 años. Y, pese a todo, este país comparte lo poco que tiene con más de 600.000 refugiados y desplazados que huyen de la guerra o del terrorismo de Boko Haram.

A parte de sus problemas internos, Chad está en medio de una encrucijada de conflictos. En todas sus fronteras, se desarrolla uno: en el norte, en el estado fallido de Libia se libra una batalla por recursos y tráfico de armas; en República Centroafricana los anti-Balaka y los Seleka se enfrentan; en Nigeria, el terrorismo de Boko Haram provoca desplazamientos y en Sudán y su vecino Sudán del Sur donde tratan aún de poner punto y final a la guerra civil. Un polvorín donde los conflictos se encienden y se apagan, según la semana.

Chad, cuyo gobierno admite que carece de educación, asistencia sanitaria y servicios sociales básicos, acoge a más refugiados que el viejo continente. El cambio climático es un gran problema en el norte y el este de Chad, donde la situación es crítica. A día de hoy, el país saheliano alberga en sus campos a más de 320.000 personas refugiadas que se han visto obligadas a abandonar sus hogares tras la eclosión del conflicto de Darfur en Sudán occidental hace ya más de 10 años. La solución no parece estar próxima y la Comunidad Internacional alerta de la posible cronificación de la situación.

La irrupción del conflicto armado de Darfur en 2003 tiene como causa el enfrentamiento entre movimientos rebeldes y las fuerzas gubernamentales, los primeros reivindicando la independencia de Darfur y los segundos la preservación de la integridad del territorio de Sudán, obligando a miles de personas a huir de sus tierras para buscar refugio en el Este de Chad.

Esta crisis ha movilizado a la Comunidad Internacional que, gracias a una fuerte respuesta, ha permitido la reinstalación progresiva de los refugiados sudaneses en 13 campos del Este de Chad: Amnabak, Iridimi, Touloum, Mile, Kounoungou, Djabal, Goz Amir, Kerfi, Farchana, Gaga, Treguine, Bredjing y Oure Cassoni. A su llegada al campo, las primeras necesidades fueron cubiertas pero,

a pesar de ello, 15 años después del comienzo del conflicto, la situación no parece tener un fin próximo y los refugiados continúan dependiendo casi por completo de las ayudas internacionales. El retorno de los refugiados a Darfur no es una solución viable, ya que la seguridad no está aún garantizada y la violencia continúa en la región. En este sentido, las diferentes agencias humanitarias han comenzado a llevar a cabo una transición de la fase de urgencia hacia una fase de desarrollo, encaminada a asegurar la autonomía de los refugiados y su integración en la comunidad local.

Toda esta situación se concreta en un descenso drástico de la financiación humanitaria, que se ha ido desviando hacia otros conflictos más recientes para responder a nuevas necesidades. Esta disminución ha afectado seriamente a los servicios educativos en los campos del Este de Chad pero, a pesar de ello, el Servicio Jesuita a Refugiados continúa sirviendo y acompañando a los refugiados de la zona, convencidos de que la educación es clave para su integración.

2. La situación de la educación

El Servicio Jesuita a Refugiados trabaja en Chad desde 2006 y es el encargado de la educación de más de 60.000 alumnos refugiados, repartidos en los diferentes campos del Este del país desde preescolar hasta educación postsecundaria.

Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), en Chad cerca de 86.000 niñas y niños refugiados en edad escolar, de un total de 193.872, están inscritos en la escuela; es decir, un 56% de niñas y niños no están escolarizados en los campos.

Actualmente, las agencias de Naciones Unidas, junto con el Gobierno chadiano, llevan a cabo un proceso de transición del currículo de estudios sudanés al currículo chadiano que comenzó en 2014. A través de esta estrategia se pretende garantizar la integración de niños y niñas sudaneses en el sistema educativo formal y abrir el acceso a niños y niñas chadianos de la región a las escuelas de los campos, pasando de un enfoque de ayuda humanitaria a uno de desarrollo.

El Servicio Jesuita a Refugiados ha jugado un papel clave en este proceso, ya que cuenta con más de 10 años de experiencia como uno de los principales actores de la zona.

La finalidad es que las escuelas puedan funcionar de manera autónoma una vez las agencias humanitarias se hayan retirado de la zona y poder así seguir garantizando el acceso a una educación de calidad en los campos.




Este proceso de transición curricular se ha visto dificultado por numerosos factores. La inestabilidad política y los conflictos internos han afectado duramente a la infraestructura educativa del país y han agravado problemas como la escasez de docentes, el hacinamiento en las clases, las precarias condiciones higiénicas y la baja tasa de asistencia de niñas y jóvenes a la escuela.

La tasa nacional de alfabetización llega sólo al 31,8% entre la población adulta y la situación resulta aún más desoladora entre las mujeres, ya que apenas el 12,8% ha conseguido superar el analfabetismo. Por otro lado, las infraestructuras educativas son escasas y carecen de mantenimiento, a lo que se suma la escasez de manuales escolares que, en muchos casos, están ya obsoletos.

Las necesidades educativas son grandes y los desafíos numerosos: la tasa de abandono escolar del alumnado, la disminución de la calidad de la educación, la imposibilidad de acceder a estudios superiores o la tasa de alumnos refugiados no escolarizados.

En el caso de las niñas, la situación es aún más grave, ya que se enfrentan a numerosas trabas para acceder a la educación relacionadas, en su mayoría, con ciertas prácticas culturales fuertemente arraigadas y discriminatorias.

3. El estigma de la menstruación en los campos del este de Chad



“Enciendo la tele: una chica joven en una bicicleta, la melena al viento. Está llena de vitalidad y sonriente. Es una adolescente como otra cualquiera en Occidente: tiene un gran grupo de amigas en el colegio, le encanta ir de compras, bailar y hacer deporte. Ella dice que, a pesar de su menstruación, puede continuar con sus actividades cotidianas gracias a su protección, ¡nada la para!

Yo me pregunto: ¿Y qué ocurre en el caso de las adolescentes en los campos de refugiados?”.


Sifa Kaite, Coordinadora Nacional Protección de la Infancia JRS Chad

La situación para las mujeres en un país como Chad no es fácil, ya que se enfrentan cada día a múltiples barreras culturales, religiosas y sociales que afectan a todos los ámbitos y, cómo no, al ámbito educativo. En el caso de las refugiadas sudanesas al Este de Chad la situación de vulnerabilidad es doble: son mujeres y refugiadas que, para más inri, han sido reinstaladas en un país como Chad. De los 20 países identificados por la organización ONE como los peores para vivir siendo mujer, Chad ocupa el número 9 en este ranking²⁰³ y el puesto 153 en el Índice de Desarrollo de Género.

El Servicio Jesuita a Refugiados tiene como objetivo garantizar el acceso a una educación de calidad a las personas refugiadas, siempre prestando una especial atención a la educación de las niñas, por lo que es una parte esencial de nuestro trabajo identificar sus necesidades específicas. De este modo, JRS Chad detectó una especial dificultad en la forma en que las niñas gestionan su higiene menstrual, su sexualidad y los cambios físicos y psicológicos derivados de la pubertad, sobre todo en un contexto como el del campo de refugiados.

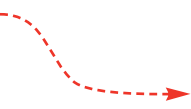
Además de estos cambios físicos y emocionales intensos que aparecen como consecuencia de la pubertad, las niñas tienen que hacer frente a numerosos desafíos en materia de higiene menstrual, como la falta de agua y de instalaciones adecuadas, un acceso limitado a material eficaz e higiénico, una cantidad ingente de informaciones falsas sobre la menstruación y la adolescencia en general, la falta de espacios seguros, la estigmatización social y una falta de sensibilización y educación sexual adecuadas por parte del personal en las escuelas y de sus propias familias. Por todas estas razones son muchas las niñas que se ausentan de las escuelas durante su menstruación o que incluso terminan por abandonarlas, lo que repercute claramente de manera negativa en la calidad de su educación y en su desarrollo personal y psicológico.

203 ONE 2016. *Poverty is Sexist: Why educating every girl is good for everyone.*



El tema de la menstruación no sólo trae consigo problemas de higiene y salud, sino que viene acompañado de un contexto de fuerte violencia psicológica hacia las niñas. Durante la menstruación, las mujeres son completamente apartadas y estigmatizadas, muchas de ellas tachadas incluso de impuras, ya que el componente religioso juega también un papel importante. La menstruación no solo repercute en el hecho de que dejen de ir a la escuela, sino que hace que las niñas se sientan solas y avergonzadas, sin las herramientas suficientes para poder gestionar esta situación.

Durante las distintas formaciones, se ha encontrado que la religión es una de las principales resistencias en la deconstrucción del relato discriminatorio hacia las mujeres. El único espacio dedicado en las escuelas a tratar el tema de la menstruación basa su contenido, según los propios docentes, en lo que en el Corán se dice sobre ello. Muchos de los chicos aseguran que cuando una mujer tiene la regla es impura, por lo que en las escuelas rechazan acercarse o sentarse con ellas, incitándolas a que vayan a casa en vez de seguir las clases. De ahí la importancia de trabajar, no solo con las niñas, sino también con los chicos y el profesorado, para contribuir a eliminar ciertos mitos y ayudarles a acoger a las niñas y acompañarlas en su proceso de evolución.



“Nos hemos sentido sucias con la regla. Los chicos dicen que todas están sucias. Pero no podemos hacer nada, nadie nos escucha sobre este tema, es algo muy arraigado”.

Maha, estudiante de secundaria, campo de refugiados de Amnabak, 19 años

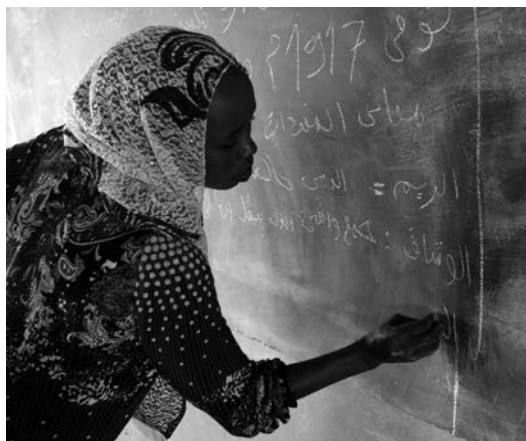
Todo este entorno de aislamiento y ocultación ante este tipo de temas y cambios normales de la adolescencia hace que las niñas entren en un círculo vicioso del que es difícil salir.

La falta de información y comunicación ante situaciones de violencia desemboca en que las chicas no sean capaces, ni siquiera, de identificarlas y por tanto de denunciarlas o combatir las por ellas mismas. Desde la adolescencia adquieren un rol pasivo en el que no tienen el derecho a hablar sobre determinadas cosas, en un contexto en el que asumen que soportar y callar se convierte en su obligación como mujeres.



“No podemos hablar de la regla libremente porque los hombres van a insultarnos o a tacharnos de irrespetuosas”.

Maha, estudiante de secundaria, campo de refugiados de Amnabak, 19 años



La violencia a la que se ven sometidas es no solo psicológica, sino también física. Muchas de ellas no tienen suficientes recursos para ir a la escuela, por lo que a menudo tienen que realizar otras actividades complementarias para obtener ingresos, como ir a recoger leña, aunque esto suponga un grave peligro, ya que sufren acoso por parte de los hombres, siendo incluso violadas en el peor de los casos. La realidad es que este rol de inferioridad hace que no solo sea la sociedad la que legitima la violencia contra la mujer, sino que en muchos casos sean los miembros de sus propias familias los que ejercen violencia contra ellas.

Suad tiene 18 años y asiste con su bebé de 7 meses a una de las formaciones sobre higiene menstrual que JRS imparte en los campos. Este tipo de formaciones, no solo suponen un espacio de aprendizaje, sino que, en muchos casos, sirven para que las chicas se sientan libres para expresar sus inquietudes. Tras tratar el tema de los diferentes tipos de violencia, Suad, aprovecha el final de la formación para compartir su historia con el equipo de JRS.

No está casada, fue violada por el marido de su hermana mayor. Su familia no la ha repudiado, pero **“mi padre ha cambiado mucho la relación conmigo, casi no me dirige la palabra”**, asegura. Fue un momento extremadamente difícil para ella, pero aun así intentó seguir yendo a la escuela, ya que estaba muy centrada en sus estudios: **“todo el mundo hablaba de mí, incluso mis compañeros de clase me trataban diferente, estoy estigmatizada”**. Sentía vergüenza y por eso ni siquiera fue al hospital hasta dos meses después de ver que no tenía su menstruación, no comunicó a sus padres que estaba embarazada hasta los 6 meses de embarazo.

Su sueño es ir a la universidad y estudiar medicina, ya que, a pesar de su situación, el próximo mes de julio Suad se presentará a su examen de acceso a bachillerato. **“A pesar de todo, no me siento bien, he perdido para siempre mi paz interior”**, asegura al borde del llanto.



4. Construyendo alternativas: cómo trabajamos con las adolescentes

El proyecto MHM, *Menstrual Health Management*, comenzó en Chad en 2016 y ha estado financiado por JRS USA en los campos de Gozbeida (Djabal y Kerfi) y de Iriba (Amnabak, Touloum e Iridimi). La segunda fase ha estado financiada por Entreculturas en los campos de Guéréda (Mile y Kounoungou) y de Koukou (Goz Amir).

Las chicas tienen que hacer frente a grandes desafíos en materia de higiene menstrual, sobre todo en las escuelas. Muchas de ellas, como hemos visto anteriormente, eligen ausentarse durante su menstruación o incluso abandonar definitivamente llegado el momento de la adolescencia, lo que supone implicaciones muy negativas para su educación y, por tanto, para su futuro.

Cada vez son más los profesores y profesoras que enseñan en cursos de edad adolescentes sin estar preparados para afrontar los problemas y las necesidades que conlleva para las jóvenes este momento de cambio.

La información que el profesorado mismo recibe, normalmente, es muy limitada y está plagada de prejuicios y tabúes. También es muy frecuente que el sector de la educación estime que este tipo de temas son cuestiones que quedan fuera del contexto educativo, ya que pertenecen a la vida privada o al plano familiar y por esto eviten tratarlo o abordarlo.

Para hacer frente a todas estas cuestiones, el JRS trabaja desde 2016 en el programa MHM, *Menstrual Health Management*, poniendo el foco en la cuestión del mejor conocimiento de estas problemáticas de la adolescencia y la distribución de material adecuado para una mejor gestión de la higiene menstrual entre las niñas y adolescentes. Además del reparto de kits higiénicos, se han impartido cinco sesiones formativas en cada uno de los campos a un total de casi 500 chicas, de entre 12 y 25 años, durante el curso escolar 2016/ 2017. Asimismo, los chicos y profesores han sido igualmente formados.

Los principales temas tratados en la formación son:

- **Los cambios físicos y psicológicos derivados de la pubertad.**
- **El ciclo menstrual y la gestión de la higiene menstrual en el ámbito escolar.**
- **Los comportamientos a adoptar para prevenir los embarazos indeseados y el VIH/SIDA.**
- **La violencia de género, las relaciones entre pares y la comunicación positiva.**
- **Apoyo psicosocial (empatía en el caso de la formación de los chicos).**

El proyecto *Menstrual Health Management* va más allá de una formación. Lo que se pretende es obtener un verdadero impacto en las niñas, mediante el cual sean capaces de hacer frente al contexto de violencia, tanto física como psicológica al que se enfrentan, que aprendan a gestionar sus cambios y que empiecen a vivir su menstruación como algo natural de lo que no tienen que avergonzarse y, mucho menos, abandonar sus estudios por ello.

5. La educación como herramienta de autoestima y autovaloración

Los estigmas y tabúes que rodean la menstruación tienen un impacto perjudicial en la vida y el futuro de las niñas, especialmente en países en desarrollo donde no tienen acceso a productos de higiene menstrual ni a saneamiento adecuados. Para dos mil millones de mujeres y niñas de todo el mundo, la menstruación es una realidad cada mes. En muchos países en desarrollo las mujeres y las niñas todavía tienen problemas para gestionar su menstruación, desde su exclusión de determinados lugares, la prohibición de realizar determinadas tareas y la vergüenza o los problemas de salud por la falta de productos de higiene adecuados.



Esta situación tiene impactos negativos y perjudiciales en la vida de las niñas y las mujeres. Muchas niñas jóvenes se ven obligadas a faltar al colegio cuando tienen la menstruación porque les da vergüenza o no tienen acceso a los productos de higiene que necesitan, mientras que otras directamente abandonan su educación. Cuando las niñas abandonan el colegio tan pronto, hay menos posibilidades de que recuperen su educación y vuelvan a clases, lo que las hace más vulnerables al matrimonio infantil forzado, la violencia y los abusos sexuales o las violaciones.

Además, existe una amplia variedad de tabúes culturales y estigmas sociales relacionados con la menstruación que afectan negativamente la vida de las mujeres y niñas. La mejora de la salud y la higiene menstrual es fundamental para hacer avanzar la educación de las niñas en los países en desarrollo, asegurar la salud física y psicológica de mujeres y niñas, fortalecer la economía creando oportunidades de trabajo y puestos locales, proteger el medio ambiente y conseguir el cumplimiento de los derechos humanos.

Aunque el reparto de kits y de materiales para la higiene es importante, la gestión de la higiene menstrual no es una cuestión que se reduzca solo a los productos necesarios para el aseo, sino que se trata de una cuestión de autoestima y dignidad de la mujer. La estrategia de JRS Chad en cuestión de higiene menstrual está orientada al autoconocimiento y la autoaceptación por parte de las chicas.

“Al principio fue muy difícil conseguir hablar con las chicas del tema, es un tema tabú, pero ahora hablan abiertamente de ello, han aprendido a no sentir vergüenza por los cambios que se producen en su cuerpo y a afrontarlos como algo natural”.

Mady Koumgessel, Coordinadora Nacional del proyecto Menstrual Health Management (MHM) JRS Chad

“No es impuro, es salud, es algo biológico y no me siento sucia, ahora comparto estas informaciones con mis hermanas pequeñas”.

Maha, estudiante secundaria, 19 años

Tras las diferentes sesiones de formación impartidas en los campos, el equipo de JRS ha querido medir el impacto que el proyecto ha tenido en la vida de las niñas y del resto de la comunidad. Para ello se ha llevado a cabo un estudio de evaluación desde mayo a julio de 2018. Esta fase de evaluación ha constado tanto de entrevistas individuales como grupales mediante las cuales los beneficiarios de las formaciones pueden intercambiar opiniones y hablar abiertamente entre ellos sobre los temas tratados, pudiendo medir así su impacto social.

Durante la sesión de evaluación el 100% de las niñas entrevistadas asegura que, antes de la formación, había faltado alguna vez a clase como consecuencia de la menstruación. Además, ninguna de ellas conocía la duración del ciclo menstrual y cambiaban su compresa tan solo una vez al día. Tras la formación todas aseguran que se cambian 3 veces al día y conocen sus ciclos. Las niñas no solo han mejorado su higiene y gestión menstrual, sino que ahora también tienen un conocimiento mucho más amplio sobre educación sexual y sobre cómo todo esto puede afectar a su educación.

“No quiero casarme todavía, quiero ir a la escuela. Antes de la sensibilización no tenía suficiente información, ahora conozco cómo prevenir enfermedades y cómo el embarazo o el matrimonio pueden interferir en mis estudios”.

Participante en la formación

Otro de los grandes cambios observados en las chicas por parte del equipo de JRS es que, tras su proceso de aprendizaje, son capaces de hablar abiertamente del tema en determinados contextos. El 100% de las asistentes asegura que nunca ha tratado el tema de la menstruación con un hombre y solo el 50% de ellas había hablado de ello con sus madres. Tras la formación, todas

las madres dicen haber hablado de ello con sus hijas, ya que sus propias hijas han compartido con ellas lo aprendido en la formación de JRS.

El cambio ha sido tan significativo que, incluso entre la propia comunidad refugiada, han empezado a surgir ciertas iniciativas para apoyar a las niñas durante su menstruación. Las madres han comprendido la importancia que este tema tiene para la educación de sus hijas y han decidido utilizar las AME (Asociación de Madres de Alumnos) para poder sensibilizar a las niñas en las escuelas y continuar dándoles apoyo e información. Asimismo, las chicas aseguran que hablan del tema entre ellas y han empezado a ayudarse.

El profesorado comenta que “antes no era un tema del que se escuchase hablar en las aulas, ahora las niñas comparten la información entre ellas durante el cambio de clase”.

Desgraciadamente, el problema de la menstruación no solo concierne a las chicas, sino que es la propia sociedad la que somete a las mujeres a una situación de discriminación y aislamiento debido a numerosos tabúes, mitos o tradiciones. De ahí la importancia de formar también a chicos, madres y docentes. Es destacable que la mayoría de docentes e incluso madres se han mostrado entusiastas y han pedido al equipo de JRS ayuda para reforzar sus capacidades, ya que reconocen que no saben cómo gestionar la cuestión de la menstruación de las chicas en la escuela. A menudo, la falta de información y comunicación son los principales obstáculos para la deconstrucción de las desigualdades. Por ello el JRS hace especial hincapié en la sensibilización de la comunidad refugiada para terminar con las prácticas culturales nefastas.

La educación es el principal arma con el que las niñas cuentan para poder luchar contra la situación de discriminación continua a la que se ven sometidas. Gracias a las formaciones son capaces de identificar por ellas mismas los diferentes patrones de violencia y, por tanto, luchar contra ellos con sus propias herramientas.

La mejora de la higiene menstrual es primordial para garantizar la educación de las niñas. Desde el Servicio Jesuita a Refugiados, con la colaboración de Entreculturas, seguimos trabajando para que, algún día, la menstruación se reduzca a un spot publicitario con chicas sonrientes que montan en bicicleta y deje de ser una herramienta más para perpetuar las desigualdades de género.



© Laura Lora/JRS

España:

Coeducación para una participación juvenil igualitaria: la propuesta educativa de *Un Mundo en tus Manos* y la Red Solidaria de Jóvenes

Fundación Entreculturas: Área de Ciudadanía

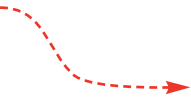
Entreculturas es una ONG de desarrollo, promovida por la Compañía de Jesús, que trabaja como una red de transformación para el cambio social a través de la educación. En la actualidad Entreculturas está presente en más de 40 países de América Latina, África y Asia, donde lleva a cabo programas de educación integral en contextos de extrema pobreza y acompaña a personas migrantes, refugiadas y desplazadas. Asimismo, Entreculturas promueve programas de educación y sensibilización en España con el fin de generar una mayor conciencia crítica y fomentar una cultura de paz, justicia e inclusión social. También promueve el activismo, la reflexión, los estudios e investigaciones y participa en campañas de sensibilización e incidencia política.

El área de Ciudadanía de Entreculturas comprende el trabajo de incidencia política y estudios, movilización social, educación formal y educación no formal. En estas dos últimas áreas se encuadra el trabajo que se desarrolla en el estudio de caso con grupos de jóvenes y en centros escolares.



© Daniela Morrales/Entreculturas

1. Introducción



“La igualdad, la colaboración entre mujeres y hombres y el respeto de la dignidad humana deben estar presentes en todos los estadios del proceso de socialización. Los sistemas educativos deberían promover el respeto propio, el respeto mutuo y la cooperación entre mujeres y hombres”.

IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, Pekín 1995

La Educación para la Ciudadanía Global (EpCG), entendida como *una educación para el fortalecimiento de una ciudadanía informada, crítica y solidaria que impulse la transformación social y política mediante la lucha contra la pobreza y las desigualdades*,²⁰⁴ es una línea de trabajo que entronca directamente con la identidad, la estrategia y la misión de Entreculturas. A través de la EpCG buscamos promover una ciudadanía consciente, comprometida e interconectada para afrontar activamente los retos globales de nuestro tiempo, capaz de construir una sociedad transformadora en la que se establezcan relaciones justas y equitativas.

Esta apuesta estratégica de Entreculturas, y del sector de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, tiene su reflejo en la esfera internacional en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, concretamente en el **Objetivo de Desarrollo Sostenible 4**, referido a la Educación de calidad y, más en concreto a la meta 4.7 destinada a *“promover la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”*.

1.1 La igualdad de género y la coeducación como pilares fundamentales de la Educación para la Ciudadanía Global

El diseño e implementación de estos procesos educativos que buscan empoderar a la ciudadanía para generar formas de relación más justas, equitativas y sostenibles, encuentran en la formación explícita y transversal en temas de género un elemento fundamental para ser verdaderamente transformadoras. Desde este enfoque, se evidencia que no puede existir una sociedad realmente transformadora sin situar en el centro de las relaciones la igualdad de género, pilar básico de la EpCG.

204 Definición de Educación para la Ciudadanía Global establecida por la Coordinadora de Organizaciones para la Cooperación al Desarrollo, disponible en su página web: <https://coordinadoraongd.org/temas-clave/educacion-la-ciudadania-global/>

En Entreculturas estamos convencidas de que la igualdad de género debe ser un elemento protagonista y transversal en todo tipo de aprendizajes críticos y de calidad. La cuestión de género nos sitúa directamente en el corazón de los derechos humanos y de la justicia, por lo que su tratamiento, a través del **enfoque de la coeducación**, es uno de los requisitos fundamentales de cualquier proceso de EpCG.



**LOGRAR LA IGUALDAD
ENTRE LOS GÉNEROS
Y EMPODERAR A
TODAS LAS MUJERES
Y LAS NIÑAS**

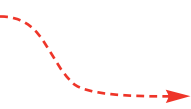
La desigualdad entre hombres y mujeres se aprende y se asume desde la infancia. **Las aulas, como primeros contextos de socialización en las que los y las jóvenes aprenden a relacionarse** con sus iguales, son un espacio privilegiado a la hora de revertir las discriminaciones por motivos de género y configurar una sociedad más igualitaria.

Para asumir la responsabilidad que tiene el sistema educativo en la socialización de los y las jóvenes y actuar contra la cultura de la desigualdad, es necesario **apostar por una educación transformadora que incorpore el enfoque de género en las aulas.** De esta forma, la escuela se constituye como un espacio socioeducativo en el que las futuras generaciones aprenden a cuestionar, desde la infancia, las discriminaciones por razón de género, construyendo modelos de relación desde el respeto y la igualdad.

Con la educación transmitimos, intencionadamente o no, valores relacionados con la identidad de género y las relaciones entre hombres y mujeres. Por tanto, resulta esencial identificar las desigualdades y discriminaciones fundamentadas en el sexo que se desarrollan en los modelos educativos y apostar por su transformación. Esto es lo que se llama coeducar: adoptar un enfoque educativo transversal en los contenidos, metodologías y formas de relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se base en la igualdad y no discriminación por razón de sexo, que permita que todas las personas sean formadas en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas, que no esté jerarquizado en función del sexo y que tenga como objetivo prioritario el desarrollo libre e integral de cada estudiante, fomentando al máximo sus capacidades desde modelos no estereotipados.

A través del desarrollo de este estudio de caso, analizaremos cómo hemos trabajado **en el marco de nuestra propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos*, la igualdad de género como aspecto fundamental en la construcción de ciudadanía global**. Esta propuesta educativa trabaja de forma explícita y transversal la integración de la igualdad de género en los espacios formales y no formales mediante campañas, materiales educativos y proyectos de participación social del alumnado, entre los que destaca la Red Solidaria de Jóvenes (RSJ).

2. Cómo trabaja Entreculturas la coeducación: la propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos*



“Educad para la convivencia. Educad para adquirir conciencia de la justicia. Educad en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades”.

Josefina Aldecoa

2.1 La propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos*

La propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos* responde a la línea de trabajo de Entreculturas con los centros escolares y organizaciones educativas para participar activamente en la construcción de un mundo justo, inclusivo, solidario y sostenible. La Propuesta pone el foco en la necesidad de construir un nuevo modelo de relaciones, revisando las formas en las que se ejerce el poder, poniendo la dignidad y los derechos humanos en el centro y empoderando a la ciudadanía para construir un modelo de sociedad global inclusiva y equitativa²⁰⁵.

De esta manera, **la apuesta por la sostenibilidad y por la promoción de la igualdad** con perspectiva de género está en el corazón de la propuesta. Para conseguir estos objetivos, esta propuesta **tiene como estrategia fundamental el fomento de una educación inclusiva, crítica y transformadora**, capaz de impulsar la construcción de relaciones justas entre las personas y los territorios.

Para impulsar este tipo de educación, la Propuesta cuenta con las siguientes **estrategias** fundamentales:

205 La Hoja de Ruta de la Campaña está disponible para su consulta a través del siguiente enlace: https://mundoentusmanos.org/hojaderuta/hoja_de_ruta_unmundoentusmanos_entreculturas.pdf

- El diseño de material didáctico destinado a jóvenes y docentes, para la integración del enfoque de EpCG en las aulas.
- El diseño y la difusión de campañas educativas temáticas.
- La promoción de proyectos de participación social del alumnado.

Estos pilares se impregnan de la apuesta de Entreculturas por la ciudadanía global, la incidencia y la igualdad de género. Al mismo tiempo, todos estos elementos de la propuesta educativa integran a su vez los tres ejes de la misma: **encuentros, alternativas y decisiones**, para fomentar la reflexión y la mirada crítica, trabajar la igualdad de género y el compromiso en las relaciones que establecemos con las demás personas, con las comunidades de las que formamos parte y con la naturaleza.



La metodología de trabajo hace posible que los tres ejes de acción se coloquen de manera circular, retroalimentándose unos a otros e impulsando el crecimiento y aprendizaje constante. Desde este enfoque, la palabra **Encuentros** nos permite conectarnos con el mundo, acercarnos a otras personas y realidades para ser conscientes de cómo se interrelacionan las causas y consecuencias de nuestras acciones.

Nos permite ser conscientes de la necesidad de articular una ciudadanía global capaz de dar respuestas a los grandes desafíos a través del autoconocimiento, la autoestima, el reconocimiento del valor de otras personas, la cooperación y el establecimiento de relaciones horizontales e igualitarias.



Desde este encuentro con las otras personas se crean las **Alternativas**, las cuales dotan de capacidad creativa y humana a jóvenes y adolescentes para imaginar nuevos escenarios posibles, siempre contruidos sobre principios de igualdad, que pretenden ser llevados a la práctica. Para terminar tomando las **Decisiones** que harán posible el cambio. Decisiones que se toman sobre las alternativas creadas a partir del encuentro y que nos permiten actuar sobre asuntos comunes que afectan al planeta; trabajando, en definitiva, una buena gobernanza global para erradicar las desigualdades.

Impulsamos este ejercicio desarrollando habilidades para tomar decisiones personales y colectivas donde la igualdad de género es uno de los ejes vertebradores del proceso de reflexión ética y crítica, creando así espacios de escucha activa, de expresión de las propias opiniones y un trabajo en equipo que nos sitúa de nuevo en el **Encuentro**.

A través del trabajo de estos tres ejes, de los materiales educativos y de los proyectos de participación social del alumnado, trabajamos una serie de competencias sociales y ciudadanas que posibilitan la **integración del enfoque de género** en los **conocimientos, habilidades y actitudes de las personas que participan en la propuesta educativa:**

Conocimientos

Contenidos sobre las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, niñas y niños en el mundo.

Conceptos como igualdad, democracia, identidad, roles y estereotipos de género, entre otros.

Sistema sexo-género y sus implicaciones.

El papel de la mujer en las diferentes áreas de conocimiento.

Alternativas y herramientas para revertir las discriminaciones.

Conocimientos relacionados con la educación afectivo-sexual.

Habilidades

Capacidad de razonamiento crítico.

Capacidad de argumentación, diálogo y comunicación constructiva.

Cooperación.

Negociación y consenso.

Resolución de conflictos.

Participación en la vida social y política.

Gestión emocional.

Expresar y comprender diferentes puntos de vista.

Generar opiniones propias desde una perspectiva crítica y ser capaz de defenderlas.

Construir relaciones justas e igualitarias entre hombres y mujeres.

Actitudes

Autoestima.

Superación de prejuicios y estereotipos.

Empatía.

Igualdad.

Proactividad.

Asertividad.

Corresponsabilidad en los cuidados.

Conciencia de pertenencia a una comunidad humana horizontal e igualitaria.

Aprecio por la diversidad.

Rechazo de la discriminación y la violencia.

A continuación, explicaremos cómo fomentamos estos conocimientos, habilidades y actitudes a través de los materiales educativos y proyectos de participación social del alumnado que trabajamos en el marco de la propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos*.

2.2 Material educativo

Una de las estrategias fundamentales de la propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos* se centra en **diseñar, distribuir y difundir material didáctico dirigido a profesorado y jóvenes de 4 a 18 años**, que ofrezca propuestas para trabajar los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para fomentar la Educación para la Ciudadanía Global (EpCG).

Estos materiales se diseñan para incluir el enfoque de EpCG en las aulas, por lo que se dirigen tanto a profesorado como a alumnado, recogiendo propuestas educativas divididas y adaptadas para cuatro franjas de edad entre los 4 y los 18 años. Algunas de las **líneas de publicaciones** que desarrollamos son las siguientes:

a) Para docentes

— **Aulas que cambian el Mundo:** colección de materiales destinados a docentes para promover la adopción de distintos enfoques en su práctica educativa. La perspectiva de género está incluida de manera transversal en estas publicaciones, así como explícita, en ejemplares como *“Género: un concepto para el cambio social”*²⁰⁶.

b) Para trabajar con jóvenes

— **Proyecto Días D:** calendario escolar con fotografías que señala determinados días internacionales, acompañado de carteles e imágenes con unidades didácticas en el reverso adaptadas por edades. La perspectiva de género se incluye de manera transversal en estas publicaciones y de forma explícita como en el caso del Día de los Derechos de las Mujeres o el Día Internacional de la Niña²⁰⁷.

— **Cuadernos “Un Mundo de...”:** con propuestas educativas y talleres para trabajar con jóvenes:

- Temáticas de derechos humanos, medioambiente, diversidad o igualdad de género²⁰⁸.
- Monográficos sobre metodologías pedagógicas, como el juego o el teatro.

206 La publicación *“Aulas que cambian el Mundo: género, un concepto para el cambio social”* está disponible para su uso y consulta en el siguiente enlace: <https://bit.ly/2MNwDxF>

207 El calendario y las unidades didácticas del curso escolar 2018/2019, bajo el lema *“Es la hora de la igualdad”*, están disponibles para su consulta en los siguientes enlaces: <https://bit.ly/2u60JET> y <https://bit.ly/2z9mWrr>

208 A través de este enlace podéis consultar la publicación para trabajar con jóvenes *“Un Mundo de Encuentros”*, que incluye actividades específicas para trabajar sobre igualdad de género: <https://bit.ly/2tRS75k>

— **Propuestas pedagógicas para campañas concretas:** como la campaña anual de Navidad, campañas de emergencia ante desastres naturales o la campaña anual de la Carrera Solidaria de Entreculturas.

Estos materiales ofrecen contenidos, actividades y propuestas didácticas para trabajar temáticas como la sostenibilidad ambiental, la diversidad y los derechos humanos. En muchos de estos materiales la **igualdad de género** constituye el eje temático protagonista, además de estar incluido de forma transversal en todos ellos.

En el caso de muchos de los materiales, el enfoque de género constituye el eje temático protagonista como en las unidades didácticas anuales para trabajar el Día Internacional de la Niña, el Día de los Derechos de las Mujeres, actividades enteras de la colección para trabajar con jóvenes “*Un Mundo de...*” o material específico sobre género para docentes como la publicación “*Aulas que cambian el Mundo: género, un concepto para el cambio social*”.

En todos los materiales, la igualdad de género está incluida de manera transversal, a través de las siguientes estrategias:

— Uso de *lenguaje no sexista* en la redacción de los materiales.

— Integración de imágenes que priorizan la visibilización de mujeres y niñas, así como la realización de actividades no estereotipadas que ofrezcan referentes alternativos a la división sexual del trabajo y los estereotipos de género.

— Inclusión del *enfoque de género* en el tratamiento de las diferentes temáticas, haciendo mención explícita a cómo cada situación tratada impacta en la desigualdad de género.

— Apuesta por una visión global, que rescate las aportaciones de *mujeres pioneras* que han aportado o están aportando en todo el mundo a las distintas temáticas, reconociendo el papel de la mujer a lo largo de la Historia²⁰⁹.

“Creo que la Red Solidaria de Jóvenes fomenta la igualdad de género en cuanto a la participación en la misma red, porque los materiales que tienen alcance hacen que sea un tema transversal en su desarrollo”.

Chabeli Macías Naranjo, Málaga

209 Podéis consultar la publicación “*Pedagogas: mujeres deconstruyendo estereotipos de género en la Historia*”, publicada en la plataforma educativa online de Entreculturas Redec, en el marco de la semana del 8 de marzo de 2018: <https://bit.ly/2KHmlwI>

Al trabajar estos contenidos a través de los ejes de la propuesta educativa (Encuentros, Alternativas y Decisiones), los materiales educativos y la inclusión del enfoque de género de manera protagonista y transversal, fomentamos los siguientes **conocimientos, habilidades y actitudes** del cuadro señalado anteriormente:

— **Conocimientos:** los contenidos reflejados en los materiales didácticos permiten abordar las desigualdades globales existentes entre hombres y mujeres, niños y niñas, conceptos fundamentales relacionados con el enfoque de género y el sistema sexo-género, visibilizar el papel de las mujeres en las distintas áreas de conocimiento y buenas prácticas de alternativas y herramientas para revertir las discriminaciones.

— **Habilidades y actitudes:** a través de las dinámicas y talleres incluidos en los materiales didácticos, ofrecemos actividades prácticas y de reflexión mediante las que los y las docentes y jóvenes pueden mejorar sus habilidades relacionadas con la capacidad de razonamiento crítico, argumentación y diálogo, cooperación, resolución de conflictos, participación en la vida social y política y construcción de relaciones justas e igualitarias entre hombres y mujeres.

Además, los materiales buscan potenciar la superación de prejuicios y estereotipos proporcionando información contrastada y proponiendo la realización de actividades y dinámicas destinadas a ello, obteniendo como resultado el fomento de la empatía, la asertividad, la proactividad y la conciencia de pertenencia a una comunidad humana horizontal e igualitaria.

Estos materiales **se distribuyen de manera gratuita** entre la red de centros educativos con los que trabajamos en las 28 delegaciones de Entreculturas en España. **Se utilizan y trabajan en las formaciones** que facilitamos a jóvenes y docentes de los proyectos de participación social que promovemos a través de la propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos* y **se difunden** a través de la página web, perfil de redes sociales y boletín mensual de la **plataforma online educativa de Entreculturas REDEC**, con el objetivo de que sean accesibles al mayor número posible de personas interesadas en trabajar este enfoque, maximizando de esta manera su impacto en la generación de una educación comprometida e igualitaria.

2.3 Proyectos de participación social del alumnado: el caso de la RSJ

La Red Solidaria de Jóvenes (RSJ) es uno de los programas de participación social para el alumnado que propone Entreculturas en el marco de la propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos*. Esta propuesta está dirigida a adolescentes de centros educativos y organizaciones sociales de 12 a 18 años.

Con ella, se pretende que los y las integrantes tomen conciencia de su realidad y de su responsabilidad en la construcción de un mundo más justo como ciudadanos y ciudadanas globales a través de la formación, la reflexión, el encuentro y la puesta en marcha de acciones de sensibilización, movilización e incidencia.



© Cristian Gallegos

La RSJ en 5 pasos:

- El alumnado voluntario de los centros educativos participantes en el proyecto **se organiza en grupos**, acompañado por al menos un o una docente.
- Los grupos de la RSJ de cada territorio reciben formación sobre género, medio ambiente, diversidad y derechos humanos en las **asambleas de inicio** que se celebran cada año entre septiembre y octubre.

- A partir de esas formaciones, cada grupo de la RSJ diseña su **agenda solidaria**, en la que refleja las acciones sociales y participativas en las que van a involucrarse a lo largo del curso.
- A final de curso, los grupos vuelven a reunirse para evaluar sus procesos y tomar nuevas ideas para el próximo año en las **asambleas de cierre**.
- Cada dos años, se celebra el **Encuentro Global**, en el que los grupos de la RSJ se encuentran con otros grupos de jóvenes de distintos países con los que comparten iniciativas, proyectos y compromiso como parte de una misma ciudadanía global.

La RSJ en cifras:

La RSJ nace hace más de 16 años, en la actualidad forman parte de la misma **112 centros educativos, 217 docentes y 2.750 jóvenes de los cuales más del 70% son mujeres**.

La RSJ pretende ofrecer un marco propicio para que las y los adolescentes tengan experiencias de Ciudadanía Global, a través del cuestionamiento y análisis crítico de la realidad (local y global) y de la acción comunitaria por causas globales (erradicación de la desigualdad, derechos humanos, desarrollo sostenible o defensa de la participación democrática). La igualdad de género aparece como un eje de trabajo transversal a todas ellas y a la coeducación como metodología para llevarla a cabo.

Dentro de los objetivos de la RSJ, destacamos dos que se relacionan directamente con las habilidades y procedimientos que fomentan la igualdad de género:

— **Promoción de la formación y reflexión de las y los jóvenes para la toma de conciencia de su realidad como ciudadanos y ciudadanas del mundo, asumiendo su corresponsabilidad en la construcción de una realidad local y global más justa.**

— **Empoderamiento de la juventud participante, animándola a ser promotora del diseño y puesta en marcha de actividades y campañas que incidan en la mejora de su entorno cercano, así como dotándola de habilidades para la participación sociopolítica en un contexto de encuentro y convivencia con sus compañeras y compañeros.**

Este componente coeducativo vertebra y caracteriza a la RSJ, como medio de promoción de una educación no sexista que elimine las desigualdades de género en el contexto educativo.

Así, este tipo de propuestas educativas ponen el foco en el desarrollo integral de cada persona, independientemente de los roles de género tradicionales. A continuación, iremos desagregando las principales conclusiones que ofrecen las distintas evaluaciones²¹⁰ a las que se ha sometido este programa a lo largo de sus más de 16 años de implementación. En concreto, sobre el impacto de género²¹¹ de la RSJ en la juventud y profesorado participante.

a) La propuesta curricular de la RSJ

La propuesta formativa de la RSJ se recoge en una malla curricular, desglosada por edad y tiempo de pertenencia. Esta es muy similar a la propuesta para el fomento de la igualdad de género,

210 Un mundo en sus manos. Evaluación Red Solidaria de Jóvenes. Entreculturas 2017.

211 Red Solidaria de Jóvenes en Andalucía. Una educación global para un mundo en cambio. Diagnóstico de Género 2017.

incluye contenidos orientados al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, entre los que podemos destacar los siguientes:



© Daniela Morreate




© Daniela Morreate

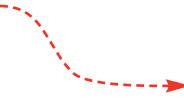
- Desarrollo del auto-concepto y autoestima positivos.
- Fomento de la escucha y el diálogo.
- Empatía.
- Autoafirmación.
- Expresión de ideas en público.
- Resolución de conflictos.
- Uso del lenguaje inclusivo.
- Trabajo en equipo con creciente autonomía.
- Toma de decisiones colectivas con creciente autonomía.
- Organización de tareas colectivas con creciente autonomía.
- Ejercer la representatividad en sus grupos desde la igualdad.
- Análisis de la realidad.
- Análisis de necesidades sociales y planteamiento de alternativas para sensibilizar, movilizar o realizar un servicio en favor de esa realidad.
- Identificación de necesidades de formación para llevar a cabo acciones solidarias.
- Análisis de las acciones solidarias llevadas a cabo y valoración de aspectos positivos y negativos y alternativas de mejora.
- Análisis de las relaciones interpersonales. Identificación de actitudes y emociones que favorecen las relaciones de respeto, empatía cooperación y buen trato y de las que las dificultan.

Además, la participación en la Red Solidaria de Jóvenes **se basa en el aprendizaje a través de la experiencia**. Este aprendizaje es el desencadenante que motiva y favorece que los y las

adolescentes pongan en marcha sus capacidades cognitivas, afectivas y conductuales y, a partir de ahí, las incrementen a través de su ejercicio. Esto se relaciona directamente con los conocimientos, habilidades y actitudes que fomentan la igualdad de género.



Se constata que los y las jóvenes de la Red cuentan con un mejor conocimiento de la realidad y de lo que sucede en el mundo, están más informados. Son más críticos y desarrollan las capacidades necesarias para pensar, debatir y reflexionar. Esto provoca un cambio de actitud entre jóvenes que ven el mundo de otra forma, se cuestionan las cosas y son más sensibles²¹².




“(La igualdad de género se trabaja) Aterrizando una realidad palpable y concreta, ofreciéndoles (a los y las jóvenes) un lugar de formación y encuentro donde se impulsa la escucha activa y la creación de formas positivas de relacionarse con el otro sexo”.

Minervino José de la Rasilla Suárez, Asturias

b) El grupo solidario de centro

En cada centro educativo se forman uno o varios grupos de adolescentes, mujeres en más de un 70% de los casos, de edades variadas (siempre comprendidas entre los 12 y los 18 años) o de franjas más homogéneas. La participación en estos grupos es voluntaria. Estos grupos pueden crearse de manera específica para la implementación del programa o pueden ser grupos con identidad propia que ya existían previamente, que se suman a la Red y asumen sus principios y metodología. El grupo es el contexto privilegiado para el aprendizaje, es motor y dinamizador de la experiencia personal, así como el espacio en el que compartirla. Es el primer nivel de referencia del programa.



Se constata en el estudio que hay diferencias significativas entre los chicos y las chicas de la RSJ, siendo las chicas más sensibles que los chicos ante todas las cuestiones de género. Relacionado con esto, se observa que los discursos están más dirigidos a las mujeres y quizás eso lleva a que las chicas se impliquen más. Parece que de forma inconsciente se está trabajando más sobre mujeres y sus comportamientos, de forma que las chicas desarrollan, de media, una mayor sensibilidad hacia cuestiones de género que los chicos²¹³.

212 Ibid 7.

213 Ibid 7.

En relación a quién ejerce el liderazgo dentro del grupo, cabe destacar que se han encontrado datos diferenciales entre chicos y chicas que participan en la RSJ y el grupo control. De forma global el 65,9% de chicos y chicas de la RSJ dice que quien destaca y suele ser el alma de su grupo son chicas, mientras que en el grupo control el porcentaje es del 44,2%²¹⁴.

La participación en estos grupos es clave para fomentar el respeto, la asertividad, la empatía, la autoestima, la igualdad y las habilidades necesarias para fomentar el liderazgo femenino.

El proceso de trabajo en grupo dentro de la RSJ fomenta la construcción de relaciones igualitarias basadas en la cooperación mutua y la corresponsabilidad en la organización de las tareas, que son una base fundamental para prevenir la violencia de género. Además, estos impactos se multiplican, ya que el alumnado participante se convierte en referente positivo para el resto de compañeros y compañeras de su centro educativo²¹⁵.

c) Realización de acciones solidarias

Este componente es uno de los más distintivos de la RSJ y el que fortalece en mayor medida actitudes y habilidades para la igualdad de género. La propuesta es que, partiendo del análisis de la realidad y con ayuda de los momentos de formación, los y las jóvenes identifiquen problemas sociales, a nivel local y global, y planifiquen proyectos o acciones para abordarlos. Estas acciones son muy variadas, pero se podrían agrupar en tres tipos: **acciones de servicio comunitario en su entorno local, acciones de sensibilización sobre cuestiones globales y acciones de movilización social**. El valor de las acciones solidarias radica en el proceso, ya que es la experiencia fundamental que genera y articula el aprendizaje y la igualdad en los procesos.

“Para mí estar en la Red significa sentirme parte de algo que me gusta, de formar parte del cambio. Gracias a la Red participo en actividades que, por mi cuenta, sé que no hubiera hecho. Sin embargo, al sentirme parte de un grupo las haces porque cuentas con las facilidades para hacer aquellas cosas que ni siquiera te planteabas, porque nadie te las ha mostrado. La Red te impulsa a tener la iniciativa, a pensar, te da un empujón para cambiar las cosas”.

Irene Martínez De la Vega, Alicante

214 Ibid 8.

215 Ibid 7.



Cada grupo planifica sus acciones en un instrumento al que llamamos **“agenda solidaria”**. La agenda nos permite concretar los compromisos y hacer un seguimiento de los mismos, facilita la organización de las acciones, la evaluación y la puesta en común con otros grupos. Por otra parte, es un elemento que ayuda en el reparto de responsabilidades dentro del grupo de forma igualitaria.

La posibilidad que ofrece la Red de participar en este tipo de acciones solidarias tiene un gran impacto en la mejora de la autoestima personal de los y las participantes, al tiempo que redundará en una mejora de la convivencia en los centros educativos al actuar las y los jóvenes de la Red como mediadores y realizar acciones de voluntariado²¹⁶.

La realización de estas acciones en grupos de iguales acompañados genera diferencias significativas de la RSJ respecto al empoderamiento, el compromiso y la consciencia social. Estos muestran mejores resultados para habilidades como **analizar y diagnosticar la realidad, plantear alternativas transformadoras, planificar, gestionar y experimentar que el cambio es posible, en línea con las habilidades y actitudes necesarias para fomentar la igualdad de género que hemos analizado anteriormente.**


El 94,5% de los y las jóvenes de la Red considera que las acciones son útiles para aprender, y los principales aprendizajes al realizar las acciones son: cómo desarrollar una actividad, tomar las riendas y asumir responsabilidades, organizar y planificar una actividad, el reparto responsable de tareas y la participación, y cómo estructurar un proyecto o planificarlo.

216 Ibid 7.

Además, les permite ayudar a los demás y ser personas solidarias, vivir la experiencia de cómo movilizándose se pueden cambiar cosas, relacionarse con gente y ser mejores personas²¹⁷.

d) La experiencia del encuentro para la transformación global

Entreculturas, a través de la Red Solidaria de Jóvenes, crea un espacio de referencia en el que las y los jóvenes tienen la oportunidad de sentirse parte de algo más amplio y de conocer a otras chicas y chicos de distintos grupos con quienes comparten inquietudes, lo cual es una fuente fundamental de motivación. Los grupos existentes en cada centro educativo van articulando una red a nivel local, autonómico y estatal con conexiones internacionales.



Un elemento importante del proceso formativo de la Red lo constituyen los encuentros y eventos con otros grupos y personas. Destacan las asambleas iniciales y finales de cada curso escolar donde se reúnen los grupos de cada región. También se realizan asambleas a nivel estatal e internacional.

Estos encuentros permiten a jóvenes, educadores y educadoras ser conscientes de que forman parte de un movimiento más amplio (y global), así como conocer a personas con inquietudes y motivaciones similares; esto genera identidad y motiva. También sirve como espacio de intercambio para los y las educadoras que permite estructurar el trabajo.

El encuentro con otras personas y otras realidades es una de las experiencias con mayor capacidad de transformación personal y social, que permite que la juventud participante incorpore muchas de las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para convertirse en agentes promotores de igualdad en sus entornos.

A la experiencia de encuentro asociamos el descubrimiento y el conocimiento de otras personas, la comunicación y la empatía, así como el desarrollo del respeto a la diversidad. Esta experiencia les permite desarrollar un sentimiento de pertenencia a una comunidad humana horizontal e igualitaria entre hombres y mujeres, donde se dan lazos de amistad que superan prejuicios y estereotipos.


El 87,4% de los/as jóvenes valora positivamente conocer otras redes mediante estos encuentros y eventos y los educadores/as dan un 9,86 sobre 10 a su utilidad en el proceso formativo.

217 Ibid 7.

e) El acompañamiento de educadores y educadoras

Para poder formar parte de la Red Solidaria de Jóvenes los grupos han de contar con el apoyo de un educador o educadora, que les acompañe en todo este proceso. La relación del educador o de la educadora con los y las jóvenes es clave en el proceso educativo de la Red de Jóvenes ya que es el equipo docente quien ofrece información, motiva al grupo, facilita la reflexión, ayuda a recoger las experiencias vividas, acompaña las acciones realizadas, cuida los procesos grupales y el crecimiento de cada joven. Entreculturas crea espacios de encuentro entre el profesorado orientado a la formación, la reflexión y el compartir experiencias, con el fin de potenciar redes personales de apoyo mutuo y de favorecer la adquisición de herramientas necesarias para desempeñar esta labor, constituyendo así una Red Solidaria de Profesorado.

Del total de educadoras y educadores el 86% son mujeres y la mayoría son profesoras de ciencias (rama científica): 42,3%. Llevan una media de 5 años vinculadas a la Red, por lo que se cuenta con un grupo estable y comprometido. Suelen ser personas implicadas que quieren que los chicos y chicas aprendan cuestiones relacionadas con la igualdad, la solidaridad y las temáticas sociales.



El 80% del equipo docente participante en el diagnóstico de género opina que entre adolescentes y jóvenes hay violencia de género y que a pesar de las campañas que se realizan, hay un número demasiado elevado de personas machistas y destacan, de forma especial, cómo las chicas argumentan y reafirman comportamientos sexistas. En coherencia con lo anterior, los y las docentes plantean que debería existir una mayor formación en valores igualitarios; que la Educación para la Igualdad entre los Géneros debería estar integrada dentro de la Educación en Valores; y que la formación debe estar más encaminada a la práctica cotidiana. Otras aportaciones ponen el énfasis en que existe la necesidad de detectar conductas sexistas en la vida cotidiana; que éste sigue siendo un tema tabú en las aulas; y que la influencia de la trayectoria vital y educación individuales influyen sobremanera en este tipo de cuestiones²¹⁸.

El rol de educadores y educadoras es clave, especialmente en el fomento del trabajo en equipos mixtos, el desarrollo de la capacidad de argumentación, diálogo y comunicación la facilitación de la expresión y comprensión de los diferentes puntos de vista, así como para la construcción de relaciones justas entre hombres y mujeres.

218 Ibid 8.

Por ello, un aspecto de mejora que arroja el diagnóstico de género es la creación de una red de profesorado que permita el trabajo colaborativo y el apoyo en la resolución de conflictos relativos a cuestiones de género.

“Se fomenta la igualdad de género en la RSJ a través de la información, formación y experiencia de vivir espacios y vivencias significativas de igualdad y educan la mirada para ser más críticos. También les ayuda a descubrir la dimensión global del problema, de la injusticia global”.

PROF. Dania Margarita Carmona de León (Asociación Fe y Alegría República Dominicana)

3. Conclusiones: impactos y horizontes de futuro

La igualdad de género no es solo un derecho humano fundamental, sino también la base necesaria para conseguir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Para alcanzarla, los procesos socioeducativos constituyen experiencias de socialización cruciales, capaces de actuar como un espacio privilegiado a la hora de revertir las discriminaciones por motivos de género y configurar una sociedad más igualitaria.

Por esto, la igualdad de género y la coeducación como estrategia para promoverla, se sitúan como eje de trabajo estratégico para Entreculturas a la hora de promover una Educación para la Ciudadanía Global.

Como hemos podido observar a lo largo del estudio de caso, el trabajo de la propuesta educativa *Un Mundo en tus Manos*, a través tanto de sus materiales didácticos como de proyectos de participación social del alumnado entre los que destaca la Red Solidaria de Jóvenes, es el reflejo de un compromiso multidimensional, tanto en los espacios formales como no formales, para transformar la sociedad mediante la inclusión del enfoque coeducativo en todas las fases metodológicas que la conforman.

Uno de los grandes éxitos de esta propuesta es haber conseguido que el enfoque coeducativo vertebré todos los programas de Entreculturas, al estar presente tanto en el currículo explícito, como en el oculto, impregnando no sólo los contenidos educativos que se trabajan, sino también el lenguaje como eje transversal, el acompañamiento a los y las docentes, las relaciones de horizontalidad entre sus participantes, los materiales educativos de apoyo, las actividades que se diseñan o el uso de los espacios.

A través de la presente revisión del diseño metodológico se ha demostrado que la propuesta de Entreculturas contribuye a la adquisición y fortalecimiento de los elementos constitutivos de las tres categorías competenciales (conocimientos, habilidades y actitudes), características de las intervenciones con enfoque de género: ampliando la capacidad reflexiva y crítica, fomentando la escucha, el diálogo y la empatía, generando una mayor satisfacción personal, contribuyendo a una mejora en la convivencia en los centros educativos y promoviendo la representatividad igualitaria en los grupos.

Todo esto nos permite afirmar que **proyectos como la Red Solidaria de Jóvenes contribuyen a fortalecer en los y las jóvenes las competencias necesarias para convertirse en agentes de transformación en pos de una igualdad real y efectiva.**

Del mismo modo, en respuesta a la inquietud por seguir avanzando y mejorando, detectamos en el trabajo diario aspectos en los que profundizar, con el fin de conseguir una transformación holística que no deje a nadie atrás.

Respecto a la comparativa entre sexos, el hecho de que los resultados más positivos sean alcanzados por mujeres visibiliza la necesidad de revisar el trabajo con los hombres, adecuando el discurso para que puedan sentirse identificados y adquieran un sentimiento necesario de responsabilidad. En definitiva, caminar hacia un enfoque GED (Género en el Desarrollo), que tenga en cuenta las relaciones desiguales de poder que se dan en todas las esferas.

Además, con el objetivo de incrementar los espacios transformadores, consideramos necesario informar e implicar a las familias, agentes fundamentales por su importante papel en la función de socialización y transmisión de valores y conocimientos. Asimismo, resulta crucial continuar y reforzar el trabajo con las y los docentes, ofreciendo una comunicación fluida y espacios de intercambio y formación más numerosos.

Estas consideraciones nos ofrecen un ilusionante horizonte de mejora, que nos permita trabajar juntos y juntas en el reto de configurar los espacios socioeducativos como ámbitos clave **en la construcción de una sociedad igualitaria.**



bibliografía

ACPF (2014). *The African Report on Violence against Children*. Addis Ababa: The African Child Policy Forum (ACPF).

ACTION AID (2013). *Stop Violence against Girls in School. A cross-country analysis of change in Ghana, Kenya and Mozambique. Executive Summary*, Institute of Education, University of London and ActionAid.

AIKMAN, S. AND UNTERHALTER, E. (2005). "Introduction" en Aikman, S. and Unterhalter, E. (eds.). *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam: Oxford.

ALAM, M. U., HALDER, A.K., LUBY, S.P., ISLAM, M.K., OPEL, A., SHOAB, A.K., GHOSH, P.K., SARKAR, S., MAHON, T. AND L. UNICOMB (2014). "Menstrual hygiene management knowledge, facilities, and practices associated with school absence among Bangladeshi adolescent school girls". *Paper for Water & Health Conference: Where Science Meets Policy*, 13–17 October, University of North Carolina, Chapel Hill Aslam, M., Kingdon.

ASLAM, M. (2013). "Empowering Women: Education and the Pathways of Change". *Background paper for EFA Global Monitoring Report 2013/4*. Paris: UNESCO citado en Sperling, G. and Winthrop, R. (2016) *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Washington DC: Brookings Institution Press.

BALL, S., MAGUIRE, M. AND BRAUN, A. (2012). "How Schools do Policy: Policy enactments in secondary schools" Abingdon: Routledge, citado en Parkes J. (2015) "Gender-based Violence in Education" *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Paris, UNESCO.

BISIKA, T., NTATA, P. AND KONYANI, S. (2009). "Gender-violence and education in Malawi: a study of violence against girls as an obstruction to universal primary education". *Journal of*

Gender Studies, Vol. 18, No. 3, pp. 287-94 citado en GMR, UNESCO, UNGEI (2015) "School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all". *Policy Paper 17*, UNESCO, Paris.

BLOOM, SHELAH S. (2008). *Violence against Women and Girls A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*. USAID East Africa.

BROMLEY, P., LERCH, J. AND JIMENEZ, J. D. (2016). Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks, *Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report*. UNESCO, Paris.

BROWN, G. (2012). *Out of wedlock, into school: combating child marriage through education*. London: The Office of Gordon and Sarah Brown.

CHILD PROTECTION MONITORING AND EVALUATION REFERENCE GROUP (2014). *Measuring Violence against Children: Inventory and assessment of quantitative studies*, Division of Data, Research and Policy, UNICEF, New York.

CHLOË, F. (2015). "Mainstreaming Inclusive Violence Prevention in the Agenda of Multilateral Development Banks: The Case of the Inter-American Development Bank and the World Bank in Latin America and the Caribbean". *Thesis submitted to University College London* for the degree of Doctor of Philosophy Development Planning Unit, The Bartlett Faculty of the Built Environment, UCL.

CLADEM (2016). *Cartilla Violencia de Género en las escuelas. Caminos para su prevención y superación*. CLADEM, Sao Paulo.

COALICIÓN GLOBAL PARA PROTEGER LA EDUCACIÓN DE ATAQUES (GCPEA) (2018). *Ataques a la educación, 2018. Resumen ejecutivo*. 2018. <http://www.protectingeducation.org/>

CRIVER, S., DUWURY, N., ASHE, S., RAGHAVENDRA, S. AND O'DONOVAN, D. (2015). "Conceptualizing violence: A holistic approach to understanding violence against women and girls". *Working paper*.

CROSS, D. ET AL. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study Perth*, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, citado en Greene, M., Robles, O., Stout, K. and Suvilaakso, T (2013) *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. Woking: Plan International.

CURRIE, J., AND WIDOM, C. S. (2010). 'Long-term Consequences of Child Abuse and Neglect on Adult Economic Well-being', *Child Maltreatment*, vol. 15, no. 2, 2010, pp. 111-120 citado en UNICEF (2014) *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York, 2014.

DUNNE M., HUMPHREYS S., AND LEACH, F. (2006). "Gender violence in schools in the developing world", *Gender and Education*, 18:1, 75-98.

ELLSBERG, M. ET AL. (2015). "Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say?" *The Lancet*, Volume 385 , Issue 9977, 1555-1566.

ENJ-IMJUVE (2005). "Encuesta Nacional de Juventud" en Secretaría de Gobernación (2014) *Programa integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2014-2018*. México citado en Moreno Uriza, C. (2015): "La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto educativo. Prácticas promisorias en 14 países de América Latina y el Caribe". *Documento de trabajo*. Oficina Regional para las Américas ONU Mujeres y UNICEF.

ENTRECULTURAS (2017). *Hacia una ciudadanía Eco-global*. Colección Aulas que cambian el mundo. Madrid. <http://www.redec.es/es/publicaciones/hacia-una-ciudadania-eco-global>.

ENTRECULTURAS (2017). *Un mundo en sus manos. Evaluación Red Solidaria de Jóvenes*. Madrid. <http://www.redec.es/es/publicaciones/un-mundo-en-sus-manos-evaluacionred-solidaria-de-jovenes>.

ENTRECULTURAS (2014). *Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades*. Colección Estudios e Informes. Madrid. https://www.entreculturas.org/sites/default/files/inclusion_y_equidad.pdf.

ENTRECULTURAS (2013). *Derecho a aprender. Educación de calidad, educación transformadora*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

<https://www.entreculturas.org/sites/default/files/derechoaaprender.pdf>.

ENTRECULTURAS (2010). *Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

<https://www.entreculturas.org/sites/default/files/educacionentempodeespera.pdf>.

ENTRECULTURAS (2011). *Las niñas a clase. Una cuestión de justicia*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

https://www.entreculturas.org/sites/default/files/las_ninaas_a_clase.pdf.

ENTRECULTURAS (2010). *La educación en el centro. Clave de desarrollo en la agenda post 2015*. Colección Estudios e Informes. Madrid.

<https://www.entreculturas.org/sites/default/files/laeducacionenelcentro.pdf>.

FUNDACIÓN SEMILLA (2017). *Violencias de género: otra mirada a la brecha escolar*.

Fundación Semilla. Santiago de Chile.

GAGE (2017). *Accelerating adolescent girls' education and empowerment: a call for action to the G7*. GAGE, ODI: London.

GEM REPORT (2017). "We must stamp out stereotypical teaching tools"

<https://gemreportunesco.wordpress.com/2017/01/16/we-must-stamp-out-stereotypical-teaching-tools/> World Education blog, Global Education Monitoring Report (acceso el 15 de Marzo de 2018).

GIRLS NOT BRIDES (2016). 'Untold stories'

<https://www.girlsnotbrides.org/girls-voices/untold-stories-guatemalas-child-brides/> (acceso 4 de marzo de 2018).

GIZ (2011). "Female Genital Mutilation and Education"

<https://www.giz.de/fachexpertise/downloads/giz2011-en-fgm-bildung.pdf> (acceso 17 de Marzo de 2018).

GLOBAL INITIATIVE TO END ALL CORPORAL PUNISHMENT OF CHILDREN (2015).

Hacia escuelas no violentas: prohibición del castigo corporal en todas sus formas. Informe global 2015. www.endcorporalpunishment.org

GMR, UNESCO, UNGEI (2015). "School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all", *Policy Paper 17*, UNESCO, Paris.

GMR, UNESCO, UNGEI (2017). "Let's decide how to measure school violence", *Policy Paper 29*, UNESCO, Paris.

GREENE, M., ROBLES, O., STOUT, K. AND SUVILAAKSO, T. (2013). *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. Woking: Plan International.

HARPER, C., JONES, N., GHIMIRE, A., MARCUS, R., AND KYOMUHENDO BANTEBYA, G. (EDS.) (2018). *Empowering adolescent girls in developing countries: gender justice and norm change*. Oxford: Routledge.

HUGHES, C., MARRS, C., AND SWEETMAN, C. (2016). "Introduction to Gender, Development and VAWG", *Gender & Development*, 24:2, 157-169 Oxfam: Oxford.

HUMAN RIGHTS WATCH (2017). *"Everyone Blames Me". Barriers to Justice and Support Services for Sexual Assault Survivors in India*, Human Rights Watch.

HUMAN RIGHTS WATCH (2017a). *"I Won't Be a Doctor, and One Day You'll Be Sick". Girls' Access to Education in Afghanistan*. Human Rights Watch.

HUMAN RIGHTS WATCH (2018). *Leave No Girl Behind in Africa. Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers*. Human Rights Watch.

HUMPHREYS, S. (2008). "Gendering corporal punishment: beyond the discourse of human rights". *Gender and Education*, Vol. 20, No. 5, pp. 527-40, citado en GMR, UNESCO, UNGEI (2015) "School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all". *Policy Paper 17*, UNESCO.

ICRW AND GIRLS NOT BRIDES (2015). "Taking action to address child marriage: the role of different sectors" *Economic Growth and Workforce Development brief*, 2015.

INEWS (2018). 'I'm now a lawyer'
<https://inews.co.uk/news/health/now-im-lawyer-ill-take-father-court-protect-sister-fgm-i/>
(acceso el 4 de abril de 2018).

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (ILO) (2017). *Global estimates of modern slavery: Forced labour and forced marriage*. ILO: Geneva.

IRISH CONSORTIUM ON GENDER BASED VIOLENCE (2012). "Addressing School Related Gender Based Violence: Learning from Practice". *Learning Brief no. 10*. Irish Consortium on Gender Based Violence.

ISLAM, KMM., AND ASADULLAH, MN. (2018). "Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks". *PLoS ONE 13(1)*: e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>

JEWKES, R., GIBBS, A., JAMA-SHAI, N., WILLAN, S., MISSELHORN, A., MUSHINGA, M., WASHINGTON, L., MBATHA, N., AND SKIWEYIYA, Y. (2014). "Stepping Stones and Creating Futures intervention: shortened interrupted time series evaluation of a behavioural and structural health promotion and violence prevention intervention for young people in informal settlements in Durban, South Africa". *Bmc Public Health*, 14.

JONES, N., TEFERA, B., EMIRIE, G., YADETE, W., GEZAHEGNE, K., TILAHUN, K., AND BIRHANU, K. (2017). "Exploring Ethiopian adolescents' gendered experiences and perspectives". *GAGE Research Brief* ODI: London.

KÅGESTEN, A., GIBBS, S., BLUM, RW., MOREAU, C., CHANDRA-MOULI, V., HERBERT, A., ET AL. (2016). "Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review". *PLoS ONE 11(6)*: e0157805.

KING, E.M., AND WINTHROP, R. (2015). "Today's challenges for girls' education global economy & development" *Working Paper 90* The Brookings Institution: Washington.

KYOMUHENDO BANTEBYA, G., KYOHEIRWE MUHANGUZI, F., AND WATSON, C. (2013). "Adolescent girls and gender justice: Understanding key capability domains in Uganda" *Revised country report*. ODI: London.

LEACH, F., DUNNE, M., AND SALVI, F. (2014). "A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV)" *Education Sector Background research paper* prepared for UNESCO. UNESCO, Paris.

LEACH, F., SLADE, E., AND DUNNE, M. (2013). *Promising Practice in School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) Prevention and Response Programming Globally*. Report commissioned by Concern Worldwide. Dublin, Concern Worldwide.

LIVINGSTONE, S., STOILOVA, M., AND KELLY A. (2016). "Cyberbullying: incidence, trends and consequences" en United Nations Special Representative of the Secretary-general on Violence Against Children: *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, United Nations, New York.

MARCUS, R. AND PAGE, E. (2016). *Girls' learning and empowerment: the role of school environments*. UNGEI and ODI.

MCLAUGHLIN, C., SCHWARTZ, S., COBBETT, M., AND KIRAGU, S. (2015). "Inviting backchat: how schools and communities in Ghana, Swaziland and Kenya support children to contextualize knowledge and create agency through sexuality education" *International Journal of Educational Development*, 41. pp. 208-2016. ISSN 0738-0593.

MELIS CIN, F., AND WALKER, M. (2016). "Reconsidering girls' education in Turkey from a capabilities and feminist perspective" *International Journal of Educational Development* 49 (2016) 134–143, ELSEVIER.

MONUSCO (2015). INVISIBLE SURVIVORS. *Girls in Armed Groups in the Democratic Republic of Congo*. From 2009 to 2015, MONUSCO.

MULLIS, I. V. S., MARTIN, M. O., FOY, P. AND ARONA, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, citado en GMR, UNESCO, UNGEI (2015) School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all. *Policy Paper 17*, UNESCO.

NACIONES UNIDAS (1993). *Resolución de la Asamblea General Resolución 48/104 Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, 1993. Nueva York.

NORTH, A., UNTERHALTER, E. AND MAKINDA, H. (2017). "Engaging the middle: Using research to support progress on gender, education and poverty reduction initiatives in Kenya and South Africa" en Georgalakis, J., Jessani, N., Oronje, R., and Ramalingam, B. (eds.) *The Social Realities of Knowledge for Development*. IDS Brighton.

OFFICE OF THE SRSG ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN (2016). *Tackling Violence in Schools: A Global Perspective*, United Nations, New York.

OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (OHCHR). 'Optional protocol to CRC'
<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/OPSCCRC.aspx>
 (acceso el 4 de junio de 2018).

OGANDO PORTELA, M. J., AND PELLIS, K. (2015). "Corporal Punishment in Schools: Longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam", *Discussion Paper 2015-02*, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence, Italy, November citado en UNICEF (2017): *A familiar Face. Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF, New York.

PARKES, J. (2015). "Gender-based Violence in Education" *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015*. Paris UNESCO.

PARKES, J., HESLOP, J., JONHSON ROSS, F., WESTERVELD, R. AND UNTERHALTER, E. (2016). *A rigorous review of global research evidence on policy and practice on school-related gender-based violence*, University College London, Institute of Education.

PARKES, J. AND HESLOP, J. (2011). *Stop violence against girls in school: A cross-country analysis of baseline research from Ghana, Kenya and Mozambique. Full Report*. Action Aid: London.

PELLIS, K., OGANDO PORTELA, M.J. AND ESPINOZA, P. (2016). "Poverty and inequity: multi-country evidence on the structural drivers of bullying", en Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (2016) *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. United Nations New York.

PEREZNIETO, P. ET. AL. (2017). *Evidence review. Mitigating threats to girls' education in conflict affected contexts: current practice*. UNGEI, ODI.

PEREZNIETO, P., HARPER, C., CLENCH, B. AND COARASA, J. (2010). *The Economic Impact of School Violence: A Report for Plan International* London, ODI/Plan International.

PINHEIRO, P. S. (2006). *World Report on Violence against Children*. New York: United Nations Secretary General's Study on Violence against Children.

PLAN (2008). *Learn Without Fear: The Global Campaign to End Violence in Schools*. Woking, Plan International.

PLAN INTERNATIONAL WEST AFRICA (2012). *BIAAG 2012 Research: Overall Report- Girls' Retention and Performance in Primary and Secondary Education: Makers and Breakers*. Dakar, Plan International West Africa.

POLONKO, K. A ET AL. (2011). "Child Sexual Abuse in the Middle East and North Africa: A Review" pp. 189-202 in G. T. Papanikos ed., *Essays on Social Themes*, ATINER Press.

RADFORD, L., ET AL. (2012). Child abuse and neglect in the UK today, NSPCC, p. 12. citado en UNICEF (2014), *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York.

REYES, J. E., KELCEY, J. AND DIAZ VARELA, A. (2013). *Gender, Violence and Education. Transformative Resilience Guide*, World Bank: Washington.

ROSS, H., SHAH, P. AND WANG, L. (2011). 'Situating empowerment for millennial schoolgirls in Gujarat, India and Shaanxi, China'. *Feminist Formations* 23(3): 23-47.

ROWLANDS J. (1997). *Questioning empowerment: working with women in Honduras*. Oxfam GB: Oxford.

RTI INTERNATIONAL (2016). *Literature Review on School-Related Gender-Based Violence: How it is defined and studied*. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

SAEBONES, A.M., BIELER, R.B., BABOO, N., BANHAM, L., SINGAL, N., HOWGEGO, C., MCCLAIN-NHLAPO, C.V., RIIS-HANSEN, T.C. AND DANSIE, G.A. (2015). "Towards a disability inclusive education". *Background paper for the Oslo Summit on Education for Development*.

SADKER, M. AND SADKER, D. "Confronting Sexism in the College Classroom." In *Gender in the Classroom: Power and Pedagogy*, (Urbana: University of Illinois Press, 1990), 176-87.

SAMUELS, F., GHIMIRE, A., TAMANG, A. AND UPRETY, S. (2017). "Exploring Nepali adolescents' gendered experiences and perspectives". *Research Brief*. GAGE: ODI.

SAVE THE CHILDREN (2011). *Violence against Children in Schools: A Regional Analysis of Lebanon, Morocco and Yemen*, Save the Children and Manara Network, Beirut.

SAVE THE CHILDREN (2013). *Attacks on education. The impact of conflict and grave violations on children's futures*. The Save the Children Fund: London.

SAVE THE CHILDREN (2016). *Every last girl. Free to live, free to learn, free from harm*. Save the Children, London.

SAVE THE CHILDREN (2018). "Promoting girls' right to learn in West and Central Africa". *Brief*. Save the Children and WCA Gender Equality and Inclusive Education Task Team.

SAVE THE CHILDREN DENMARK, MINISTRY OF EDUCATION AND MINISTRY OF WOMEN'S AFFAIRS (2008). *A Study on Violence against Girls in Primary Schools and Its Impacts on Girls' Education in Ethiopia*, Save the Children, Addis Ababa.

SLEIGH, H., MARIANO, E., ROQUE S., AND BARKER, G. (2017). *Being a Man in Maputo: Masculinities, Poverty and Violence in Mozambique: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, DC and Rio de Janeiro: Promundo.

SOLÓRZANO IRELA, A. B., PEÑA, R., ESPINOZA, H., ELLSBERG, M. AND PULERWITZ, J. (2008). "Catalizando cambios personales y sociales alrededor del género, sexualidad y VIH: Evaluación de impacto de la estrategia de comunicación de Puntos de Encuentro en Nicaragua," *Informe Final Horizons*. Washington, DC: Population Council.

SOTO, H. AND TRUCCO, D. (2015). "Inclusión y contextos de violencia" (eds.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, (LC/G.2647-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, citado en Trucco D. e Inistroza P. (2017) Las violencias en el espacio escolar. *Documento de proyecto*. CEPAL y UNICEF.

SOULCITY: www.soulcity.org.za (acceso el 10 de mayo de 2018).

SOUTH ASIA INITIATIVE TO END VIOLENCE AGAINST CHILDREN (SAIEVAC) (2011). *Prohibition of Corporal Punishment of Children in South Asia: A Progress Report*. Prepared in collaboration with the Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children and Save the Children Sweden. Kathmandu, Nepal.

SPECIAL REPRESENTATIVE OF THE SECRETARY-GENERAL ON VIOLENCE AGAINST CHILDREN (2016). *Toward a world free from violence. Global survey on violence against children*, Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, New York.

SPERLING, G. AND WINTHROP, R. (2016). *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Washington DC: Brookings Institution Press.

SUBIRATS, M. (2016). "De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 19, 1, 22-36.

SUBRAHAMANIAN, R. (2005). "Gender equality in education: Definitions and measurements". *International Journal of Educational Development* 25 (2005) 395-407 ELSEVIER.

TRUCCO, D. AND INISTROZA, P. (2017). "Las violencias en el espacio escolar". *Documento de proyecto*. CEPAL y UNICEF.

UN WOMEN (2013). *Gender-based Violence and Child Protection among Syrian refugees in Jordan, with a focus on Early Marriage. Interagency assessment*. UN Women.

UN WOMEN. 'Defining violence against women':
<http://www.endvawnow.org/en/articles/295-defining-violence-against-women-and-girls.html>
(acceso el 3 de junio de 2018).

UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Education for All global monitoring report 2015*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015a). *For insult to inclusion. Asia-Pacific report on school bullying, violence and discrimination on the basis of sexual orientation and gender identity*. UNESCO Bangkok.

UNESCO (2015b). *Gender and EFA 2000-2015: achievements and challenges. Gender Summary. Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO. UNGEI.

UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report, Gender Review*. UNESCO, Paris.

UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)* UNESCO, Paris.

UNESCO (2017a). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. UNESCO, Paris.

UNESCO (2017b), 'rezagadas'

<http://uis.unesco.org/apps/visualisations/no-girl-left-behind/index-es.html#conditions-2>
(acceso el 13 de junio de 2018).

UNESCO (2017c). 'eAtlas of Gender Inequality in Education'

<https://en.unesco.org/news/new-eatlas-gender-inequality-education-shows-progress-and-pit-falls-countries-around-world-0> (acceso el 26 de marzo de 2018).

UNESCO (2018). *Global Education Monitoring Report, Gender Review*. UNESCO, Paris.

UNESCO, CONSEJO EJECUTIVO (2015). "Aprender sin miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella". *Sesión 196 del Comité Ejecutivo de UNESCO (196/EX/30, 2015)*.

UNEVOC. 'Soft skills' <https://unevoc.unesco.org/> (acceso 22 de junio de 2018).

UNFPA (2012). *Marrying too Young: End Child Marriage*. UNFPA, New York.

UNFPA (2013). *Análisis legislativo comparado sobre embarazo adolescente y matrimonio temprano*. UNFPA, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

UNFPA. 'Gender-biased sex selection' <https://www.unfpa.org/gender-biased-sex-selection>
(acceso el 15 de junio de 2018).

UNGEI and Norwegian Refugee Council (2016). "Addressing School-Related Gender-Based Violence is Critical for Safe Learning Environments in Refugee Contexts" *Briefing Paper*.

UNICEF (2006). *Violence and discrimination. Voices of young people: Girls about girls*. UNICEF, New York.

UNICEF (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York.

UNICEF (2014a). *A study on early marriage in Jordan*. UNICEF Jordan Country Office.

UNICEF (2014b). *A statistical snapshot of violence against adolescent girls*, UNICEF, New York.

UNICEF (2016). *Female Genital Mutilation/Cutting: A global concern*, UNICEF, New York.

UNICEF (2017). *State of the World's Children*, UNICEF, New York.

UNICEF (2017a). *A familiar Face. Violence in the lives of children and adolescents*. UNICEF, New York.

UNICEF (2018). 'Adolescent health'
<https://data.unicef.org/topic/maternal-health/adolescent-health/> (acceso 19 de junio de 2018).

UNICEF (2018a). 'Child marriage'
<https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/#> (acceso 18 de junio de 2018).

UNICEF (2018b). 'Sexual violence'
<https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/sexual-violence/>
(acceso 18 de junio de 2018).

UNICEF India 'Female infanticide'
<http://www.unicef.in/Story/1121/Prosperity--not-poverty-behind-female-foeticide>
(Acceso el 2 de marzo de 2018).

UNICEF MENA REGIONAL OFFICE (2014). *Regional report on out of school children*. UNICEF, Middle East and North Africa, MENA.

UNICEF REGIONAL OFFICE FOR WEST AND CENTRAL AFRICA (2016). *Beyond Chibok* UNICEF, Regional Office for West and Central Africa.

UNICEF ROSA (2016). *Violence against children in education settings in south Asia. A desk review*. UNICEF Regional Office for South Asia, ROSA Bangkok.

UNITED NATIONS ECONOMIC AND SOCIAL COMMISSION FOR WESTERN ASIA (ESCWA) (2017). *Status of Arab Women Report 2017, Violence against Women: What is at Stake?* ESCWA: Beirut.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (2006). *In-Depth Study on All Forms of Violence against Women: Report of the Secretary General. A/61/122/Add.1*. United Nations, New York
<http://www.un.org/womenwatch/daw/vaw/v-sg-study.html>
February 2010 (acceso el 8 de junio de 2018).

UNODC (2016). *Global Report on Trafficking in Persons 2016* United Nations publication, Sales No. E.16.IV.6.

UNTERHALTER, E., NORTH, A., ARNOT, M., LLOYD, C., MOLETSANE, L., MURPHY-GRAHAM, E., PARKES, J. AND SAITO, M. (2014). *Interventions to enhance girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review*. Department for International Development DfID: London.

UNTERHALTER, E., (2007). "Gender Equality, Education, and the Capability Approach" en Walker, M. and Unterhalter, E. (eds.) (2007) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* Palgrave Macmillan US.

UNTERHALTER, E., VAUGHAN, R. AND WALKER, M. (2007). 'The capability approach and education'. *Prospero* 13(3): 13-21.

UNTERHALTER, E., NORTH, A. EZEGWU, C. AND SHERCLIFF, E. (2017). *Education, teacher practice, approaches to gender and girls' schooling outcomes: A Study in Five Nigerian States*. Abuja, British Council.

US DEPARTMENT OF EDUCATION (2016). *Student Reports of Bullying: Results from the 2015 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*.

WHO AND UNICEF (2013). *Progress on sanitation and drinking water-2013 update*. Geneva, WHO.

WINTER, F. (2016). "Shaping Aspirations and Outcomes: Gender and Adolescence in Young Lives". *Policy paper n° 9*. Young Lives, Oxford.

WITKOWSKA, E. AND MENCKEL, E. (2005). "Perceptions of sexual harassment in Swedish high schools: experiences and school-environment problems". *European Journal of Public Health*. 2005 Feb; 15(1):78-85.

WORLD BANK (2018). *LEARNING to realize education's promise. World Development Report 2018*. Washington DC.

YAKUBU, I. AND SALISU, W. J. (2018). "Determinants of Adolescent Pregnancy in sub-Saharan Africa: a Systematic Review," 2018, *Reproductive Health* 15, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5787272> (acceso 14 de mayo de 2018).

páginas web

ActionAid. www.actionaid.org

ALBOAN. www.alboan.org/es

Campaña Muévete por la Igualdad.
www.mueveteporlaigualdad.org

Campaña Mundial por la Educación.
www.cme-espana.org

Entreculturas. www.entreculturas.org

Fe y Alegría. www.feyalegria.org

Global Coalition to Protect Education from Attack.
www.protectingeducation.org/

Human Rights Watch. www.hrw.org/es

ONU Mujeres. www.unwomen.org/es

Overseas Development Institute. www.odi.org

Plan Internacional. www.plan-international.es

REDEC. www.redentreculturas.org

Save the Children. www.savethechildren.org

Servicio Jesuita a Refugiados (SJR). www.jrs.net

Sustainable Development Knowledge Platform.
www.sustainabledevelopment.un.org/hlpf

UNESCO. **www.unesco.org**

UNESCO Institute of Statistics (UIS).
www.uis.unesco.org

UNHCR. **www.unhcr.org**

UNICEF. **www.unicef.org/education**

