

# Por ser niña:

Situación de las niñas y las adolescentes  
en América Latina y el Caribe



por ser **Niña**



**Por ser niña:  
Situación de las niñas  
y las adolescentes  
en América Latina  
y el Caribe**



# Por ser niña: Situación de las niñas y las adolescentes en América Latina y el Caribe



por ser **Niña**

El equipo a cargo de este informe lo forman las consultoras de Inclusión y Equidad: Alejandra Faúndez Meléndez y Marisa Weinstein Cayuela, con el apoyo documental de Isidora Iñigo.

Las opiniones expresadas en esta publicación no representan necesariamente la política oficial de Plan International y se han tomado medidas para resguardar la confidencialidad de quienes las emitieron en el marco de esta investigación.

Agradecemos especialmente a todas las personas que colaboraron desde muy diversas perspectivas y sitios en este estudio: Rosario Del Río, Especialista Regional de Género de la oficina de Plan para las Américas; Santa Mateo, Larisa Pumarol y Paloma Ruiz de Plan en República Dominicana; Susy Eiyadeh, Floriselda Choc y Néstor Magaña de Plan en Guatemala; Cariño Ramos, Andy Chimaja y Edgar Ochoa de Plan en Perú; Roland Angerer, Director Regional; Matthew Carlson, Director Adjunto de Programas; Mónica Darer, Asesora; Marti Ostrander, Gerente Regional de Comunicación; Melanie Swan, Gerente Regional de Planificación y muchas otras personas que han contribuido.

Finalmente, queremos saludar y agradecer de modo especial a las niñas, niños y adolescentes que nos abrieron la puerta a sus vidas, sus problemas, sus expectativas y esperanzas.

Fotografías: Copyright de Plan. Las fotos son ilustrativas, no representan a los niños y niñas del estudio. Todas las fotografías de este estudio cuentan con el permiso respectivo para su publicación, como indica la Política de Protección de Plan.

#### **Plan, Oficina para las Américas (ROA)**

Ciudad del Saber, Edif. 112

Ciudad de Panamá

[www.plan-americas.org](http://www.plan-americas.org)

Twitter: @planamericas

Facebook: [www.facebook.com/planamericas](http://www.facebook.com/planamericas)

IBSN 978-92-9250-010-8

Impreso en Panamá en noviembre del 2012

Financiado en parte por Plan Alemania

Editado y diseñado por Innovación en Diseño, Edición y Alrededores | Idea (Perú), en base a las guías visuales de Plan.

#### **Estudio realizado por el grupo**





“Desarrollar al máximo el pleno potencial de las niñas y de las mujeres de todas las edades, asegurar su plena participación, en condiciones de igualdad, en la construcción de un mundo mejor para todas las personas y promover su papel en el proceso de desarrollo”.

(Numeral 34 de la Declaración de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, Beijing, setiembre de 1995)

# Contenido

<b>Prólogo</b>	8
<b>Resumen ejecutivo</b>	10
<b>I. Introducción</b>	16
<b>II. Marco conceptual</b>	24
<b>III. Barreras para la permanencia de las niñas en la educación</b>	28
1. Consideraciones previas: ¿cuántas son las niñas?	30
2. Ámbito educativo	34
3. Ámbito socioeconómico	54
4. Ámbito socio-cultural	72
5. Ámbito de violencia	81
6. Ámbito de embarazo adolescente	94
<b>IV. Capacidades y activos</b>	102
1. Activos personales	103
2. Activos sociales	106
3. Activos financieros	109
4. Activos materiales	110
<b>V. Propuesta de indicadores</b>	114
<b>VI. Conclusiones</b>	118
<b>VII. Recomendaciones</b>	124
<b>Bibliografía consultada</b>	128

**ANEXOS**

<b>Situación de las niñas y las adolescentes en América Latina y el Caribe</b>	<b>138</b>
1. Ratificaciones de tratados internacionales sobre derechos humanos	139
2. Estado actual de la firma y ratificación de los tratados internacionales por los países iberoamericanos	140
3. Avances en el plano jurídico internacional en el derecho a la educación para todos	141
4. Programas de transferencia condicionadas en la región vinculados a la retención escolar	142
5. Derecho a la educación en los países de la región	144
6. Especificaciones del derecho a la educación en países de la región	147
7. Contenidos sobre equidad de género en normativa y materiales educativos	149
8. Modificaciones recientes en leyes de educación y currículo respecto a la equidad de género	165
9. Legislación para asegurar la permanencia de la madre adolescente en la escuela	168
10. Programas de incentivo a la inserción laboral juvenil	170
11. Legislación y/o programas, reglamentaciones y acciones en el ámbito de la educación en salud sexual y reproductiva	179
12. Programas para prevenir/proteger el embarazo adolescente	185
13. Legislación en torno al acceso y derecho a la anticoncepción en la región	187
14. Legislación y programas para la prevención y atención de la violencia de género	190
15. Aprobación de leyes contra la discriminación en 20 países de la región	201

# Prólogo

## La doble discriminación de las niñas y las adolescentes en América Latina y el Caribe

Educar a una niña es una inversión para la educación de toda una generación.

Para superar las barreras que tienen en particular las niñas para obtener una educación de calidad, y para dotarlas con las capacidades y habilidades esenciales que les permitan llevar una vida digna y productiva, Plan Internacional está impulsando la campaña “Por ser niña”. Esta campaña busca igualmente promover el empoderamiento de las niñas y la ejecución de cambios estructurales que incrementen su participación política, cultural y social.

Es dentro del marco de “Por ser niña” que la Oficina Regional para las Américas de Plan presenta esta investigación cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento de la situación de las niñas, adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe, identificando los principales factores que aceleran o limitan tanto el desarrollo de su máximo potencial como el ejercicio y realización de sus derechos. El estudio pone especial énfasis en la situación de las niñas que viven en zonas rurales y urbanas marginales y de aquellas que pertenecen a grupos étnicos minoritarios (indígenas y afrodescendientes).

Varios son los problemas que enfrentan muchas de estas niñas, adolescentes y jóvenes, en especial las que viven en situación de pobreza y exclusión. Su condición de género y edad marca una doble discriminación que las margina y excluye de acceder a muchas oportunidades, servicios y beneficios, en especial al derecho a una educación de calidad. Si a estas condiciones le sumamos otras, como su origen étnico o alguna condición de discapacidad, su situación se agudiza y complica aún más.

Entre las barreras que enfrentan las niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe la investigación ha identificado tres principales: altas tasas de **embarazo en adolescentes**, especialmente en el rango de edad de entre 15 y 20 años; además, la edad de tener hijos también está disminuyendo y se han identificado casos de niñas entre los 10 y los 14 años que están dando a luz, lo que indica una clara tendencia al abuso sexual. El segundo tema principal evidenciado es la confirmación de los resultados de diversos otros estudios que indican que los mayores perpetradores de la violencia sexual son miembros de la familia nuclear: padres, hermanos, padrastros, tíos o hermanos. El tercer tema que es muy agudo, del que aunque no se tienen muchas cifras pero sí manifestaciones evidenciadas a través de la observación y diálogo informal con las niñas, es la **violencia doméstica y en las escuelas**. La violencia doméstica resulta particularmente difícil de medir, ya que no suele haber denuncias de ellas ya que en las familias se mantiene el silencio por la vergüenza que conllevan.

En el ámbito escolar, preocupa la ausencia de un **enfoque de equidad de género en la educación**. Los currículos pocas veces abordan el tema de género y frecuentemente

los materiales didácticos confirman y perpetúan –consciente o inconscientemente– los estereotipos femeninos y masculinos en la sociedad.

Otras problemáticas evidenciadas que continúan siendo de difícil medición por la cultura del silencio existente son el **trabajo doméstico** de niñas de cada vez más corta edad, tanto en casas ajenas como en las suyas; la **explotación sexual** y la **trata de personas**, especialmente en países donde el turismo es una fuente importante de ingresos, y la **falta de registro civil de nacimiento**, lo que

frecuentemente imposibilita la protección apropiada y la restitución completa de todos los derechos de niñas y jóvenes.

La investigación, sin embargo, no quiere quedarse solo en el análisis de las barreras, sino que también ha identificado los potenciales y las capacidades desaprovechadas que las niñas, adolescentes y jóvenes tienen. Son grandes los sueños y la fuerza que expresan cuando se les pregunta por sus proyectos de futuro y sus aspiraciones en la vida. Quieren estudiar para ser profesionales, quieren acceder a empleos bien remunerados que les permitan mejorar la condición de vida de sus familias y madres, quieren aprender habilidades y destrezas que les permitan generar ingresos, e incluso muchas de ellas aspiran a ser alcaldesas de sus municipios y comunidades y se preparan para participar en espacios públicos. En fin, son muchos los deseos y sueños que permitirán diseñar intervenciones de apoyo para potenciar todas las capacidades observadas en las niñas de América Latina y del Caribe.

No pretendemos insinuar que esta investigación responda a todas las preguntas; más bien, esperamos que sea el punto de partida y motivación para muchas otras preguntas, investigaciones y análisis. Invitamos a instituciones, organizaciones e individuos a acompañarnos en la búsqueda de alternativas para entender las vidas y problemas de las niñas, adolescentes y jóvenes en todos los países del continente y a construir, junto con ellas, nuevos caminos que contribuyan a facilitarles su desarrollo en las diferentes etapas de sus vidas y a ejercer plenamente todos sus derechos. ■

**Roland Angerer**

Director Regional

Oficina de Plan para las Américas – ROA



# Resumen ejecutivo

El presente documento forma parte de la consultoría “Estudio para la identificación de los factores que posibilitan o que frenan el desarrollo pleno de las niñas en América Latina y el Caribe”, cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento de los factores que potencian, limitan o impiden a las niñas acceder, permanecer y culminar la educación secundaria. Este estudio pretende ser un aporte a la implementación de la campaña global “Por ser niña”, la cual fue lanzada globalmente el 11 de octubre del 2012.

Este estudio está orientado por un marco conceptual que considera la articulación de los enfoques de derechos, género, interculturalidad, interseccionalidad y capacidades, y se ejecutó contemplando distintas fases. Primero, se procedió a la revisión de documentación secundaria a partir de estudios e informes regionales y nacionales de diversas fuentes –documentos de Plan, de organismos internacionales, de organismos públicos de los países de la región, de redes y organizaciones no gubernamentales (ONG), de instituciones académicas y de Naciones Unidas– con el propósito de tener un primer acercamiento actualizado a la situación de las niñas y adolescentes en la región. Luego, se desarrolló una segunda fase, de recolección de información

primaria, a través del trabajo de campo en República Dominicana, Guatemala y Perú, para estudiar cualitativamente la situación de las niñas. En ese proceso se entrevistaron 52 niñas, 49 niños, 79 adolescentes mujeres, 62 adolescentes hombres y 35 padres y madres, además de 18 docentes, 24 funcionarios de instituciones públicas, 21 funcionarios de ONG, 30 funcionarios de las oficinas de Plan en los países, 4 organizaciones juveniles, 3 organismos de Naciones Unidas y un intelectual indígena. Por último, se realizó un análisis integrado, triangulando las diversas fuentes de información, lo que dio origen a este texto.

En las últimas décadas, la cobertura educativa en los diversos niveles ha recibido un importante desarrollo en América Latina y el Caribe. Sin embargo, una característica general es que si bien se ha producido una gran expansión de la educación primaria hasta alcanzar una cobertura casi universal, la educación secundaria, aun cuando su matrícula también ha crecido notoriamente, es un desafío; aún está pendiente lograr que se convierta en un derecho garantizado para todos y para todas.

Para avanzar en tal desafío se requiere visualizar con profundidad los aspectos que sustentan esta situación. Prácticamente todos los actores concuerdan en que no se conseguirá alcanzar la cobertura en educación secundaria para todos y para todas solo confiando en la capacidad de inversión en infraestructura y capacitación del sistema educativo, sino que se necesita observar cómo interactúan los factores estructurales de nuestro orden social en la situación de millones de niñas, adolescentes y jóvenes que sueñan con proyectarse.

Este estudio asume la investigación sobre la problemática particular de las niñas y adolescentes mujeres en relación a su derecho de culminar oportuna y adecuadamente sus estudios

secundarios como un aspecto crítico en su desarrollo personal. En efecto, contamos con poco más de 104 millones de niñas<sup>1</sup> en la región de América Latina y el Caribe, muchas de las cuales experimentan rezagos en sus oportunidades de desarrollo futuro por ser jóvenes y por ser mujeres, y pese a los avances en las últimas décadas en el acceso a la educación en los distintos niveles de enseñanza, la escuela sigue reproduciendo estereotipos de género a través de su currículum oculto y sus prácticas educativas, reduciendo sus opciones futuras.

<sup>1</sup> Para el 2010 representaban un 49% de la población entre 0 y 19 años de edad (United Nations World Population Prospects, 2008).



Es precisamente en la adolescencia y en la juventud cuando las personas enfrentan decisiones cruciales. Teniendo en cuenta los activos ya acumulados, se deben tomar distintas opciones para asumir la edad adulta y estas diferentes trayectorias se van construyendo sobre la base de una secuencia de decisiones con respecto a continuar o no en la educación, el momento en que se ingresa al mercado de trabajo y de qué forma, cuándo se forma una familia autónoma y cuándo tener descendencia. En este proceso, cuanto más temprano en el ciclo de vida se concretan diferentes trayectorias de emancipación, existe más probabilidad de que se amplíen las brechas sociales. Esto debido a que tomar una decisión temprana acerca de las opciones (educación, trabajo, familia o maternidad) acota el margen de elección sobre la forma y el nivel de participación en las restantes. De tal forma, el abandono escolar temprano por parte de las adolescentes es un hecho trascendente, ya que tendrá repercusiones en sus opciones laborales futuras, de la misma forma que asumir responsabilidades domésticas y familiares exclusivas puede ser incompatible con la permanencia escolar.

Aunque la situación de los niños y adolescentes hombres es más crítica en cuanto al acceso a la educación secundaria y a la superior, este estudio se interesa por dar cuenta de las barreras que afectan a las niñas por razones de género, que resultan diferentes a las de los varones.

En este marco, los resultados del estudio se pueden estructurar en torno a seis ámbitos en los cuales se expresan diversas barreras que enfrentan las niñas y que limitan o impiden que concluyan su enseñanza secundaria. Algunas de estas barreras están relacionadas con limitaciones propias del sistema educativo y otras con el ordenamiento jurídico, social y cultural en un sentido más amplio. Los ámbitos han sido seleccionados en función de la importancia asignada por los propios actores entrevistados –principalmente niñas y adolescentes mujeres– así como por la teoría de cambio

propuesta para la campaña “Por ser niña” de Plan International. Para cada uno de estos ámbitos, en el estudio se recogieron los principales antecedentes, identificando las barreras y cómo estas se expresan en la vida concreta de las niñas y adolescentes; posteriormente, se describen las políticas públicas vinculadas y se señalan algunas “buenas prácticas” destacadas en algunos países. A continuación, se sintetizan las principales barreras identificadas:

a) Barreras vinculadas con el propio sistema educativo:

- Existe un limitado acceso a la educación inicial, lo que sobrecarga a las niñas, a quienes se les delega el cuidado de sus hermanos pequeños y a labores productivas –de uso intensivo de tiempo– asociadas al género.

- En las escuelas más vulnerables los recursos humanos tienen capacidades limitadas, lo que desincentiva a las niñas respecto de su formación, particularmente a aquellas que tienen alguna dificultad de aprendizaje. Los establecimientos educativos no son acogedores de los problemas y sueños de las niñas y, de hecho, las niñas que abandonan la educación dan señales con anterioridad que o no son advertidas por el sistema educativo o, si lo son, este no tiene capacidad de actuar para prevenir su deserción.

- La valoración del sistema escolar por parte de las niñas y las familias influye en su permanencia, dado que pueden existir dudas respecto de que sea un “mecanismo confiable” para salir de la precariedad y lograr sus proyectos personales.

b) Barreras “extra-sistema educativo” vinculadas con los ámbitos socio-económico, socio-cultural, de salud sexual y reproductiva y con el acceso a una vida libre de violencia.

- Los antecedentes analizados permiten plantear que no es suficiente con las estrategias focalizadas, ya que estas delegan la responsabilidad por las acciones de prevención del abandono escolar de las niñas y adolescentes exclusivamente en las escuelas.

El objetivo de alcanzar la educación secundaria en el tiempo apropiado debe ser abordado a través del desarrollo de estrategias sistémicas y comprehensivas que incluyan la participación de las propias niñas, de los niños, de sus familias, de la comunidad en general y de las autoridades.

- En particular, en este estudio se destaca que la inseguridad económica que enfrenta gran cantidad de la población de nuestra región es un factor decisivo en el abandono de los estudios por parte de las niñas. En efecto, muchas veces más allá de lo que quisieran los padres y las madres, las niñas deben trabajar. Por efectos de la división sexual del trabajo, las niñas deben enfrentar una mayor preocupación por el cuidado de su familia de origen y el uso de tiempo intensivo en actividades domésticas, lo que les enseña a conciliar desde muy pequeñas la vida familiar, estudiantil y laboral, así como a aceptar los costos invisibles del trabajo no remunerado, lo cual las coloca en una situación de desventaja en todo su ciclo vital. Estos estereotipos marcan tempranamente sus opciones ocupacionales y trayectorias laborales y las exponen frecuentemente a riesgos de explotación y servidumbre, bajos salarios en el mercado laboral y maltrato, abusos y violencia sexual “puertas adentro”. Ello se traduce en que las niñas tengan una gran “pobreza de tiempo”.

- También se destaca como un aspecto que limita y afecta el pleno desarrollo de las niñas el racismo y la discriminación que muchas de ellas sufren por su origen racial o étnico. La discriminación se manifiesta en diversos ámbitos y de múltiples maneras y la escuela no está exenta de ello, por lo que para algunas niñas este espacio se vuelve hostil y amenazante. Especialmente preocupante es la situación de interseccionalidad de la discriminación; es decir, cuando deben enfrentar una o más combinaciones de condiciones desiguales por: ser mujeres, ser niñas, ser pobres, ser indígenas o afrodescendientes y por vivir en zonas rurales o apartadas.

- La alta prevalencia de la violencia en América Latina –en todas sus expresiones: en la familia, en la

comunidad y por parte del Estado—, unida a las concepciones tradicionales de género, redundan en la limitación de la autonomía de las niñas y las jóvenes. Si socialmente se espera que la niñez y la adolescencia sean una etapa de la vida en que es permitida la exploración como parte del aprendizaje, la inseguridad que se vive, especialmente en las ciudades, repliega a las niñas y adolescentes a los espacios domésticos, restringiendo sus oportunidades de desarrollar actividades de formación, recreación y participación a la oferta de lugares cercanos y en horarios restringidos. No obstante, ello tampoco asegura que las niñas estén protegidas, puesto que una gran parte de las violencias que enfrentan

ocurren en la familia o por parte de victimarios que les son conocidos. De esta manera, las políticas de seguridad ciudadana, al no aplicar un enfoque de género, están acentuando las limitaciones de las niñas en el uso del espacio público.

● Además, otra peculiaridad de América Latina es que la baja de la fecundidad total contrasta con la evolución de la fecundidad adolescente, cuya intensidad aumentó en los últimos años en la mayoría de los países, en particular entre las menores de 18 años. Es así que el embarazo adolescente es una realidad que se resiste a disminuir, a pesar de la mayor información sobre salud sexual y anticoncepción de que disponen los y





las adolescentes en la actualidad. El embarazo adolescente es un factor que genera deserción escolar, aunque la mayor parte de los países ha establecido normativas para salvaguardar la continuidad de los estudios de las chicas que se embarazan. Ya sea por presión del establecimiento, de los padres o por la vergüenza de la afectada, lo cierto es que son pocas las adolescentes que terminan sus estudios estando embarazadas y menos aun las que regresan después del parto; la mayoría de las veces no hay retorno, y en su ocurrencia influyen múltiples fenómenos que son vividos de diferentes maneras por las adolescentes.

● Es necesario recalcar que América Latina es el continente más desigual del mundo. En este marco, es necesario analizar, en cada una de las barreras, las diferencias que se producen entre las niñas –al menos– debido a su residencia (urbana/rural), su nivel de ingresos y su origen étnico o racial. Así, contemplando un enfoque de interseccionalidad, es posible advertir que son las niñas rurales de origen indígena las que sufren la mayor violación de sus derechos económicos, sociales y culturales.

Es preciso constatar que, frente a estas barreras, existen importantes avances legislativos, derivados de la amplia ratificación de los instrumentos internacionales que bregan por la vigencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en diferentes ámbitos. Estas legislaciones buscan transformarse en instrumentos de gestión a través de planes nacionales que deben orientar el desarrollo de programas que garanticen, en la práctica, esos derechos. No obstante, esta instrumentación no está emparentada con un aumento presupuestario, ni con la formación de los funcionarios o las funcionarias pertinentes ni con la promoción de una coordinación intersectorial que permita su implementación efectiva. Ello es particularmente notorio en el ámbito de los programas de protección frente a la violencia de género o de salud sexual y reproductiva para adolescentes. En este sentido, una carencia visible en las políticas públicas es la de seguimiento y

rendición de cuentas, dimensión que permitiría avanzar en la exigibilidad de los derechos por parte de las niñas y adolescentes como sujetos.

También es posible advertir que las políticas de sectores como los de educación y salud han tenido dificultades para incorporar un enfoque de género, perdiéndose la oportunidad de identificar los problemas específicos de niños y niñas y ser así más efectivos en sus resultados.

En todos los países se observa la falta de vinculación entre las políticas de equidad de género y aquellas dirigidas a promover la infancia. En este sentido, las políticas y mecanismos de promoción de las mujeres no incorporan las diferencias y especificidades vinculadas al ciclo vital, centrándose fundamentalmente en las mujeres adultas, mientras que las políticas e instancias dirigidas a garantizar los derechos de la infancia no aplican un enfoque de género. Como resultado de ello, no se distinguen políticas específicas con enfoque de género relacionadas con la situación y la problemática de las niñas y adolescentes a nivel de país.

Por otro lado, pese a que las niñas y adolescentes expresan claramente su confianza en sus capacidades para alcanzar los proyectos de futuro que se proponen, y que cuentan con una serie de activos para ello, su entorno –padres, madres, docentes, encargados de programas públicos y privados– tiende a visualizarlas como “vulnerables”, merecedoras de medidas de protección y de acción hacia ellas y no necesariamente “con ellas”. En este sentido, es un desafío pendiente, para alcanzar un pleno desarrollo de las niñas, articular el enfoque de derechos con el de capacidades a la hora de promover e incidir en políticas públicas, de forma tal que no solo los garantes de los derechos puedan establecer políticas y programas con igualdad de oportunidades para los niños, niñas y adolescentes, sino asegurar que dichos titulares de derechos tengan la libertad efectiva para decidir y para aprovecharlas. ■

# I. Introducción



El presente documento forma parte de la consultoría “Estudio para la identificación de los factores que posibilitan o que frenan el desarrollo pleno de las niñas en América Latina y el Caribe”, cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento de los factores que potencian, limitan o impiden a las niñas desarrollar su máximo potencial para ejercer sus derechos, con énfasis en la culminación de su enseñanza.

El estudio lo desarrolla la Consultora Inclusión y Equidad en conjunto con la Oficina Regional de Plan International para las Américas, de manera de contribuir a la implementación de la campaña global “Por ser niña”, lanzada globalmente el 11 de octubre del 2012.

La investigación contempló distintas fases: en primer lugar, la revisión de documentación secundaria a partir de estudios e informes regionales y nacionales de diversas fuentes –documentos de Plan, de organismos internacionales, de organismos públicos de los países de la región, de redes y organizaciones no gubernamentales (ONG), de instituciones académicas y de Naciones Unidas– con el propósito de tener un primer acercamiento actualizado de la situación de las niñas en la región. Este trabajo preliminar fue presentado en la

Reunión Regional de Plan International realizada en Ciudad de Panamá el 2 de mayo del 2012. Luego de ello, se desarrolló una segunda fase de trabajo de campo en República Dominicana, Guatemala y Perú para estudiar cualitativamente la situación de las niñas. En ese proceso se entrevistó a 52 niñas, 49 niños, 79 mujeres adolescentes, 62 hombres adolescentes y 35 padres y madres, además de 18 docentes, 24 funcionarios de instituciones públicas, 21 funcionarios de distintas ONG, 30 funcionarios de las oficinas de Plan en los países, 4 organizaciones juveniles, 3 agencias de Naciones Unidas y un intelectual indígena. Finalmente, se realizó un análisis integrado triangulando las diversas fuentes de información, lo que dio origen a este documento.

La potencialidad de este informe está dada por la revisión de los estudios más recientes sobre la situación de la infancia en la región y, al mismo tiempo, por las voces libres y esperanzadas de las propias niñas y de otros actores relevantes de sus entornos. En este sentido, queremos reafirmar y defender firmemente la condición de sujetos de las niñas y los niños, particularmente en su derecho a opinar libremente sobre los asuntos que les afectan, y su derecho a ser consideradas y considerados en su participación en los procesos de investigación y transformación que les atañen.

En el estudio nos encontramos con hallazgos de diversa naturaleza, algunos de los cuales fueron clasificados como barreras o limitaciones del sistema educativo y socio-cultural, en tanto que otros fueron identificados como activos o capacidades de las propias niñas para el avance en su autonomía y pleno desarrollo. Lo anterior fue corroborado con fuentes secundarias, que aportaron elementos de contexto de carácter más global y panorámico que contribuyeron finalmente a focalizar la problemática central. Una síntesis de estos hallazgos se presenta a continuación.

### Principales hallazgos

En la región de América Latina y el Caribe contamos con poco más de 104 millones de niñas<sup>2</sup>, muchas de las cuales experimentan rezagos en sus oportunidades de desarrollo futuro por ser jóvenes y ser mujeres.

No obstante los avances ocurridos en las últimas décadas en el acceso a la educación en los distintos niveles de enseñanza, la escuela sigue reproduciendo estereotipos de género a través de su currículum oculto y las prácticas educativas —entre otros obstáculos— limitando las opciones futuras de las niñas. En el imaginario de las niñas, la educación es percibida como un eslabón para la movilidad social y una mayor autonomía, al tiempo que les genera expectativas sobre sus proyectos de vida. Sin embargo, todo ello es interrumpido por la histórica segmentación del mercado de trabajo y la baja calidad de la educación pública, que les ofrece, en la práctica, empleos precarios y de baja remuneración.

América Latina y el Caribe es, en la actualidad, la región más desigual del planeta, y pese a que todos los países implementan estrategias y políticas para reducir la pobreza y que esta ha cedido en la región debido al incremento de los ingresos laborales y a la permanencia de políticas de transferencias

condicionadas a las familias más pobres, se percibe una creciente concentración de la privación; es decir, que la pobreza tiende a focalizarse en los grupos donde las intersecciones entre género, raza, etnia, edad y lugar de residencia son muy importantes, reproduciendo patrones de desigualdad que son transmitidos intergeneracionalmente y en donde las niñas aparecen como las más pobres de los pobres<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> En el Panorama Social de América Latina (2010), de CEPAL, se muestra que la persistencia y reproducción de la desigualdad se debe a la alta concentración de la pobreza en las primeras etapas de la vida, el alto peso de las responsabilidades familiares hacia la infancia y el mayor peso de las transferencias públicas hacia las generaciones adultas, combinado con la baja eficacia de los sistemas educativos para revertir desigualdades de origen.



**“El inicio temprano de la emancipación es crucial en las historias de vida de los jóvenes pobres. En la mayoría de los países de la región, el ritmo de descenso de la fecundidad temprana en las madres pobres es menor al apreciado entre todas las madres, lo que implica que una cantidad importante de mujeres todavía deben formar una familia de manera prematura, en un contexto de pocos recursos y alta carga de crianza. En línea con lo anterior, el peso de la desafiliación institucional —personas que no estudian ni trabajan— es mayor entre las mujeres que entre los hombres y entre los jóvenes de los estratos de menores ingresos que entre sus pares más acomodados. Esto revela la necesidad de contar con políticas integrales que aborden en forma conjunta los problemas de las decisiones reproductivas, el abandono escolar prematuro, las trayectorias de emancipación y la vulnerabilidad a la exclusión”.**

**CEPAL (2010). Panorama Social de América Latina 2010.**

<sup>2</sup> Para el 2010 representaban un 49% de la población entre 0 y 19 años de edad (United Nations World Population Prospects, 2008).

Respecto de las opciones y proyectos de vida de las niñas y adolescentes, se ha investigado<sup>4</sup> cómo específicamente el tránsito en el ciclo vital marca trayectorias diferenciadas –que están directamente relacionadas con el desarrollo de capacidades y activos– que perjudican las posibilidades y oportunidades futuras de las personas, al quedar enraizadas en el paso de una etapa a otra de la vida, comenzando por la temprana infancia<sup>5</sup>. En esta lógica de ciclo de vida, es precisamente en la adolescencia y en la juventud cuando se enfrentan decisiones cruciales. Teniendo en cuenta los activos ya acumulados, se deben tomar distintas opciones para asumir la edad adulta y estas diferentes trayectorias se van construyendo sobre la base de una secuencia de decisiones con respecto a continuar o no en la educación, el momento en que se ingresa al mercado de trabajo y de qué forma, cuándo se forma una familia autónoma, cuándo se tiene descendencia. En este proceso, cuanto más temprano en el ciclo de vida se ramifican las diferentes trayectorias existe más probabilidad de ampliación de las brechas sociales. Esto debido a que tomar una decisión temprana acerca de las opciones (educación, trabajo, familia o maternidad) acotará el margen de elección sobre la forma y el nivel de participación en las restantes. Por todo ello, el abandono escolar temprano por parte de las niñas y adolescentes es trascendental, ya que tendrá repercusiones en sus opciones laborales futuras, de la misma forma que asumir responsabilidades domésticas y familiares exclusivas puede ser incompatible con la permanencia escolar<sup>6</sup>.

Por otra parte, la pobreza multidimensional, y en

particular la pobreza infantil, obedece a un círculo vicioso que se expresa en una fecundidad más alta y temprana en algunos grupos de mujeres<sup>7</sup> y que se reproduce de generación en generación con una fuerte carga de roles reproductivos, lo que a su vez conduce a mayor pobreza. En este marco, existen condiciones estructurales propias de la región que actúan como barreras para el pleno desarrollo de las niñas, junto a la persistencia de un ordenamiento de las relaciones de género que tiende a perpetuar la subordinación de las mujeres y que coloca diversos obstáculos para que las niñas y adolescentes mujeres puedan avanzar en ciudadanía y ejercicio pleno de derechos.

Al mismo tiempo, en la región los nacimientos vienen ocurriendo cada vez a menor edad de las madres, con lo que se genera una paradoja respecto a los rendimientos y oportunidades que la educación ofrece en términos relativos para las mujeres: “La teoría sugiere que más años de educación y mejores oportunidades y salarios en el mercado laboral para la mujer tienden a reducir el número de hijos y aumentar la edad promedio en que se tiene el primer hijo. Estudios sugieren que el costo de oportunidad de quedar embarazadas es más alto para las mujeres de alto nivel educativo ya que estas, potencialmente, podrían tener ingresos más altos en el futuro”. Sin embargo, en la región –sin incluir el Caribe– la edad promedio en que hombres y mujeres procrean se ha reducido con respecto a 1975, lo que quiere decir que los mejores resultados en acceso a educación y mercado laboral por parte de las mujeres en los últimos 30 años no han significado un aumento en la edad de embarazarse y tener hijos. En el 2007, en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica Ecuador, El Salvador y México, hombres y mujeres tuvieron hijos entre dos a cuatro años más jóvenes que sus pares en 1975 (PNUD -

<sup>4</sup> CEPAL (2010). Panorama Social de América Latina 2010. Santiago de Chile.

<sup>5</sup> “Mientras que en promedio 49% de los hombres y 55% de las mujeres de 20-24 años han completado su educación secundaria, en zonas rurales esas cifras solo alcanzan a 26% de los hombres y 31% de las mujeres, y entre jóvenes indígenas a 22% y 20%, respectivamente”. Según la CEPAL (2010), esto demuestra de modo categórico la reproducción focalizada e intergeneracional de la exclusión y la desigualdad.

<sup>6</sup> Vale señalar que estas diferentes opciones de proyectos de vida están impactadas por barreras, oportunidades y capacidades que se identifican en los siguientes capítulos de este informe.

<sup>7</sup> Algunos países de la región mantienen índices reproductivos muy elevados, entre los más altos del mundo. A Guatemala, con tasas de fecundidad de 3,8 hijos/ por mujer, le siguen Haití y Bolivia con 3,2, Honduras con 3,0 y Paraguay con 2,9. Este grupo de países tiene tasas por sobre el promedio de la región (CELADE, 2009).

Revista Humanum, 2012). Además, pudimos percibir que la salud sexual y reproductiva de las niñas se ve amenazada –y su problemática agudizada– como producto de embarazos tempranos en extremo –de menores de 15 años, inclusive de 9 y 10 años– lo que nos viene a mostrar situaciones de abuso y de violencia sexual que son constitutivos de delito y que, al mismo tiempo, generan traumas graves para la vida actual y futura de las propias niñas.

Por otra parte, en las próximas décadas se requerirá de una fuerza laboral altamente productiva, que pueda generar los ingresos necesarios para economías de mayor concentración tecnológica que de mano de obra, y el bono demográfico afectará a los países con la consecuente reducción de personas en edad de trabajar y más dependientes de ellas<sup>8</sup>. Este es un imperativo para la formación de recursos humanos precisamente en las niñas y niños de hoy, que serán esa generación productiva. En las familias son las mujeres las encargadas principales del cuidado tanto de los niños y niñas como de las personas adultas mayores. En este contexto, no solo la familia requiere fortalecimiento, también es fundamental el apoyo a las redes comunitarias en el nivel local, particularmente en el sector rural. Pero eso no es todo, nuestras sociedades requerirán avanzar también en igualdad de derechos entre grupos socio-económicos, considerando diferentes generaciones y zonas de residencia, al mismo tiempo que innovar en mecanismos para profundizar sus democracias para la inclusión de pueblos indígenas y afro-descendientes y para escuchar en los espacios de decisión las voces de todas y todos sobre los asuntos que les atañen. Cada día es más evidente la necesidad de participación de las niñas y adolescentes mujeres de hoy en las propuestas de

políticas públicas, de programas e iniciativas de distinto tipo que las afectan directa e indirectamente.

Desde la perspectiva institucional, prácticamente todos los países de la región han implementado un conjunto de modificaciones legales e institucionales en la búsqueda de la igualdad de género, la educación para todos y el respeto a los derechos de niños y niñas, en especial en el campo del acceso a la educación. Estos cambios son producto tanto de la obligatoriedad en la implementación de los acuerdos internacionales como de las necesidades, demandas, luchas y propuestas de distintos actores sociales nacionales y regionales. Con todo, el proceso de firma y ratificación de tratados internacionales tiene un ritmo lento<sup>9</sup>, y desde que el Estado lo firma hasta lograr la plena adaptación y armonización de la legislación y otros instrumentos nacionales pueden pasar décadas. Del mismo modo, la firma de estos tratados no necesariamente se expresa en la consiguiente implementación de políticas y programas que puedan ir al ritmo de las necesidades en estos distintos ámbitos del desarrollo. En general, según los actores entrevistados para este estudio, las políticas públicas a favor de la infancia actúan de un modo desarticulado, sus principales estrategias se fragmentan en varias instituciones públicas y las instancias de coordinación cuentan muchas veces con limitaciones estructurales: escasos recursos, atribuciones limitadas y bajo peso político respecto de las dinámicas de las instituciones sectoriales.

En este marco, gran parte de las políticas públicas dirigidas a las niñas y adolescentes mujeres están orientadas a evitar la ruptura con el sistema escolar, o bien a que tanto la unión como la maternidad

<sup>8</sup> En América Latina, las áreas rurales muestran un grado levemente superior de envejecimiento que las zonas urbanas, a pesar de su mayor fecundidad y su menor expectativa de vida. En 11 de los países latinoamericanos, la proporción de adultos mayores que vive en el área rural es mayor que en el área urbana (CEPAL, 2008).

<sup>9</sup> En la actualidad, 19 países de la región han tomado el compromiso de orientar sus políticas educativas en la perspectiva del fortalecimiento de los derechos humanos, así como el combate de la discriminación racial y contra las mujeres. Todos han ratificado la Convención de los Derechos del Niño (CDN), y más de la mitad, el Protocolo de San Salvador, que amplía la definición de la educación para la democracia y la paz. Los detalles de la firma de convenios se puede ver en el Anexo 2 del presente informe.

impliquen la disminución de oportunidades o eliminen las posibilidades de retorno a él (CEPAL, 2010). Sin embargo, existe una ausencia de políticas públicas vinculadas al campo de lo simbólico de la discriminación de género, que restringe sus oportunidades de modo solapado, especialmente por el impacto de la socialización y la representación de los roles tradicionales de género en las distintas etapas de la infancia y adolescencia, tal como se analiza en los capítulos siguientes.

En general, en cuanto a estos factores que inciden en la reproducción intergeneracional de la pobreza, se sugiere que las políticas públicas contribuyan principalmente, y como un esfuerzo articulado, a postergar la edad de inicio de la maternidad con un mejor acceso a la información sobre el control de la reproducción y métodos modernos de prevención de embarazos; a incentivar la retención de las mujeres en el sistema educativo con el mejoramiento de la calidad de la educación, haciéndola más cercana a las oportunidades laborales y superando sus limitaciones sexistas; a disponer de sistemas de cuidado y atención de los hijos pequeños que, a su vez, faciliten la asistencia o el retorno de las madres adolescentes al sistema educativo o que permitan el acceso de las madres jóvenes al mercado de trabajo, entre otras metas. Al mismo tiempo, se requiere que estas políticas avancen en el



desarrollo de capacidades para mejorar su autoestima y para el ejercicio del liderazgo, la toma de decisiones y la autonomía sobre su cuerpo, y así les permitan empoderarse tempranamente para que puedan vivir una vida plena y sin violencia.

Respecto de las políticas educativas propiamente dichas, tanto los estudios específicos como el seguimiento de los principales indicadores estadísticos de acceso a la educación prestan cada vez menos atención a la desigualdad de género. La mirada se ha restringido a la dimensión de cobertura y paridad, con base en las estadísticas oficiales disponibles, que muestran cifras de rezago mayor para los hombres —en los niveles primario, secundario y superior— en la gran mayoría de los países. Del mismo modo, el eje ha estado puesto en la vinculación de la educación con las oportunidades en el ámbito laboral más que en el ámbito propiamente educativo. Por lo mismo, buena parte de las políticas para la igualdad de género en la educación están relacionadas con la igualdad futura en el empleo (Guerrero, 2006). Sin embargo, la persistencia de roles y estereotipos sexistas tradicionales en los distintos niveles educativos subraya la necesidad de desarrollar políticas para la igualdad de género que abarquen todos los niveles y esferas de la educación, puesto que no solo actúan en el proceso mismo de socialización de los y las estudiantes sino que se extienden a la esfera de sus oportunidades futuras, tanto académicas como laborales. Algunas de las barreras identificadas en este estudio están relacionadas precisamente con asuntos estructurales, institucionales, jurídicos, culturales y estereotipos de género que se reproducen a nivel global y al interior de las propias familias y en la escuela. Por lo tanto, la situación de desigualdad de las niñas no se resolverá solo con medidas en un plano jurídico o institucional, sino que requiere esfuerzos nacionales de envergadura, tanto para visibilizar su problemática específica como para tomar medidas integrales que refuercen la acción intersectorial y consideren los aspectos socio-culturales propios de la región.

Existe suficiente literatura y claridad conceptual acerca de que para diseñar una política pública que busque crear ciudadanía, materializar derechos universales, impulsar el bienestar, generar la cohesión e inclusión social de toda la población, y que sirva de fundamento para la consecución de mayores niveles de bienestar, debe asegurarse el fortalecimiento de las capacidades y activos de su población (capital humano, social, físico, cultural, monetario, natural), la protección social de la población en general, el empoderamiento y la participación. Al mismo tiempo, debe ser solidaria, eficiente y tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los países y su disponibilidad de recursos. Estas son precisamente las tareas que —en el plano de la infancia— tienen muy diferentes niveles de desarrollo entre países.

En síntesis, la evidencia muestra que las mujeres y las niñas han avanzado específica y significativamente en el plano del acceso a mejorar sus condiciones de vida (derechos de consecución inmediata o necesidades prácticas). Sin embargo, los avances son precarios y muchas veces nulos en el ámbito de las necesidades estratégicas (derechos de consecución sucesiva o necesidades estratégicas), resaltando las dificultades en el plano de la participación y la toma de decisiones, así como en la igualdad en el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, y en el derecho a vivir una vida libre de violencia.

A continuación, este informe mostrará los ámbitos en los cuales se expresan las diversas barreras que enfrentan las niñas y que limitan o impiden que concluyan su enseñanza secundaria. Algunas de estas barreras están relacionadas con limitaciones propias del sistema educativo y, otras, con el ordenamiento jurídico, social y cultural en un sentido más amplio. Los ámbitos han sido seleccionados en función de la importancia asignada por los propios actores entrevistados —principalmente las niñas y adolescentes— así como por la teoría de cambio de Plan International. Para cada uno de estos ámbitos se presentan antecedentes relevantes, luego se

señalan específicamente las barreras y cómo estas se expresan en la vida concreta de las niñas y adolescentes; posteriormente, se identifican las políticas públicas vinculadas y se señalan algunas “buenas prácticas” destacadas en algunos países.

El informe global se organiza en nueve capítulos. **El primero** introduce el estudio desde una lógica comprensiva que resalta los principales hallazgos encontrados y otorga un marco general y sintético de los capítulos siguientes. **El segundo** explicita los principales conceptos orientadores que marcaron todo el proceso de investigación, marco conceptual que hemos considerado relevante incluir para el análisis de la información recopilada y, al mismo tiempo, en sintonía con las definiciones de Plan acerca de la campaña global “Por ser niña”. **El tercero** se refiere a las barreras que enfrentan las niñas en diversos ámbitos, organizadas en torno a la teoría de cambio de Plan International. **El cuarto** hace un análisis de las capacidades y activos que forman parte del potencial de las niñas. **El quinto** señala un conjunto de indicadores que permite situar una línea de base de las principales barreras identificadas desde una perspectiva estadística. **El sexto** incluye las principales conclusiones a partir de los hallazgos del estudio. **El séptimo** señala algunas recomendaciones derivadas de la investigación. **El octavo** presenta un completo listado de las fuentes de información y bibliografía consultada para quien requiera seguir profundizando en la temática. Por último, en **el noveno** capítulo se encuentran los **anexos** con información metodológica del estudio y diversos cuadros comparativos de las políticas públicas impulsadas por los países en la temática.

Esperamos que este esfuerzo nos acerque y profundice sobre la particularidad de la región de América Latina y el Caribe a través de las voces de las propias niñas y sea un insumo para avanzar en el mejoramiento de sus condiciones de vida, de su posición en la sociedad y del ejercicio pleno de sus derechos. ■



## ¿Cómo somos las niñas?

Las niñas de mi comunidad son muy estudiosas e inteligentes, les gusta ir a la iglesia, compartir con los demás, ayudar a sus padres de vez en cuando y la mayoría ayudan a su mamá en los quehaceres en la casa.

Gracias a Dios, todavía en la comunidad las niñas no sufren de abuso sexual y discriminación, que son los que más abundan en el mundo.

Pero no todo es color de rosa. En mi comunidad a veces las personas son muy racistas, es decir que aunque las niñas son muy bonitas, inteligentes y amigables, los padres evitan que las niñas se junten con las de los barrios más pobres de la comunidad, no les permiten estar con ellas, algunas veces están sucias y casi no asisten a la escuela.

Pero yo espero que esto algún día cambie y todas las niñas sean muy felices como yo. Espero que en un futuro este maltrato que hay con algunas niñas cambie, porque todas somos iguales y tenemos los mismos derechos.

DANIA, 10 AÑOS

## II. Marco conceptual



El objetivo de esta sección es destacar los principales enfoques que orientan nuestra investigación, de manera que tanto los instrumentos, las preguntas del estudio y los indicadores sugeridos, así como el análisis de la información recogida y disponible, consideran los siguientes conceptos como punto de partida:

### **Enfoque de igualdad de género**

El enfoque de género refiere a observar cómo las diferencias culturales en la construcción de los roles y posiciones de hombres y mujeres afectan la situación de estas últimas y generan condiciones de subordinación y discriminación. La incorporación de este enfoque ha surgido de la necesidad de apreciar y valorar la realidad desde una perspectiva de justicia e igualdad. Por un lado, responde a prevenir la injusticia y la inequidad, procurando controlar los posibles efectos e impactos adversos que dejan a unas u otros en situación de desventaja y cuidando de no incurrir en discriminación por género; por otro, a promover la igualdad de oportunidades con especial énfasis en el fortalecimiento de las capacidades y competencias de las mujeres y las niñas a través de su empoderamiento como titulares de derechos.

Tal como lo define Plan en su “Política de igualdad de género”<sup>10</sup>, entendemos el empoderamiento de las

niñas, las jóvenes y mujeres de la región de América Latina y el Caribe como el disfrute del mismo estatus y las mismas condiciones para la realización de sus derechos y el desarrollo de su potencial que los niños y hombres, para así contribuir y beneficiarse del desarrollo nacional, político, económico, social y cultural. La igualdad de género reconoce que los hombres y las mujeres, los niños y las niñas tienen distintas necesidades y prioridades, enfrentan diferentes obstáculos y son afectados por el desarrollo en forma diferente. La igualdad de género significa dar el mismo valor a las similitudes y diferencias entre niños, hombres, niñas y mujeres, y a los diferentes roles que desempeñan.

### **Enfoque intercultural**

El enfoque intercultural apunta a reconocer la existencia de una diversidad de culturas en la sociedad actual, las cuales deben convivir sobre la base del respeto a sus cosmovisiones, a sus derechos humanos y sus derechos como pueblos. En este marco, la emergencia en la agenda pública global de la importancia de la diversidad y la identidad ha ido acompañada del desarrollo y la universalización de los derechos económicos, sociales y culturales. Bajo estos parámetros es visible y

<sup>10</sup> PLAN INTERNACIONAL (2011). Política de igualdad de género de Plan: construyendo un mundo igualitario para niñas y niños.

legítima la necesidad de que los indígenas y afrodescendientes de la región de América Latina y el Caribe accedan de manera equitativa a una ciudadanía moderna que considere los rasgos y conductas propios que definen nuestra identidad. Una identidad basada en múltiples y diversas identidades específicas que, más que ser un obstáculo, como hasta ahora se las ha mirado, ofrece amplias posibilidades de crecimiento y desarrollo para la integración y la cohesión social en el continente<sup>11</sup>.

### Enfoque basado en los derechos humanos

Desde hace algunos años se ha venido promoviendo la instalación de un enfoque basado en derechos en las políticas públicas de los países y en los programas de desarrollo. Entendemos el enfoque de derechos como aquel que “constituye un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que está basado normativamente en estándares internacionales de derechos humanos y operacionalmente dirigido a promover, proteger y hacer efectivo el ejercicio de tales derechos por parte de las personas”<sup>12</sup>. En el marco de los debates de la eficacia de las intervenciones de desarrollo se trata de promover la realización de los derechos humanos y mejorar las capacidades de ejercicio por parte de los titulares de estos. El enfoque basado en derechos humanos no solo propone un cambio en la orientación y en las acciones, sino que es central para todo el ciclo de proyectos, incluida la dimensión de rendición de cuentas y los estándares de avances en el marco de los derechos humanos reconocidos internacionalmente. En este campo, se debe prestar especial atención a los debates y agendas del estado actual de derechos de las niñas y niños, considerando de modo particular la aprobación del III Protocolo de la Convención de los Derechos del Niño del 19 de diciembre del 2011.

<sup>11</sup> BELLO, Álvaro, y RANGEL, Marta. (2002), “La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe”. En: Revista de la CEPAL N° 76, Santiago de Chile.

<sup>12</sup> Definición tomada de: Artigas, Carmen. (2002). “El enfoque de derechos aplicado en programas sociales: Una apuesta por la superación de la desigualdad y la pobreza”. Seminario “Perspectivas innovativas en política social”. MIDEPLAN/CEPAL. Santiago de Chile.

El enfoque de derechos establece su indivisibilidad y la no jerarquización entre ellos (económicos, civiles, culturales, políticos y sociales) y, por lo tanto, no toma en cuenta la escasez de recursos y las limitaciones institucionales, que suelen exigir prioridades. Enriquece la evaluación del bienestar, establece la idea de obligatoriedad y responsabilidad del Estado y de otros actores para asegurar el desarrollo humano, así como la exigibilidad en su cumplimiento por parte de los titulares de derechos.

### Enfoque de interseccionalidad

El término “interseccionalidad” fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1995, quien lo define como la expresión de un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”. En su marco teórico, la subordinación interseccional es, a menudo, la consecuencia de un factor de discriminación que, al interactuar con otros mecanismos de opresión ya existentes crea, en conjunto, una nueva dimensión de desempoderamiento<sup>13</sup>.

En toda sociedad, cada actor social participa en múltiples relaciones, no solo de producción, sino también de género, étnicas, nacionales, generacionales. Dichas relaciones determinan posiciones subjetivas que, a su vez, son diversamente construidas por diferentes discursos. De este modo, cada actor social es el locus de múltiples posiciones, basándose en las cuales articula sus subjetividades –de modo siempre precario, provisorio y contradictorio– en la intersección de varios discursos. Enfocar estos procesos en términos de articulación implica plantear el carácter construido, múltiple, contradictorio y no esencial del “sujeto”, reconociendo su activa participación en su autodefinición sin olvidar el peso de las relaciones

<sup>13</sup> Citado en Muñoz Cabrera, Patricia (2011), Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica, CAWN, Honduras.

de poder en las que está inserto y que buscan inscribir en él determinados sentidos<sup>14</sup>.

La identidad de género supone un cruce constante de variables. Así, por ejemplo, se es mujer en una sociedad determinada, pero simultáneamente se puede ser joven (categoría de edad), indígena (categoría étnica), pobre (categoría de clase).

Para las mujeres indígenas, quienes por mucho tiempo han sufrido violencia y discriminación en relación a múltiples identidades, el concepto de

<sup>14</sup> GIROUX, H. (1992). Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI, México.



“interseccionalidad” no es un concepto académico misterioso, sino que es una realidad cotidiana, tal como lo expresan en el informe sobre violencia contra las mujeres indígenas entregado a Naciones Unidas<sup>15</sup>.

### Enfoque de capacidades<sup>16</sup>

El enfoque de capacidades entiende el proceso de desarrollo como la ampliación de las libertades reales que tienen las personas para hacer o ser lo que les parece valorable. Esto significa que una estrategia de desarrollo debe conducir a eliminar las privaciones que impiden a las personas tener capacidad de elección. El desarrollo se entiende como un proceso de liberación del individuo y de la sociedad desde una situación de privación; o, en otras palabras, el proceso que conduce a que todos tengan la oportunidad y el poder para llevar el tipo de vida que valoran.

Las libertades de las personas son el resultado de las capacidades para tener logros y son el fin primordial del desarrollo y en el que se asienta su componente constitutivo, además del principal medio para lograr el desarrollo. Los medios son la producción, el ingreso, la tecnología, las instituciones, las oportunidades sociales y ambientales y los bienes públicos, mientras que los fines son las calidades de vida de las personas.

Este enfoque supera el fetiche de la posesión de bienes, ya que muestra que poseer bienes no necesariamente garantiza realizaciones y, además, permite recoger información sobre lo que los bienes hacen por las personas, el tipo de vida que las personas llevan y la libertad real para conseguir lo que consideran valioso. ■

<sup>15</sup> FIMI (2006), Mairin Iwanka Raya: Mujeres indígenas confrontan la violencia. Informe complementario al estudio sobre violencia contra las mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas, Foro Internacional de Mujeres Indígenas (FIMI).

<sup>16</sup> La definición del enfoque de capacidades está tomada de: Oficina de Desarrollo Humano PNUD República Dominicana (2010), Política social: capacidades y derechos, Santo Domingo.

### III. Barreras para la permanencia de las niñas en la educación



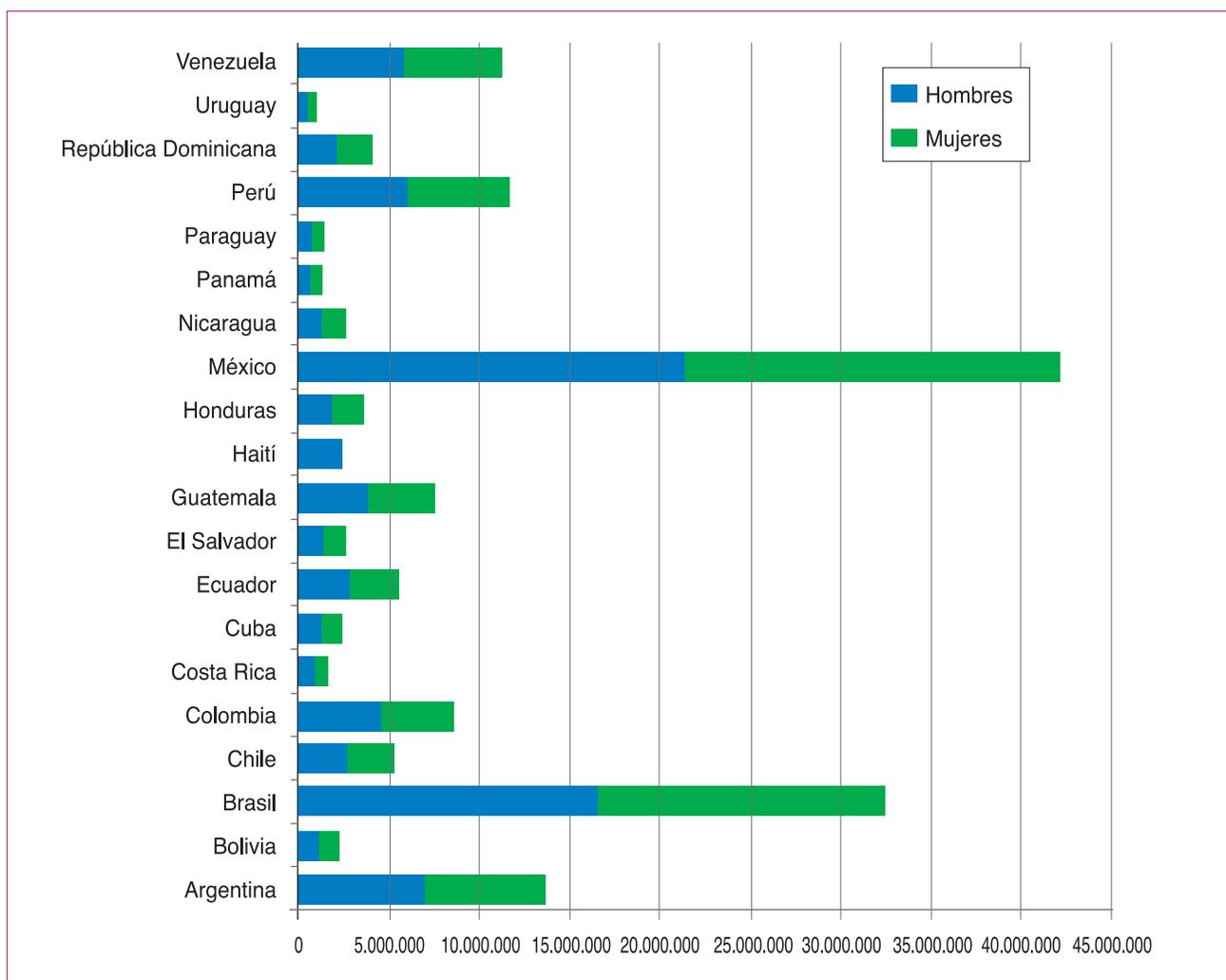
“Intensificar los esfuerzos para asegurar el disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a todas las mujeres y las niñas que se enfrentan con múltiples barreras para su empoderamiento y su avance por factores tales como la raza, la edad, el idioma, el origen étnico, la cultura, la religión o la discapacidad o porque son población indígena.”

(Numeral 32 de la Declaración de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, Beijing, septiembre de 1995)

## 1. Consideraciones previas: ¿cuántas son las niñas?

En América Latina y el Caribe en cifras absolutas, hay 104.697.083 niñas, constituyen el 49% de la población entre 0 y 19 años de edad en la región y son 3.701.262 menos que los varones en el mismo tramo de edad<sup>17</sup>.

**GRÁFICO 1** América Latina y el Caribe (20 países), distribución de la población entre 0 y 19 años según sexo (2010)



Fuente: Estimaciones de población provenientes del Informe UN World Population Prospects (2008).  
[http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos\\_BD.htm](http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm)

En números absolutos por países también se puede apreciar la enorme disparidad al interior de la región.

<sup>17</sup> No existen estudios o explicaciones certeras acerca de por qué hay menos niñas que niños en la región. Este es un ámbito a profundizar en estudios futuros por sus múltiples implicaciones, especialmente demográficas.



**CUADRO 1** América Latina y el Caribe (20 países). Estimaciones de población por edad y sexo, 2010

País	Población entre 0 y 19 años	
	Hombres	Mujeres
Argentina	6.945.501	6.718.179
Bolivia	2.377.279	2.288.571
Brasil	33.756.169	32.539.405
Chile	2.698.705	2.604.368
Colombia	9.014.995	8.666.994
Costa Rica	825.497	782.067
Cuba	1.389.585	1.309.754
Ecuador	2.833.271	2.725.207
El Salvador	1.346.204	1.303.485
Guatemala	3.819.984	3.738.835
Haití	2.393.329	2.316.704
Honduras	1.866.429	1.800.388
México	21.327.845	20.745.211
Nicaragua	1.358.329	1.315.685
Panamá	676.367	648.183
Paraguay	1.445.480	1.396.035
Perú	5.961.220	5.756.939
República Dominicana	2.077.993	2.012.479
Uruguay	522.908	502.290
Venezuela	5.761.255	5.526.304
<b>TOTAL LAC</b>	<b>108.398.345</b>	<b>104.697.083</b>

Fuente: Estimaciones de población provenientes del Informe UN World Population Prospects (2008).  
[http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos\\_BD.htm](http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm)

Es importante señalar que estas cifras no constituyen necesariamente la base sobre la cual se elaboran las políticas públicas que garanticen los derechos de las niñas, ya que existe en algunos países de América Latina y el Caribe un importante problema de subregistro, que constituye la primera barrera para el ejercicio del derecho a la identidad. Por tanto, la primera interrogante y problemática que surge en torno a la magnitud y distribución de las niñas, y en general en la población entre 0 y 19 años, es precisamente su registro. En los últimos

años, se ha evidenciado la falta de registro y de identificación de las niñas y niños en la región. Las estimaciones de un estudio de UNICEF y Plan International indican que la tasa de subregistro ha mejorado sensiblemente, pasando de un 18% en el 2000 en niños menores de 5 años, a un 10% en la actualidad, pero es preciso considerar que el 18% de los niños y niñas menores de 5 años que viven en áreas rurales no están registrados, en comparación con el 8% de los que viven en las áreas urbanas (UNICEF y Plan International, 2009).

Estudios recientes muestran que la ubicación geográfica, la ausencia de documentos de identidad de los padres, el estatus migratorio de los niños y niñas o sus padres, la deficiente información o sensibilización sobre la importancia del registro civil entre la población en general, así como la falta de presupuesto de los registros civiles, dificultan resolver este problema (UNICEF y Plan International, 2009). Las poblaciones indígenas y afro-descendientes, los migrantes y quienes viven en áreas rurales son los más afectados.

### 1.1. Barreras

#### a) El subregistro y el derecho a la identidad

Se estima que en América Latina y el Caribe más de 1.3 millones de nacimientos al año no son registrados oficialmente. Unos 6.5 millones de niños y niñas de la región no tienen certificado de nacimiento (BID, 2006); por lo mismo, es muy difícil identificar con certeza el sexo de quienes no están registrados oficialmente<sup>18</sup>.

Un estudio del BID (Duryea y otros, 2006) indica que las tasas de subregistro de niñas y niños menores de 5 años se incrementan bajo ciertas condiciones de desigualdad, especialmente entre las familias que tienen un bajo estatus socio-económico, bajo nivel educativo, madres solteras y/o adolescentes, migrantes, residentes de zonas rurales o apartadas, entre otros.

En la literatura sobre pobreza y subregistro se considera que un registro universal puede contribuir significativamente –en acompañamiento con la generación de políticas de desarrollo en varios ámbitos– a brindar mayores oportunidades de acceso, a millones de personas, a una serie de servicios y programas y aumentar sus posibilidades de gozar de derechos políticos, económicos,

culturales y sociales, los que suelen ser vulnerados cuando no se cuenta con una identidad segura. Por otro lado, diversos estudios y datos sobre la materia sugieren que los registros civiles no inclusivos pueden perpetuar condiciones de exclusión ya existentes, dado que, en su mayoría, las personas afectadas por falta de identidad coinciden con grupos que ya se encuentran excluidos.

Existen todavía varios países que están en torno al 20% del subregistro para niños y niñas menores de 5 años, como, por ejemplo, Bolivia, con el 26%, República Dominicana (22%), Haití y Nicaragua (19%), Ecuador (15%) y Jamaica (11%). En Perú, en el 2006, el nacimiento de un 8% de niños no se encuentra registrado. Los grupos poblacionales excluidos del registro civil coinciden con los grupos afectados por la pobreza en zonas urbanas y rurales, poblaciones étnicas, mujeres, y poblaciones transfronterizas.

Los datos indican que existe una correlación al analizar el ingreso de las familias con el subregistro, siendo uno de los casos más notables el de República Dominicana, donde el 56% de los niños entre cero y cuatro años de edad del quintil de menos recursos no estaba registrado, versus un 93% del quintil más rico. También se presenta la existencia de una significativa correlación en cuanto al nivel educativo de la madre, como es el caso de Haití, donde solamente el 70% de los niños cuya madre tiene educación de nivel primario están registrados, el 81% de los niños cuya madre tiene educación secundaria, y el 96% de los de madres que tienen nivel educativo terciario. Finalmente, la dimensión rural tiene un peso significativo: en Haití, el 35% de los niños del área rural no ha sido registrado, en contraste con un 22% en el área urbana. En República Dominicana, las cifras de no registro en el área rural llegan al 34%, mientras que en las zonas urbanas son del orden del 18% (UNICEF y Plan International, 2009).

En Guatemala se indica que la cifra oficial ronda

<sup>18</sup> Informe de prensa "Caminando hacia el registro de nacimiento universal en América Latina y el Caribe". Ciudad de Panamá, 20 de septiembre de 2011. En: [http://www.unicef.org/lac/media\\_21703.htm](http://www.unicef.org/lac/media_21703.htm)

alrededor del 10%, y que existen tasas más altas de subregistro en poblaciones con características particulares, como ascendencia indígena, y poblaciones rurales, y en este contexto se destaca la situación de vulnerabilidad –en materia de carencia de identidad– de menores de edad, argumentando que en ese país “las limitaciones en el registro de nacimientos han generado denuncias de reproducción de documentos falsos para la adopción internacional ilegal. La relatora especial de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, en el informe de su visita a Guatemala, constató que, en general, los agentes reclutadores prefieren tratar con las madres que todavía no han inscrito en el registro de nacimiento a sus hijos o cuyos hijos no han nacido aún” (UNICEF y Plan International, 2009).

Pese al énfasis en la necesidad del registro de nacimiento y a que se cuenta con datos más certeros acerca del subregistro de niñas y niños, es importante destacar la gravedad de la situación del subregistro de adultas y adultos, dado que estas personas no solo se ven afectados en sus posibilidades de acceso a servicios sociales y bienes económicos, entre otros, sino que transmiten su condición de subregistro e inequidad a sus descendientes.

Desde el punto de vista de los actores entrevistados, se reconoce el subregistro como una barrera que se arrastra por décadas. Del mismo modo, se señala que en los últimos años se han dado transformaciones, en la medida que han aparecido respuestas públicas para enfrentarlo, pero se reconoce que todavía existe un número importante de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas en la invisibilidad, el anonimato y sin identidad.

Para las niñas es una barrera no disponer de un documento que les permita tener un nombre, ya que les impedirá en el futuro solicitar un pasaporte, contraer matrimonio, abrir una cuenta bancaria,

obtener un crédito, votar, encontrar empleo legal o heredar. Incluso peor: no estar registrado al nacer las expone a muchas formas de abuso y explotación.

“Los datos del subregistro aquí en Guatemala son altísimos. Es una violación sistemática de los derechos. ¿Y eso a quién le sucede?, al varón no le sucede, le sucede a las niñas” (organismo público, Guatemala).

“El mayor problema que vemos aquí [en el Cusco] es el embarazo en adolescentes e indocumentadas, porque hay muchas adolescentes embarazadas y sin partidas (...) por eso hay que inscribirlos –cuando no tienen papá y mamá y son huérfanos– en la fiscalía. Antes, con la defensoría, podíamos, ahora no se puede” (organización de la sociedad civil, Perú).

“(...) los hijos de la familia no tenían identidad y aunque vivían en el cerro del frente a la escuela no podían acceder a ella. Así que yo, como director, hablé con los mormones para que ellos pudieran pagar la multa y tener posibilidades de ingresar a la escuela a esos niños y no seguir retrasando su educación...” (docente, Guatemala).

Esta problemática pareciera estar vinculada adicionalmente con un período de muchas irregularidades en las políticas y procedimientos de adopción de menores, que en el caso de Guatemala adquirió un carácter crítico, tal como manifestaron varios entrevistados y entrevistadas.

“La segunda iniciativa en importancia [en materia de protección de la niñez en Guatemala] se crea en el 2007, ante un desborde de las adopciones nacionales e internacionales, sobre todo ante una evidencia de que se comercializaba con niños y que se compraban y vendían al mejor postor; entonces, las organizaciones nuevamente empiezan una lucha muy fuerte por la aprobación de una normativa que pudiera transformar y regular todo el tema de las

adopciones notariales, que no tenían necesariamente que pasar por un proceso judicial sino que solamente los abogados compraban y vendían niños en un proceso sucio” (ONG, Guatemala).

### 1.2. Políticas públicas

En cuanto a la barrera del subregistro, las instancias públicas han intentado, en primer lugar, dimensionar y diagnosticar la problemática adecuadamente, toda vez que debido a la naturaleza de esta en la mayoría de los casos se cuenta con estimaciones que no son del todo confiables. Una iniciativa interesante en este sentido es la del “Programa interamericano para el registro civil universal y derecho a la identidad”, aprobado en la sesión del 11 de abril del 2008 por el Consejo Permanente de la OEA, y el Programa de Universalización de la Identidad Civil en las Américas (PUICA)<sup>19</sup>.

En una segunda instancia se ha intentado generar acciones desde los gobiernos, en dos sentidos: el fortalecimiento de las políticas, las instituciones públicas y la legislación, y la participación ciudadana y sensibilización de la ciudadanía. En cuanto al fortalecimiento de los sistemas de registro civil, mayormente se han tomado medidas como: tecnologías para mejorar los sistemas de registro de las instituciones dedicadas a ello, acercar los servicios de inscripción a las comunidades alejadas, la capacitación de funcionarios y una modalidad de gestión del registro civil hospitalario para reducir errores y omisiones en la captura de los datos y digitalización de partidas de nacimientos. En algunos casos, estas iniciativas han tenido buenos resultados, especialmente cuando van acompañadas o están articuladas con otros programas públicos (de transferencias condicionadas, por ejemplo). Lamentablemente, en ciertos casos se trata de medidas que terminan

siendo subutilizadas por la inexistencia de capacidades para aprovechar estas medidas óptimamente o porque involucran costos que la población no puede pagar.

“Nosotros hemos tratado de coayudar en este tema y actualmente tenemos un convenio de cooperación con el RENAP [Registro Nacional de las Personas], en donde tenemos al menos 17 expedientes que no se han resuelto. (...) el RENAP es una institución autónoma y por ello cobra por sus servicios y considera una multa por cada día que pasa –después de 30 días hábiles siguientes al nacimiento– si un menor no ha sido inscrito, y eso es una barbaridad (...). La mayoría de las denuncias que atendemos tienen años de estar sin identidad y, por lo mismo, las familias no tienen capacidad de pago de esa multa y menos del notario que debe realizar formalmente el trámite. Calculamos que hay cerca de un 30% de subregistro (organismo público, Guatemala)”.

## 2. Ámbito educativo

“En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a éstas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. La falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre.”

(Numeral 74 de la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, Beijing, septiembre de 1995)

<sup>19</sup> Este programa incluye a Perú, Bolivia, Guatemala y El Salvador y es desarrollado por los gobiernos con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

**CUADRO 2** Contenidos transversales en las leyes de educación (año 2002)

Diversidad étnica	Género	Interacción de la sociedad civil con el Estado
Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú	Argentina, Bolivia, Paraguay, República Dominicana y Guatemala <sup>20</sup>	Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela

Fuente: Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002). Informe interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países. Parte I. Desarrollo normativo. Costa Rica.

## 2.1. Antecedentes

En la región se han realizado varias olas de reformas educativas como parte de esfuerzos nacionales y regionales. Estas iniciativas no han sido homogéneas en su proceso de instalación, ni en las capacidades de cada país, ni en los recursos involucrados. En algunos países los énfasis y avances están en el plano legislativo; en otros, en el mejoramiento de la cobertura educativa, y en otros más –minoritarios y más incipientes– se está avanzando en el mejoramiento de la calidad.

Todos estos esfuerzos e inversiones coinciden en que la educación debe adaptarse a las nuevas exigencias de la globalización y en que el acceso de las niñas y adolescentes es fundamental. Uno de los aspectos más protagónicos de estos procesos de reforma ha sido el curricular; sin embargo, las propuestas y los cambios en este ámbito han sido heterogéneos entre los países, e incluso al interior de cada país<sup>21</sup>.

Los años noventa fueron fecundos para llevar a cabo iniciativas encaminadas hacia la equidad de género en los sistemas nacionales de educación, marcadas principalmente por los mandatos de la IV Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing de 1995, que refería específicamente a transformaciones tanto en el campo del acceso equitativo a los distintos niveles de enseñanza como en la calidad de la educación para erradicar la discriminación de género. No obstante, estas no ocuparon un lugar destacado en las reformas educacionales, ni desde su fundamento ni en los recursos y acciones emprendidas, todo lo cual coincidió con el período post Beijing y no ha vuelto a instalarse en la agenda de las reformas educativas de la siguiente década (Guerrero, 2006).

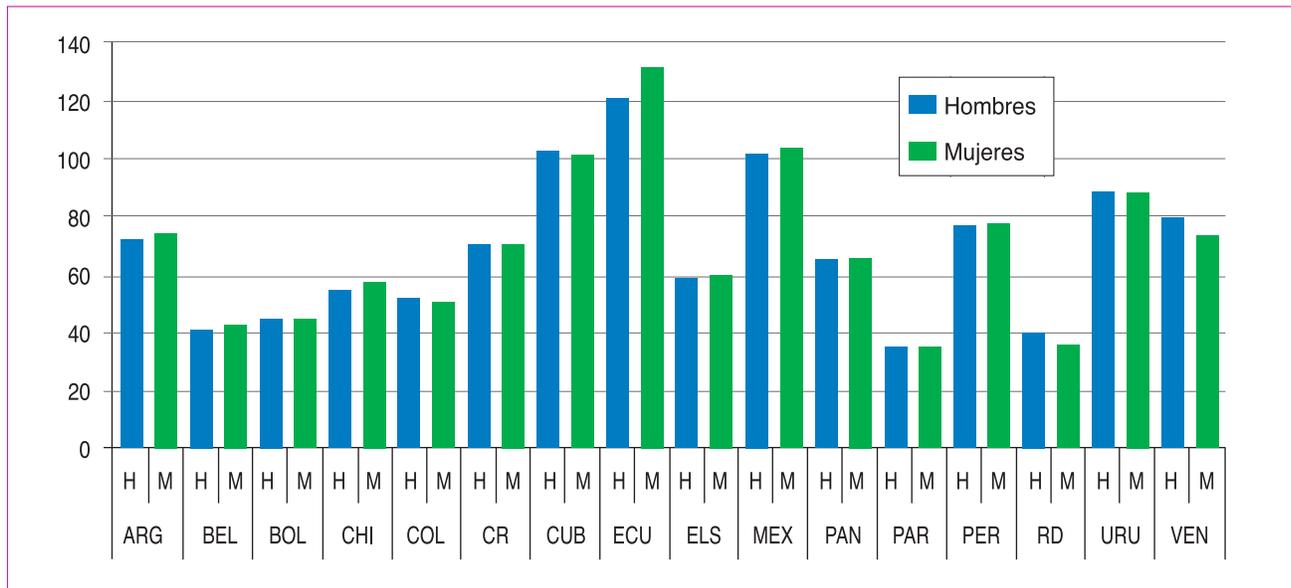
Los resultados educativos en América Latina y el Caribe son evidentes en términos generales<sup>22</sup>. Según el último informe de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en la región, la meta de paridad en la matrícula escolar se ha

<sup>20</sup> Guatemala incorpora contenidos transversales de género posterior al 2002.

<sup>21</sup> Las propuestas de cambio en este campo están referidas principalmente a: reorganización disciplinaria, restructuración de los niveles y áreas de aprendizaje, renovación de los objetivos y contenidos y definición de nuevas capacidades y habilidades a desarrollar, todo lo cual a su vez se tradujo en iniciativas en el campo de la renovación de los métodos pedagógicos, los textos y materiales didácticos, la formación de docentes, etc.

<sup>22</sup> En la actualidad existe abundante información estadística sobre distintos aspectos de la situación educativa de mujeres y hombres en los países de la región. Sin embargo, no siempre es posible obtener las cifras desagregadas por sexo actualizadas en las comparaciones por nivel socio-económico o por ubicación urbano-rural. Más difícil aun es contar con datos sobre educación según etnicidad o raza y que se encuentren desagregados por sexo. Estas restricciones de los datos limitan el análisis de género de las desigualdades educativas.

**GRÁFICO 2** Porcentaje de matrícula bruta en educación preescolar según sexo (países seleccionados en América Latina, 2009)



Fuente: UNESCO (2010). Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO-IEU.

cumplido. El informe señala una proporción de 97 niñas por cada 100 niños varones en la enseñanza primaria y más de 100 niñas por cada 100 niños varones en la enseñanza secundaria y terciaria (Naciones Unidas, 2012). Estos logros han implicado que cada vez más niñas y adolescentes mujeres accedan a la educación en la mayoría de países. En educación primaria, los porcentajes de matrícula bruta y neta se encuentran sobre el 90% en la gran mayoría de países, con excepción de Paraguay y Colombia (UNESCO, 2010) y, al mismo tiempo, se han reducido significativamente las principales disparidades entre niñas y niños.

Por su parte, el “Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe” ha comprobado que los factores que contribuyeron a reducir la deserción escolar en los años 90 fueron principalmente: el aumento de la cobertura de la matrícula escolar; el cambio hacia sistemas de promoción automática durante la enseñanza primaria o en los primeros años de esta (lo cual

reduce la extraedad); la introducción o ampliación de programas destinados a mejorar la retención escolar (becas, alimentación escolar, etc.); el mejoramiento de la infraestructura escolar y la disponibilidad de escuelas en zonas rurales y apartadas, el mayor involucramiento de los padres y la introducción de incentivos para que participen activamente en asuntos de la escuela.

En este sentido, el programa resalta que uno de los ámbitos en que el acceso a la educación todavía es deficiente en la región está relacionado con la baja cobertura de la educación inicial. En muchos países de la región no existe suficiente oferta educativa ni una práctica social extendida para que las niñas asistan a centros educativos preescolares. Las brechas de la educación preescolar respecto al acceso general se encuentran principalmente en Belice (42%), Paraguay (35%) y República Dominicana (38%). En relación a las niñas en situación de desventaja relativa, esta es significativa solo en el caso de Venezuela (6% menos respecto

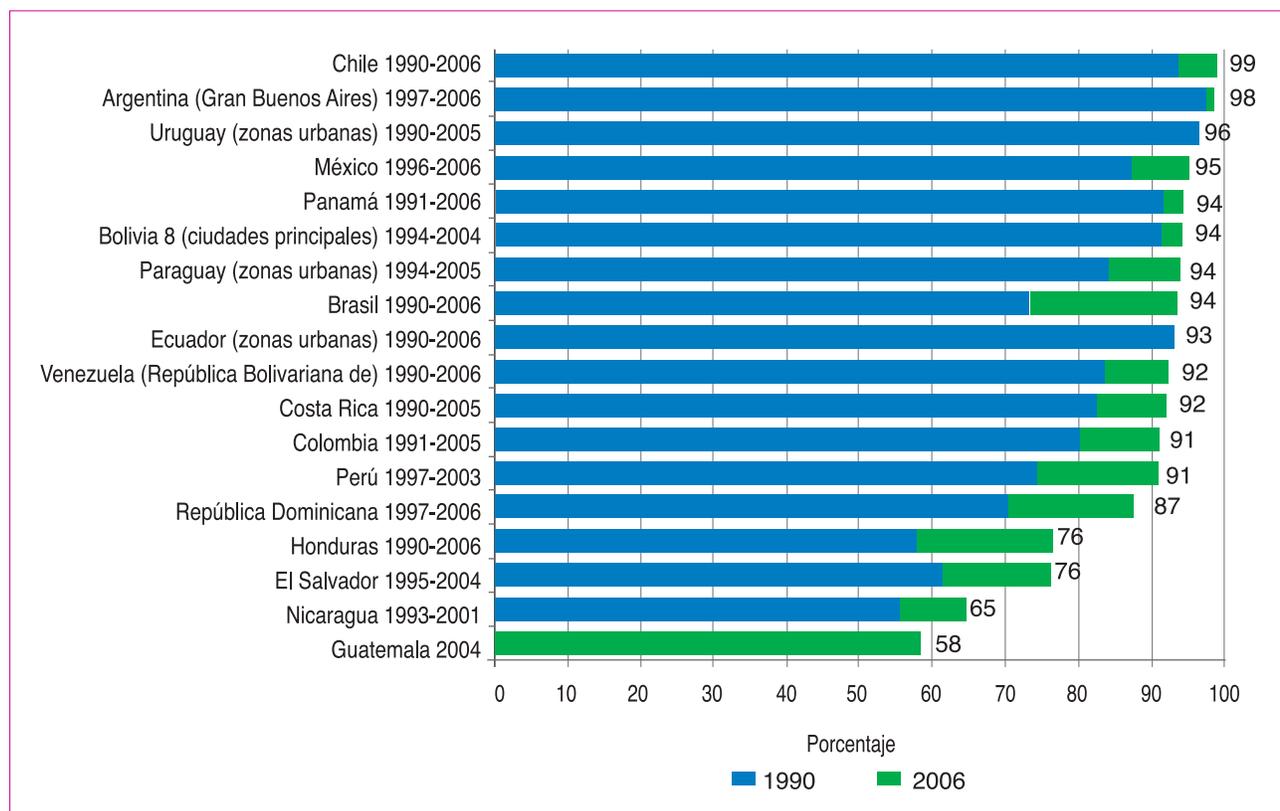
de los niños) y en República Dominicana (4% menos que los niños); en los demás países la diferencia porcentual es muy leve entre sexos y en 10 de 16 países la matrícula bruta de mujeres en preescolar supera levemente a la de los hombres (UNESCO, 2010).

Respecto de la educación primaria, según el Informe de UNESCO (2010), entre los países con mayores disparidades en el acceso general están Paraguay (85%), República Dominicana (90%) y Colombia (90%). En términos de paridad de género –con las niñas en desventaja– solo en República Dominicana (85% de matrícula neta de niñas respecto a 94% de matrícula neta de los niños). En los demás países, la disparidad es de 1% o menos.

Del mismo modo, los avances en educación primaria se reflejan en el alto nivel de conclusión de los estudios en al menos 13 países de la región. Los casos más complejos de deserción se encuentran en Honduras, El Salvador y Nicaragua, como se aprecia en el gráfico 3.

Según la CEPAL (2008), pese a las altas tasas de conclusión de la enseñanza primaria, la gran mayoría de los jóvenes de 15 a 19 años que no lo logran provienen de los estratos de menores ingresos o de zonas rurales, y con frecuencia son indígenas o afro-descendientes. Al observar con detalle, más allá de los promedios, las niñas enfrentan rezagos marcados por cuestiones de género, lugar de residencia, razones

**GRÁFICO 3** Conclusión de ciclo primario entre jóvenes de ambos sexos de 15-19 años alrededor de 1990 y 2006 en América Latina



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países. En: CEPAL (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar. Santiago de Chile.

socioeconómicas y su condición de etnicidad o raza. En la medida que estas dimensiones se suman, se agudiza y complejiza la problemática para las niñas. Existe una problemática asociada a la interseccionalidad en el caso de las niñas. “Así, en cuanto a conclusión educativa (oportuna o no), se observa una diferencia muy pronunciada según los jóvenes provengan o no de hogares en condición de pobreza (52% frente a 82%). También es interesante señalar que, independientemente de dicha condición, las mujeres terminan este nivel educativo en mayor proporción, lo que en parte se explica por la superior propensión masculina a incorporarse tempranamente al mercado de trabajo. En contraste con lo anterior, existe evidencia de que entre jóvenes provenientes de pueblos originarios esta relación se invierte, siendo menor la proporción de mujeres que termina este nivel educativo” (CEPAL, 2008). Según la UNESCO (2010), las niñas son retiradas de la escuela para asumir el trabajo doméstico y el cuidado de los hermanos menores o ancianos del hogar, o bien por embarazo adolescente y/o matrimonios prematuros.

Como se ha visto, respecto del acceso a la enseñanza primaria en general, en algunos lugares quedan rezagos y desafíos que cumplir debido a pequeños focos de población subatendida. Se trata fundamentalmente de poblaciones indígenas rurales pobres, que por lo general no hablan español (Saunders y Winter, 2004). Según las pocas investigaciones que han estudiado estos focos de problemas en la región<sup>23</sup>, se ha intentado comprender mejor las condiciones educativas de las niñas y los niños pertenecientes a los grupos subatendidos por el sector educativo en Perú, Bolivia y Brasil, examinando aspectos cruciales de las características familiares y escolares y la influencia del género entre

<sup>23</sup> El primer estudio de Patrinos (1994) determinó que “casi no existen conocimientos de naturaleza sistemática acerca de las desigualdades en los indicadores escolares entre los alumnos indígenas y no indígenas y entre las niñas y niños de procedencia indígena y no indígena”. Sin embargo, esa situación ha ido cambiando lentamente. Actualmente se cuenta con los estudios sistematizados por PREAL de Jiménez (2004); Cueto y Secada (2004); Saavedra y Cárdenas (2002); Rosemberg (2004); y Saunders y Winter (2004) en: Winkler y Cueto (2004).



**“...un niño de sexo masculino que vive en el área urbana que sólo se dedica a estudiar y es ladino, cuyos padres tienen 12 años de escolaridad y no pertenecen al sector más pobre, tiene un 97% de probabilidades de asistir al sistema escolar. En tanto que una niña del área rural que trabaja y pertenece a una etnia, cuyos padres son analfabetos y pertenecen al 20% más pobre de la distribución de ingresos, tiene apenas un 22% de probabilidades de encontrarse en el sistema escolar”.**

**Emilio Porta Pallais y José Ramón Laguna  
(UNICEF y DEMI, 2007)**

grupos indígenas y no indígenas, entre las razas y el rendimiento escolar. Los resultados difieren entre países, incluso entre grupos étnicos, lo que reafirma los análisis realizados respecto de la conveniencia de que cada país diseñe respuestas divergentes y pertinentes a su realidad particular (Patrinos, 1994).

Uno de los principales problemas para la investigación de estos fenómenos está en las definiciones y clasificaciones de las niñas y los niños indígenas en sus respectivos países<sup>24</sup>, ya que al ser la lengua la medida de clasificación mayoritaria —en contextos de abandono de la lengua nativa por el español—, supone la existencia de una subestimación de la herencia indígena.

El incremento de la oferta del sistema educativo es una condición necesaria, aunque no suficiente, para ampliar el acceso de la población en edad escolar.

<sup>24</sup> Ver anotaciones sobre el tema en CEPAL, UNICEF, OPS y UNIFEM (2009). Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico: hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afro-descendientes de América Latina. Santiago de Chile. Los censos escolares y la estadística educativa todavía no registran sistemáticamente la información desagregada por sexo, edad y etnia/raza.

Entre las barreras más estudiadas que se reconocen en el acceso a la educación están: “la falta de ingresos familiares que induce a las familias a orientar a los niños y jóvenes a actividades que les permitan complementar ingresos; los efectos de la desnutrición infantil; las grandes distancias que los alumnos deben recorrer en zonas rurales, a veces enfrentando inclemencias climáticas; y en el caso de los mayores, la ausencia de incentivos para mantenerse en la escuela, ya sea por los costos de oportunidad de estudiar o debido a la falta de pertinencia del currículo respecto de sus realidades e intereses” (OREALC/UNESCO, 2007).

Es evidente que el entorno económico de la educación es importante para cualquier persona –independientemente de su sexo– para acceder a mejores ingresos y condiciones de trabajo, entre otras. Sin embargo, la evidencia nos muestra que pese a los

esfuerzos anteriormente señalados, ningún país ha demostrado que la mayor educación de las niñas se traduce en mejores ingresos relativos de las mujeres respecto de los hombres una vez que acceden al mercado laboral<sup>25</sup>. Tampoco los avances se han focalizado en torno a las brechas entre géneros que están impactando la trayectoria post-escolar, como la segregación sexual que ocurre en ciertas carreras universitarias y técnicas, ni otras desigualdades de género que se ocultan bajo los promedios globales, y tampoco señalan las diferencias en el rendimiento escolar o el currículum oculto, tal como queda expresado en las barreras analizadas a continuación.

<sup>25</sup> En el caso de Chile, la situación es extremadamente paradójica: las cifras muestran que a mayor cantidad de años de estudio de las mujeres se incrementa la brecha salarial con los hombres, mostrando una relación inversamente proporcional entre educación y salarios relativos por sexo. En: INE/SERNAM (2004). Mujeres chilenas, tendencias de la última década. Santiago de Chile; y en: Faúndez, Alejandra (2010) Guía para incorporar enfoque de género en el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. SENCE, Gobierno de Chile.



**Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer – Beijing 1995**  
**Objetivo estratégico B.4. Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios**

83. Medidas que han de adoptar los gobiernos, las autoridades educativas y otras instituciones educativas y académicas:

**a)** Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, profesores, autoridades públicas y asociaciones de padres;

**b)** Elaborar programas de enseñanza y material didáctico para docentes y educadores que aumenten la comprensión de la condición, el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia, tal como se define en el párrafo 29 supra, y en la sociedad; en este contexto, promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas entre niñas y niños desde el nivel preescolar en adelante y elaborar, en particular, módulos educativos para garantizar que los niños adquieran los conocimientos necesarios para hacerse cargo de sus propias necesidades domésticas y compartir las responsabilidades de sus hogares y de la atención de las personas a su cargo;

**c)** Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género;

**d)** Adoptar medidas para garantizar que las

maestras y profesoras tengan las mismas posibilidades y la misma categoría que los maestros y profesores, teniendo en cuenta la importancia de contar con profesoras en todos los niveles y a fin de atraer y retener a las niñas en las escuelas;

**e)** Introducir y promover la capacitación en materia de resolución de conflictos por medios pacíficos;

**f)** Adoptar medidas positivas para aumentar la proporción de mujeres que participan en la elaboración de políticas y la adopción de decisiones en materia de educación, particularmente de profesoras, en todos los niveles de la enseñanza y en las disciplinas académicas que habitualmente están dominadas por el hombre, como los campos científico y tecnológico;

**g)** Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente;

**h)** Desarrollar la capacitación y las oportunidades para el liderazgo para todas las mujeres, a fin de alentarlas a desempeñar funciones directivas, lo mismo como estudiantes que como adultas en la sociedad civil;

**i)** Elaborar programas apropiados de enseñanza e información con el debido respeto al multilingüismo, particularmente en colaboración con los medios de comunicación, a fin de lograr que el público, y en particular los padres, sean conscientes de la importancia de una enseñanza no discriminatoria de las niñas y los niños, y del reparto por igual de las responsabilidades familiares entre las niñas y los niños;

**j)** Elaborar programas de educación en materia de derechos humanos que incorporen la dimensión de género en todos los niveles de la enseñanza, en particular fomentando la inclusión en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior, especialmente en los planes de estudios de postgrado en los campos jurídico, social y de ciencias políticas, del estudio de los derechos humanos de la mujer tal como figuran en las convenciones de las Naciones Unidas;

**k)** Eliminar, en los programas de educación académica sobre las cuestiones relacionadas con la salud de la mujer, cuando proceda, las barreras legales y reglamentarias que se oponen a la enseñanza de cuestiones sexuales y de salud reproductiva;

**l)** Promover, con el apoyo de sus padres y en colaboración con el personal y las instituciones docentes, la elaboración de programas educativos para niñas y niños y la creación de servicios integrados, a fin de fomentar la comprensión de sus responsabilidades y ayudarles a asumir esas responsabilidades, teniendo en cuenta la importancia de esa educación y esos servicios para el desarrollo personal y la autoestima, así como la necesidad urgente de evitar los embarazos no deseados, la propagación de enfermedades transmitidas sexualmente, especialmente el VIH/SIDA, y fenómenos tales como la violencia y el abuso sexuales;

**m)** Proporcionar instalaciones recreativas y deportivas accesibles y establecer y reforzar en las instituciones educativas y comunitarias programas para niñas y mujeres de todas las edades que tengan en cuenta los aspectos relacionados con el género y apoyar el adelanto de la mujer en todas las esferas de la actividad deportiva a la actividad

física, incluidos la enseñanza, el entrenamiento y la administración, así como su participación en los planos nacional, regional e internacional;

**n)** Reconocer y apoyar el derecho de las mujeres y niñas indígenas a la educación, y promover un enfoque multicultural de la educación que responda a las necesidades, aspiraciones y culturas de las mujeres indígenas, inclusive mediante la elaboración de programas educativos, planes de estudio y medios didácticos apropiados, en la medida posible en los idiomas de las poblaciones indígenas y con la participación de las mujeres indígenas en esos procesos;

**o)** Reconocer y respetar las actividades artísticas, espirituales y culturales de las mujeres indígenas;

**p)** Garantizar que la igualdad de género y las diversidades culturales, religiosas y de otro tipo se respeten en las instituciones educativas;

**q)** Promover la enseñanza, la capacitación y los programas de información pertinentes para las mujeres de los medios rurales y agrarios mediante el uso de tecnologías accesibles y apropiadas y de los medios de comunicación –por ejemplo, programas de radio, casetes y unidades móviles;

**r)** Proporcionar enseñanza extraescolar, especialmente a las mujeres de las zonas rurales, a fin de que desarrollen sus posibilidades con respecto a la salud, las microempresas, la agricultura y los derechos legales;

**s)** Eliminar todas las barreras que impiden el acceso a la educación académica de las muchachas embarazadas y las madres jóvenes y apoyar el suministro de servicios de guardería y otros servicios de apoyo, en los casos en que sean necesarios.

## 2.2. Principales barreras del sistema educativo

### a) La construcción de roles y estereotipos de género en todos los espacios de socialización

Desde la primera infancia, todos los espacios de socialización, incluyendo la familia, los medios de comunicación y la educación formal y no formal, van señalando un aprendizaje cultural profundo acerca de cómo “se debe ser mujer” y cómo “se debe ser hombre” en la sociedad. Desde el nacimiento, las niñas y niños reciben trato distinto por parte de su entorno inmediato y aprenden las diferencias que existen entre mujeres y hombres, reflejando las expectativas y estereotipos de la sociedad.

Tanto la selección de juegos y juguetes, la determinación de tareas basadas en el género, los atributos y roles asignados a uno y otro sexo tienden a definir un proceso de diferenciación social que se denomina "socialización de los géneros". Este proceso continúa durante toda la vida y se expresa en las creencias, valores, emociones, actitudes y valoraciones existentes en la sociedad respecto de las mujeres y los hombres.

Este proceso desencadena una serie de consecuencias negativas para las niñas –primero– y luego para las mujeres. Las niñas quedan restringidas –desde muy temprana edad– a las normas y jerarquías que definen “lo masculino” y “lo femenino”, dejándolas en situaciones de desventaja y rezago en distintos planos de la vida y en muchos casos siendo víctimas de discriminación en materia del cuidado, de oportunidades y del ejercicio de sus derechos<sup>26</sup>.

### b) El limitado acceso a la educación inicial sobrecarga a las niñas por el cuidado infantil

Desde la perspectiva de género, se entiende que el acceso a la educación preescolar no solo favorece el despliegue de capacidades en las niñas y los

niños por efecto de la estimulación temprana, el ambiente seguro, el ingreso a la escuela en la edad adecuada y las oportunidades que les brinda de cara al futuro, sino también en la reducción de la carga de trabajo por cuidado infantil que ocurre en las familias y que generalmente se traspasa entre mujeres, particularmente de la madre a la hija mayor. Esta práctica no está reducida solo a las niñas del medio rural o indígenas, sino que es muy extendida en toda la región.

“Hay niñas que barren, que llevan el maíz al molino, que ayudan a hacer los quehaceres en la casa, que acarrear el agua, que cuidan a sus hermanitos; hay hermanas que les dan comida a ellos, hacen café, van a la tienda a hacer compras, preparan la comida; otras van a vender bananos, chile, tortillas, sandías” (niña, Guatemala).



**Seis años de educación primaria formal le permitirían a la niña:**

1. Mejorar las condiciones de salud familiar.
2. Darle una mejor nutrición a los niños y niñas.
3. Reducir la morbilidad y mortalidad infantiles.
4. Aumentar la esperanza de vida.
5. Mejorar el nivel de vida de la población.
6. Desarrollar habilidades y destrezas para proporcionar oportunidades de trabajo, así como la productividad familiar, comunal y nacional.
7. Promover un cambio de actitudes y comportamientos, tanto de la niña como de las personas que la rodean.

Otilia Lux de Cotí. En: UNICEF, 2007.

<sup>26</sup> ESPINOZA, María Angeles (s/f). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. EMAKUNDE. País Vasco.

Las madres por su parte, argumentan que los hijos y las hijas se encuentran mejor cuidados en el hogar, especialmente en la temprana infancia, puesto que el espacio público –incluida la escuela– es percibido como un lugar poco seguro.

### c) La ruralidad: falta de acceso y condiciones precarias

Los maestros y maestras de escuelas rurales a los que entrevistó para este estudio se quejan de falta de condiciones para realizar su tarea docente, tales como: infraestructura inadecuada, falta de acceso a la capacitación en metodologías pertinentes y una

rigidez curricular que afecta la calidad de la educación en zonas rurales<sup>27</sup>.

Algunos de los problemas que señalan estos maestros y maestras rurales están relacionados con sus condiciones de trabajo, especialmente precarias: no cuentan con materiales de trabajo en aula, las ventanas no tienen vidrios, los caminos para llegar a las escuelas se encuentran en mal estado, algunas escuelas no cuentan con infraestructura sanitaria mínima para su funcionamiento, con el consecuente riesgo para la salud de la comunidad educativa. En el caso de las niñas, no tienen acceso a baños con mínimos estándares de privacidad y saneamiento, lo que se agudiza –y se expresa en ausencias a la escuela– cuando se encuentran en su período menstrual.

“El agua es un problema en la comunidad, no hay ni siquiera agua entubada. Ellos [los niños] tienen que bajar al río, se tienen que bañar en el río, ir a lavar al río y todo eso. Este problema afecta tanto a la comunidad como a la escuela, porque en el momento en que ellos van a distraerse tienen que lavarse las manos y no pueden hacerlo porque no hay agua (...) Supuestamente, hay sanitarios e incluso hay una fosa séptica, pero colapsó hace como un año en una temporada de lluvias, y como no hay agua, no pueden funcionar los baños. Los niños, si tienen necesidades, deben ir a sus casas o si no a la casa que está al lado [de la escuela]” (docente, Guatemala).

Desde la perspectiva de las niñas que asisten a la escuela, los docentes rurales señalan, además, que estas no tienen recursos suficientes, lo que se expresa en la falta de zapatos con los cuales poder recorrer las por lo general grandes distancias para asistir regularmente a la escuela, de cuadernos suficientes, de lápices y libros, lo que se pudo

<sup>27</sup> Es importante señalar que esta situación –de falta de condiciones mínimas para la práctica educativa formal– afecta no solo a las escuelas rurales sino también a las que sufren sus consecuencias en zonas periféricas de las grandes ciudades o en zonas de alta concentración de pobreza (Winkler y Cueto, 2004).



apreciar con nuestra observación en el terreno en algunas escuelas rurales de Guatemala.

La mayoría de las veces las niñas y los niños llegan a la escuela después de largas caminatas desde sus hogares, en ocasiones sin desayuno o sin almuerzo. En las entrevistas grupales en escuelas rurales, frente a la pregunta de “¿Cuáles creen ustedes que son los principales problemas de los niños y niñas?” algunos respondieron: “la falta de comida” y “la falta de maíz”.

“El principal problema aquí en las áreas rurales [en el Polochic de Guatemala] es la falta de alimentos; derechamente, la desnutrición (...) Lo más difícil es hacer clases cuando los niños tienen hambre” (docente, Guatemala).

En el caso de México, por ejemplo, dicho escenario se encuentra registrado plenamente sobre el rezago escolar de las niñas en el informe del relator especial de educación, que indica como “relevante el dato señalado para las edades de 15 a 17 años, y el hecho que la tasa de terminación estimada para el periodo de 2007/08 fuera del 44% del total de niños y niñas.

En la educación media superior existen considerables rezagos en cobertura, que se estima del 60% para dicho período, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo”<sup>28</sup>, que en números netos afecta de mayor manera a mujeres que a hombres.

En el análisis de las principales brechas se reconocen al menos tres condiciones antecedentes: docente despreciado o despreciada, el presupuesto ineficiente y opaco y la escuela marginada”<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Muñoz, Vernor (2010). Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Adición Misión a México (8 a 18 de febrero de 2010). Consejo de Derechos Humanos, 14° período de sesiones. A/HRC/14/25/Add.4, pág. 12.

<sup>29</sup> Mexicanos primero (2011). Metas, Estado de la educación en México 2011. En: [http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp\\_pagina\\_principal/mp\\_no\\_te\\_lo\\_pierdas/Metas.%20Estado%20Educacion%202011%20Internet\\_ISBN.pdf](http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_pagina_principal/mp_no_te_lo_pierdas/Metas.%20Estado%20Educacion%202011%20Internet_ISBN.pdf) [Consulta 3 de marzo de 2012].

#### d) Desincentivos de género para la permanencia en la escuela

En los últimos años se viene dando lo que algunos llaman “la feminización de la escuela” –que otras y otros investigadores plantean como una “desmasculinización de la escuela”– en donde no solo las políticas públicas que incentivan la matrícula y permanencia escolar juegan un papel importante en los procesos, sino que también los y las docentes juegan un rol fundamental en torno a los estereotipos de género y las funciones de disciplina social que cumple la escuela en la actualidad.

Del mismo modo, la profesión docente aparece altamente feminizada en la región, especialmente en los niveles inicial o pre básico. Este fenómeno, según señala Messina (2001), constituye en sí mismo –además de las deficientes condiciones de trabajo y los bajos salarios– una manifestación de desigualdad de género. Expresa la segregación del mercado laboral en la sobre especialización y profesionalización de actividades reproductivas que se va transformando en un modelo de socialización de las niñas, que les genera expectativas y puede ser un incentivo engañoso que reproduce las relaciones subordinadas de género entre las mujeres (Guerrero, 2006).

“(…) la tesis que construimos es que la educación dominicana está feminizada, no solamente por la presencia mayoritaria de las niñas en las aulas, sino por la presencia masiva de las mujeres docentes, porque aquí, en básica, el predominio son mujeres y debe andar cercano a un 85%. Entonces, esa feminización de la escuela hace que los varones tengan menos patrones masculinos con referencias positivas, porque ya tienen suficientes papás que pegan, el ladronzuelo de la esquina, el que vende droga en el barrio (...). Por un lado, la escuela está en un importante grado de feminización en el sentido tradicional; o sea que las maestras esperan que los niños se comporten como las niñas y a las niñas les va bien comportándose como niñas,

porque eso es lo que se espera de ellas: ‘siéntate bien’, ‘no hables’, ‘no te muevas’, ‘quédate quieta’, ‘cierra las piernas’, ‘no te ensucies’, ‘enséñame el cuaderno limpio’, ‘mantén prolijas todas tus cosas’. Mientras que con los varones [en observaciones en el aula], las maestras a quien una y otra vez les llaman la atención es a los varones: ‘cállate’, ‘siéntate’, como que hay una disposición de las maestras a decir ‘estos muchachos ya no los resisto, no los aguanto, no son como los de antes, no son prolijos’, etc., sin tomar en consideración algo que siempre decimos: que el patio, por ejemplo, se ha convertido en un espacio en donde podemos ver una división genérica. Ellos se toman el centro del patio, juegan al fútbol, son los dueños ahí, mientras las chicas están en los alrededores caminando o comiendo o hablando con sus amigas. Entonces, al final de la hora de recreo, como en las escuelas no hay agua potable, ni papel toalla, los chicos entran sudados con las manos sucias y obviamente no pueden mantener un cuaderno bonito, prolijo ni nada, pero la maestra no va a tomar en cuenta eso, sino que va a decir ‘mira: Juanita tiene un cuaderno lindo y tú tienes un cuaderno feo’. Hay un clima que está desalentando a los varones” (ONG, República Dominicana).

No toda la información cuantitativa, medible y sistemática que existe puede explicarse con facilidad a partir de los análisis convencionales sobre equidad educativa o sobre educación y género, lo que hace indispensable profundizar el estudio sobre la interacción entre el género y otras dimensiones de desigualdad en contextos específicos, especialmente en el campo de la deserción escolar, tal como hemos visto en el caso de los ciclos de vida de los pueblos indígenas, las prácticas socioculturales de la región, las condiciones del medio rural y otras. Algunas investigadoras están planteando la idea que “los análisis de la inequidad educativa aún no prestan una adecuada atención a los resultados post-escolares y a los factores culturales que interactúan dentro y fuera del aula para generar o perpetuar desigualdades sociales como las de género” (Guerrero, 2006).

#### **e) En las escuelas más vulnerables los recursos humanos tienen capacidades limitadas**

En general, los diversos actores entrevistados reconocen un conjunto de problemas asociados a la capacitación de los propios docentes para el

### **Buena práctica de articulación social a favor de las niñas en Perú: Red florecer**

Esta red surge en Perú en el año 1998 para trabajar concertadamente a favor de la educación de las niñas, tradicionalmente excluidas o postergadas de los servicios sociales básicos. La Red Nacional de Educación de la Niña Florecer es una alianza social conformada por representantes y líderes del sector público, la sociedad civil y la cooperación internacional, comprometidos con la educación de las niñas. Su principal objetivo es hacer de la educación de las niñas una prioridad de las políticas gubernamentales, para lo cual ha promovido y difundido estudios diagnósticos, movilizó a líderes locales, a padres y madres de familia, a maestros y a las propias niñas para apoyarlas en su educación. Igualmente, ha realizado campañas en los medios masivos de comunicación y presentado una propuesta de Ley de Fomento de la Educación de la Niña y Adolescentes Rurales, que fue finalmente promulgada en noviembre del 2001.

mejoramiento educativo, pero no señalan con la misma fuerza las soluciones posibles. Reafirman lo que señalan diversos estudios –mencionados anteriormente– acerca de que los peores indicadores de las niñas se encuentran en poblaciones indígenas rurales pobres, que por lo general no hablan español. De allí la importancia de contar con programas educativos pertinentes y adecuados culturalmente.

Los maestros y maestras señalan que no tienen acceso a espacios de formación y actualización docente que les permitan revalorizar y adaptar tanto las metodologías y los contenidos como el manejo de la lengua de acuerdo al lugar donde se encuentra la escuela y a la lengua y tradiciones comunitarias predominantes<sup>30</sup>.

“El maestro tiene que saber a cabalidad el idioma del niño, ya que el idioma Q’eqch’í es diferente al español; sino, es difícil darse a entender y que los niños realmente aprendan” (docente, Guatemala).

“El maestro fue educado en la asimilación, para aplicar la asimilación, para hacer la asimilación; entonces, los que se oponen, por ejemplo, a la interculturalidad en el país [Guatemala] es el gremio magisterial. Por su conciencia, su formación, y porque a ellos también les cuesta, tendrían que estudiar y retomar temas que estaban desechados y desarrollar nuevas metodologías” (académico, Guatemala).

También se aprecia una presencia mayor de varones ejerciendo la actividad docente en comunidades alejadas. Por lo mismo, las mujeres ejercen un rol todavía marginal como referente profesional para las niñas en la escuela.

<sup>30</sup> El estudio comparativo de Guerrero y otras (2006) para cuatro países de la región (Argentina, Chile, Colombia y Perú) muestra cómo la perspectiva de género no ha sido considerada dentro de la formación inicial docente y, por lo mismo, cómo las iniciativas específicas en el área de formación docente con enfoque de género son más bien aisladas y no logran permear al sistema de formación docente en su conjunto, lo que trae como consecuencia una invisibilidad de los impactos de género que tiene la práctica docente y las condiciones de socialización de la escuela propiamente tal.

“(…) en términos generales predominan más los hombres en el área rural. Esta dado por la lejanía de las comunidades: son más los hombres, por los riesgos para una mujer de caminar sola; y si hay alguna mujer, está buscando el retorno a sectores más cercanos a su hogar. Y los directores son muy jóvenes, porque nadie se quiere ir a las escuelas de estas comunidades” (organismo público, Guatemala).

Al mismo tiempo, se aprecia que entre los maestros y maestras también se viven situaciones de discriminación, baja autoestima y reproducción de modelos de género, lo que por supuesto influye en su comportamiento en el aula, en los incentivos hacia los menores y en los propios recursos para ofrecer alternativas diferentes para niñas y niños.

“(…) no vamos a resolver el problema de la calidad de la docencia si seguimos mirando a los maestros como un bloque homogéneo y no hacemos un análisis de género sobre la situación de las docentes, de la doble jornada, de la autoestima de las mujeres. Nosotras hicimos un taller de autoestima entre docentes y lo que salió fueron maltrato, condiciones no adecuadas, que tenemos problemas derivados de nuestra propia condición, y eso se ha trabajado muy poco. La tradicionalidad de la mujer es un obstáculo en este momento para avanzar en la calidad de la educación, porque no le crea condiciones para incluso usar las nuevas herramientas y tecnologías que pueden mejorar la calidad” (ONG, República Dominicana).

#### **f) Acceso a estudios superiores y profesiones tradicionales**

Los programas de formación profesional y formación en capacidades pueden aportar competencias prácticas a los adolescentes y jóvenes, y al mismo tiempo pueden ser un mecanismo para superar la exclusión social que enfrentan las niñas marginadas, ya que podría ampliar el espectro de las futuras oportunidades laborales.

En muchos países, debido a la división sexual del



Fuente: fotografía del registro de las profesiones que dijeron algunas de las niñas y niños durante el estudio (2012).

trabajo y la consecuente segregación por género en el mercado laboral, las posibilidades que tienen las niñas de acceder a los distintos oficios u ocupaciones pueden verse reducidas. Con el fin de garantizar que las oportunidades educativas no refuerzan involuntariamente las desigualdades de género existentes, es preciso poner especial atención en facilitar el acceso de las niñas a la formación profesional no sexista, lo que todavía es un reto en nuestros países.

“(…) sin embargo, persiste la tradicionalidad en las carreras, salvo que en los últimos años las que eran tradicionalmente masculinas ya se han ido feminizando, como medicina y derecho. Es un fenómeno que [se] está dando casi en todo el mundo (...). Todavía tenemos una baja presencia de mujeres en carreras relacionadas con ingeniería, ciencia dura y las matemáticas. [En] Las ciencias, salvo en química y biología y la ingeniería química, las mujeres están en franca minoría en relación a los hombres, en todas las nuevas carreras de punta, tanto a nivel técnico como politécnicos. Nosotros [República Dominicana] tenemos una escuela técnica que tiene una oferta tecnológica en los dos últimos años de secundaria (3°y 4°), ahí también las mujeres están eligiendo carreras tradicionales:

enfermería, contabilidad, turismo, manejo de alimentos, y los hombres tomando mecatrónica, electrónica, y lo mismo pasa en carreras técnicas superiores de esta naturaleza. En las escuelas más importantes de educación superior del país las mujeres son apenas el 18% de los graduados y las matrículas deben de estar más bajo que un 30%” (ONG, República Dominicana).

La formación también deberá integrar componentes que sensibilicen a los jóvenes sobre las cuestiones de los derechos laborales y la seguridad y salud en el trabajo.

Si bien la formación en capacidades debe llevar al empleo en las economías en las que el trabajo independiente es clave, también deberá concederse importancia al apoyo posterior a la formación, de modo que vincule a los participantes con instituciones financieras y proyectos gubernamentales con el fin de que puedan beneficiarse de préstamos flexibles, garantías y subsidios, se vinculen con el mercado y tengan acceso a otros servicios de desarrollo de carácter más empresarial.

Por otra parte, las adolescentes y mujeres jóvenes engrosan las cifras del desempleo en la región y reciben, desde distintos actores e instituciones, mensajes contradictorios y confusos sobre su papel como mujeres. De una parte, está la presión por la autonomía, porque a cierta edad son vistas como una carga para la economía familiar, y eso las lleva a pensar en “cualquier” trabajo o proyecto de vida que les permita salir del hogar y dejar la relación de dependencia con sus padres. Esto incluye pensar en formar su propia familia y embarazarse tempranamente como una opción posible de cambiar de vivienda (por ejemplo, en dirección a la casa de los suegros<sup>31</sup>). Por otra parte, está también el deseo de desvincularse de su hogar de origen

<sup>31</sup> Este tema es tratado con mayor profundidad en el de embarazo adolescente.

para insertarse en algún empleo formal en el mundo laboral, a sabiendas de que no tienen todas las herramientas para acceder a mejores opciones y la gran mayoría termina en los oficios peor remunerados y de más bajo estatus social del mercado laboral.

“Está comprobado, inclusive, que a medida que se van haciendo más adultos, que van entrando hacia la puerta de la adolescencia (...) en el caso de las adolescentes, se encuentran sectores que también contratan más muchachas, como el sector de servicios –por ejemplo, cafeterías, restaurantes– que aprovechan su figura, su imagen, etc. (...)”.

Las propias adolescentes, por su parte, manifiestan su interés de “salir adelante” e intentar formarse en oficios que puedan facilitar su inserción laboral.

“Todas vamos a cumplir los sueños, porque vamos a terminar los estudios, porque voy a ser alguien en el mañana, porque tengo fe, porque si uno piensa positivo lo logra. Porque quiero sacar a mi familia adelante”.

Las adolescentes no se ven a sí mismas como emprendedoras (salvo una excepción en República Dominicana) ni ejerciendo roles gerenciales importantes, ni en áreas de alta tecnología o exigencia académica. Existe una controversia en este sentido, porque diversos estudios demuestran que las niñas tienen mejores rendimientos académicos en relación a los hombres prácticamente en todos los niveles educativos; por lo tanto, estamos en presencia de razones de género ocultas que marcan las opciones no solo laborales sino también las opciones de formación profesional y de oficios en unas y en otros.

“(...) nosotros hicimos un trabajo sobre rendimiento de las niñas en el área de las matemáticas, que se podría hacer en otras áreas también. Como aquí hay un sistema de evaluación que se hace en cuarto grado de básica, entonces tomamos las



estadísticas de matemáticas de los tres niveles y mostramos que las niñas sacan iguales notas en matemáticas que los chicos; incluso, en el primer nivel, en el básico, durante cinco años sacaron mejores notas, están muy empatadas con los niños. Existía el prejuicio de que los hombres eran mejores en matemáticas. Esta es la primera constatación estadística con el prejuicio. Nosotros hicimos una encuesta con 150 maestros de básica y el 90% dijeron que los niños eran buenos en matemáticas y el 80% de las niñas [lo eran] en español, y cuando los comparamos con los datos de la evaluación del 2000 al 2010, los datos eran falsos. (...) En 10 años, las niñas habían sido mejores en cinco años que los varones, y en los otros cinco estaban empatadas con los chicos, ambos malísimos, porque nosotros estamos fatales en este país, porque estamos en el último lugar según el estudio de UNESCO del 2009” (ONG, República Dominicana).

Tanto en el medio rural como en el urbano, sus expectativas están vinculadas a trabajos estereotipados desde el género. La gran mayoría quiere ser enfermera, doctora, maestra, modelo, secretaria, cosmetóloga, o actividades vinculadas con el arte: cantante, pintora, bailarina. En casos

particulares y excepcionales, quieren ser abogadas, ingenieras, arquitectas, y dos niñas guatemaltecas indígenas mencionaron su pretensión de ser alcaldesa y diputada, respectivamente. Estas expectativas son absolutamente coincidentes con lo que señalan los datos de las profesiones y oficios en que se desempeñan las mujeres en la región, una tendencia de segregación del mercado ocupacional que se mantiene desde hace varias décadas, con pequeñas variaciones, todavía poco significativas.

Por otra parte, no existe un cuestionamiento crítico –desde la igualdad de género– de las implicancias que tiene esto en las mujeres y en la sociedad, ni tampoco existe una reflexión sobre este punto

desde las instituciones que generan políticas públicas de capacitación para el empleo<sup>32</sup>.

“(…) vemos específicamente los centros de formación ocupacional, que están para enseñarles a las personas un área ocupacional para que –en determinado momento– tengan una herramienta, ya sea para insertarse a la vida productiva laboral o bien al autoempleo; y de igual manera, tenemos la rectoría de las academias de cursos libres, entendiéndolo [por ellas] las que enseñan belleza, peluquería, idioma, baile, danza, etc.”

<sup>32</sup> Existen solo algunas experiencias interesantes en este sentido en el caso de Chile, en cuanto a políticas de capacitación juvenil para la inserción laboral en oficios no tradicionales al género. Ver: FAÜNDEZ, Alejandra (2010). Guía para incorporar enfoque de género en el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo SENCE. Gobierno de Chile.

## Buena práctica: programa Crecer Contentas de República Dominicana

“Crece contenta” es un programa de Plan República Dominicana y se desarrolla en la provincia de Azua. Está dirigido a niñas y adolescentes de edades entre los 10 a 14 años y los 15 a 19 años y tiene como objetivo ofrecer un programa de microfinanzas que atienda sus necesidades financieras y, a la vez, las dote de habilidades para la vida, de forma que puedan abordar las problemáticas de su entorno social y superar su vulnerabilidad.

El proyecto surgió tras los resultados arrojados por varios estudios realizados en la zona. Se determinó que las niñas entre las edades señaladas son más vulnerables a todo tipo de violencia, están expuestas en mayor grado a riesgos de sexualidad, embarazos, matrimonio precoz y tienen poco poder para tomar decisiones, por lo que se ven involucradas en aislamientos sociales, marginalización y deserción escolar, a lo que se suma el que no cuentan con un espacio seguro donde reunirse ni opciones sanas de esparcimiento.

El programa incentiva y apoya a las niñas y adolescentes de manera que puedan aumentar su compromiso ante la sociedad y desarrollen estrategias con miras a construir una ciudadanía activa, crítica y responsable. A través de comités comunitarios de gestión, en conjunto con autoridades escolares y facilitadoras del proyecto, se realizan actividades recreativas, como cantos, y dinámicas, en el marco de las medidas de seguridad y protección especificadas en las políticas de protección de la niñez de Plan. Este proyecto piloto trabaja temas como: rendimiento de educación financiera y ahorro; adolescencia y sexualidad; negociación, y manejo de conflictos y nutrición.



### 2.3. Las políticas públicas

#### a) Avances legislativos a través de las leyes de educación general de los países y otras materias

La mayoría de los países de la región implementaron leyes generales de educación a partir de los años 80. Los pioneros habían sido Panamá, Costa Rica, Cuba y Honduras, que las tuvieron antes de esa década, en la que hicieron otro tanto Venezuela y Ecuador. A ellos les siguieron, durante los 90, Guatemala, México, Bolivia, Colombia, El Salvador, Brasil, República Dominicana y Paraguay; en tanto que Perú, Nicaragua, Argentina, Uruguay y Chile las tuvieron a partir del 2000.

En los últimos años se han adoptado nuevos instrumentos internacionales importantes en el campo de la educación<sup>33</sup>, y los Estados continúan firmando y ratificando convenciones existentes decenios antes, lo cual muestra la posibilidad de que los marcos jurídicos nacionales evolucionen positivamente. Las principales áreas de inclusión de los nuevos acuerdos y recomendaciones están vinculadas a la educación para pueblos indígenas, migrantes y discapacitados, así como una serie de normas respecto a las niñas y los niños involucrados en conflictos armados y los que trabajan bajo condiciones de explotación, de prostitución y/o que son utilizados en pornografía infantil.

Esto amplía y especializa progresivamente los derechos humanos en favor de grupos excluidos, subatendidos y/o invisibilizados para la política pública, que en razón de su especificidad requieren acciones afirmativas para promover, recuperar o garantizar de modo específico sus derechos fundamentales, así como de esfuerzos por estudiar en profundidad estas nuevas problemáticas que aparecen en el nuevo escenario de la región.

<sup>33</sup> Ver Anexo 3: Avances en el plano jurídico internacional en el derecho a la educación para todos (EPT).

En relación a estos últimos temas, se aprecian menos avances en los países de América Latina y el Caribe en cuanto a su implementación. Los logros en el campo normativo se opacan con los limitados avances en el campo de la institucionalidad, especialmente en cuanto a recursos asignados, atribuciones institucionales y debilidades en las capacidades de los recursos humanos del sector público para atender directamente problemáticas complejas y específicas.

Asimismo, se aprecian debilidades respecto a las niñas y los niños titulares de derechos para reclamar por las mejoras.



### b) La tarea pendiente de la inclusión del enfoque de género en la escuela

En el ámbito de la inclusión de enfoque de género en la educación, resalta que –luego de una oleada importante de investigaciones y propuestas de mediados de la década de los 90– el tema no se ha vuelto a instalar con la fuerza que se requiere.

Como se ha señalado anteriormente, todo el esfuerzo que implicó la revisión del “currículum oculto”, la incorporación del género como contenido transversal en los planes de educación, la definición de la no discriminación por género como principio,

la instalación de unidades de enfoque de género en los ministerios y secretarías de Educación, etc., no tuvo la reproducción y el impacto esperado. Un estudio del Instituto Interamericano de Derechos Humanos plantea que de los contenidos transversales de la educación sobre los que hay más consenso, la igualdad de género es adoptada en un reducido número de países.

Los avances regionales más importantes están relacionados, principalmente, con la creación de instituciones específicas de protección de las niñas, la implementación de programas, campañas y materiales didácticos (que incluye, en algunos

### CUADRO 3 Tipo de programas de atención educativa a sectores pobres

País	Tipo de programas				
	Programas de transferencia condicionada <sup>34</sup>	Gestión escolar	Mejoramiento de la educación	Financiamiento de la educación	Programas de erradicación del trabajo infantil
Argentina			C		
Belice			C	X	X
Bolivia	X		E		X
Brasil	X		C	X	X
Colombia	X	X	E y C	X	
Costa Rica	X		E y C	X	
Chile	X	X	E	X	X
Ecuador	X	E	X		
El Salvador	X	X	E		X
Guatemala	X	X			
Honduras	X	X	E		
México	X		E	X	
Nicaragua	X	X			
Panamá			E		
Perú	X		E		X
Rep. Dominicana	X		E	X	X
Uruguay			E		

<sup>34</sup> Ver más detalles de las características de estos programas en el Anexo 4.

casos, su traducción a lenguas indígenas) y la capacitación de operadores de programas y del orden jurídico.

### c) Tipo de programas más relevantes

El principal tema que ocupa a las reformas educativas de la región es la atención de los sectores más pobres de la población; es decir, la generación de programas de equidad educativa, los cuales se configuran en un abanico diverso de opciones programáticas. En un estudio realizado por la OIT para toda la región en el 2005<sup>35</sup>, se mostró a los programas catalogados en tres tipos: 1) aquellos que otorgan incentivos para la retención escolar, como los programas de transferencia condicionada (PTC); 2) aquellos vinculados directamente al mejoramiento del sector educativo, y 3) aquellos vinculados a la erradicación del trabajo infantil.

Las medidas y objetivos de estos programas están orientados principalmente a mejorar las condiciones educacionales de los niños y las niñas en situación de pobreza o extrema pobreza en los ámbitos de: a) ampliación de la cobertura; b) retención escolar; c) mejoramiento de la calidad; d) mejoramiento del nivel de escolaridad de la población, y e) propuestas inclusivas para niñez trabajadora a través de programas de educación no formal. Se advierte que son precisamente estos los campos de acción identificados con más brechas y problemas en el campo educativo en la infancia.

Los programas no siempre surgen desde la institucionalidad educativa, sino que algunos se originan por mandato de la política social o por las estrategias de erradicación de la pobreza. Estos

dos últimos permiten el acceso a ofertas más amplias de recursos o beneficios para las niñas, los niños y sus familias, muchas veces con el involucramiento de instituciones locales (con mayor articulación de otros sectores sociales) y el aporte de organismos no gubernamentales (ONG) y de la cooperación internacional, mientras que los primeros funcionan principalmente en la lógica del mejoramiento educativo estrictamente dicho, bajo la ejecución y vigilancia de los ministerios o secretarías de Educación de sus respectivos países. Asimismo, los programas surgidos desde la institucionalidad educativa han incluido, en la mayoría de los países que los implementan, incentivos específicos para mejorar la escolaridad de las niñas a través de un subsidio monetario –mayor, respecto de los niños en idéntica situación– para evitar su deserción.

Por otro lado, debe señalarse que, en lo que



<sup>35</sup> Se revisaron 158 programas educativos del total de países que conforman América Latina y el Caribe. La búsqueda y recopilación de información sobre los programas fue de carácter documental relativa a los perfiles de los programas, las evaluaciones de impacto y los informes de avances sobre su implementación. Más información en: [http://white.oit.org.pe/ipece/documentos/buenas\\_practicas\\_final\\_12.01.2006.pdf](http://white.oit.org.pe/ipece/documentos/buenas_practicas_final_12.01.2006.pdf)

respecta a los programas vinculados al mejoramiento educativo y a la erradicación del trabajo infantil, no fue posible –en el marco de este estudio– identificar un enfoque de género en su diseño ni en su implementación.

Diversas evaluaciones que se han realizado al amparo de los programas de transferencias condicionadas señalan que, además de incrementar considerablemente la tasa de matriculación –en particular a nivel secundario, con un incremento de la escolarización mayor en las niñas que en los niños– han estado impactando positivamente en las tasas de retención escolar y transmisión desde el último grado de primaria al primer año de secundaria, y afirman que “la retención habría aumentado 14,8 puntos porcentuales entre las niñas y 6,5 puntos porcentuales entre los niños, cifras que representan incrementos porcentuales de 20% y 10%,

respectivamente, en relación con las tasas que prevalecían antes de la introducción del programa” (CEPAL, 2002).

En algunos casos –como el de México– estos mejores rendimientos del programa “Oportunidades” respecto de las niñas refleja que el incentivo de las becas de mayor monto para estas no solo busca revertir el patrón de desigualdad de género sino que, a la larga, lo logra. No obstante, existen miradas críticas respecto de cómo se abordan las relaciones de género en este tipo de programas, ya que el solo hecho de entregar recursos sistemáticamente a las mujeres no necesariamente las empodera en la toma de decisiones sobre el uso de los recursos al interior de la familia y suele, más bien, sobrecargarlas con una responsabilidad de gestión social de beneficios que antes ejercía directamente el Estado.

### Buena práctica: creación de incentivos para la educación en Brasil

En 1995 se creó el primer programa piloto de becas para prevenir la deserción escolar por razones de pobreza. La ayuda (o bolsa) garantizaba un salario mínimo mensual por familia, independientemente del tamaño de esta, a todas las familias con ingresos bajos. Todas las familias del quintil inferior de la distribución de la renta que estaban empleadas o buscaban activamente empleo tenían derecho a percibir esa ayuda, siempre y cuando sus hijos entre 7 y 14 años de edad estuvieran matriculados en la escuela y acudiesen a clase con regularidad. Se agregaron al programa otros incentivos adicionales para reducir la deserción escolar o la repetición de cursos y se generaron alternativas para la recuperación de clases y así no perder el derecho a participar en el programa. Esta iniciativa de Brasilia inspiró otros programas de ingreso mínimo que se están llevando a cabo en el marco del Programa Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI) del Brasil, y forma parte de las principales estrategias de los programas de transferencias condicionadas que se han estado desarrollando masivamente en la región en los últimos años. El PETI incorpora la dimensión de género en su diseño e identifica en su evaluación áreas críticas que permitirán mejorar en el futuro la condición social de las mujeres al interior de sus familias, especialmente de aquellas que reciben directamente los beneficios (Abarca y Faúndez, 2012: 67).

### 3. Ámbito socioeconómico

#### 3.1. Antecedentes

##### Pobreza infantil

En los últimos años se ha evidenciado un notable incremento del desempleo y de la pobreza como resultantes de las crisis económicas sucesivas que azotan al mundo y a la región.

Esta situación puede agudizarse en la medida que las políticas sociales se debilitan, el gasto social se contrae, los programas son poco efectivos y grandes grupos de la población quedan expuestos a mayores vulnerabilidades.

En este escenario, los avances en educación y acceso a servicios por parte de niños y niñas pueden tener grandes retrocesos si no se toman medidas adecuadas y oportunas.

Esta problemática es especialmente sensible entre las niñas rurales e indígenas o afro-descendientes, lo que se agrava como producto de resabios culturales que atribuyen más valor a la educación de los niños que a la de las niñas, lo que pone a estas frente a una particular desventaja.

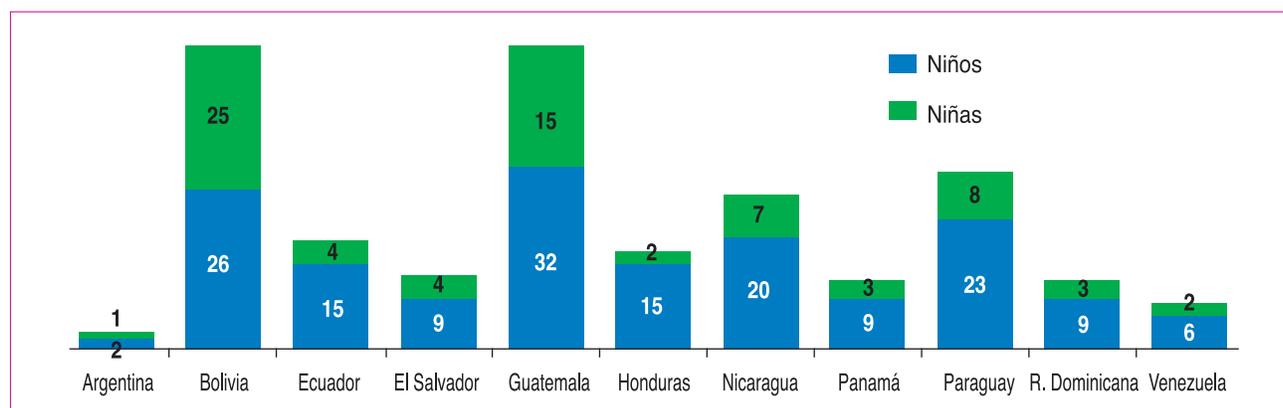
##### Trabajo infantil

Uno de los ámbitos más complejos en el plano económico es la inserción de las niñas en el mundo del trabajo, tanto porque no pueden ejercer en igualdad de condiciones su derecho –entre otros– a la educación y a la recreación, como por la excesiva vulnerabilidad de tener que desenvolverse en un espacio pensado y diseñado para adultos y adultas. Las niñas mayores carecen de oportunidades laborales dignas y, en muchos casos, se enfrentan a un limitado acceso a la educación, servicios de salud y nutrición, cumplimiento de derechos laborales básicos y a la participación en la toma de decisiones sobre el uso de su tiempo y los recursos provenientes del trabajo que realizan.

Es difícil obtener datos fiables sobre la representatividad de las peores formas de trabajo infantil en relación a las niñas (explotación sexual comercial, trabajo forzoso y en régimen de servidumbre, etc.), pero hay estudios específicos que muestran que la mayoría de los niños que trabajan en estas peores formas de trabajo son mujeres (OIT, 2009)<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Según la Resolución sobre el Trabajo Infantil de la IE, adoptada en el 6º Congreso Mundial de la IE en el 2011, "el trabajo infantil en el caso de las niñas es, muchas veces, de naturaleza oculta: trabajo doméstico, agrícola, prostitución, pequeños servicios y artesanía, todos los cuales se escapan a la definición corriente de trabajo".

**GRÁFICO 4** Porcentaje de trabajo infantil según sexo en países seleccionados (alrededor de 2005)





“En su mayoría, las niñas se ocupan en una variedad de tareas similares a las que desempeñan los niños. Gran parte del trabajo de las niñas tiene lugar en la agricultura –casi un 70 por ciento. Un número consecuente de niñas se dedica también al trabajo doméstico, sector al que ingresan relativamente pocos niños. Muchas niñas trabajan también en pequeños talleres de producción o en otros servicios, tales como la venta callejera y los puestos de mercados.

Algunas de las peores formas de trabajo infantil son predominantemente femeninas, en particular la utilización de niñas en la prostitución o la pornografía. La atención internacional se está concentrando cada vez más en la trata de niñas jóvenes con fines de explotación en la prostitución y en otras de las peores formas de trabajo infantil. Las niñas también son víctimas del trabajo en régimen de servidumbre y de prácticas análogas a la esclavitud. Pueden estar expuestas a violencias y abusos, los cuales son riesgos concretos que ocurren con frecuencia en el trabajo doméstico”.

OIT (2009). Folleto: Demos una oportunidad a las niñas. Erradiquemos el trabajo infantil. 12 de junio del 2009.

La definición tradicional que tenemos en la actualidad sobre “trabajo” está limitada estrictamente a las actividades productivas económicas, y resulta insuficiente para congregarse una serie de formas particulares de trabajo no económico y no remunerado que tiene fuertes condicionantes de género.

Las tareas domésticas no remuneradas están a

cargo principalmente de las niñas. Ellas realizan tareas domésticas con más frecuencia que los niños (casi 3,5 veces más). Estas tareas incluyen: el cuidado de otros niños o niñas, cocinar, limpiar, ordenar y transportar agua y combustible para el hogar. Las niñas se enfrentan a una doble o triple carga: un trabajo doméstico que se superpone, por ejemplo, al trabajo agrícola y, en ocasiones, también al estudio.

Por ejemplo, en Bolivia, según datos de la Encuesta de Trabajo Infantil, el 28% de los niños y adolescentes entre 5 y 17 años –alrededor de 848 mil personas– participan activamente en actividades productivas económicas (remuneradas o no). Los niveles de participación son mucho mayores en el área rural (65%) que en el área urbana (17%), ligeramente superiores para los niños (18% en el área urbana y 67% en el área rural) que para las niñas (16% en el área urbana y 62% en el área rural). Además, la participación es marcadamente superior para los indígenas (29% y 24% para niños y niñas del área urbana; y 82% y 79% para sus iguales del área rural) que para los no indígenas (16% y 14% para niños y niñas del área urbana, y 54% y 46% para sus iguales del área rural) y se acrecienta con la edad (OIT, 2008).

### Alto desempleo juvenil

Otra de las inequidades a las cuales se encuentran expuestas las jóvenes una vez que ingresan al mercado laboral es el desempleo. En la mayoría de los países de la región las tasas de desempleo juvenil superan a las de los adultos y adultas, siendo las mujeres jóvenes las más rezagadas.

En América Latina, alrededor de cuatro de cada 10 jóvenes entre 15 y 24 años enfrentan problemas de desempleo u ocupación precaria –esto es, más de 40 millones de personas jóvenes– y dos de cada 10 no estudian ni trabajan –alrededor de 22 millones–, lo que conlleva graves repercusiones para sus

trayectorias laborales, especialmente hacia un trabajo que merezca el calificativo de decente. “El desempleo y el subempleo juvenil impiden aprovechar el potencial de la generación mejor formada y educada que hemos tenido. Además, genera consecuencias políticas importantes. El desaliento generado por la escasez de empleos decentes lleva a muchos jóvenes a la inactividad. Alrededor del 20 por ciento de los 106 millones de jóvenes latinoamericanos no estudian ni trabajan”<sup>37</sup>.

### Desnutrición crónica

Los altos niveles de desnutrición crónica que se observan en algunos países de la región se transforman en barreras relevantes para que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer sus derechos a un pleno desarrollo.

- El hambre y la desnutrición afectan a cerca de 53 millones (10 por ciento) de personas de América Latina y el Caribe. Casi 9 millones (16 por ciento) de niñas y niños menores de 5 años padecen desnutrición crónica o retardo en la talla.

- En la mayoría de los países que poseen datos discriminados por género, las diferencias en la prevalencia de desnutrición entre niños y niñas menores de 5 años no son significativas. La excepción a la norma es Jamaica, donde se encontró que los niños están el doble de desnutridos que las niñas (bajo peso: niños: 8%, niñas: 4,8%; desnutrición crónica: niños: 7,9%, niñas: 3,8%)<sup>38</sup>.

- De los países de la región, Guatemala es el país que registra la más alta prevalencia de niños y niñas con desnutrición crónica (49%), seguido de Honduras (29%) y Bolivia (27%).

- Brasil y México concentran, por su elevada densidad demográfica, más del 40 por ciento del total de casos de baja talla para la edad, aunque no tienen prevalencias tan elevadas (11% y 18%, respectivamente).

- Además de los nueve millones de niños desnutridos, se estima que hay nueve millones adicionales que están en riesgo de desnutrirse o que en la actualidad presentan algún grado leve de desnutrición, haciendo un total aproximado de 18 millones de niñas y niños que necesitan atención preventiva inmediata para evitar un mayor deterioro en su estado nutricional. De este total, aproximadamente 13 millones tienen menos de 3 años de edad, etapa crucial para intervenir y evitar daños irreversibles por el resto de sus vidas.

- Una mirada complementaria sobre la seguridad alimentaria y nutricional es la alta prevalencia de enfermedades asociadas al “hambre oculta”, derivada del déficit de micronutrientes. El problema más frecuente es la anemia por carencia de hierro, que afecta a uno de cada tres niños menores de 5 años y supera el 50% en varios países de la región. Los déficits de vitamina A y de yodo también constituyen factores de riesgo para diversos tipos de enfermedades, algunas de ellas limitantes tanto física como mentalmente, convirtiéndose en un problema de salud pública.

- Otra característica del estado nutricional de la población regional es el progresivo aumento del sobrepeso y la obesidad, lo que hasta hace algunos años era considerado un problema exclusivo de países con altos ingresos. Acorde con el patrón de referencia NCHS, la prevalencia del sobrepeso en la región llega al 5% de los menores de 5 años, mientras que, según el nuevo patrón de la OMS, este afecta al 7,3% de la población menor de 5 años en la región.

<sup>37</sup> Elizabeth Tinoc (2012). Directora Regional para las Américas de la Organización Internacional del Trabajo en: [http://www.oit.org.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director](http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director)

<sup>38</sup> KAMATSUCHI, Mahoko (2003). Las disparidades en América Latina y el Caribe. Evaluación rápida de la situación de nutrición, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (TACRO) UNICEF.

### 3.2. Barreras en el ámbito socioeconómico

#### a) Las niñas trabajadoras son especialmente vulnerables

Por lo general, las niñas que trabajan no han completado sus estudios, lo que genera un contexto más complejo para la defensa de sus derechos, además de otros factores, como las condiciones laborales, la falta de seguridad social, la debilidad de los sistemas de protección y una legislación acorde con esta problemática, lo que hace que la vulnerabilidad esté asociada particularmente a su condición de trabajadoras. Una vez en la fuerza de trabajo, las niñas suelen estar empleadas en ocupaciones relativamente mal remuneradas y sufrir distintas formas de discriminación, además de las conocidas brechas de diferencias salariales que no ceden significativamente en la región y que no disminuyen conforme aumenta la educación de las niñas.

En cuanto al tipo de trabajo que desempeñan las niñas, existen en la región varios ejemplos de distinciones legales basadas en el género:

- Se establecen pesos máximos diferentes para los niños y las niñas cuando deban acarrear cargas.
- Los aprendices varones pueden realizar trabajos nocturnos a partir de los 16 años, mientras que las niñas deben haber cumplido 18 años.
- Se prohíbe el empleo de niñas menores de 16 años en hoteles, bares, restaurantes, casas de huéspedes o clubes, a no ser que el establecimiento se encuentre bajo la dirección o bajo el control de uno de sus padres o de un tutor o tutora.

Del mismo modo, existe una serie de distinciones culturales que llevan a que las niñas y adolescentes mujeres se desempeñen en determinados oficios o bajo determinadas condiciones vinculadas al género:

## El trabajo infantil indígena

- El trabajo infantil indígena sigue prevaleciendo en las áreas rurales, pero está en aumento también en las zonas urbanas.
- Los hijos e hijas de mujeres jefas de hogar y los huérfanos y huérfanas son los más vulnerables.
- Los niños y niñas indígenas trabajan tanto en el sector formal como en el informal, pero su número tiende a ser mayor en este último, en el que suelen trabajar largas horas y ser remunerados solo en especies (alimentos).
- Los niños y niñas indígenas constituyen un porcentaje creciente de la mano de obra migrante que trabaja en las plantaciones y en otras formas de agricultura comercial.
- El trabajo infantil afecta de manera diferente a niños y niñas, rasgo que también se da en el trabajo infantil indígena.
- La discriminación de género hace que las niñas de las zonas rurales tengan, en algunos casos, menos probabilidades de asistir a la escuela que los niños.
- En muchos países, un gran número de niñas indígenas emigran a las áreas urbanas para trabajar como empleadas domésticas, lo que las hace menos “visibles” y más vulnerables a la explotación, los abusos sexuales y la violencia.
- Algunos niños y niñas indígenas combinan la escuela con el trabajo, pero la mayoría recibe poca o ninguna escolarización.

Esta temática todavía es objeto de gran controversia y escaso conocimiento debido a las particulares características y modos de vida de los pueblos indígenas de la región. Para profundizar, ver publicaciones de la OIT (2010) Niñez indígena en América Latina. Situación y perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el Encuentro Latinoamericano Pueblos Indígenas y Gobiernos. Cartagena de Indias; y “Directrices para combatir el trabajo infantil entre los pueblos indígenas y tribales”. PRO 169 e IPEC. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra, 2007.

- El trabajo doméstico realizado en casa de terceros debe ser realizado por las niñas, con excepción del oficio de guardia de seguridad de las casas y los jardineros. En el caso de Perú, se menciona también el ser cocinero o chef.

- Los trabajos vinculados al cuidado de menores debe ser realizado por mujeres. En las escuelas que visitamos en los tres países no había ningún hombre a cargo de niños o niñas menores de 5 años.

- Las niñas no deben trabajar en oficios vinculados a la actividad extractiva minera.

“La percepción que tenemos es que en el trabajo infantil es evidente que hay actividades que están para los niños y otras para las niñas (...). Cuando medimos en el sector agrícola, vemos que la población por debajo de 13 años que está vinculada a actividades económicas son más niñas que niños y habría que ver por qué. Podría ser que esté asociada a otro tipo de actividad, no necesariamente a sembrar, sino a llevar comida a la parcela, apoyar en el cuidado de los niños, ventas

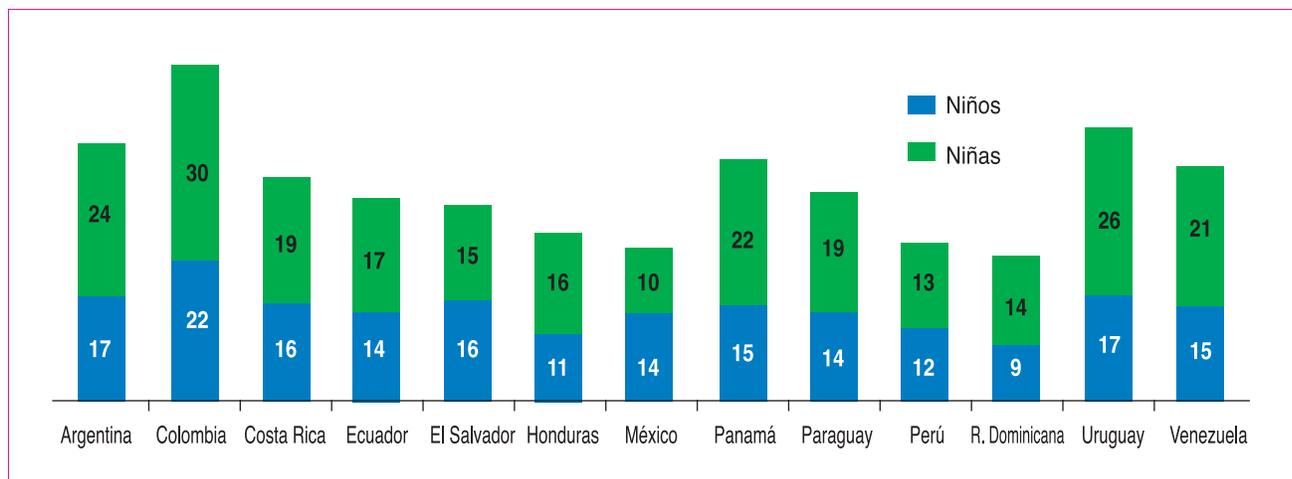
ambulantes, etc. Habría que estudiar cuál es la dinámica que hay detrás de ese fenómeno” (organismo internacional, República Dominicana).

Por otra parte, en nuestra región, la tasa de desempleo urbano de los jóvenes es de 15%; es decir, duplica el desempleo general, de 7% (OIT, 2010). De esta población joven desempleada, las mujeres son las más desfavorecidas. Es importante señalar además que de cada 100 personas entre los 15 y 24 años de edad que buscan trabajo, 60 de ellas terminan en empleos informales, en condiciones precarias, sin protección y con bajos salarios.

#### b) El trabajo doméstico: invisibilidad, sobrecarga de trabajo y pobreza de tiempo

Mucho se ha escrito respecto de los cambios que han experimentado las familias en las últimas décadas en América Latina y el Caribe. El incremento de las mujeres como jefas del hogar es parte de esta dinámica, lo que implica –entre otras cosas– que estas familias monoparentales de jefatura femenina buscan diversas fórmulas para

**GRÁFICO 5 América Latina y el Caribe: tasa de desempleo urbano según sexo y grupos de edad (2010)**



Fuente: CEPALSTAT, Base de datos y publicaciones estadísticas, CEPAL.

obtener ingresos y, al mismo tiempo, resolver de formas alternativas el cuidado de los hijos y las hijas.

“(…) gran parte de los niños que trabajan están en hogares que son de jefatura femenina, y lo que vemos también es que en el trabajo doméstico hay también un elemento fundamental, en el caso que se hace hacia el interior del hogar y hacia fuera del hogar. Generalmente [según los datos de la última Encuesta de Trabajo Infantil de Guatemala] no es la clase alta la que contrata niños y niñas, es el que no puede pagar servicios especializados, contrario a lo que mucha gente cree. El que no puede pagar busca a alguien, a la hija del vecino, o de alguien cercano, y se da una colaboración: yo te doy comida, te doy ropa y te pongo en la escuela, o te doy donde vivir, te doy techo, y tú me cuidas a los críos; o a tu propia hija mayor, tú le dejas tus hijos y esa niña muchas veces no va a la escuela para que la madre pueda trabajar; entonces, uno se encuentra en situaciones que son realmente graves para las niñas” (organismo internacional, República Dominicana).

La mayor parte de las veces, los hijos pequeños o hijas pequeñas quedan al cuidado de las niñas mayores de la casa, quienes a la vez deben cumplir con sus obligaciones escolares, lo que configura una sobrecarga de trabajo. Por lo general, son las niñas quienes asumen el rol de cuidadoras en ausencia de sus madres trabajadoras, como un aporte fundamental para la familia. No existe ningún tipo de cuestionamiento de las propias niñas ni de sus madres o padres respecto de sus capacidades en este plano, y ellas asumen esta responsabilidad como algo natural, especialmente en cuanto al cuidado de sus hermanos y hermanas menores.

“(…) todos los días –al mediodía– van moler el maíz para las tortillas. A las 12 salen a recreo en la escuela, y como el patio está aquí mismo, es la misma comunidad, van a sus casas a buscar el maíz y lo llevan al molino para que puedan hacer las tortillas frescas para el almuerzo; o sea, no tienen en realidad recreo” (Plan, Guatemala).

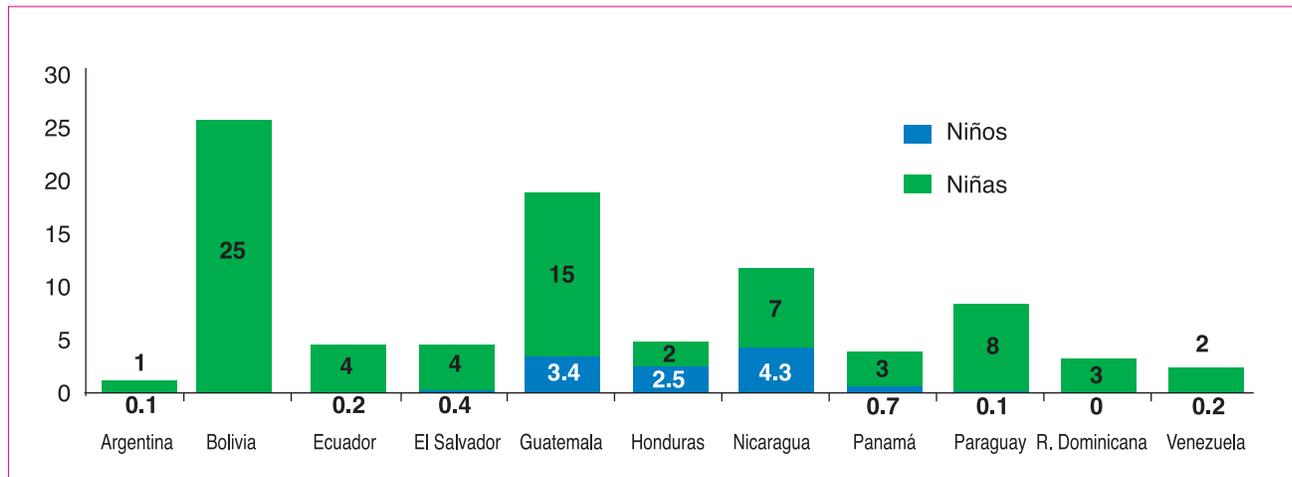
“Como yo tengo un hermano discapacitado que tiene problemas, cuando llego de la escuela la mamá está ocupada terminando la cena, y yo le doy la cena” (adolescente, República Dominicana).

Se dan casos en los que incluso la propia jefatura del hogar es ejercida por niñas que viven sin sus padres y a cargo de sus hermanos menores debido a que ambos padres, o la madre soltera, trabajan fuera del pueblo y solo las visitan irregularmente. En este contexto, las niñas ejercen un rol de adultas en sus familias y cumplen obligaciones con dobles y triples jornadas de trabajo que no corresponden a su corta edad y que es invisible en el contexto escolar. A ello hay que agregar que estas niñas, al vivir sin el cuidado o la presencia de una persona adulta, está en una situación de extrema vulnerabilidad frente al abuso sexual.

En la mayoría de los países de la región prevalecen patrones culturales tradicionales discriminatorios hacia las mujeres, y los informes de relatores y de comités de seguimiento de las convenciones señalan que los países no han instrumentado acciones efectivas para la “eliminación de los prejuicios, las costumbres y todas las demás prácticas que perpetúan la noción de inferioridad o superioridad de uno u otro sexo y las funciones estereotipadas del hombre y la mujer”<sup>39</sup>. Además, agregaríamos, de mantener la carga del trabajo doméstico y el cuidado de los hijos e hijas exclusivamente en las mujeres. Es evidente que en la región las niñas se concentran en las actividades domésticas, lo que muchas veces resulta en una sobrecarga de tiempo muy temprana para ellas, pero también, especialmente para las familias de escasos recursos, en la reducción de gastos dedicados al cuidado de los hermanos y hermanas menores, realizando una contribución invisible en la economía doméstica.

<sup>39</sup> Observación General No. 16, La igualdad de derechos del hombre y la mujer al disfrute de los DESC (artículo 3 del PIDESC), Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 34º período de sesiones, Ginebra, 25 de abril a 13 de mayo de 2005.

**GRÁFICO 6** América Latina y el Caribe: Población entre 10 a 14 años de edad que declara tener como actividad principal los quehaceres domésticos (circa 2005)



Fuente: CEPAL/UNICEF 2009.

En el caso de México<sup>40</sup>, las mujeres sin instrucción dedican al trabajo no remunerado y el cuidado de hijas e hijos el 34% de horas a la semana, mientras los hombres de igual nivel educativo dedican solo el 6%<sup>41</sup>. Estas actividades domésticas también recaen particularmente en las niñas y las diferencias se acentúan entre géneros conforme avanza la edad. En el caso de Bolivia, Guatemala y Nicaragua, las niñas entre 15 y 24 años prácticamente triplican a los varones en el promedio de horas dedicadas al trabajo doméstico, lo que se mantiene en la edad adulta.

Esta situación ilustra una de las dimensiones importantes de la esfera sociocultural de la desigualdad, que tiene una expresión material muy concreta: el uso del tiempo de hombres y mujeres, particularmente el tiempo dedicado al trabajo no remunerado y al cuidado de hijas e hijos.

<sup>40</sup> INEGI, UNIFEM, Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2002. Tabulados básicos definitivos, INEGI, 2005, p 29.

<sup>41</sup> En el caso de las mujeres con educación media superior o más, se observa una disminución del 17% en la distribución de las horas que dedican al trabajo doméstico y un aumento del 6% en los hombres; sin embargo, a pesar del nivel educativo, el cuidado de los hijos sigue concentrándose en las mujeres, con el 4% de horas dedicadas a la semana contra el 2% de las horas de los hombres con igual nivel escolar.

Mucho del trabajo que realizan las niñas es menos visible que el de los niños y el trabajo doméstico es particularmente oculto, lo que despierta otro tipo de preocupaciones por las posibilidades de estar expuestas a maltrato, abuso, condiciones de esclavitud e incluso abusos físicos.

En el caso de los niños varones entrevistados, estos no reconocen con facilidad alguna actividad vinculada al trabajo doméstico en su quehacer cotidiano. Al preguntárseles por actividades que desarrollan en sus hogares, generalmente se trata de actividades agrícolas ayudando a sus padres, como sembrar, dar comida a los animales y regar.

Las niñas suelen dedicar significativamente más tiempo que los niños a las actividades y cuidados domésticos. En el caso de América Latina, donde hay un 29% más niñas que niños en términos globales, el porcentaje de niñas de 5 a 14 años que trabajan en actividades domésticas es de un 15% más elevado que el de los niños (OIT, 2009). Un estudio de la OIT (2009) mostró que en todos los países encuestados las niñas trabajaban más horas por semana que los niños. La proporción de niñas de 5 a 11 años de

edad que se dedican a las tareas domésticas durante 28 horas o más por semana duplica al de los niños, y es casi tres veces más elevado entre los niños y niñas de 15 a 17 años de edad.

“Se levanta a las 5 de la mañana, empieza a barrer, después va al molino –el cual está a la entrada de la comunidad–, lava la ropa, desayuna a las 6 (...), después se baña y va a la escuela caminando. Se demoran unos minutos, ya que está cerca. [Permanece en la escuela] de 7 a 11, después vuelve a la casa y ayuda a la mamá a tortear. Después se dedica a hacer sus deberes, recoge la basura, busca el agua, va al molino por la tarde, lava los trastes, come, descansa cuando termina sus oficios (...) ¿Qué es lo que más les gusta de todo esto? Estudiar, trabajar, barrer, hacer la limpieza, lavar ropa, jugar pelota” (niña, Guatemala).



En el caso de las niñas rurales, la incorporación del trabajo doméstico en su vida cotidiana está totalmente naturalizada y no admite cuestionamiento. Esto es reforzado por la familia y la institucionalidad, que no solo reconoce sino que muchas veces sobrevalora la responsabilidad de las niñas en el plano doméstico y familiar como una virtud que las preparará mejor para la vida adulta y como algo que pueden hacer en perfectas condiciones.

“(...) tenemos un alto rendimiento de las niñas [en la escuela] a pesar de que todavía hay una presencia grande de niñas asumiendo tareas domésticas, [ya] que en la división interna del hogar se recarga más a las niñas con tareas de ayuda domésticas, ya sea con los hermanos menores o con ciertas responsabilidades en la casa, lo cual implicaría que tienen menos tiempo para estudiar, pero, aun así, sacan mejores notas y tienen mejor comportamiento” (ONG, República Dominicana).

### **c) Las niñas están expuestas a las peores formas de trabajo infantil: trabajo forzoso y en régimen de explotación y servidumbre**

Los trabajos que obligan a las niñas a trabajar por poca o ninguna remuneración, con frecuencia durante siete días a la semana, son precisamente la definición del trabajo de servidumbre. En ciertos lugares de la región, el sistema de trabajo infantil en régimen de servidumbre es un arreglo común y tradicional en el sector agrícola, por lo general heredado de relaciones similares que vivieron sus propios padres.

Esta forma de trabajo infantil genera especial vulnerabilidad en los derechos de las menores y muchas veces está asociada a situaciones de abuso y maltrato. De hecho, estas situaciones son muchas veces escondidas del mundo exterior, lo que es habitual en el caso de las niñas que son objeto de trata con fines de explotación laboral y/o sexual, que en la mayor parte de los casos viven en condiciones de cautiverio.

“En el caso de las otras actividades, como trata o comercio sexual, evidentemente hay una carga de género también importante. Nosotros [OIT] hicimos una investigación regional (...) y de cada 10, nueve era la demanda de niñas. Entonces, si bien es cierto que estamos en un momento donde igual hay un nivel importante de riesgo para niños y para niñas, porque hay una demanda femenina y una demanda masculina para determinadas cosas, en términos sexuales hay formas de explotación que tienen una carga de género muy fuerte, donde la demanda mayor y que está más afiatada son las mujeres” (organismo internacional, República Dominicana).

Las distintas expresiones de explotación sexual de las niñas y adolescentes mujeres son percibidas de diferente modo entre los entrevistados, particularmente en los de la República Dominicana: de una parte están aquellos que la justifican en términos de las condiciones de vida de las familias y como un medio fácil para conseguir recursos (en este caso hay un componente muy fuerte de culpabilización de las propias menores); de otra parte, están quienes la ven como una amenaza para la integridad y dignidad de las niñas y como algo que obedece a patrones de género y relaciones de poder muy arraigadas socialmente.

“Yo creo que el comercio sexual es una situación de la cotidianidad en sociedades como las nuestras, que rayan muchas veces en la normalidad de las propias comunidades y hasta en formas de vida en gente que no tiene estrategias y que [son situaciones que] quedan legitimadas con el tema de que muchas veces vemos como normal la relación de un adulto con una niña porque, finalmente, no hace falta una gran transacción, solamente una oferta, y la oferta puede ser desde comida a un pantalón, a una cama, hasta pagarte la universidad. Y la modalidad va a cambiar dependiendo el estrato social de que se trate. No podemos negar que hay un tema entre turismo y explotación sexual comercial; sin embargo, tampoco podemos dejar [de notar] que también es

un mito que solamente en el sector turístico hay explotación sexual o que es donde más hay. Es donde más lo vemos y donde más lo estamos buscando, pero realmente te lo puedes encontrar en el colmado de la esquina, te lo puedes encontrar en cualquier barrio, en cualquier caso, en cualquier comunidad. Es una cuestión, para mí, que depende de la percepción que tienen los hombres sobre el cuerpo de las niñas. Cuando vemos un estudio sobre explotación sexual y masculinidad y [en el que] se levantó información con 5,000 hombres de las regiones, de todos los niveles económicos, educativos, y finalmente la conclusión era que no hay diferencia entre un hombre que había estudiado en Francia con un PhD y un hombre que está en una loma y es analfabeto. Cuando está frente a una adolescente que está sobre los 13 o 14 años, donde el cuerpo ha comenzado a formarse, se pierde la percepción de la edad cronológica frente a la edad física porque, finalmente, hay una preferencia por el cuerpo joven y hay una relación de poder, de decir: ‘yo puedo conseguirme esta muchacha’ ” (organismo internacional, República Dominicana).

Algunas prácticas en el ámbito del comercio sexual no son percibidas como tales –ni siquiera por las propias adolescentes–, lo que dificulta aún más el abordaje de la problemática y es una señal de alerta del arraigo cultural y social de estas prácticas desde la cultura dominante de estereotipos y roles de género.

“Yo tengo tres novios, uno para el pan, otro para la leche y el otro para cenar, pero no es prostitución ni explotación sexual, porque primera muerte que ‘cuero’<sup>42</sup>” (adolescente, República Dominicana).

Los países de la región vienen avanzando en mejorar los marcos jurídicos, los procedimientos y las reglamentaciones específicas y en adoptar distintas medidas para proteger efectivamente a las niñas y las adolescentes de estas prácticas, así

<sup>42</sup> “Cuero” es sinónimo de prostituta en República Dominicana.

como para prohibir la utilización de niñas y niños en la prostitución. Diversos planes de acción nacionales contra las peores formas de trabajo infantil –por ejemplo, en Nicaragua y Brasil– suelen incluir elementos para combatir la prostitución infantil o sancionarla.

“En el 2009 viene otra aprobación importante, que es la ley contra la violencia sexual, la explotación y la trata de personas, que ayuda muchísimo en materia de persecución penal a los victimarios y de protección a las víctimas. Tradicionalmente, en el país [Guatemala] había dos elementos que nos llamaban la atención y por eso es que era importante cambiar las cosas: uno era que un niño [varón] no era violado para la justicia, simplemente se le tipificaba como abuso deshonesto, pero [la tipificación de violación] solo existía para la niña y no para el niño. Esto es algo que se viene a regular, transformando el tema de la violación para todos. Y otro aspecto muy importante es que la persecución penal de un violador no tenía tanta fuerza como la tiene ahora. O sea, se denunciaban 100 casos de violación sexual y seguramente esos casos eran protegidos por el sistema, no existía la obligación que un juez de niñez certificara a un delincuente como violador; entonces, simplemente las niñas eran sacadas de su ambiente familiar e institucionalizadas y el violador no era perseguido, ni siquiera de oficio. Ahora se persigue de oficio no solo si la víctima quiere (...) Entonces, son transformaciones importantes dentro del sistema de justicia que nos vienen a ayudar en mejorar las condiciones de restitución de derechos, de justicia, de resarcimiento de las mismas víctimas” (ONG, Guatemala).

#### **d) Desplazamientos forzados por razones económicas**

La migración hacia las ciudades para desempeñarse en actividades domésticas sigue siendo una problemática para las niñas. Las muchachas jóvenes, algunas de ellas menores de

edad, migran en busca de soluciones económicas para sus familias y se asientan en las ciudades en condiciones de extrema precariedad y soledad. En los últimos años existe mayor conciencia –en las propias niñas y en sus comunidades– de la importancia de estudiar antes que trabajar, pero es un fenómeno que no cede del todo en la región, especialmente en las comunidades rurales.

Existen algunas experiencias –como en el Cusco, en el Perú– de una asociación de trabajadoras domésticas que busca proteger y defender colectivamente sus derechos laborales y que acoge a las menores. Sin embargo, un factor que juega en contra de sus intenciones es la responsabilidad que manifiestan las niñas de tener que ayudar a sus familias con su trabajo, aun cuando no tengan edad suficiente para emplearse y deban asumir altos costos para culminar su educación.

“En San Jerónimo [provincia del Cusco] hay varios chicos y chicas que vienen de provincias (...) y se van a las tejedorías a trabajar, hay mamás que las dejan, las emplean ahí. Supuestamente, les han ofrecido que las van a hacer estudiar; y si van a estudiar, van a la nocturna. Entonces, ves a chiquitas de 10, 11 o 12 años estudiando en la nocturna, corren riesgos con adultos que estudian ahí. Ahora, trabajan todo el día y las denuncias las tienen que hacer los papás, entonces ahí nos frustramos porque no hay forma, no hay cómo poder solucionar esto” (organización de la sociedad civil, Perú).

Otra cara de la migración se muestra en aquellos países con economías con fuerte presencia de la industria del turismo, expuestos al permanente intercambio con el extranjero y –en algunas ocasiones– a un tipo de turismo perverso que afecta principalmente a las adolescentes, en diversos sentidos: explotación sexual, matrimonio forzado con extranjeros con intercambio económico y la trata. Esta situación pudimos presenciarla en el caso de Boca Chica, en República Dominicana, y

también –a través de las entrevistas– en Puerto Maldonado (zona de ingreso a la Amazonía), en el Perú, y en zonas de puertos y fronteras de algunos países centroamericanos, como Amates, en Guatemala.

“La mujer viene con un autoestima muy baja, solamente cree que sirve para acostarse con un hombre o para los oficios de la casa (...) Es una cadena que hay que ir trabajándola mucho (...) Tenemos niñas que, aun viviendo en casa, con su familia, están en la explotación sexual. Tenemos cinco casos así, que usted va y la mamá tiene problemas mentales –hay una mamá que estuvo vinculada a la misma explotación–; entonces, los lugares que hay, a los que uno las quisiera llevar, según lo que hemos descubierto, no tienen las herramientas para la intervención (...)” (ONG, República Dominicana).

La entrega de sus niñas por parte de familias de zonas rurales a familias residentes en ciudades a cambio de una compensación económica (monetaria o no monetaria) es una práctica de larga data en República Dominicana y Perú. Algunas familias pobres rurales entregan a sus hijas menores a otras familias o a hombres adultos para que sean alimentadas y puedan acceder a la escuela a cambio de recursos económicos de distinto tipo. Las familias ven esta situación como una oportunidad para que sus hijas puedan cambiar positivamente sus opciones de vida futura, y para las propias niñas forma parte de sus expectativas de oportunidades de mejores condiciones que las que les depara el campo.

En este contexto se aprecia, por parte de las adolescentes, una idea fantasiosa sobre la vida en el extranjero o con parejas extranjeras.

### **Buena práctica: medidas contra la explotación sexual de niñas y niños en Brasil**



En Brasil, en junio del 2000, el Consejo Nacional de Derechos del Niño y el Adolescente (CONANDA) aprobó el plan nacional para hacer frente a la violencia sexual contra niños y adolescentes, que comprende el Programa Centinela. Se trata de un conjunto de medidas que incluyen asistencia social especializada y subsidios para las víctimas de explotación, una línea telefónica directa nacional para recibir denuncias y diversas campañas de comunicación y de prevención desarrolladas a nivel local.

Actualmente, el Programa Centinela se desarrolla con énfasis en las capitales de los estados, regiones metropolitanas, centros turísticos, ciudades portuarias, centros de negocios, cruces de carreteras, zonas mineras y regiones fronterizas.

En esta iniciativa existe una actuación articulada del Gobierno Federal y de los estados, de la Policía Federal, las embajadas y los consulados, junto con organizaciones internacionales y diversas ONG especializadas.

Sobre el papel de los medios de comunicación en el tratamiento de los derechos de la infancia se ha seguido profundizado en Brasil y muy reciente se realizó un seminario en el 2012 sobre esta materia. (Ver en: [www.andi.org.br](http://www.andi.org.br)).

Paralelamente, en los últimos años se han presentado algunos casos emblemáticos de femicidios de niñas y mujeres jóvenes vinculados a esta práctica.

“(…) en 15 años más estaré ganando dinero por mí misma, tener mi muchachito ya, mi espacio, mi camioneta, hasta una mansión si es necesario” (adolescente, República Dominicana).

“Me veo viajando por varios países (...) Con una casa en Miami y otra aquí, tener dos ‘jeepetas’ y tener un muchacho de ojos azules y muy lindos y tener mucho dinero” (adolescente, República Dominicana).

En las zonas periféricas y marginales de grandes ciudades latinoamericanas se asientan colectivos de migrantes en busca de mejores oportunidades económicas. Este fenómeno va acompañado de una extrema vulnerabilidad en el caso de las niñas, ya que no siempre cuentan con servicios básicos, espacios propios al interior de la vivienda y establecimientos educativos y de salud con cobertura suficiente. Tampoco se reconoce su origen, por parte de la escuela, y en la mayoría de los casos se ven obligadas a lidiar con el castellano –cuando no es su lengua materna– y con costumbres y prácticas que no son conocidas ni habituales en el lugar de donde ellas y ellos provienen.

**e) Los promedios regionales y nacionales ocultan grandes disparidades entre países y al interior de ellos; estas brechas se relacionan con factores étnicos, culturales, geográficos y económicos**

La desnutrición crónica infantil se concentra particularmente en las poblaciones pobres e indígenas que habitan en zonas rurales aisladas o en la periferia urbana, las que en su mayoría son herederas de las condiciones socioeconómicas desfavorables. En estas poblaciones la prevalencia

de la desnutrición crónica supera el 70%. La mayoría de estos niños y niñas son víctimas del ciclo intergeneracional de pobreza y desnutrición<sup>43</sup>.

En Guatemala, el 49,3% de los niños menores de 5 años sufre desnutrición crónica, según la encuesta ENSMI y el PNUD. En el caso de los niños indígenas la cifra sube al 69,5%. En la actualidad, la dieta de las niñas y los niños guatemaltecos es bastante pobre, lo cual quiere decir que no consumen alimentos variados que les proporcionen los micronutrientes necesarios para un desarrollo físico y mental adecuado. El INCAP señala que la dieta de la mayoría de los guatemaltecos “es monótona, escasa y baja en vitamina A y hierro”, lo que trae como consecuencia problemas de desnutrición, anemia, enfermedades infecto-contagiosas y, en menor grado, problemas de la vista. La dieta continúa basada en el consumo de tortillas de maíz, frijoles, pan, tomate y huevos<sup>44</sup>.

En el caso del Perú, el 18% de los niños y las niñas de 6 a 11 años presenta una talla por debajo de la esperada para su edad (desnutrición crónica). Las inequidades en la dimensión nutricional son sustantivas: la tasa de desnutrición crónica entre los niños y niñas que residen en la zona rural (34%) es cinco veces más que la registrada en la urbana (6%); entre los niños y niñas no pobres (7%) es menos de la quinta parte que la de los pobres extremos (39%) y afecta al 43% de los niños y niñas con lengua materna originaria, triplicando la tasa de los que tienen al castellano como lengua materna (14%)<sup>45</sup>.

En el caso de República Dominicana, según datos de la encuesta Enhogar 2006, la deficiencia de talla para la edad se daba en el 7% de los niños y niñas menores de 5 años, y de forma severa en el 2%. Las regiones de Enriquillo, con un 10%, y el Valle y

<sup>43</sup> PNUMA (s/f), La desnutrición crónica en América Latina y el Caribe. En: [http://www.onu.org.pe/upload/infocus/pma\\_desnutricioninfantil.pdf](http://www.onu.org.pe/upload/infocus/pma_desnutricioninfantil.pdf)

<sup>44</sup> UNICEF y DEMI (2007). Mirame. Situación de la niña indígena Guatemala, Guatemala.

<sup>45</sup> UNICEF (2011), Estado de la niñez en Perú, Perú.

Cibao Nordeste, ambas con un 9%, eran las que presentaban mayor desnutrición crónica. San Juan de la Maguana y Elías Piña eran lugares donde también había altos porcentajes de desnutridos, ya que aproximadamente un 6% de los niños y niñas presentaban desnutrición aguda<sup>46</sup>.

**f) La desnutrición causa problemas de rendimiento, ausentismo y abandono escolar y tiene repercusiones para toda la vida**

Existen suficientes evidencias científicas y empíricas que demuestran que la desnutrición en las niñas y niños menores de tres años tiene un impacto negativo durante todo su ciclo de vida. Los niños que se desnutren en sus primeros años están expuestos a mayores riesgos de muerte durante la infancia, y de morbilidad y desnutrición durante todo el ciclo vital. La desnutrición limita su potencial de desarrollo físico e intelectual, a la vez que restringe su capacidad de aprender y trabajar en la adultez. Por ejemplo, cuando una niña sufre anemia durante los dos primeros años de su vida, es muy probable que su rendimiento y su productividad escolar sean deficientes. En este período de la vida, el cerebro se está desarrollando y creciendo, y si no recibe los nutrientes imprescindibles, su estructura y tamaño se verán afectados para siempre.

La desnutrición genera una tendencia a enfermarse con frecuencia. Por lo tanto, el número de inasistencias a las aulas será más alto entre los niños y niñas que han padecido anemia cuando eran infantes. La Fundación Alas, de Panamá, explica que “los niños que padecen desnutrición omiten o retrasan su entrada al sistema escolar y desertan de él mucho más frecuentemente que quienes se alimentan adecuadamente”<sup>47</sup>.

Además de las consecuencias en el largo plazo, los propios maestros de zonas rurales y de

comunidades indígenas donde esta situación presenta mayor gravedad plantean las dificultades que enfrentan al tratar de educar a los niños y niñas que asisten a la escuela sin una alimentación adecuada.

“Un problema que afecta mucho a los niños y niñas es la alimentación. En el salón no están pensando en lo que hablamos, están pensando en otra cosa. En sus casas, ellos no desayunan, así que llegan con hambre” (docente, Guatemala).

No existe evidencia ni información que dé cuenta que la desnutrición afecta en mayor proporción a las niñas frente a los niños y que ello se deba a prácticas discriminatorias de género. De hecho, los datos disponibles señalan una mayor proporción de niños de sexo masculino afectados por esta situación<sup>48</sup>.

No obstante, existen costumbres tradicionales –referidas en diversas entrevistas realizadas en el marco del presente estudio– orientadas a priorizar la cantidad y calidad de alimentos en los varones, en detrimento de las niñas. Sin embargo, dichas prácticas no se reflejan en las cifras oficiales, como mayor prevalencia de desnutrición o de anemia entre las niñas en relación a los varones. La mayor parte de los estudios realizados por organismos públicos nacionales e internacionales apuntan a causas ligadas a la inseguridad alimentaria, la pobreza y las precarias condiciones de vida.

### 3.3. Políticas públicas

#### a) La edad mínima para trabajar

Una de las medidas que adoptan los países para favorecer la retención escolar y lograr ciertas condiciones dignas para el acceso a los mercados laborales es la adopción de una edad mínima para

<sup>46</sup> [http://www.unicef.org/republicadominicana/health\\_childhood\\_10172.htm](http://www.unicef.org/republicadominicana/health_childhood_10172.htm)

<sup>47</sup> UNICEF y DEMI (2007). Mirame. Situación de la niña indígena de Guatemala, Guatemala.

<sup>48</sup> PARAJE, Guillermo (2009). Desnutrición crónica infantil y desigualdad socioeconómica en América Latina y el Caribe, Revista de la CEPAL (dic).

trabajar. La mayoría de los marcos jurídicos de los países de la región están alineados con el Convenio de la OIT 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo<sup>49</sup>, el cual exige a los Estados Miembros que establezcan en su legislación una edad mínima legal de admisión al empleo, que no debe ser inferior a la edad en que cesa la educación obligatoria o, en todo caso, a los 15 años. Otros han fijado voluntariamente la edad mínima en 16 años (por ejemplo, Brasil), colocándola por encima de la de algunos países industrializados.

A fin de garantizar la coherencia con las normas internacionales y el desarrollo de nuestras sociedades, la práctica moderna debería tender a aumentar la edad mínima con el paso del tiempo. Sin embargo, lo que ocurre en la región es que el límite de edad para la educación obligatoria todavía es bajo, lo que dificulta avanzar en este sentido.

Para asistir a las niñas que están por encima de la edad mínima de admisión al empleo, diversos

organismos proponen tomar en cuenta las siguientes medidas:

- Ofrecer oportunidades de estudios especiales a los niños y niñas ex trabajadores que no recibieron enseñanza básica.
- Concebir programas de mercado laboral y de empleo juvenil que contengan estrategias específicas para facilitar la participación femenina.
- Combatir los estereotipos de género en la formación de capacidades, de modo que las jóvenes puedan acceder a un abanico más amplio de ocupaciones.
- Proporcionar a las jóvenes oportunidades de aprendizaje en modalidades especiales en la escuela.
- Superar las restricciones de género en las empresas y facilitar capacitación “empresarial” para el fomento del autoempleo en las propias mujeres.
- Garantizar que los jóvenes trabajadores y las jóvenes trabajadoras conozcan sus derechos.

<sup>49</sup> Ver detalle del convenio en: [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312283](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312283)

#### CUADRO 4 Límite de edad para la educación obligatoria en América Latina y el Caribe

11 años	10 años	9 años	8 años	6 años	5 años	4 años
Antigua y Barbuda, Barbados, Dominica, Granada	Argentina, Belice, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Venezuela	Antillas Neerlandesas, Bahamas, Cuba, El Salvador	Bolivia, Brasil, Chile	Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay	Colombia	Santo Tomé y Príncipe

Fuente: Right To Education Primers No. 2, Free and compulsory education for all children: The gap between promise and performance, K. Tomaševski (UNESCO, 2001), p. 26

### Buena práctica: sanciones por incumplimiento de la edad mínima para trabajar en Ecuador

En Ecuador, el Estado puede autorizar la suspensión o el cierre de las instalaciones de un centro laboral en caso de violación de las normas aplicables al trabajo realizado por menores de 14 años. Del mismo modo, la legislación vigente establece para el trabajador y la trabajadora adolescentes la asignación de tiempo libre para asistir a la escuela, la prohibición de determinados tipos de trabajo a los menores de 18 años y la prohibición del trabajo nocturno. Entre las sanciones contempladas se consideran multas a quienes empleen a niños o niñas.

#### b) Modalidades de estudio y trabajo

La política de educación obligatoria de algunos países se centra en la duración, y no tanto en la edad en la que comienza o termina la obligación escolar. De esta manera, generar políticas públicas que concilien educación y empleo puede ser una alternativa en los casos en que las adolescentes señalan la situación económica precaria como factor relacionado con su deserción escolar, que en todos los países constituye la primera causa de deserción para ambos sexos.

“Nosotros trabajamos aquí [Guatemala] con personas de 15 años y más que por alguna razón interrumpieron sus estudios. A veces es porque tuvieron que incorporarse a la vida laboral para ayudar a la familia, por ser de escasos recursos económicos, en otros casos, porque viven en aldeas muy lejanas y un centro educativo les quedaba muy distante. Entonces, el Ministerio de Educación decidió implementar estos cuatro programas en nuestros centros educativos que están en área rural-rural, donde el acceso es bastante difícil. Dentro de nuestros programas están los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo, que se llaman NUFED (...) estos centros se basan en la modalidad francesa de centros educativos rurales, que usan la metodología de la alternancia (...) aquí atienden a más de 32.000 jóvenes que vinculan su

formación con actividades productivas en la escuela y la comunidad con una alta participación de docentes y sus familias y vinculados a sus entornos productivos” (organismo público, Guatemala).

#### c) Trabajo en peores condiciones

En el 2009 se cumplió el décimo aniversario del Convenio 182 de la OIT sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil<sup>50</sup>. Sin embargo, la percepción de las personas entrevistadas es que, con las sucesivas crisis financieras en los países de la región, la situación se ha estado agravando.

Desde la comunidad internacional se ha estado visibilizando, en los últimos años, la problemática particular de las niñas, por lo que en el “Plan para el cumplimiento del Convenio 182 de aquí al 2016” se estableció prestar atención a su situación, lo que constituye un marco normativo internacional para una acción decidida de los Estados contra el trabajo infantil que desarrollan las menores.

Algunos países establecen normas específicas para sectores o tipos concretos de trabajo peligroso en relación con el sexo de la persona. Algunos ejemplos son:

<sup>50</sup> El inciso e) del Artículo 7 del Convenio 182 estipula que se deberá tener en cuenta la situación particular de las niñas.

- Establecer límites más bajos para el peso que pueden acarrear las niñas frente al que pueden acarrear los niños;
- Permitir que las niñas trabajen en el teatro solo si han cumplido 18 años, mientras que los niños pueden hacerlo desde los 16, y prohibir que las mujeres solteras menores de 18 años ejerzan ocupaciones que se realicen en calles, plazas o lugares públicos, mientras que los menores de sexo masculino y las mujeres casadas mayores de 16 años sí pueden ejercerlas;

En muchos países, las mujeres, junto con los niños y las niñas menores de 18 años, están protegidas contra los trabajos peligrosos, como la minería y el trabajo nocturno.

Sin embargo, en el plano de la infancia propiamente tal, todavía los marcos jurídicos nacionales son limitados, los países no cuentan con recursos para una adecuada fiscalización y este tipo de trabajos está unido muchas veces a redes del crimen organizado donde el trabajo de las niñas constituye solo un eslabón de una larga y compleja cadena de delitos.

#### d) Empleo juvenil

La preocupación de los gobiernos por generar políticas de empleo juvenil ha estado principalmente asociada a dos cuestiones: a la necesaria formación inicial (profesional o en oficios, lo cual adopta diferentes modalidades en la región) y a través de incentivos a las empresas para promover su contratación (ver Anexo “Políticas públicas de capacitación para el empleo juvenil”).

Entre el abanico de opciones y de buenas prácticas se pueden sintetizar algunos temas importantes<sup>51</sup>:

- Hacer de la generación de empleo juvenil una prioridad en la agenda del diálogo social entre los actores fundamentales de la economía.
- Apoyar el espíritu emprendedor de las y los jóvenes para que pongan en práctica sus propias

<sup>51</sup> Elizabeth Tinoco, Directora Regional para las Américas de la Organización Internacional del Trabajo. Este artículo de opinión fue publicado por los diarios El Comercio de Lima, El Universal de Caracas, Portafolio de Bogotá, O Globo de Río de Janeiro, Clarín de Buenos Aires y La Razón de La Paz. En: [http://www.oit.org.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director](http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director)

### Buena práctica: mejores leyes para sancionar la venta de menores

Los avances legislativos, así como los mecanismos de protección, de fiscalización y de prevención, son fundamentales para impedir la gravedad de estos delitos. En algunos casos se ha elaborado una ley básica en la que se prohíbe la venta de cualquier persona y, posteriormente, se formulan disposiciones más específicas que establecen situaciones que afectan a niñas o menores. En algunos países de la región, como Brasil, es un delito que los padres o tutores entreguen a un niño que esté bajo su custodia a un tercero a cambio de una suma o recompensa, o para que una persona ofrezca o desembolse una suma o recompensa. Del mismo modo, República Dominicana ha promulgado legislación en la que se aborda específicamente la venta de niños para su explotación sexual, venta o uso de sus órganos, trabajo forzoso o cualquier otro destino que denigre a la persona.



iniciativas a través de sistemas de microcrédito como “incubadoras de empresas”.

- Dar eficiencia y cobertura a los servicios de empleo, sitios digitalizados, oficinas donde se dé a las y los jóvenes información en tiempo real sobre posibilidades inmediatas de enganche.
- Debatir sobre la educación necesaria para que esta se articule mejor con el mercado laboral, estimule la innovación, recalifique la mano de obra y facilite la certificación de competencias.
- Incrementar los sistemas de pasantías para consolidar la formación profesional de las y los jóvenes en las empresas y el sector público y facilitar la transición educación-trabajo.
- Dar acceso a las y los jóvenes a un sistema de créditos educativos, transferencias monetarias condicionadas y becas-sueldo para que puedan continuar su formación y recalificación laboral.
- Facilitar que las jóvenes se mantengan en el mercado laboral, a través de guarderías para sus hijos y/o turnos de todo el día en las escuelas.
- Facilitar y difundir experiencias de capacitación y empleo de las jóvenes en oficios y profesiones no tradicionales al género.

#### e) Derecho a la alimentación

Casi la totalidad de los códigos y leyes de protección para la niñez se refieren al derecho a la alimentación en el marco de las relaciones y obligaciones familiares y del derecho de familia. Asimismo, en la mayoría de los países –como Brasil, Colombia, Honduras, México y Paraguay– se establece la asistencia alimentaria como un derecho de la mujer durante el período de embarazo.

En algunas legislaciones, la obligación de garantizar el derecho a la alimentación se describe como una

responsabilidad compartida entre la familia y el poder público; en otras, se señala que es deber del Estado garantizarle a los padres o tutores el cumplimiento de sus obligaciones en lo relativo a la alimentación de todos los niños, niñas y adolescentes.

El código de Colombia es uno de los casos que establece más claramente el derecho a la alimentación como una obligación del Estado, pues la alimentación nutritiva y equilibrada se menciona como parte de la calidad de vida y se estipula el apoyo a las familias para que estas puedan asegurarle a sus hijos e hijas, desde su gestación y hasta los 18 años, los alimentos necesarios para su desarrollo físico<sup>52</sup>.

Como se señaló, las estadísticas existentes no muestran mayor prevalencia de desnutrición de las niñas respecto a los varones, sino que, cuando hay diferencias, la situación de los varones es peor. Un estudio de la CEPAL en siete países de la región (Bolivia, Colombia, Haití, República Dominicana, Nicaragua, Guatemala y Perú) indica que, en cuanto a las variables biomédicas, en casi todos los casos la prevalencia de la desnutrición de los niños varones es mayor; tiende a aumentar entre los terceros –o posteriores– en el orden de los nacimientos, y es muy superior entre los mayores de un año, debido posiblemente a los beneficios que proporciona la alimentación materna en los menores de un año. Por último, en todos los casos, los nacidos con atención calificada del parto sufren menos de desnutrición<sup>53</sup>.

En cuanto a los programas de reducción de la desnutrición infantil, se ha destacado en la región el impacto positivo de los programas de transferencia

<sup>52</sup> MORLACHETTI, A. (2010), Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil, Serie Políticas Sociales N°164, CEPAL/UNICEF, Santiago.  
<sup>53</sup> Naciones Unidas (2008), Objetivos de Desarrollo del Milenio. La progresión hacia el derecho a la salud en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

condicionada (PTC), llevados a cabo en los últimos años, como medidas para reducir la pobreza<sup>54</sup>.

En efecto, en términos generales los PTC han generado impactos positivos sobre la salud de los beneficiarios, puesto que en la mayoría de estos programas existen condicionalidades relacionadas a la salud, tales como controles pre y post natal, controles infantiles de peso y talla, vacunación, entre otros. Esto último cobra relevancia en la medida que el componente salud de estos programas involucra a la alimentación, puesto que su objetivo final es mejorar el estado nutricional de los beneficiarios; sin embargo, el éxito de los indicadores nutricionales guarda un nivel de dependencia directa con el tiempo de exposición de las personas a los beneficios de los programas. Específicamente, se destacan programas que comprenden montos destinados a la alimentación familiar dentro de la composición del valor global del beneficio, tales como Progresá (México), Mi Familia Progresá (Guatemala), Programa de Asignación Familiar (Honduras) y Familias en Acción (Colombia).

Durante los momentos de crisis económicas, caracterizados por el aumento de precios, los Gobiernos tienden a garantizar el acceso a los alimentos y a crear distintos PTC para evitar el padecimiento del hambre, dando flexibilidad y dinamismo a los programas. Sin embargo, no se contempla el resto de los factores macro de la pobreza para garantizar la seguridad alimentaria, los cuales permanecen estáticos.

Específicamente, destacan casos (en Ecuador y Brasil) en donde se ha corregido el valor de los beneficios para hacer frente a las crisis, así como casos en donde se han creado programas específicos ante estas situaciones:

<sup>54</sup> Esta descripción está tomada de Fonseca, Ana (2010), Los PTC y su impacto en la seguridad alimentaria. Ponencia presentada en: V Seminario Internacional sobre PTC "Perspectivas de los últimos diez años", FAO, UNASUR, PNUD, PMA, CEPAL, Iniciativa América Latina Sin Hambre. Santiago.

- En República Dominicana, debido al alza de los precios de los alimentos, la canasta familiar sufrió un incremento del 77%, lo que impulsó la creación del programa Comer es Primero.

Con respecto a los resultados obtenidos, los datos apoyan la tesis del aporte positivo de estos programas a la salud en general y la seguridad alimentaria en particular, tal como se da cuenta a continuación.

En Colombia se constata:

- La prevalencia de la anemia en zonas rurales fue 7% menor en niños beneficiarios de 48 a 59 meses de edad.

- Los niños beneficiarios de 24 a 71 meses en zonas rurales crecieron, en promedio, 0,67 cms. más que los niños no beneficiarios.

- La prevalencia de baja talla en zonas rurales fue 12% menor en localidades incorporadas al programa, en comparación con las no incorporadas.

- El consumo total de las familias aumentó en un 22% en zonas rurales (16% en zonas urbanas).

Por otro lado, en Ecuador se logra disminuir la tasa de anemia en los hogares del primer quintil en zonas rurales en aproximadamente 9 puntos porcentuales.

En el caso brasileño se logra:

- Disminuir el déficit talla/edad y peso/edad entre los menores beneficiarios y no beneficiarios del programa.

- Los niños y niñas beneficiarios tendrían una posibilidad 26% mayor de tener una talla/peso adecuada que aquellos no beneficiarios. La misma diferencia ocurre en cuanto a la relación peso/edad (Paes-Sousa, R. y Pacheco, L.).

## Buena práctica en la reducción de la desnutrición

El programa Buen Inicio, ejecutado desde 1999 en Perú por el Ministerio de Salud (MINSA) y varias ONG (Kusi Warma, Solaris Perú, Visión Mundial y misiones religiosas en la selva), con el apoyo técnico de UNICEF y el aporte financiero de USAID, en más de 220 comunidades rurales de Cajamarca, Apurímac, Cusco y Loreto, logró reducir de manera importante la desnutrición crónica, la anemia y la carencia de vitamina A. Implementó una estrategia integral, dirigida a la población de hasta 3 años con un fuerte involucramiento de las comunidades y formación del personal de salud.

Pese a lo positivo de estos indicadores, resulta fundamental considerar que los PTC no cuentan por sí solos con la capacidad para derrotar el hambre, aun cuando cumplen un rol relevante en relación al combate específico de la desnutrición crónica infantil y otros indicadores de salud. Es más, para obtener mayores resultados es de vital importancia aumentar las inversiones en agua potable, saneamiento, ampliación de la red de salud y la capitalización general en infraestructura básica.

## 4. Ámbito sociocultural

### 4.1. Antecedentes

Desde finales de los años 80, y muy especialmente en la década de los 90, emerge con fuerza la problemática de la etnicidad en todo el mundo. Según Stavenhagen, quien fuera relator especial de Naciones Unidas sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas en el período 2001-2006, un grupo étnico es definido como “una colectividad que se identifica a sí misma y que es identificada por los demás en función de ciertos elementos comunes, tales como el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad o la raza, o una combinación de estos elementos, y que comparte un sentimiento común de identidad con otros miembros del grupo”. Esta definición incluye a aquellos “considerados como pueblos, naciones,

nacionalidades, minorías, tribus o comunidades, según los distintos contextos y circunstancias” (CEPAL, 2009)<sup>55</sup>.

En este sentido, cuestiones importantes vinculadas a las particularidades y características de la región se han hecho visibles recién en los últimos años<sup>56</sup>, en un proceso marcado por las reivindicaciones de los propios pueblos que exigen se garantice el respeto a su identidad indígena y racial y una mayor valoración como elementos que otorgan importancia y valor a las sociedades pluriculturales de América Latina y el Caribe, aunado a procesos en la esfera internacional que han permitido avanzar en acuerdos y mandatos específicos<sup>57</sup>. Estamos, pues, frente a un fenómeno de antigua data pero con una visibilidad muy reciente, que no ha logrado permear de manera homogénea a todos los rincones de los países, en especial en aquellos con importantes

<sup>55</sup> En esta definición se incluye a la población afro-descendiente, que refiere a las personas descendientes de africanos esclavizados en América Latina y el Caribe, también llamados “negros o negras” o, en el caso del portugués (Brasil), “pretos o pretas”.

<sup>56</sup> En el campo de la información se han realizado notables esfuerzos por el sistema de Naciones Unidas y por una comunidad de intelectuales, académicos y académicas y evaluadores evaluadoras, sensibles y comprometidos en avanzar en la perspectiva del reconocimiento y desde un enfoque de derechos, aportando estudios tanto de aspectos globales como de rasgos particulares de la problemática de los pueblos de la región.

<sup>57</sup> Ver la Declaración de las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD) y la Declaración y el Programa de Acción de Durban, todos los cuales recomiendan a los Estados tomar medidas para contar con datos actualizados sobre estas temáticas, así como avanzar en planes de acción a nivel de los países para garantizar sus derechos a la población indígena y afro-descendiente de la región.

concentraciones de población indígena o afro-descendiente.

Uno de los esfuerzos significativos en este campo está relacionado con la última ronda de censos de población en la región, el 2010, para la cual se ha trabajado la inclusión del enfoque étnico con dirigentes de los pueblos indígenas y afro-descendientes<sup>58</sup>, en el reconocimiento de que existen formas muy heterogéneas de recoger información sobre la dimensión étnico/racial y que es preciso asegurar procesos efectivos de recopilación de datos, así como el análisis de estos con la correspondiente pertinencia cultural. Este esfuerzo no ha contado con el mismo entusiasmo

<sup>58</sup> Ver "Declaración de Santiago" en el marco del Seminario Taller realizado en la ciudad de Santiago de Chile entre el 19 y 21 de noviembre del 2008. En: CEPAL (2009). "Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico. Hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afro-descendientes de América Latina". Serie Seminarios y conferencias N° 57. CEPAL, UNICEF, UNIFEM y OPS. Chile.



en todos los países de la región y se ha registrado la dimensión étnico/racial de diferentes maneras, cada una con sus respectivos problemas<sup>59</sup>. De todos modos, la información disponible a nivel comparado es la proveniente de la ronda de censos del 2000, que pese al tiempo transcurrido arroja importante información. Asimismo, desde comienzos de este siglo los esfuerzos de las diversas agencias de Naciones Unidas, especialmente el CELADE, han puesto en la esfera pública diversos estudios sobre población indígena y afro-descendiente, lo que ha marcado un giro importante en el balance cultural, histórico e identitario de esta región y está permitiendo poner atención a determinadas temáticas, entre ellas la infancia, desde una nueva perspectiva y con información sistematizada.

Las estimaciones más recientes señalan que en América Latina y el Caribe habitan aproximadamente 400 grupos indígenas, los que, dependiendo de la fuente de información, representan entre 40 y 50 millones de personas (Stavenhagen, 1996; PNUD, 2004). Si miramos la panorámica regional, según los datos del 2000 y en términos relativos, Bolivia es el país con la proporción más amplia de población indígena (66 de cada 100 personas son indígenas, según la condición étnico lingüística), en tanto que Brasil está en el otro extremo (0,4% de su población). Del mismo modo, México es el país con un mayor volumen de población indígena en términos absolutos, seguido de Bolivia y Guatemala. Respecto de la población afro-descendiente, las estimaciones –también a partir de los censos del 2000 en cinco países– señalan que está conformada por aproximadamente 75 millones de personas, lo que representa un 30% de la población regional. La mayoría de ellos se encuentran en

<sup>59</sup> Los principales criterios de identificación de población indígena y/o afro-descendiente en los censos de población fueron: lengua hablada, lengua materna, idioma del hogar, traje indígena, calzado indígena. Solo desde la ronda de censos 2000 se comenzó a estandarizar el criterio de "auto reconocimiento" y se incluyó en todos ellos, siendo utilizado en todos los países con datos disponibles, salvo en Bolivia y México, aunque es importante mencionar que esto no asegura que todos los países lo preguntaran del mismo modo en las boletas censales.

## Datos rápidos de los pueblos indígenas en América Latina

- Se calcula que el 10% de la población de América Latina es indígena.
- En América Latina hay 522 pueblos indígenas y se hablan 420 lenguas distintas.
- 108 pueblos indígenas son transfronterizos.
- La mayoría de países latinoamericanos tienen una población indígena entre el 3% y 10% del total.
- En Latinoamérica hay 103 lenguas transfronterizas; es decir, que se hablan en dos o más países.
- América Latina tiene la mayor riqueza del mundo en familias lingüísticas, con casi 100.
- 44 pueblos indígenas usan hoy en día el castellano como único idioma y 55 emplean solamente el portugués.
- El 26% de las lenguas indígenas de la región se encuentra en peligro de extinción.
- México, Bolivia, Guatemala, Perú y Colombia reúnen al 87% de indígenas de América Latina y el Caribe.
- Se estima que en México hay 9,5 millones de indígenas, según el censo de población del 2000.
- Brasil es el país con más diversidad de pueblos indígenas, con 241 pueblos que hablan 188 lenguas.
- El porcentaje de población indígena en Bolivia es del 66,2%, según el censo del país elaborado en el 2001.
- El quechua se habla en siete países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú.
- Más del 70% de la población mapuche habita en ciudades y centros poblados de Chile y Argentina.
- Los hablantes de nahuatl están impulsando la educación en su lengua en México D.F.
- Los garífunas mantienen vivo el uso de su lengua en comunidades y ciudades de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

Folleto (s/f) UNICEF – FUNDPROEIB Andes – Embajada de España en Colombia - AECID. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/datos\\_rapidos.pdf](http://www.unicef.org/lac/datos_rapidos.pdf)

Brasil (45% de la población total), Ecuador (5%), Costa Rica (2%) y Guatemala y Honduras (menos del 1% y muy concentrados territorialmente) (CEPAL y otros, 2006).

### Infancia indígena y afro-descendiente

Según los censos del 2000 –y teniendo en consideración, como ya se ha señalado, las dificultades de los países para obtener información sobre la magnitud exacta de sus poblaciones indígenas y afro-descendientes– se estima que la población indígena menor de 18 años de la región es el 7,3% de la población infantil total, lo que en términos absolutos equivale a 12,8 millones de personas, mientras que en el caso de los niños y niñas afro-descendientes se estima que representan un 17,8% del total, lo que en términos absolutos

equivale a 31 millones (CEPAL/UNICEF, 2012).

La infancia indígena la podemos agrupar en tres grupos de países:

- a) México, Perú, Bolivia y Guatemala (que en términos generales concentran la mayor población indígena de la región), en cada uno de los cuales residen entre 2,2 y 2,7 millones de niños y niñas indígenas.
- b) Colombia, Argentina, Ecuador, Brasil, Venezuela, Honduras, Chile, Panamá y Nicaragua, con un estimado de entre 120.000 y 600.000 cada uno.
- c) Paraguay, Costa Rica, Belice y El Salvador, con cifras inferiores a los 50.000 niños y niñas en cada uno.

## 4.2. Barreras de tipo sociocultural

### a) El origen étnico y la raza son barreras para el ejercicio de derechos

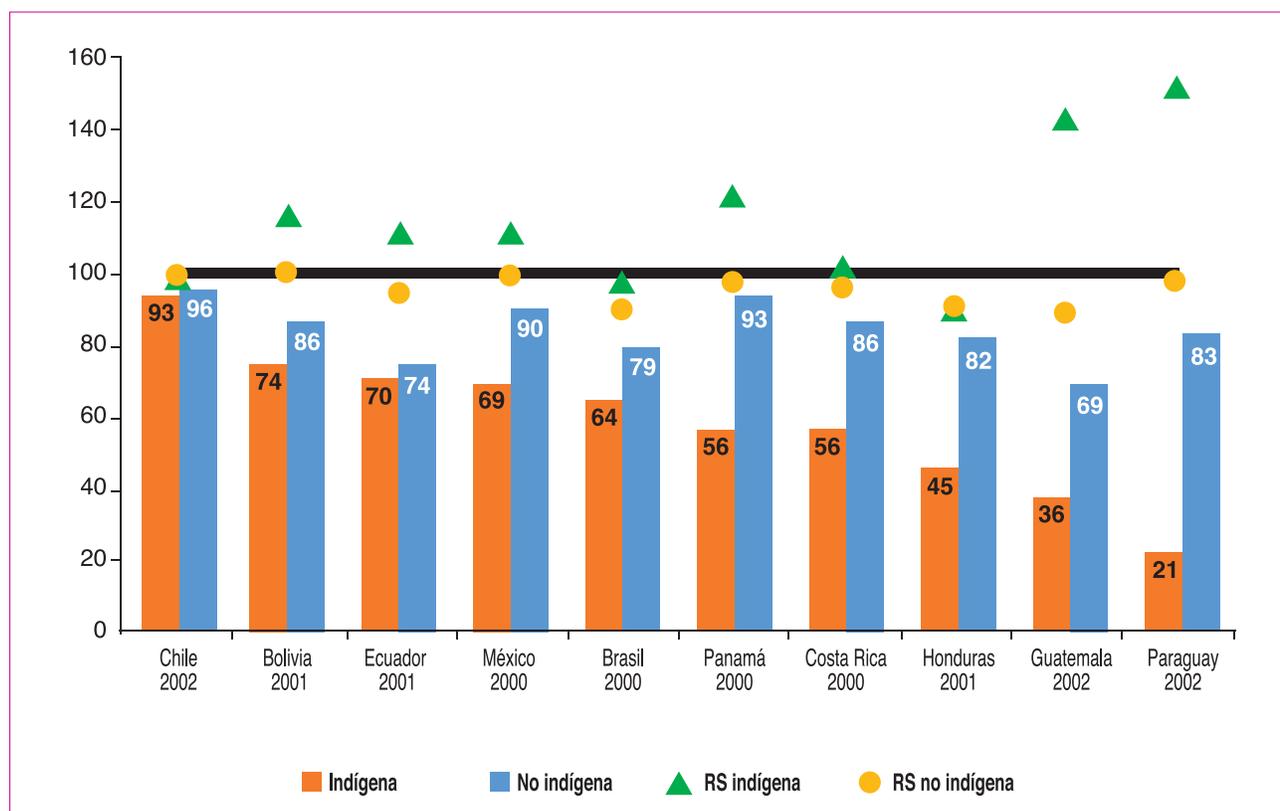
Según información disponible, al analizar la información para ambos sexos en ocho países de la región –Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay– se encuentran disparidades respecto de los logros educativos según el origen étnico: “(...) el 66% de los niños y jóvenes indígenas en edad de estar en alta secundaria acceden a los sistemas educativos. De este grupo, solo un 34% están efectivamente en secundaria, en comparación con el 48% entre los

jóvenes no indígenas. La tasa de deserción global entre los jóvenes indígenas supera casi un tercio a la de los no indígenas (37% contra un 23%). Aunque en ambos grupos los mayores porcentajes de deserción se dan durante el transcurso de la secundaria, un 30% de los jóvenes indígenas abandonaron la escuela cuando cursaban primaria”.

### b) No existe paridad de género entre la población indígena y la población no indígena en el acceso a la educación

Según Martha Rangel, respecto del acceso al nivel primario de enseñanza de mujeres y hombres

**GRÁFICO 7 América Latina (10 países): Jóvenes de 15 a 19 años que finalizaron la educación primaria, según condición étnica y relación por sexo, en porcentajes**



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos censales.  
RS: Relación por sexo  
Información disponible en: [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas\\_final-web.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas_final-web.pdf)

jóvenes de 15 a 19 años, se aprecia que en siete de 10 países analizados solo Chile y Ecuador están muy próximos a la paridad entre los sexos. Sin embargo, “las diferencias por sexo también se incrementan con un comportamiento que se aparta de los promedios nacionales de América Latina, que tienden a mostrar una mejor situación de las mujeres en materia educativa. Con excepción de Chile y Brasil, los países de la región muestran que los jóvenes indígenas de 15 a 19 años logran culminar la primaria en mayor proporción que las jóvenes indígenas. En Guatemala, por cada 100 muchachas indígenas que finalizaron el ciclo lo hicieron 143 muchachos indígenas” (CEPAL y otros, 2006). En el mismo estudio se señala que las desigualdades de acceso por condición étnica van aumentando a medida que se llega a los niveles superiores de educación.

### **c) Las brechas entre géneros son más importantes entre la población indígena**

Como hemos visto, según su condición étnica y desde el punto de vista de género, la mayor conclusión de los estudios suele inclinarse en favor de los hombres, debido a que el abandono escolar femenino es en muchos casos superior al masculino, en parte por la configuración tradicional del rol femenino en estas culturas, orientado particularmente a la economía doméstica y la producción agrícola (CEPAL, 2008).

Al analizar los datos del siguiente cuadro podemos distinguir brechas importantes entre sexos en la población indígena tanto en el medio urbano como en el rural, especialmente en aquellos países con los peores porcentajes de adolescentes que culminan su enseñanza primaria, como Paraguay y Guatemala. Por ejemplo, en el caso de Paraguay, las mujeres indígenas terminan su primaria en un 25,2% versus los hombres, con un 37,2%. En el caso de las adolescentes rurales del mismo país, la brecha se acrecienta entre un 15,9% de mujeres versus un 24,9% de hombres.

### **d) Las brechas por sexo al interior de cada grupo son importantes; en primer lugar, según la zona de residencia, y en segundo lugar, pero no menos importante, por la condición étnica**

La interseccionalidad entre las dimensiones de condición étnica, género y zona de residencia es evidente al mirar los datos desagregados del Cuadro 5, ya que se aprecian desigualdades importantes al interior de cada grupo según el sexo. Los casos más extremos de las brechas en el grupo de mujeres se dan en el caso de Paraguay, donde las mujeres urbanas no indígenas entre 15 y 19 años que terminaron la educación primaria representan un 88,6%, mientras que las indígenas urbanas solo lograron culminar la primaria en un 25,2%. Si a ello le agregamos la dimensión de ruralidad, las no indígenas alcanzaron a culminar su educación primaria en un 76%, mientras que las indígenas rurales bajan a un 15,9% en el mismo tramo de edad y en el mismo período de medición. En el cuadro podemos distinguir que el otro caso en que la brecha entre mujeres indígenas y no indígenas es importante es Guatemala, donde las adolescentes urbanas no indígenas terminan en un 77,5% su educación primaria (el porcentaje más bajo, en general, de culminación en este grupo de países) contra un 46,2% de las adolescentes urbanas indígenas.

Todos los entrevistados y entrevistadas para este estudio coinciden en que, en las zonas rurales indígenas, la falta de oportunidades para las adolescentes y la cosmovisión indígena influyen de manera significativa respecto de las opciones y proyectos, según el momento del ciclo de vida<sup>60</sup>. Asimismo, la prevalencia de la maternidad adolescente es otro factor que atenta contra la permanencia y culminación de la educación por parte de las mujeres indígenas.

<sup>60</sup> Según la tradición del pueblo maya, el ciclo de vida de las personas está compuesto por fases de 13 años, lo que implica que una niña, al cumplir 13 años, está completamente preparada para iniciar su nuevo ciclo como adulta, con todas las responsabilidades que ello implica (José Augusto Yac, Ajq'ij K'iché – Los ciclos de vida desde la cosmovisión maya).

**CUADRO 5** América Latina (10 países) Porcentaje de población de 15 a 19 años que terminó la educación primaria, por condición étnica, sexo y zona de residencia. Censo de la Ronda 2000

País, año censal y zona de residencia	Condiciones étnica y por sexo					
	Indígenas			No indígenas		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
<b>Urbana</b>						
Bolivia 2001	84,8	89,9	80,4	91,3	91,8	90,7
Brasil 2000	85,7	83,9	87,3	89,2	87,2	91,3
Chile 2002	95,1	94,5	95,7	96	95,5	96,4
Costa Rica 2000	79,5	78,6	80,3	90,2	89,3	91,1
Ecuador 2001	75,8	78,1	73,8	86,8	86,2	87,3
Guatemala 2002	52	58,3	46,2	78,8	80,3	77,5
Honduras 2001	74,4	73	75,7	79,7	77,6	81,6
México 2000	76,1	78,6	73,8	92,9	92,7	93,2
Panamá 2000	79,2	89,9	80,4	91,3	91,8	90,7
Paraguay 2002	29,8	37,2	25,2	87,8	87	88,6
<b>Rural</b>						
Bolivia 2001	59	67	50,5	62,1	63,2	60,8
Brasil 2000	41,2	43,1	39,3	67	61,8	72,9
Chile 2002	89,2	88,5	89,9	92,3	91,7	93
Costa Rica 2000	49,5	50,5	48,5	78,8	77	80,8
Ecuador 2001	68,6	73	64,7	76,8	75,9	77,7
Guatemala 2002	28,6	35,5	22,1	47,3	50,1	44,4
Honduras 2001	41	39,1	43,1	51,2	47,3	55,5
México 2000	64,4	68,9	59,7	80,3	79,9	80,6
Panamá 2000	49,5	67	50,5	62,1	63,2	60,8
Paraguay 2002	20,7	24,9	15,9	76	76,1	76

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos censales. En: [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas\\_final-web.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas_final-web.pdf)

“Hay muchas niñas que se quedan sin educación, se da con cuentagotas. Por ejemplo, la mujer puede llegar solo hasta tercer grado; en cambio, el varón puede llegar hasta sexto grado; ellas, que aprendan a firmar y a escribir su nombre” (académico, Guatemala).

“Esto viene enraizado con los patrones culturales, con toda la apreciación que se tiene de cuál es el rol de las niñas en el hogar, la creencia de la gente en algunas comunidades de para qué educar a la niña si se va a casar y entonces el marido la va a mantener. Entonces, ven como un gasto innecesario educar a la niña” (organismo internacional, Perú).

La tensión en torno a los roles de género desde la cultura tradicional es un asunto que es preciso remirar desde las teorías de igualdad de género y los avances de las propias mujeres indígenas. La discusión entre los sistemas duales y complementarios de relaciones de género en algunos pueblos indígenas (particularmente los andinos) ha sido relevada por las propias mujeres indígenas desde una mirada crítica. Existe una tendencia a rescatar y revalorizar las relaciones igualitarias y no patriarcales como modelos en el mundo indígena, lo que no está exento de problemas en la actualidad, ya sea por la colisión entre tradición y modernidad al interior de las comunidades, como por la necesidad de armonizar entre derechos individuales de las mujeres y derechos colectivos de los pueblos indígenas, cuestiones que no están del todo resueltas ni consensuadas al interior de estos. Tampoco aparecen claramente las propias niñas como protagonistas de estos nuevos debates.

“(…) desde la cultura tradicional hay efectivamente un machismo que se verifica muy fácilmente (…) a veces la mujer no es dueña de nada, el hombre sí es el dueño. Antes, mucho antes, el papá heredaba solo a los varones, pero no heredaba a las hijas. La educación también podía ser considerada

principalmente para los niños y no para las niñas –el que terminen la escuela, el que vayan a la escuela–; esto también se da como una valorización diferente” (académico, Guatemala).

#### e) El racismo, la cara difícil de la migración

El racismo tiene varias manifestaciones en nuestra región<sup>61</sup> y está fuertemente arraigado, especialmente en zonas urbanas, unido a prácticas de discriminación de antigua data. Las niñas indígenas y negras son especialmente discriminadas. En el caso de los varones, existen mecanismos para invisibilizar sus orígenes bajo un proceso de asimilación forzada que incluye el aprendizaje de una segunda lengua –por lo general, el español– y por el cambio en su vestuario; de ese modo se pueden desenvolver sin problemas en el espacio público y perder su identificación étnica. En el caso de la población afro-descendiente, los procesos de asimilación son más complejos y no pueden evadir fácilmente su condición racial.

En diferentes grupos de niñas y de niños dominicanos apareció el reconocimiento del propio racismo frente a los haitianos. Este fenómeno está marcado por un conjunto de prejuicios y discriminación que es producto de una larga historia de relación desigual de migración e intercambio entre países vecinos.

“(…) por ejemplo, en la clase había una niña que es un tono más negro. Como el haitiano tiene menos mezcla que nosotros, diferenciamos a los que son haitianos por su tono o su acento. Entonces, hay un tono de piel que aquí se considera ‘haitiano’ (negro retinto, negro azul), ese tono produce fuerte discriminación. En un aula, una niña que es más oscura va a ser llamada haitiana,

<sup>61</sup> Más detalles en el documento del Instituto Interamericano de Derechos Humanos “Compilación de observaciones finales del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial sobre países de América Latina y el Caribe”. En: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/CERD-concluding-obs.pdf>

sufrir *bullying* en la clase por ser más oscura, a pesar de ser dominicana y en una clase en la que todo el mundo es negro. Este es un tema que no se toca en las escuelas, porque no se sabe cómo tocarlo; el tema de homosexualidad, peor todavía, y el tercer tema que tampoco manejan los docentes es el tema de las discapacidades (...)" (ONG, República Dominicana).

La comunidad haitiana migrante engrosa los empleos peor remunerados y de más bajo estatus en sus países receptores. En el caso de los migrantes que se encuentran en República Dominicana, vivían y viven tradicionalmente en los

“batey”<sup>62</sup>. En esos lugares, hoy podemos encontrar generaciones de niñas, niños y adolescentes nacidos en territorio dominicano, pero que todavía cargan con el estigma de ser “negros haitianos”. Se reconoce –incluso por parte de las autoridades– que un fuerte contingente de niñas, adolescentes y jóvenes haitianas vive situaciones de trata y de explotación sexual en República Dominicana.

“(…) porque creían que soy haitiana porque vivo en el batey, pero yo soy de aquí (...) todavía tengo que luchar con eso porque soy más negra”. (adolescente, República Dominicana).

### 4.3. Políticas públicas

En el campo de las políticas públicas, los avances más notables del último período están en la esfera de los acuerdos internacionales. Este punto es importante, considerando que la Declaración de Naciones Unidas de Derechos de los Pueblos Indígenas<sup>63</sup> tardó décadas en aprobarse y recién lo fue en el 2007. Otros instrumentos previos destinados a garantizar el derecho a la educación de indígenas y afro-descendientes son: la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial<sup>64</sup>, la Convención contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza<sup>65</sup> y la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural<sup>66</sup>.

El más conocido de los tratados internacionales sobre la materia es el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1969) de la OIT, que en su Artículo 26 señala que “deberán adoptarse medidas

La UNESCO preparó un documento de orientación sobre el plurilingüismo que apoya:

- La enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.
- La educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de la enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.
- Los idiomas como componente esencial de la educación intercultural, a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “La educación en un mundo plurilingüe”, Educación, Documento de orientación, UNESCO, París, 2003, página 30.

<sup>62</sup> Los batey son asentamientos humanos relacionados con la explotación de la caña de azúcar, generalmente muy pobres en servicios básicos y cercanos a los “ingenios”, que son las industrias de procesamiento de la caña que existen en los países caribeños.

<sup>63</sup> Se refiere específicamente al derecho a la educación en sus artículos 14 y 15.

<sup>64</sup> Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 2106 A (XX), de 21 de diciembre de 1965.

<sup>65</sup> Adoptada en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión, celebrada en París, del 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960.

<sup>66</sup> Aprobada en la XXXI reunión de la Conferencia General de la UNESCO en 2001.

para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. En su Artículo 27 señala: “(a) se debe contar con la participación activa de estos pueblos en el diseño e implementación de programas y servicios de educación, con la finalidad de responder a sus necesidades particulares; (b) que tales programas deben incluir su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales; (c) los Estados deben tomar medidas que permitan transferirles progresivamente la responsabilidad de la realización de los programas educacionales, y (d) los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General 11, también se ha pronunciado respecto al derecho de la infancia indígena a la educación.

De esta manera, y en concordancia con los instrumentos de derecho internacional mencionados, en los últimos años, se ha realizado un esfuerzo notable porque los Estados garanticen el cumplimiento de estos acuerdos y mandatos para implementar servicios de educación culturalmente apropiados y para mejorar la accesibilidad de las niñas y los niños indígenas a la escuela en los lugares donde viven.

Todos los países de la región con población indígena han implementado sistemas de educación intercultural bilingües (EIB) con muy diversos resultados, siendo Bolivia el más avanzado en cuanto a incorporarla en todos los niveles educativos, y Brasil, que durante la década de los 90 desarrolló un conjunto de reformas educativas para una mayor inclusión de la población afrodescendiente entre los 7 y 13 años, con respecto a la población blanca en la misma edad. Sin embargo, estudios específicos reconocen la persistencia de

enormes disparidades raciales en el acceso al nivel secundario y superior en el sistema educativo brasileño<sup>67</sup>.

En el campo de la discriminación, solo 10 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela)<sup>68</sup> cuentan con leyes antidiscriminación por motivos étnicos, raciales, de opción sexual y/o religiosos. Los mayores avances están en la legislación en el ámbito de la discapacidad, donde 15 de 20 países de la región cuentan con marcos jurídicos adecuados.

También se han dado progresos importantes en otros países. Guatemala, por ejemplo, ha avanzado en la armonización de su legislación interna y ha incorporado la figura delictiva de “delito de discriminación” en su Código Penal (Artículo 202bis). En este cuerpo legal se entiende por discriminación: “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de género, raza, etnia, idioma edad, religión, situación económica, enfermedad, discapacidad, estado civil o en cualesquiera otro motivo, razón o circunstancia, que impidiere o dificultare a una persona, grupo de personas o asociaciones, el ejercicio de un derecho legalmente establecido, incluyendo el derecho consuetudinario o costumbre, de conformidad con la Constitución Política de la República y los tratados internacionales en materia de derechos humanos” (UNICEF y DEMI, 2009).

**“No me gusta ir a buscar leña por ahí lejos y en lugares solitarios, porque hay haitianos que violan a las niñas y me dan miedo, nos pueden transmitir enfermedades, están enfermos con cólera. En la escuela nos dicen eso y en las noticias. Ellos son prietos, son malos y hablan otro idioma. Hay**

<sup>67</sup> Más información sobre este tema en: Saunders y Winter “Las desigualdades del género en la educación en América Latina: resultados de las nuevas investigaciones” (Winkler y Cueto, 2004).

<sup>68</sup> [www.observatorioweb.org/leyes.php](http://www.observatorioweb.org/leyes.php)

## Buena práctica: la lucha contra el racismo y la discriminación en Guatemala

Desde la sociedad civil también se han estado desarrollando experiencias interesantes, como al aporte de varios años del Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS), que a través de su exposición itinerante y permanente “¿Por qué estamos donde estamos?” y del apoyo que hacen a través de publicaciones y apoyo a maestros en el blog de la Red de Docentes para una Convivencia Digna ha logrado trabajar metodológicamente el tema de la discriminación racial de un modo innovador, profundo, y pensando en las nuevas generaciones. Se puede visitar la red en: [http://convivenciadigna.blogspot.com/2008/08/proceso-de-formacin-de-docentes\\_27.html](http://convivenciadigna.blogspot.com/2008/08/proceso-de-formacin-de-docentes_27.html) y los materiales del instituto en: <http://iiars.org/de-interes-general/documentos/>



muchos que descuartizan a mujeres y niñas. Las haitianas son buenas. Los identificamos porque son más negros que nosotros, hablan en su idioma y solo con mirarnos con sus ojos se ve su maldad, como si quisieran matarnos” (niña, República Dominicana).

## 5. Ámbito de violencia

### 5.1. Antecedentes

La violencia basada en el género es definida como “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, incluidas 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 privada”.<sup>69</sup> Según la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Belén Do Pará), los ámbitos donde puede tener lugar la violencia son la unidad doméstica, la comunidad o el Estado.

<sup>69</sup> Naciones Unidas, “Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer:” Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, A/RES/48/104 adoptada el 20 de Diciembre de 1993.

En este marco se presenta la información recogida ordenada según estos diversos ámbitos, con énfasis en el ciclo de vida. Es necesario advertir que los datos respecto de la violencia basada en el género son escasos y presentan variados problemas de subregistro. Particularmente difícil de obtener fueron los datos relativos a prevalencia de la violencia basada en el género en poblaciones indígenas, afro-descendientes y rurales, en particular la desagregada en relación al ciclo vital.

### Violencia en la familia

El maltrato infantil es una realidad presente y preocupante en la región, puesto que cada año más de seis millones de niños y niñas sufren abuso severo en los países de la región y más de 80.000 mueren a causa de la violencia doméstica. No existen cifras comparables desagregadas por sexo.

El abuso sexual es el maltrato infantil menos denunciado. Los agresores suelen ser varones y en ocho de cada 10 casos son los propios padres o parientes<sup>70</sup>: por ejemplo, en Costa Rica, el 74% de los encuestados señaló que maltrata verbalmente a sus hijos e hijas, y el 65% ejerce violencia física.

- En Nicaragua, los abusos afectan al 26% de las mujeres y al 20% de los hombres encuestados.
- En Chile, un 75% de los niños y las niñas entrevistadas dijo sufrir algún tipo de violencia por parte de sus padres; más de la mitad padece violencia física, y uno de cada cuatro, violencia psicológica.
- En Bolivia, en el 83% de los hogares, los niños y niñas son castigados por algún adulto.
- En Uruguay, el 82% de los adultos entrevistados

reportó alguna forma de violencia psicológica o física hacia un niño en su hogar.

- En Guatemala, el 31,5% de las mujeres y el 40% de los hombres encuestados en la ENSMI (2008-2009) declaró haber recibido castigos físicos antes de los 15 años<sup>71</sup>.

La violencia contra las mujeres jóvenes sigue siendo una devastadora realidad en la región, sin que se observen cambios generacionales en su prevalencia. Estudios disponibles evidencian que, según el país, entre un 19% y un 37% de las mujeres entre 15 y 19 años han sido objeto de violencia física o sexual.

- La violencia emocional contra las jóvenes de 15 a 19 años es una constante: en Bolivia, alcanza a un 49%, y en República Dominicana llega a una preocupante cifra del 79%.
- En Costa Rica, según datos de encuestas realizadas entre la población, un 32% de las mujeres y un 13% de los hombres entrevistados han sufrido abusos sexuales durante la niñez; en Nicaragua, los padecieron el 26% de las mujeres y el 20% de los hombres entrevistados.
- En el 2009, según datos de siete países, 329 mujeres murieron en manos de sus parejas íntimas o ex parejas: 117 en el Perú, 79 en República Dominicana, 52 en Chile, 27 en Paraguay, 20 en Uruguay, 14 en El Salvador y 14 en Costa Rica<sup>72</sup>. En el 2006, en Guatemala, esta cifra llegó a 603<sup>73</sup>. En ese mismo país, durante el 2010, ingresaron 35.414 casos por violencia intrafamiliar en los juzgados de paz, paz penal, paz móvil y juzgados

<sup>70</sup> Naciones Unidas, Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, Hoja de datos: la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en América Latina. Ver: [http://www.unicef.org/lac/hoja1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/hoja1(1).pdf)

<sup>71</sup> Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social y otros (2011), Informe Final V Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2008-2009, MSPAS, INE, UVG, USAID, Embajada de Suecia, CDC, UNICEF, UNFPA, OPS, Guatemala.

<sup>72</sup> CEPAL (2011). Observatorio de Igualdad de Género. Datos procesados por la CEPAL en base a información proporcionada por fuentes oficiales nacionales. Ver: <http://www.cepal.org/oig/>

<sup>73</sup> PNUD (2007). Informe estadístico de la violencia en Guatemala, PNUD, Guatemala.

de primera instancia del ramo de familia<sup>74</sup>.

● En la encuesta ENSMI 2008-2009 realizada en Guatemala, solo el 9,5% de las mujeres entre 15 y 19 años en unión declaran no tener ningún control de sus parejas para tomar decisiones, en tanto que el 84% de ellas le pide autorización para salir. El 37,6% de las entrevistadas entre 15 y 19 años alguna vez casadas o unidas ha sufrido algún tipo de violencia<sup>75</sup>.

## 5.2. Barreras

### a) Las niñas viven cotidianamente la violencia en sus relaciones familiares

A pesar de las múltiples campañas y la mayor conciencia sobre los derechos de los niños y las niñas a una vida sin violencia, ellas y ellos siguen enfrentando una cotidianidad expuesta a múltiples situaciones de violencia. Por una parte, en varias de las entrevistas realizadas, los y las participantes mencionaron recibir castigos físicos y retos serios:

“Lo que menos me gusta del día es cuando me castigan en la casa, me hacen ponerme hincado con una piedra en la cabeza, o cuando me pegan con la correa” (niño, República Dominicana).

También mencionaron que el castigo físico y psicológico es utilizado por los padres para inducirles el aprendizaje o cuando realizan acciones que no les gustan a los mayores:

“Mi papá me enseñaba jalándome la oreja y a mí me dolía mucho, también usaba el sanmartín<sup>76</sup>. Por suerte, él ha cambiado mucho y ahora compra

<sup>74</sup> CENADOJ (2010). Sentencias dictadas y casos ingresados por delitos contemplados en la Ley contra el Femicidio y otras formas de violencia contra la mujer (Decreto 22-2008), Informador Estadístico N° 18, CENADOJ, Guatemala.

<sup>75</sup> Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social y otros (2011). Informe Final V Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2008-2009, MSPAS, INE, UVG, USAID, Embajada de Suecia, CDC, UNICEF, UNFPA, OPS, Guatemala.

<sup>76</sup> Sanmartín se le llama a un látigo de cuero trenzado que sirve en el campo para castigar o arriar a los animales.

libros, pero es muy triste recordar esa época (...)” (adolescente, Perú).

“Mi hermanito dice la profesora que está mal hecha la tarea, mi papá viene y nos dice asnos y nos pega en la cabeza. Nosotros, por miedo, ya no le mostramos los cuadernos, ni le contamos las cosas. Yo le pregunté a mi tía por qué era así y me dijo que él cuando chico había pasado peor y también estuvo en el cuartel. Pero no creo que sea por eso. Él viene molesto y se desquita con nosotros” (adolescente, Perú).

Ello fue reconocido por los propios padres entrevistados, quienes señalaron que les era difícil saber cómo inculcarles el esfuerzo y la disciplina:

“(…) ahora lo que llaman la libertad, cualquier muchacho enfrenta al papá y se va y se confunde con el libertinaje. Esa es la educación de ahora, que no se puede castigar, hacen lo que les parece, se van a bañar por ahí. Es verdad que hace falta la educación, pero se necesita que los padres corrijan a sus hijos. Yo corregía a los hijos míos primero con la boca, hablándoles, pero si no entendían, los corregía como fuera. Aquí en el liceo mismo dicen que hay un espacio que está lleno de condones y de cosas y los maestros no hacen nada, solo dicen que pasan esas cosas, pero no corrigen” (padre, República Dominicana).

Por otra parte, la violencia de los padres hacia las madres fue mencionada en forma recurrente por nuestros entrevistados y entrevistadas, quienes señalaron que esto les producía mucho dolor y sufrimiento:

“Mi papá también es así. Cada vez que viene borracho nos hace problema. Le pega a mi mamá, hasta que una vez le rompió el labio, nos levanta a nosotros cuando llega... No da ni para el mercado. Es bien celoso, no quiere ni que tengamos amigos ni conversemos con nadie. Un día me vio conversando con mi primo y me hizo entrar y me dijo ¿quién era

ese que estabas conversando? Mi primo, le dije, e igual tomó un sanmartín y me dio fuerte. Ahora ha cambiado un poquito, pero sigue agresivo con mi mamá. Ella está siempre que le duele el cuerpo, la cabeza, todo...” (adolescente, Perú).

Por otra parte, las relaciones de poder que ejercen los hombres adultos con sus parejas se manifiesta también en las generaciones jóvenes, como lo ilustran las cifras proporcionadas por CEPAL (2007)<sup>77</sup> del porcentaje de mujeres jóvenes (entre 15 y 19 años) algunas vez unidas cuyas parejas controlaban su tiempo y su libertad de movimiento y restringían su desarrollo en la red social. Estas conductas de violencia psicológica llevan a las mujeres al aislamiento, la desprotección, la incomunicación y la falta de desarrollo afectivo con sus seres queridos y familiares, así como a la desinformación y a la falta de participación en el espacio público. En este sentido, la violencia emocional no solo afecta su salud mental y su red social, sino que la priva de oportunidades de un futuro desarrollo personal, social y económico. También se observa que las jóvenes en relación de pareja son más vulnerables a ese tipo de violencia emocional que aquellas nunca unidas<sup>78</sup>. Este tipo de violencia es más difícil de identificar, más sutil y opera en circunstancias de escasa experiencia para enfrentar el miedo, denunciar la violencia o buscar ayuda.

La violencia sexual es ejercida, con frecuencia, por conocidos de las jóvenes; es decir, por sus parejas, padres, familiares u otros hombres de su entorno social cercano, quienes abusan de la situación de miedo e indefensión en la que se encuentra la víctima. Esta situación se acentúa por la falta de información respecto de los canales y mecanismos a seguir, la falta de redes sociales a las que acudir y la dependencia económica que muchas veces se

tiene del agresor. En algunos países, los porcentajes de adolescentes de 15 a 19 años víctimas de violencia sexual por su pareja oscilan entre el 4,5% en Perú, el 5,3% en República Dominicana, el 7,5% en Colombia o el 11,1% en Bolivia<sup>79</sup>.

De hecho, esta realidad también fue mencionada por las niñas entrevistadas, lo que muestra que la falta de seguridad y protección en sus propios entornos familiares forma parte de sus vivencias cercanas:

“Las mujeres tenemos problemas cuando [los padres] violan a su propia hija y tienen hijos con él. Yo supe de un caso [en el] que [el padre] violó a su hija y tuvo una hija con ella” (niña, República Dominicana).

La cercanía familiar de los abusadores sexuales se transforma también en un gran problema para las madres, puesto que sienten que deben desconfiar de todos los cercanos y no dejar nunca de estar supervisando a sus hijos, lo que limita compartir las tareas de crianza y también, por lo tanto, sus posibilidades de realizar sus propios proyectos.

“Hay que estar siempre viendo a sus hijos. El riesgo es mayor a veces con los familiares que con los desconocidos. A mí me pasó, mis abuelos, mis tíos, fueron malos conmigo, por eso yo les digo a las madres que cuiden a sus hijos” (madre, Perú).

No obstante, a pesar de lo difícil de esta temática, las madres señalan que no tienen dificultades de hablar con los hijos sobre los riesgos y amenazas de abuso o violencia sexual. Sus problemas más bien se vinculan con que a veces son las hijas o los hijos los que no quieren hablar de estos asuntos con ellas.

<sup>77</sup> CEPAL (2007). ¡Ni una más! El derecho a vivir una vida libre de violencia en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

<sup>78</sup> En Bolivia, este porcentaje alcanza al 27%; en Colombia, al 50%; en Perú, al 28%, y en República Dominicana, al 43%.

<sup>79</sup> CEPAL (2007). ¡Ni una más! El derecho a vivir una vida libre de violencia en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.

“Mi problema es con mi hija, que no logro sacarle palabra (...) Es ‘pico duro’, como dice mi esposo, es muy reservada y no puedo saber lo que le está pasando” (madre, Perú).

En síntesis, a pesar de ser tan clave en estos años de formación, las familias no constituyen necesariamente un lugar de protección ni sus relaciones son del todo nutritivas.

“Los problemas que tenemos los niños en Guatemala son la violencia de los adultos, las mamás que les pegan a los niños porque llegan cansadas de trabajar, el alcoholismo de los papás, que toman mucho, los hombres que violan a las niñas, y también hay jóvenes que le quieren pegar a la mamá. Hay mucha violencia, los hombres les pegan a las mujeres, hay muchos drogadictos, hay muchos que consumen alcohol” (niño, Guatemala).



## b. Violencia en la comunidad

### El castigo como valor en la escuela

En un estudio reciente realizado por Plan y UNICEF<sup>80</sup> se constata que la práctica de la violencia contra los estudiantes sigue siendo común en la región, a pesar de la mayor conciencia de derechos y el impulso a formas de convivencia pacíficas en el sistema escolar. Es preocupante que la práctica de infringir castigos físicos de los educadores hacia sus alumnos mantenga legitimidad entre los adultos:

- En Bolivia, cinco de 10 docentes señalaron que, “cuando es necesario”, se deben corregir algunas faltas de indisciplina utilizando la violencia física. Siete de 10 docentes señalan que son los padres y madres quienes les autorizan a utilizar el castigo para corregir a sus hijos e hijas, para que obedezcan y cumplan con sus deberes escolares.
- En República Dominicana, la figura del policía escolar encarna el uso del castigo físico. En el momento de clases se observa al policía escolar caminar con varas por los pasillos para recoger a los niños y las niñas que no han entrado a las aulas: “el policía nos da varazos para que entremos del recreo”; “la policía viene y pone a los muchachos de castigo, nos pone 15 minutos al sol si nos portamos mal”; “la policía le da varazos a uno y le da duro”.

Sin embargo, el castigo emocional permanece como una práctica de violencia invisibilizada, frente a la cual existe menor conciencia de la vulneración de derechos que representa, que perdura y de la que no se asumen las consecuencias en la disminución de la autoestima y la autonomía de niños y niñas, así como su repercusión en el menor aprendizaje e, incluso, eventual deserción escolar. En Ecuador, una encuesta en 23 escuelas muestra la prevalencia de

<sup>80</sup> PLAN, UNICEF (2011), Violencia escolar en América Latina: superficie y fondo, PLAN/UNICEF, Panamá.

un 92% de prácticas de violencia psicológica a través de insultos, burlas, privación del recreo, afectación de las calificaciones y reclamos a madres y padres.

Culturalmente, las formas de enseñanza siguen pensándose desde una perspectiva disciplinaria donde es necesario corregir y “hacer entender por las buenas o por las malas a las y los estudiantes las normas que tienen las instituciones”:

“Se asume acá que el castigo es parte de la educación y eso es a nivel de país. Se considera que es la mejor forma de educar. A mí me preocupa mucho cuando decimos que es por los valores. ¿De qué valores estamos hablando?, porque muchas veces la educación va acompañada de violencia. El responder a los padres y a lo que se dice puede tener consecuencias” (Plan, Guatemala).

En ese sentido, se aprecia un conflicto para la población indígena entre la educación no escolarizada y los valores de las culturas originarias con la educación formal:

“Es cierto que hay un quiebre. En la tradición indígena hay un respeto a los mayores, no solo a los ancianos, sino un respeto a los adultos, a los papás, y eso sí, ya sea por inercia o por enseñanza directa de los papás, hay señales de ruptura, de rebeldía de la juventud” (académico, Guatemala).

Por otra parte, también es interesante reconocer la reproducción de estereotipos masculinos y femeninos que se asocian a la disciplina tradicional. En efecto, es posible observar, especialmente a nivel de la educación primaria, que se trata de un mundo “feminizado”, particularmente a nivel urbano, donde la gran mayoría de docentes son mujeres con una formación tradicional y, además, estresadas por la doble jornada y las malas condiciones laborales. Esta situación tiende a que premien los comportamientos más típicamente dóciles que se les ha asignado a las niñas y mantengan los castigos para disciplinar a los niños.

“La escuela está en un importante grado de ‘feminización’, en el sentido tradicional, donde las maestras esperan que los niños se comporten como las niñas y a las niñas les va bien comportándose como niñas: ‘siéntate bien’, ‘no hables’, ‘no te muevas’, ‘quédate quieta’, ‘cierra las piernas’, ‘no te ensucies’, ‘mantén el cuaderno limpio’, ‘mantén prolijas todas tus cosas’. Con los varones, en cambio, siempre se les está llamando la atención y como que hay una predisposición de las maestras a decir ‘a estos muchachos ya no los resisto, no los aguanto, no son como los de antes, no son prolijos, etc.’ Entonces, esta feminización de la escuela hace que los varones tengan menos patrones masculinos con referencias positivas, porque ya tienen [como ejemplos] suficientes papás que pegan, el ladronzuelo de la esquina, el que vende droga en el barrio” (ONG, República Dominicana).

### **El abuso sexual en la escuela es una realidad más habitual que lo que se piensa**

La violencia sexual en las escuelas es un ámbito desconocido en cuanto a su magnitud y no existen cifras oficiales y periódicas que permitan dar cuenta de la emergencia del fenómeno y su permanencia o disminución en el tiempo. No obstante, diversos estudios cualitativos dan cuenta de su existencia y de la gravedad de las consecuencias, aunque su ocurrencia no presente una cantidad relevante. Así, en Bolivia, en el marco del estudio sobre reglamentos escolares en la ciudad de El Alto<sup>81</sup>, se pudo encontrar, durante los talleres con profesores, padres y estudiantes, que hay denuncias contra educadores que utilizan las calificaciones para vengarse y abusan sexualmente de las niñas.

También en Perú el abuso sexual es un problema grave en las escuelas rurales, incluso con consecuencias de embarazos adolescentes. Es difícil encontrar cifras, pero es un asunto conocido.

<sup>81</sup> Plan Internacional & M. I. Alurralde, (2009).

**CUADRO 6** América Latina y el Caribe: estudiantes de 6° grado de primaria que declaran haber sido víctimas de robo, insultados o golpeados en su escuela en el último mes, por país

País	Robados	Insultados o amenazados	Maltratados físicamente	Algún episodio de violencia /a
Argentina	42,09	37,18	23,45	58,62
Brasil	35,00	25,48	12,94	47,62
Chile	32,54	22,43	11,55	43,08
Colombia	54,94	24,13	19,11	63,18
Costa Rica	47,25	33,16	21,23	60,22
Cuba	10,55	6,86	4,38	13,23
Ecuador	47,60	28,84	21,91	56,27
El Salvador	33,42	18,63	15,86	42,55
Guatemala	35,56	20,88	15,06	39,34
México	40,24	25,35	16,72	44,47
Nicaragua	47,56	29,01	21,16	50,70
Panamá	36,99	23,66	15,91	57,32
Paraguay	32,23	24,11	16,93	46,34
Perú	45,37	34,39	19,08	44,52
República Dominicana	45,79	28,90	21,83	59,93
Uruguay	32,42	31,07	10,10	50,13

Fuente: Marcela Román y F. Javier Murillo "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar" Revista CEPAL 104, 2011. Datos extraídos del "Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) de UNESCO. Se analizaron 2.969 escuelas, 3.903 aulas y 91.223 estudiantes de 6° grado de 16 países latinoamericanos. En: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf> /a Porcentaje de estudiantes que declaran haber sido víctimas de maltrato (independientemente del tipo) en su escuela durante el último mes.

De hecho, la presencia de baños diferenciados de hombres y mujeres puede marcar la diferencia en la frecuencia de estos abusos.

El abuso se denuncia, pero queda a nivel de direcciones de Educación y, por lo general, no se produce ninguna sanción para con los docentes abusadores<sup>82</sup>.

### La violencia entre pares es un grave problema en toda la región

Un fenómeno que viene siendo cada vez más

presente en la opinión pública y en las agendas de políticas refiere a la violencia entre pares y a la importancia del *bullying* como problema social que amerita una acción pública<sup>83</sup>. No obstante, aún existe poca información disponible y no se encontraron estadísticas desagregadas por sexo. El siguiente cuadro da cuenta de la relevancia de estos problemas:

La violencia entre pares, bajo la forma de discriminación o de peleas entre niños, niñas y

<sup>82</sup> Red Florecer, Perú.

<sup>83</sup> HOPENHAYN, Martín (2009). Violencia escolar y violencia juvenil: un intento por comprender sus motivaciones. En: Primer encuentro para la réplica en innovación social. "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar", CEPAL, UNESCO, UNICEF, Santiago.

adolescentes, es un tema que se repitió frecuentemente en las entrevistas realizadas. Las niñas en las zonas urbanas de concentración de migrantes señalaron que era una práctica común descalificar a las y los compañeros por sus características físicas o por su origen étnico:

“Cuando yo estaba en la escuela me decían ‘harina negra’ y eso me afectaba. Algunas chicas no querían jugar conmigo, me ponían sobrenombres, decían ‘no te juntes con ella’ ” (adolescente, República Dominicana)

Cuando yo era pequeña, [a] los niños no les gustaba jugar conmigo porque yo no podía correr por ser gordita, me discriminaban” (adolescente, República Dominicana)

A mí hasta hace poco me decían: ahí viene la ‘lombriz’, yo lloraba, me afectaba” (adolescente, República Dominicana).

En otros casos, la discriminación se transforma en la creación de grupos rivales, que mantienen luchas y agresiones en forma permanente:

“En algunas partes se diferencian en dos grupos: los de la sierra y los del centro y se discriminan y eso les hace daño y eso provoca que la gente hable mal y con eso se produce el *bulling* y no se puede discriminar porque esto produce daño porque el chico guarda rencor y puede pensar que no sirve para nada” (niño, Perú).

“Yo me he sentido discriminado en la secundaria por ser negro. Me he tenido que esforzar más que los otros, porque los blancos alegaban al profesor de por qué yo tenía altas calificaciones” (adolescente, República Dominicana).

Los maestros no tienen la formación ni la capacidad de ayudar a enfrentar la discriminación que se produce entre pares e incluso los profesores y las profesoras la reproducen con los propios

estereotipos y prejuicios racistas que existen en los países:

“Este es un país de negros, somos todos negros. Las mujeres son negras, pero no tienes por qué definirte como tal ni enorgullecerte de serlo, ni mirar sus raíces, porque nuestra cultura es blanca. Entonces, eres negra de piel pero resuelves eso alisándote el pelo, comportándote como blanca. En las escuelas no dejan ir con el pelo ‘pajón’; si es liso te dejan ir con el pelo suelto, pero si no, tienes que ir con moñitos o trenzas. Hay un tono de piel que aquí se considera haitiano, negro retinto, negro azul, que produce fuerte discriminación. Es un tema que no se toca en las escuelas porque no se sabe cómo tocarlo, tampoco el de la homosexualidad ni el de las discapacidades” (ONG, República Dominicana).

El género y la edad inciden en la expresión y magnitud que alcanza el acoso entre compañeros. Así, los estudiantes varones se ven envueltos mayormente en situaciones de maltrato físico (golpes), mientras que las mujeres practican preferentemente el maltrato social o psicológico<sup>84</sup>.

Ello también se refleja en los testimonios recogidos en las entrevistas grupales realizadas para este estudio, donde las niñas fueron descritas como “chismosas, presumidas, competitivas”, frente a los varones, que son “enojados, peleadores, gritones”. En ese sentido, se reproducen los estereotipos de género donde los hombres son más impulsivos y las mujeres más manipuladoras.

El estudio realizado por M. Román y J. Murillo<sup>85</sup> permite concluir que los estudiantes de primaria que han sido víctimas de violencia en la escuela presentan desempeños significativamente inferiores en lectura y matemáticas que quienes no lo han sido. Asimismo, es posible sostener que los alumnos de

<sup>84</sup> ROMÁN, M., y MURILLO, J. (2011). “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”. Revista CEPAL 104, Santiago.

<sup>85</sup> ROMÁN, M., y MURILLO, J. (2011). “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, op.cit.

cursos donde la violencia física o verbal está más presente registran desempeños inferiores con respecto a los alumnos de aulas menos violentas. En consecuencia, se puede sostener que ser víctima de *bullying* afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes latinoamericanos de primaria, como también lo afecta el saber o haber presenciado el *bullying* en otro compañero o compañera.

### **La alta violencia urbana crea un ambiente de inseguridad para las niñas que limita su movilidad y oportunidades de desarrollo**

Existe amplia documentación sobre el alto nivel de violencia e inseguridad que se vive en América Latina, en particular en sus ciudades, que registran las tasas de homicidio más altas del mundo<sup>86</sup>. En este marco, y aplicando un enfoque de género, es necesario considerar que esta situación afecta diferencialmente a hombres y mujeres.

Es interesante destacar que las mujeres expresan mayor sensación de inseguridad en la ciudad que los varones, lo que se explica, en parte, porque son ellas la mayoría de las víctimas de la violencia sexual<sup>87</sup>. Esta sensación de amenaza y peligro se traduce en una serie de conductas evasivas que afectan sus proyectos vitales, tales como estudiar o trabajar, o su participación social y política. Para las niñas y las jóvenes implica dejar de realizar actividades que desean, lo que afecta su autonomía y la oportunidad de desarrollar sus capacidades y libertades:

**“Nosotros, los hombres, tenemos más libertad que las mujeres, salimos más, [tenemos más] cantidad, duración y frecuencia de las salidas en comparación con las mujeres” (joven varón, República Dominicana).**

Los resultados de una encuesta aplicada en cinco

ciudades de América del Sur, en el marco del programa “Indicadores urbanos de género - Instrumentos para la gobernabilidad urbana” (2002), señalan que en cuatro ciudades las mujeres perciben la ciudad como más peligrosa que los varones, y se constató que son las mujeres quienes cambian sus rutinas cotidianas por el temor a transitar a determinadas horas, particularmente por la noche.

De esta manera, la calle o el espacio público se ve como una amenaza y debe restringirse a las niñas y adolescentes. Además, ellas no saben cuidarse de “estos peligros” y por tanto hay que mantenerlas ocupadas en el interior de las casas.

**“Las niñas grandes no tienen nada que hacer en la calle. Tienen que barrer, tienen que lavar, tienen que estar en casa, cuidar a los hermanitos. Van a la escuela y después tienen que estar en la casa” (madre, Guatemala).**

La construcción cultural de los géneros también tiene efectos en la participación de hechos delictivos. Recientes estudios de masculinidad dan cuenta que la participación de jóvenes varones en pandillas o su incursión en el consumo de drogas que los vincula a sectores asociados a la inseguridad, la violencia económica del robo, asaltos, crimen y delincuencia, están ancladas en concepciones tradicionales de “ser hombre” y su asociación con el riesgo, la violencia y el poder<sup>88</sup>. No existen suficientes estudios sobre el lugar que ocupan las niñas y mujeres adolescentes en estos grupos.

No obstante, sin estar suficientemente documentado, se está viendo en América Latina la entrada de niñas a pandillas, pero en general con un rol subordinado y frecuentemente utilizadas como un “botín sexual”.

<sup>86</sup> En el 2005, la tasa de homicidios en la región ascendió a 25,6 homicidios por 100.000 habitantes, casi triplicando el promedio mundial para el mismo periodo. Ver: BID (2009). Guías operativas para el diseño y ejecución de programas en el área de seguridad y convivencia ciudadana, Washington.

<sup>87</sup> CARCEDO, Ana (2006). Seguridad ciudadana de las mujeres y desarrollo humano, Cuadernos de Desarrollo Humano N°2, PNUD, Costa Rica.

<sup>88</sup> Moser, Caroline (2009). Seguridad, incorporación de la perspectiva de género y programas con enfoque de género. En: Falú, Ana (edit) (2009), Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos, Red Mujer y Hábitat de América Latina, Ediciones SUR, Santiago.

“El propio ritual de entrada puede ser diferente entre chicos y chicas: el muchacho a lo mejor tiene que matar a alguien, mientras la muchacha tiene que acostarse con el jefe o con un número de personas de la pandilla” (ONG, República Dominicana).

En general, la violencia es, por mucho, la primera causa de muerte entre los jóvenes varones, y en algunos países el homicidio tiene clara primacía como causa de muerte violenta por sobre los accidentes y suicidios. En las cifras y estadísticas disponibles se aprecia la fuerte presencia de los hombres como víctimas y victimarios, superando la de las mujeres, sobre todo entre los 15 y 29 años, con un predominio muy significativo de los varones en los casos de muertes violentas.

#### **La trata y la explotación sexual afectan principalmente a las niñas y adolescentes**

Finalmente, es necesario señalar que una forma extrema de violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes en la región y que vulnera gravemente sus derechos refiere al tráfico de personas y el comercio sexual. Aunque las estadísticas son precarias, algunos datos confirman la necesidad de actuar en este ámbito<sup>89</sup>:

- 50.000 mujeres y niños de la República Dominicana son traficados cada año a los Estados Unidos (CIA).
- 35.000 mujeres son traficadas cada año desde Colombia (Interpol).
- 50.000 mujeres dominicanas trabajaban en el extranjero, en 1996, para la industria del sexo (OIM).
- 2.000 niños son explotados en burdeles en Ciudad de Guatemala (Policía de Ciudad de Guatemala).

<sup>89</sup> Comisión Interamericana de Mujeres, Organización de los Estados Americanos (OEA). Programa Mujer, Salud y Desarrollo, Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2011), Hoja Informativa conjunta, en: <http://www.paho.org/spanish/ad/ge/traffickingsp.pdf>

- 500.000 niñas se prostituyen en Brasil, muchas de ellas traficadas a las regiones de las minas de oro en el Amazonas (CBIA).

Según el Instituto Interamericano del Niño, en América Latina aproximadamente dos millones de niñas y niños son explotados sexualmente<sup>90</sup>. Estudios<sup>91</sup> realizados en Centroamérica muestran que las víctimas son de ambos sexos pero la mayoría son niñas; de las víctimas entrevistadas para estos estudios, el 57% había sido expulsada de sus familias y muchas habían huido de sus hogares por problemas de maltrato y abuso; 79% de las víctimas fueron insertadas en esta forma de explotación cuando tenían 15 años o menos; la mayoría no estudia. Los niños y niñas víctimas sufren violencia física, agresiones sexuales, enfermedades de transmisión sexual –incluido el VIH/sida– y abortos clandestinos.

#### **5.3. Políticas públicas contra la violencia basada en el género**

En todos los países de América Latina se han efectuado avances en la lucha contra la violencia y creado leyes de protección del niño, la niña, el y la adolescente, la mujer y los adultos mayores, de tal modo que se cuenta con una legislación que, de cumplirse, debería determinar una disminución de la violencia y sus consecuencias<sup>92</sup>. Diversas instituciones del Estado y de la sociedad civil están participando en la sensibilización de la necesidad de conocer y respetar los derechos humanos.

Desde el 2007 en adelante ha surgido, en particular,

<sup>90</sup> UNICEF (s/f), La violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Magnitud y desafíos para América Latina. Resultados del Estudio Mundial de Violencia. En:

[http://www.unicef.org/argentina/spanish/Hoja\\_de\\_datos\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Hoja_de_datos(1).pdf)

<sup>91</sup> Ver, entre otros, CLARAMUNT, M. C. (2002), Explotación sexual comercial de personas menores de edad en Costa Rica, IPEC/OIT, San José, Costa Rica. SORENSEN, B. y CLARAMUNT, M. C. (2003), Explotación sexual comercial de personas menores de edad en Centroamérica, Panamá y República Dominicana. Síntesis Regional, IPEC/OIT. Este y otros documentos de interés se encuentran en: <http://white.oit.org.pe/ipecc/pagina.php?pagina=178>

<sup>92</sup> Ver en Anexos el cuadro sinóptico sobre legislaciones nacionales para enfrentar la violencia de género.

una tercera generación de leyes que enfocan la violencia contra las mujeres de manera más integral; es decir, una legislación que incluye el conjunto de políticas públicas, las entidades y recursos responsables para la prevención, sanción y erradicación de la violencia. Estas leyes redefinen la violencia en términos de lo establecido en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Belén Do Pará) y en la Declaración de Naciones Unidas sobre Violencia contra las Mujeres. Las leyes integrales de violencia permiten dar un tratamiento unificado y coherente a diversas formas de violencia contra la mujer, desde las



políticas públicas, la justicia, la investigación y la recolección de datos y estadísticas. Su implementación está basada en principios comunes y en la coordinación de los diversos actores encargados de su cumplimiento<sup>93</sup>.

Los países que actualmente cuentan con leyes integrales en violencia contra las mujeres son México (2007), Venezuela (2007), Guatemala (2008), Colombia (2009), Argentina (2009) y El Salvador (2010). Paraguay y Perú reportan contar con proyectos de ley al respecto. Bolivia y Ecuador, aunque no cuentan con dichas leyes, han incorporado la definición de la Convención de Belém do Pará en sus constituciones, donde consagran al mismo tiempo el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y, en el caso de Bolivia, que tanto hombres como mujeres son titulares de dicho derecho. Costa Rica cuenta con una Ley de Penalización de la Violencia contra las Mujeres, cuyo ámbito de aplicación se restringe a las relaciones de matrimonio o unión de hecho.

No obstante estos avances legislativos, el Comité de Expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI) señala su preocupación sobre la concentración de los planes nacionales en la violencia intrafamiliar, dejando de lado otras formas de violencia producidas en el espacio público. Ello no se ajusta a los estándares de la Convención de Belém do Pará y demuestra que las leyes integrales de violencia no tienen aún impacto, en estos temas, en la acción pública. De esta manera, el Comité reitera la necesidad de que los Estados subsanen esta falta de integralidad en sus herramientas más relevantes, como los planes nacionales y políticas públicas, para hacer efectivo el marco legislativo vigente<sup>94</sup>.

Por otra parte, dada la complejidad del fenómeno de

<sup>93</sup> MESECVI (2012). Segundo Informe Hemisférico sobre la Implementación de la Convención de Belém do Pará, OEA, Washington.

<sup>94</sup> MESECVI (2012). Segundo Informe Hemisférico sobre la Implementación de la Convención de Belém do Pará, OEA, Washington.

la violencia, los países han ido avanzando en materia de coordinación y acción intersectorial. En este campo, es posible identificar en varios países, junto con la adopción y mejoramiento de la legislación, la expansión del tramado institucional de atención a la violencia, aunque focalizado preeminentemente en la que acontece en el contexto de la pareja y la familia. En general, esta red incluye al mecanismo gubernamental de la mujer, que se orienta por un plan nacional y de atención y prevención de la “violencia intrafamiliar” e incluye sus propios dispositivos de atención ambulatoria y refugios a lo largo del país. Este mecanismo convoca a otros ministerios, en general del área social (Salud, Educación) y de justicia, así como a las policías, el Poder Judicial, el Ministerio Público y las procuradurías.

Estas instancias intersectoriales públicas no están exentas de problemas en su funcionamiento, en la capacidad efectiva de coordinar acciones y en contar con una mirada de igualdad de género en su proceder. De hecho, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha constatado el uso de patrones socioculturales discriminatorios, basados en la supuesta inferioridad de las mujeres por sus diferencias biológicas y su capacidad reproductiva, por parte de los funcionarios y funcionarias de la rama judicial. Dichos patrones pueden dar como resultado la descalificación de la credibilidad de la víctima durante el proceso penal y una asunción tácita de responsabilidad de ella por los hechos de violencia, ya sea por su forma de vestir, ocupación laboral, conducta sexual, relación o parentesco con el agresor. Ello se traduce en inacción por parte de las autoridades judiciales y afecta negativamente la investigación de los casos y la valoración de la prueba subsiguiente.

En el ámbito de justicia existe una importante brecha entre las medidas de protección y garantía impulsadas en la legislación y la efectiva salvaguarda de los derechos de las mujeres en los procedimientos y las prácticas de las personas e



**Según UNICEF (2006), existen diferencias significativas entre los países respecto del ejercicio de la violencia psicológica contra los niños y niñas, las situaciones en que el castigo corporal es una práctica cotidiana por educadoras y educadores o la violencia ejercida por otros niños y niñas.**

**Los niños y las niñas de educación pre escolar y primaria son el grupo más afectado por el castigo físico, en tanto que los y las mayores reportan sufrir mayoritariamente maltrato psicológico a través de insultos, amenazas y humillaciones.**

- **El castigo físico en las escuelas está prohibido por ley en: Ecuador, Honduras, República Dominicana y Venezuela.**
- **Las adolescentes reportan acoso sexual y chantaje vinculados a la obtención de buenas calificaciones.**
- **Los conflictos armados, junto al tráfico de drogas y a la disponibilidad de armas pequeñas en países como Colombia y Brasil, constituyen una grave amenaza para el derecho de los niños a recibir una educación apropiada y de calidad.**
- **En otros países, como Guatemala y México, la exclusión por razones étnicas continúa limitando el derecho de los niños indígenas, en especial a las niñas, a completar el ciclo educativo.**
- **Existe discriminación y exclusión en el acceso a una educación de calidad e inclusiva de los niños que viven en áreas rurales, indígenas y afro-descendientes, así como de las adolescentes embarazadas.**
- **Los estudios destacan especialmente la violencia entre pares, tráfico de armas y drogas y falta de recursos materiales y humanos como las principales causas de la violencia en la escuela.**

instituciones encargadas de su implementación, lo que se traduce en que aún existan un gran número de mujeres que no denuncia las situaciones de violencia que sufren. De hecho, un estudio de la OMS (2005) indica que sobre una base de 24.000 mujeres de diez países se observó que entre el 55% y el 95% de las víctimas de abuso físico por parte de sus parejas nunca se habían puesto en contacto con la policía, una ONG o algún refugio para pedir ayuda<sup>95</sup>.

Por otra parte, en términos de los servicios que se ofrecen para enfrentar la violencia, las víctimas deben enfrentarse, a lo largo del proceso penal que pretende esclarecer el delito denunciado, a una serie de instituciones y funcionarios: la policía, servicio de salud pública o privada, servicios médicos legales, tribunales de familia, fiscalía y demás instancias jurisdiccionales. De otro lado, existe un problema de acceso para las poblaciones rurales, ya que las principales instituciones de justicia, como cortes, registros, policía y servicios de fiscales acusadores, tienden a estar concentradas en las zonas urbanas, y mucho del personal que interviene no está debidamente calificado en una atención adecuada, lo que se traduce muchas veces en una re-victimización de la persona afectada.

En general, es posible advertir que existe una brecha entre las políticas públicas dirigidas a enfrentar la violencia contra las mujeres y aquellas dirigidas a proteger los derechos de la infancia, de manera que las instancias involucradas en el primer caso no incorporan las especificidades del ciclo de vida, y las del segundo no aplican un enfoque de igualdad de género. Por ello, las niñas y adolescentes están invisibilizadas en su especificidad y es más difícil aún su atención. En lo que se refiere al maltrato infantil, solo tres de un total de 35 Estados miembros de la OEA han

adoptado leyes que prohíben explícitamente el castigo corporal contra niñas, niños y adolescentes: Uruguay, Venezuela y Costa Rica<sup>96</sup>.

Guatemala aprobó en el 2009 la Ley contra la Violencia Sexual, que mejora la normativa en materia de persecución penal a los victimarios y de protección a las víctimas. Por una parte, incorpora la figura de violación para los niños, que no existía en la normatividad anterior, que la tipificaba como abuso deshonesto, pues la violación solo existía para las niñas; por otra, se reforma la persecución penal del violador, que no tenía la fuerza que ahora tiene. No existía la obligación de que un juez de niñez certificara a un delincuente como violador, por lo que las niñas simplemente eran sacadas de su ambiente familiar e institucionalizadas y el violador no era perseguido ni siquiera de oficio. Ahora se persigue de oficio, no solo si la víctima lo pide.

Dada su magnitud del fenómeno en la región, todos los gobiernos han implementado políticas públicas para enfrentar la inseguridad ciudadana, para las que consideran, al menos en el diseño, tres componentes<sup>97</sup>: a) el estudio y conocimiento sobre el fenómeno para la planeación de programas; b) la prevención, y c) acciones de control, aplicación de justicia y rehabilitación. La mayoría de estas acciones no incluye un análisis de género, y si bien se planifican programas dirigidos a niños y jóvenes, no se identifican las particularidades de la posición de cada género. Por ejemplo, en el componente de planificación no se recoge información desagregada por sexo, ni se levantan problemas en forma diferenciada para niñas y niños, los y las jóvenes. Otro tanto ocurre con los programas de prevención dirigidos a jóvenes, donde se planifican actividades en el espacio público que no miran las diferencias de género y terminan por beneficiar a los varones.

<sup>95</sup> Naciones Unidas, Departamento de Información, 2008). [http://www.un.org/spanish/women/endviolence/factsheet\\_1.shtml](http://www.un.org/spanish/women/endviolence/factsheet_1.shtml)

<sup>96</sup> Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes, Relatoría sobre los Derechos de la Niñez, OEA.

<sup>97</sup> BID (2009). Guías operativas para el diseño y ejecución de programas en el área de seguridad y convivencia ciudadana, BID, Washington.

## Buena práctica en la atención a las mujeres víctimas de violencia en República Dominicana

Bajo el liderazgo de la Procuraduría de Asuntos de la Mujer, se ha promovido la coordinación entre las distintas instancias involucradas en la atención a mujeres víctimas de violencia, estableciendo un modelo de gestión que especifica de manera muy precisa los protocolos de atención y la función de cada organismo. Al mismo tiempo, se ha introducido tecnologías para reducir la re-victimización, como las evaluaciones clínicas y entrevistas en cámara Gessel, lo que permite realizar una sola entrevista que puede ser presenciada por el juez y los peritos de parte, sin necesidad de que esta se repita, exponiendo a la víctima a volver una y otra vez sobre hechos dolorosos.

Respecto de la violencia sexual, en los últimos años se han dado avances legislativos en cuanto a la ampliación del concepto de violación, cuáles son las acciones comprendidas y quiénes son las víctimas de violencia sexual. Así también, ha habido modificaciones en los códigos penales que cambian la localización de las acciones de violencia sexual desde delitos contra la moralidad y las costumbres a delitos de violencia contra la persona. Finalmente, se ha modificado los textos penales para redimensionar las penas establecidas<sup>98</sup>.

De igual manera, también se ha cuestionado la falta de integración entre las políticas de seguridad ciudadana y aquellas dirigidas a enfrentar la violencia al interior de la familia.

## 6. Ámbito de embarazo en adolescentes

### 6.1. Antecedentes

En América Latina, la baja de la fecundidad total contrasta con la evolución de la fecundidad adolescente, cuya intensidad aumentó en los últimos años en la mayoría de los países de la región, en particular entre las menores de 18 años. Si se compara con otras regiones del mundo, la tasa global de fecundidad (TGF) y la tasa específica de fecundidad adolescente para el período 2005–2010, lo primero que llama la atención es que América Latina y el Caribe está por debajo de la media mundial en la fecundidad total, pero se

encuentra bastante por sobre el promedio en la fecundidad temprana, siendo solo superada por África en el nivel de la fecundidad adolescente<sup>99</sup>.

Igualmente preocupante es la fecundidad en niñas (menores de 15 años), cuyo descenso tampoco ha sido significativo en los últimos años (desde el 2000, en que la tasa de fecundidad era de 28 por cada 1.000 mujeres, a 24 por cada 1.000 en el 2008). De hecho, en Guatemala, en el 2011 se registraron 3.046 partos en menores de 14 años, incluidos 21 partos de niñas de 10 años<sup>100</sup>.

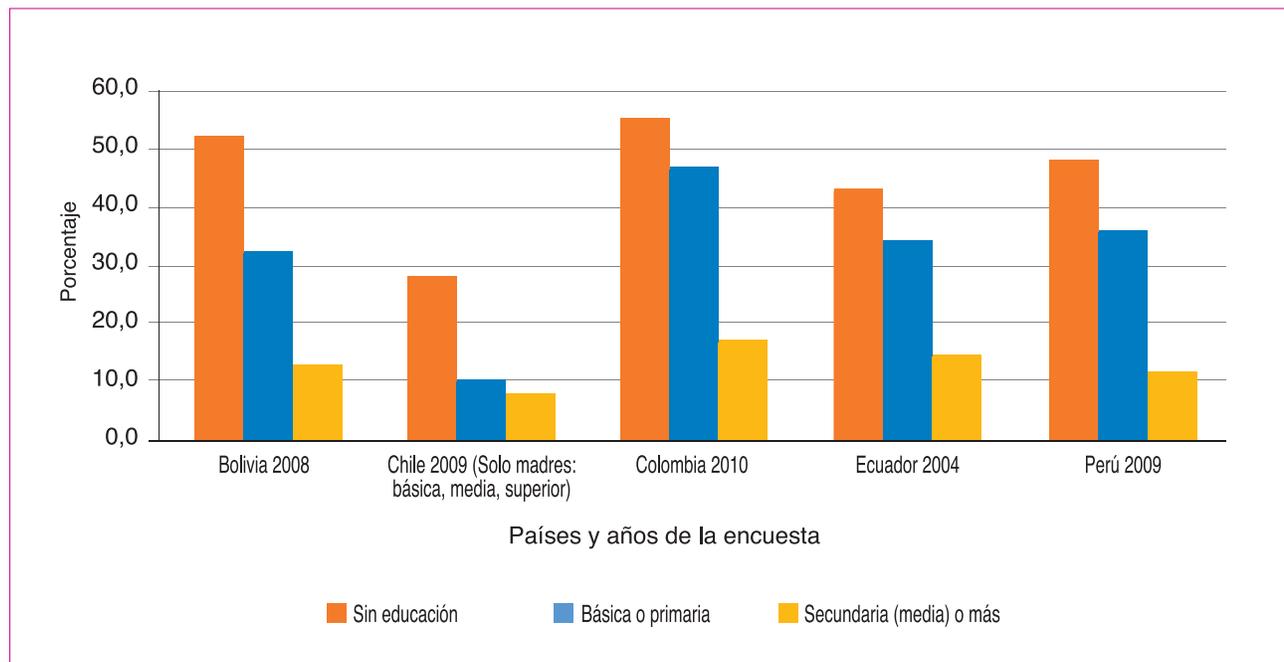
El embarazo y la maternidad en este grupo etario es particularmente riesgoso por los conocidos riesgos obstétricos involucrados, por ser una de las razones que engrosa los datos de mortalidad materna e infantil

<sup>98</sup> Buglione, S. y Virginia Feix (2006). "Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe", UNFPA.

<sup>99</sup> CEPAL (2008). Juventud y cohesión social. Un modelo para armar, CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, Santiago de Chile.

<sup>100</sup> Observatorio de Salud Reproductiva (2012). Datos muertes maternas y embarazos adolescentes 2011, Presentación, Guatemala.

**GRÁFICO 8** Porcentaje de madres o embarazadas por primera vez, según nivel educativo alcanzado (mujeres de 15 a 19 años)



Fuente: Rodríguez, J. (2011), Reproducción en la adolescencia en América Latina y el Caribe: escenarios emergentes relevantes para políticas



y porque mientras disminuye la edad, la presunción de que estén relacionados con el abuso sexual es mayor. De hecho, legalmente tales embarazos son reconocidos como violaciones, puesto que no puede hablarse de consentimiento a esas edades.

Sin duda, influyen múltiples factores en esta situación, como el adelanto de la iniciación sexual y, aunque se ha retrasado levemente en los últimos años, la relevancia en la región de la primera unión a edades tempranas. El problema aparece toda vez que los y las jóvenes y adolescentes desarrollan su actividad sexual sin mayor protección. Así, en la mayor parte de los países la prevalencia del uso de anticonceptivos modernos es precaria, pese a que los y las adolescentes declaran un alto conocimiento de ellos.

Por otra parte, el nivel educacional discrimina fuertemente respecto de la prevalencia del embarazo adolescente, como lo señala el Gráfico 8.

En este sentido, el avance en el acceso a la educación en sus distintos niveles se convierte en una protección frente al embarazo adolescente:

▶ Si en Brasil y en Colombia se hubiese mantenido la estructura educativa de las adolescentes entre mediados de la década de los 80 y mediados de la década de los 90 (Brasil) y el 2005 (Colombia), en ambos países sus niveles recientes de maternidad adolescentes serían casi tan altos como los de África Central<sup>101</sup>.

La fecundidad es mucho más frecuente entre adolescentes de sectores de bajos ingresos. Según un estudio de la CEPAL<sup>102</sup>, basado en el procesamiento de microdatos censales, durante los últimos años esta concentración de los riesgos de ser madre adolescente entre los pobres se incrementó, tanto a escala nacional como para las

zonas urbanas. En todos los países analizados, la tasa específica de fecundidad adolescente del quintil más pobre triplica al menos la del quintil más rico y en varios la relación es de 5 a 1.

Desde el punto de vista de la pertenencia étnica, la situación es variada en la región. A pesar que se advierte un menor conocimiento y uso de anticonceptivos, en algunos países la prevalencia del embarazo adolescente es menor entre las indígenas que entre las no indígenas, mientras que en otros la situación es la inversa:

▶ En Guatemala, las tasas de fecundidad para las adolescentes de 15 a 19 años es ligeramente menor para las indígenas (94 por mil mujeres) que la TF de las no indígenas (100 por mil mujeres), pero en el grupo etario de 20 a 24 la tendencia se invierte y las indígenas alcanzan a 202 por mil versus 173 por mil en las no indígenas. Las mujeres indígenas presentan una TGF de 4,5; lo que quiere decir que las mujeres indígenas tienen un promedio de más de cuatro hijos, mientras que las no indígenas se ubican en tres hijos<sup>103</sup>.

▶ Ecuador presenta, en el ámbito rural, un 20% de embarazo y maternidad adolescentes. De manera concreta, un 8% de indígenas en la franja de 15 a 17 años han sido madres, ascendiendo a un 31% en la franja de 18 a 19 años; porcentajes solo superados en las madres<sup>104</sup>.

▶ En Perú, el 15 % de las adolescentes entre 15 y 20 años cuya lengua materna es el castellano han sido madres, frente al 21% de las que tienen el quechua como lengua materna, el 16% de las que hablan el aymara, el 44% de las que tienen el asháninka, y el 39% de otras lenguas originarias<sup>105</sup>.

<sup>101</sup> OPS (2010). Salud sexual y reproductiva y VIH de los jóvenes y adolescentes indígenas en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Perú, OPS, Washington.

<sup>102</sup> CEPAL (2005). Panorama social de América Latina, 2005, capítulo III, Santiago de Chile.

<sup>103</sup> OPS (2010). Salud sexual y reproductiva y VIH de los jóvenes y adolescentes indígenas en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Perú, OPS, Washington.

<sup>104</sup> OPS (2010). Salud sexual y reproductiva y VIH de los jóvenes y adolescentes indígenas en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Perú, OPS, Washington.

<sup>105</sup> UNICEF (2011). Estado de la Niñez en Perú, UNICEF, INEI, Perú

Las adolescentes residentes en áreas rurales muestran una mayor proporción de embarazo adolescente. Sin embargo, el diferencial por zona es más marcado en unos países que en otros:

▶ En Perú, la fecundidad adolescente rural (20%) es más del doble que la urbana (9%)<sup>106</sup>.

▶ En países con mayor proporción de adolescentes madres o embarazadas, y en los cuales esta proporción ha estado aumentando, como República Dominicana y Colombia, el diferencial es menor. La fecundidad adolescente es alta pero las inequidades en contra de las zonas rurales son menores: la fecundidad adolescente rural (27%) es 1,5 veces superior a la urbana (19%)<sup>107</sup>.

Otro aspecto del que se tiene escasa información es el que muchas jóvenes abortan bajo presión en un contexto de falta de garantías sanitarias y condiciones de ilegalidad, con secuelas para su salud y fertilidad:

▶ En Colombia, el 82,5% del total de embarazos no deseados en adolescentes terminó en aborto, y en Perú, un 69%<sup>108</sup>.

▶ En Ecuador se registraron unos 2.500 abortos el 2007, aunque se alerta de la dificultad de contabilizar aquellos realizados en la clandestinidad<sup>109</sup>.

## 6.2. Barreras

### a) El embarazo adolescente interrumpe los proyectos de futuro

El embarazo adolescente tiene consecuencias

<sup>106</sup> Flórez, C.E. y Soto, V.E. (2008). El estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe: Una visión global, BID, Washington.

<sup>107</sup> Flórez, C.E. y Soto, V.E. (2008). El estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe: Una visión global, BID, Washington.

<sup>108</sup> Organismo Andino de Salud - Convenio Hipólito Unanue (2009). "Situación del embarazo en la adolescencia en la subregión andina", Lima.

<sup>109</sup> Organismo Andino de Salud - Convenio Hipólito Unanue (2009). "Situación del embarazo en la adolescencia en la subregión andina", Lima.

significativas para el desarrollo del proyecto de vida que los y las adolescentes quieran delinear. En este sentido, es necesario considerar que la mayor parte de los embarazos que se producen en esta edad no son deseados. Una información de Bolivia señala que en ese país aproximadamente tres de cada cinco embarazos en adolescentes y jóvenes son no deseados<sup>110</sup>.

Las madres adolescentes tienen mayor probabilidad de ser madres solteras, tanto por razones materiales (limitaciones financieras y dependencia de los hogares de origen) como psicosociales (relaciones más inestables, embarazos productos de violencia).

Para las madres, la sexualidad de sus hijas es de por sí una amenaza a la posibilidad de alcanzar proyectos personales:

“Tal vez el problema es que las muchachas se enamoran, llega una edad en que se emparejan y ya no hacen caso. A los 12-13 años la mentalidad de las niñas cambia y ya no quieren hacer caso (...) Me gustaría ver a mis hijas graduadas, con un trabajo mejor y con menos sufrimiento que el que nosotras hemos tenido. Pero a veces eso no resulta porque se unen y dejan el estudio; aquí en la comunidad el esposo no da la posibilidad del estudio, están enojados y les dicen que tienen que hacer las cosas de la casa” (madre, Guatemala).

### b) El embarazo adolescente genera abandono escolar

El embarazo adolescente restringe de manera objetiva las posibilidades de acceso o permanencia de las adolescentes (y en ocasiones de los hombres) en los sistemas educativos, especialmente en los formales.

<sup>110</sup> FCI (2010) Relevamiento de información sobre salud general y SSR de adolescentes y jóvenes indígenas en Bolivia, FCI, La Paz.

La mayoría de las adolescentes embarazadas abandonan los estudios por la presión del medio, pues algunos padres se quejan con los directores por “el mal ejemplo” que pudieran dar a otras; también por la sanción social de sus compañeras o de los mismos profesores.

En las entrevistas con las propias embarazadas y madres adolescentes, su percepción cambia según el apoyo o censura por parte del entorno: aquellas que cuentan con apoyo familiar cuentan que han podido continuar sus estudios gracias a la colaboración especialmente de sus madres, que cuidan a sus bebés y les facilitan la vida cotidiana. Ello a pesar que los establecimientos escolares ponen dificultades a su permanencia:

“Para poder seguir estudiando me dijeron en la escuela que tenía que estar casada. O sea, permitían que hubiera madres en la escuela, pero no solteras. Entonces, yo me salí porque no quería estar casada. Al siguiente año me incorporé con un nuevo grupo, pero ya me empezó a costar porque tenía a la bebé y tenía que amamantarla. Me llevaban a la beba al colegio para que la pudiera amamantar y así lo pude hacer aunque me dijeron que era una excepción, que eso no se permitía” (madre adolescente, Guatemala).

En el caso de aquellas sancionadas familiar y socialmente, lamentan su situación de maternidad y tienen expectativas de remediar sus problemas accediendo al estudio en otro momento de sus vidas, con las consecuentes dificultades:

“Yo quería seguir con mis estudios cuando salí embarazada, pero ya me salí porque me sentía presionada en la escuela. Yo quiero seguir estudiando una vez que tenga el bebé o sea un poco mayor. Lo difícil es que cuando ya mi hija sea mayor, yo tendré que buscar un trabajo y eso me impediría continuar con mis estudios” (madre adolescente, República Dominicana).

### **c) El embarazo adolescente reproduce el ciclo de la pobreza**

En lo que se refiere a mujeres de escasos recursos, con poca escolaridad, solteras y sin pareja, la maternidad adolescente incide decisivamente en sus patrones de empleo, refuerza las desigualdades de género y repercute negativamente en la búsqueda de un futuro trabajo, pues les resta experiencia, requisito indispensable para acceder a empleos productivos, mejores puestos y salarios decentes. La maternidad en las jóvenes castiga claramente su carrera profesional, obligándolas a no ingresar al mercado de trabajo, dedicarse a actividades domésticas y a cuidar a sus hijos y hermanos menores o tomar un empleo a tiempo parcial o precario (con sus secuelas de bajos ingresos y pocas posibilidades de promoción social), ya que deben compaginar sus labores con las obligaciones familiares<sup>111</sup>.

### **d) El embarazo adolescente tiene una fuerte sanción social**

No todos los embarazos adolescentes son indeseados. En ocasiones es una manera de salir de sus casas, de iniciar su propio proyecto de vida y puede estar vinculada a decisiones de formar una pareja:

“A los 15 me fui con el muchacho, estaba estudiando y entre los dos habíamos hablado y decidimos tener a la niña y los dos estábamos conscientes que queríamos al bebé. Pero se me dificultó bastante. Si yo le decía a mi mamá que solo quería irme con él solo por irme, no me iba a dejar. Yo soy de la capital y quería quedarme aquí con él. Él me dijo yo quiero hacer vida contigo, entonces tengamos un bebé y así tu mamá ve las cosas más serias y no te lleva. Tuve la niña a los 16 y ya no seguí estudiando. En realidad, para mí no

<sup>111</sup> CEPAL (2008). Juventud y cohesión social. Un modelo para armar, CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, Santiago.

me gusta estudiar, nunca me ha gustado y nunca he sido buena” (madre adolescente, Guatemala).

De hecho, en el caso de las adolescentes indígenas parece ser más común la unión temprana que el embarazo temprano. Ello se puede vincular con una concepción diferente del ciclo de vida y de la adolescencia, como una etapa de preparación a la vida adulta que puede ser acortada, toda vez que con el emparejamiento hombres y mujeres se convierten en adultos. De todas formas, es importante observar el grado de voluntariedad que esta situación implique.

Aunque no sea un embarazo planificado, una vez que ocurre es interpretado por algunas adolescentes como una oportunidad de “luchar por alguien”, de darle sentido a su vida.

“Lo que estamos viendo ahora es que las niñas quieren conservar el embarazo. Tú les puedes dar información de salida, de solución, y te dicen que no, que quieren tener sus hijos. Las razones no son de tipo religioso, son la mayoría ilusorias: ‘él lo quiere, él lo va a cuidar, él me dijo...’ Incluso se está dando un fenómeno interesante en sectores medios de chicas ya graduadas, en la universidad, con la misma historia de embarazarse. Es como si la ola de conservadurismo también estuviera afectando a un sector de las propias mujeres en [tanto] que ‘yo soy mujer si soy madre’ ” (ONG, República Dominicana).

A pesar de que en algunos casos sea una opción decidida, se vive como un fallo frente a las expectativas que las madres tenían para ellas:

“Cuando yo vivía con mi mamá nunca me faltó nada. Mi mamá es madre soltera y nos sacó adelante. Siento que cuando quedé embarazada le fallé, me sentí bien mal y ahora como estoy sola acá, me siento sola, a veces quiero que mi mamá esté conmigo (...). Te pones a pensar de esto, de haber desaprovechado” (madre adolescente, Perú).

“Fue doloroso para mi mamá, me costó mucho contarle, yo estoy muy pegada a mi mamá siempre. Para ella fue más doloroso porque ella tenía planes para mí, quería que yo me fuera a estudiar. Ella ya me había averiguado dónde podía estudiar, había visto el cuarto donde podía quedarme, fue doloroso para ella” (madre adolescente, Perú).

De todas maneras, a pesar de haber truncado las expectativas de sus madres, la mayoría de las madres adolescentes entrevistadas señalan contar con la comprensión de sus progenitoras, una vez pasado el shock de conocer la noticia.

Los padres, por su parte, en general están ausentes en los relatos, y cuando aparecen, señalan la necesidad de desconfiar de los hombres.

“A los cuatro meses se enteró mi papá porque él paraba poco en la casa y se amargó, se molestó, como cualquiera. Ese día mi papá se iba de viaje y yo no quería verle la cara porque me daba vergüenza. Y él vino, me abrazó y me dice ‘qué vamos a hacer, qué fue lo que no entendiste. Ahora vas a estudiar y yo te voy a apoyar, lo único que te voy a pedir es que no cometes otro error así. Hay pocos hombres que son buenos y hay muchos que son malos’ ” (madre adolescente, Perú).

### **e) El embarazo adolescente se vive como un problema personal que afecta solo a las mujeres**

En general, cuando una adolescente queda embarazada, se la culpa o se asume como un problema que “le sucedió”. De hecho, en varios países se dice de una chica que “salió embarazada” cuando una adolescente debe asumir la maternidad. La falta de responsabilidad de los varones en este suceso está bastante “naturalizado” y tampoco se espera que existan programas públicos que enfrenten este asunto como un problema colectivo. Además, varios de los entrevistados y entrevistadas plantearon la vigencia del mito “del príncipe azul”

entre las niñas, como la posibilidad de que “irrumpa” en sus vidas un gran amor que las sacará de las difíciles situaciones que están viviendo, particularmente entre aquellas que tienen baja autoestima, problemas familiares o han sufrido mucha violencia.

Esta perspectiva se puede observar en el planteamiento de este padre al ser consultado sobre qué se puede hacer una vez que una adolescente se embaraza:

“(…) la comunidad podría ayudar a la chica que se embarazó, porque lo más seguro es que si la embarazó un hombre mayor no se va a hacer cargo, y si es uno de su misma edad, no debe tener ningún trabajo ni nada que darle. La podría ayudar haciendo un evento a su beneficio, *baby shower* o algo así, o conseguirle algún trabajo antes que tenga el parto” (padre, República Dominicana).

#### f) Los niños, niñas y adolescentes reciben escasa o nula educación sexual en las escuelas

A pesar de que todos los países cuentan con un marco normativo que garantiza el acceso a educación sexual, existen múltiples limitaciones para su implementación.

En general, la educación sexual es un tema controversial en los países. Existen diferentes orientaciones que valoran los contenidos que debiera tener y es común que grupos religiosos y conservadores quieran influir e incluso presionen por determinadas orientaciones o por limitar las temáticas tratadas. Los propios padres y madres también manifiestan su incomodidad y/o molestia en los establecimientos educacionales, puesto que entienden la educación sexual como una forma de inducir a que sus hijos, especialmente las hijas, mantengan relaciones sexuales.

“Los padres se molestan con nosotros porque hacemos educación sexual y lo consideran como un

error de nosotros. Yo igual lo hago porque es importante para los chicos, pero me reclaman bastante” (docente, Guatemala).

#### 6.3. Políticas públicas

La mayor parte de los países cuentan con una legislación para promover y garantizar los derechos sexuales y reproductivos<sup>112</sup>. No obstante, una situación particularmente preocupante refiere a la modificación del Código Penal en Perú por la Ley N° 28.704 de 2006, que establece como delito de violación las relaciones sexuales que se sostengan con personas menores de 18 años, sean estas relaciones consentidas o no.

Tal como lo señala la Defensoría del Pueblo de ese país, la modificatoria del Artículo 173° del Código Penal no solo contradice las disposiciones civiles que reconocen capacidad y discernimiento a los y las adolescentes desde los 14 y 16 años y desconoce una realidad social existente en el país, sino que está vulnerando derechos fundamentales de los y las adolescentes, como los de intimidad, integridad, libertad individual, salud y vida<sup>113</sup>. Es decir, a este grupo se le ha cancelado jurídicamente el derecho de ejercer su libertad sexual, no se le reconoce su capacidad de dar consentimiento si quiere o no tener relaciones sexuales y simplemente se les prohíbe por ley.

Se ha constatado que esta modificación legal, más que proteger a los y las adolescentes contra la amenaza de la violencia sexual, los está colocando al margen de la ley, ampliando las barreras de acceso a servicios básicos de salud y educación y violando sus derechos sexuales y reproductivos<sup>114</sup>.

<sup>112</sup> Ver en Anexos la legislación y políticas públicas en materia de salud sexual y reproductiva.

<sup>113</sup> Defensoría del Pueblo (2011), Las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño al Estado peruano: un balance de su cumplimiento, Serie Documentos Defensoriales - Documento N° 15, Lima, Perú.

<sup>114</sup> NAGLE, J., y CHÁVEZ, S. (2007), De la protección a la amenaza: consecuencias de una ley que ignora los derechos sexuales y derechos reproductivos de las y los adolescentes, Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos - Promsex, Lima, Perú.

## Buena práctica: educación sexual como construcción colectiva en Venezuela

El proyecto “Educación de la sexualidad y salud sexual y reproductiva y equidad de género” (2003-2007), de la República Bolivariana de Venezuela, tuvo como finalidad promover la educación de la sexualidad y la salud sexual y reproductiva con un enfoque de género como un eje transversal en todo el sistema educativo venezolano. Se enfocó principalmente en la prevención de embarazos adolescentes y en el VIH y se desarrolló en ocho estados. En alianza con el UNFPA y UNICEF se llevó adelante una experiencia participativa de construcción colectiva del currículo en los temas de salud sexual y reproductiva con docentes y estudiantes. Entre los logros del proyecto se reconocen el diseño y validación de la “Guía de formación en educación de la sexualidad, salud sexual y reproductiva y equidad de género”, para la multiplicación de los contenidos temáticos.



Desde el plano de las políticas y programas públicos, existen variados problemas en la implementación que influyen en las oportunidades de acceso de las adolescentes a métodos de planificación familiar. Por una parte, hay problemas presupuestarios que influyen en que los servicios no cuenten con disponibilidad de métodos, pero también existe una falta de personal capacitado que acoga, escuche y atienda las necesidades de las adolescentes. Así, fue común en las entrevistas escuchar a las adolescentes que son madres contar que tuvieron dificultades en acceder a métodos anticonceptivos porque el personal de salud no quiso proporcionarles el que ellas preferían o, directamente, no les proporcionaron ninguno. Así también, persisten normativas que vinculan la entrega de anticonceptivos a la atención de menores en compañía de algún mayor de edad, lo que limita el acceso de las adolescentes, puesto que es difícil que acudan a los servicios en compañía de sus madres o algún adulto, ya que no son temas que se compartan con confianza.

En varios países se han ido implementando servicios especializados para adolescentes que, junto con la atención médica, deben brindar consejería y orientación en salud sexual y reproductiva. No obstante, en muchos países esa

normativa aún no está implementada en los servicios descentralizados por falta de recursos y de personal especializado que pueda cubrirlos.

Por otra parte, en la mayor parte de los países existe legislación y normativas dictadas por los ministerios de Educación para resguardar el derecho a la educación de las adolescentes embarazadas. Sin embargo, como se señaló, en la práctica se producen una serie de situaciones de presión y sanción social sobre la adolescente que impiden que siga estudiando, a pesar de la normativa existente.

La legislación se traduce habitualmente en planes y estrategias nacionales para prevenir el embarazo adolescente. Estos proyectos tienen un diseño intersectorial e incorporan medidas de prevención y de control en el ámbito de la salud y la educación que competen a diversos servicios<sup>115</sup>. Nuevamente, en este aspecto, aparecen los problemas de implementación. ■

<sup>115</sup> Véase, por ejemplo, la ENIPLA: estrategia intersectorial nacional de planificación familiar del embarazo adolescente formulada por el Gobierno Ecuatoriano, que incluye una perspectiva integral para abordar esta temática y que forma parte de los programas emblemáticos. En: <http://www.desarrollosocial.gob.ec/index.php/programas-emblematicos/26-programas-emblematicos/231>

## IV. Capacidades y activos



Junto con las barreras que dificultan el ejercicio de los derechos de las niñas y adolescentes en la región, es necesario reconocer los activos con que cuentan y que se traducen en los recursos –en su sentido amplio– con los que pueden potenciar sus capacidades y avanzar en su desarrollo. En este marco, los resultados de la investigación apuntan a que las niñas y adolescentes cuentan con importantes **activos personales**, en tanto comunican una alta autoestima y una posición optimista y esperanzada frente a su vida, con deseos y proyectos de construir un futuro mejor para ellas y sus cercanos. De la misma forma, se observa la relevancia de las redes familiares como fundamento del capital social con el que cuentan para llevar adelante sus planes, y las experiencias de participación en grupos y organizaciones, las que son señaladas como un aspecto muy relevante para su desarrollo personal. Estas dos dimensiones constituyen sus principales **activos sociales**. Por otro lado, la inseguridad económica y la precariedad en que vive la mayoría de las niñas y adolescentes en la región incide en una falta de **activos financieros** que les permitan contar con mayor autonomía y libertad para realizar sus planes de futuro, que se refuerza por los roles de género que apuntan a menores oportunidades de desarrollo de actividades remuneradas y de manejo de ingresos de que disponen, en relación a sus pares varones.

Finalmente, las niñas y adolescentes también disponen de algunos **activos materiales** que pueden servir de base para potenciar su desarrollo.

En este marco se describirá con mayor profundidad los hallazgos referidos a cada uno de los activos, tomando como principal fuente de información las entrevistas realizadas en las visitas de campo, tanto a los niños, las niñas y los y las adolescentes, como a los otros actores involucrados.

## 1. Activos personales

Un primer aspecto analizado en relación a los recursos que poseen las niñas y adolescentes consiste en valorar los **activos personales**, que se refieren a su autoestima y al sentimiento de estar decidiendo sobre su propia vida. En este sentido, llama la atención que la totalidad de las niñas y adolescentes entrevistadas, al preguntárseles sobre las características que las definen, se describen a sí mismas como “alegres, entusiastas, divertidas”; es decir, plantean una visión optimista y esperanzada respecto de su vida.

Al mismo tiempo, refieren ser estudiosas y esforzadas y confían en sus capacidades para conseguir las metas de futuro que se han propuesto.

“Contamos con la capacidad de superación que tenemos, la perseverancia, la persistencia, la fortaleza, la voluntad, el deseo, la búsqueda incesante de alternativas para lograr los objetivos, la confianza y el ser positivas” (adolescente, Guatemala).

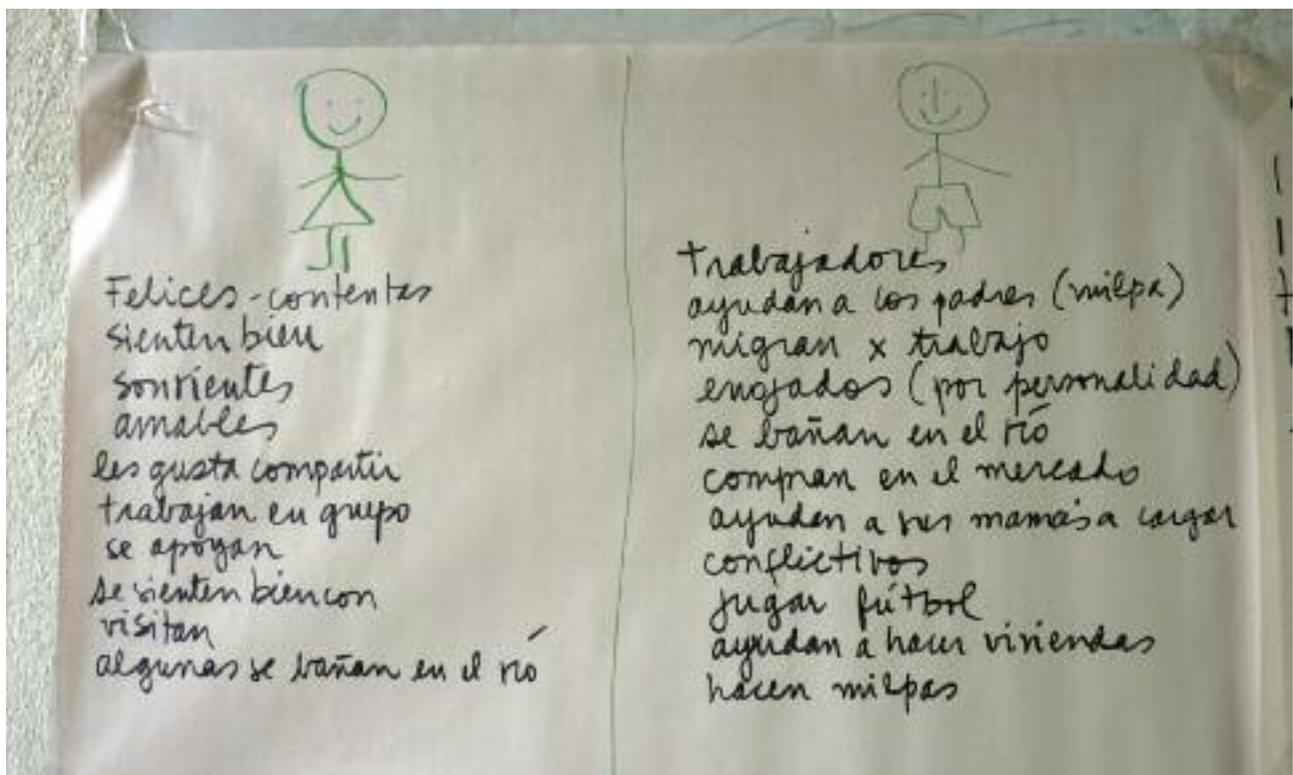
De hecho, todas ellas expresaron su interés por realizar estudios superiores y se vieron a sí mismas desarrollando alguna profesión u oficio cuando fueran adultas.

“Somos alegres, divertidas, somos inteligentes, soñadoras; por ejemplo, yo sueño estudiar una carrera, quiero un futuro, tengo metas, tengo muchos planes para alcanzar, estudiar otra carrera”. (adolescente, República Dominicana).

“Ser yo misma, ser una persona importante y salir siempre adelante” (adolescente, República Dominicana).

Ellas reconocen que tienen mayores oportunidades que sus madres, y que en sus hogares en la actualidad también hay un trato más igualitario con sus hermanos hombres, al menos en lo que se refiere a la educación.

“Antes eran menos alegres que ahora, ahora se baila y se escucha más música. Nuestras mamas sufrían más que nosotros, ya que antes había que moler el maíz en piedra y ahora compramos la maceta, que antes tampoco nuestras madres estudiaban y ahora tenemos oportunidades de estudiar. Les imponían el hombre con quien hacer familia, y ahora nosotras podemos escoger. Antes se vestían de largo, de manera tradicional y ahora nosotras no. Ellas no podían opinar en casa ni salir y nosotras sí opinamos y tenemos libertades e ir a bailar los fines de semana. Nosotros tenemos mayores conocimientos a través de los estudios” (adolescente, Guatemala).



Fuente: fotografía del registro de las características que dijeron tener algunas de las niñas entrevistadas durante el estudio (2012).



Esta visión contrasta con aquella que tienen los adultos sobre ellas. En efecto, especialmente los padres entrevistados plantean que las niñas y adolescentes son vulnerables a una serie de riesgos que las aquejan. Centran su visión en las niñas y adolescentes como fuertemente sexualizadas y enfrentadas a la amenaza de los hombres de su entorno, que quieren embarazarlas.

“Aquí el problema es la falta de recursos para la educación que tenemos en la comunidad. Ahora mismo no tenemos computadora aquí y las niñas tienen que ir a Barahona a buscar la computadora para hacer la tarea, con todos los riesgos que eso implica, así como está ahora la juventud. Si ella tiene un amiguito o alguien que la acecha, Ud. no sabe si está haciendo su tarea o está haciendo otra cosa. Si tenemos un sistema de educación mejor, con una biblioteca con al menos 300 libros, no tiene que salir y se le puede dar seguimiento. Ud. puede mandar a cualquier niño para que la llame y venga a la casa si está a tres cuadras (...). Por eso tenemos que buscar algo que nos ayude a recuperar eso que se ha perdido en la juventud, porque ya las niñas adolescentes, de 15 a 18 años, ya se sienten adultas y toman la responsabilidad de adultas y quieren hacer las cosas como ellas quieren. Entonces, el castigo que le podemos dar ya no es el de quitar un juego,

hablarles o pegarles con una correa, que ahora está prohibido por la ley” (padre, República Dominicana).

Los padres confían en la educación como el mejor camino para que puedan tener mejores condiciones de vida que ellos, pero señalan que para que ello sea efectivo requieren de supervisión y disciplina.

“Si se hace un taller, algunas se inscriben, pero no van. Entonces, los padres tienen que ver que se cumpla. Las niñas no quieren ir al taller, son solo dos o tres las que van. Hay mucha corrupción” (padre, República Dominicana).

De hecho, los padres identifican las medidas que debieran tomar las autoridades destinadas a fortalecer las actividades formativas, que dicho sea de paso, reproducen las diferencias de género.

“[Debiera hacerse] un curso de manualidades, un centro de internet, cursos de bailes folclóricos, taller artesanal, profesiones que les den un dinerito y estén entretenidas además que atraiga economía” (padre, República Dominicana).

Las madres, por su parte, señalan que sus hijas han tenido mejores oportunidades que ellas para desarrollarse, como, por ejemplo, mayores posibilidades de estudiar.

“Los tiempos de ahora no son los tiempos que vivimos nosotras. Nosotras queremos a nuestros hijos, les mandamos a la escuela, les compramos ropas. Antes no nos compraban calzados, no era el mismo cuidado el que nos daban a nosotras. Antes nos compraban una ropita muy barata y de vez en cuando nos compraban un corte que duraba toda la vida. Pero ahora es diferente, hoy en día, sus hijas piden un corte y les dan lo que les piden. Ellos piden, se ponen a llorar y les damos aunque está todo caro. Cuando jugábamos a las muñecas usábamos botellas, porque no teníamos” (madre, Guatemala).

Las madres esperan que sus hijas estudien y aprovechen las mayores posibilidades que hoy existen, pero tienen temor a que no lo hagan y pierdan opciones de futuro al emparejarse y luego embarazarse.

“A mí me gustaría que hubieran talleres para las niñas, para inculcarles que no hay necesidad de juntarse con un hombre para desarrollarse, que una sola puede hacer sus cosas. Yo veo a mi hija bien hábil, bien creativa, bien inteligente. Pero yo sé que ella de aquí a un tiempo, si se enamora, va a truncar todo eso que ella podría ser. Todo el mundo me dice que ella es bien líder, pero desgraciadamente todavía tenemos la percepción de que si no se casa o no tiene hijos, no se desarrolló. Desde niñas decirles que pueden ser grandes, que pueden ser mejores, que pueden hacer otras cosas que las que hicieron sus madres o sus abuelas si ellas se lo proponen. En estos tiempos hay más puertas abiertas para las niñas” (madre, Perú).

Las madres señalan que en la actualidad tienen poca influencia sobre sus hijas, que ellas ya no buscan ni respetan sus opiniones como autoridad en la familia.

“Mi hija no me hace caso, si ella se enamora yo no puedo hacer nada. Cuando nosotras crecimos, la palabra de la mamá era lo que hacíamos, no teníamos por qué desobedecer. Ahora para mi hija mi palabra no tiene valor y eso tiende a que cuando se enamore, el novio viene a pedirla y se va con él” (madre, Guatemala).

## 2. Activos sociales

Por otra parte, los niños, niñas y adolescentes reconocen sus redes familiares como su soporte principal y como parte de **sus activos sociales**. En efecto, los padres, las madres, los hermanos, las hermanas, los tíos, las tías, los abuelos y las abuelas son las personas en quienes confían y esperan que los apoyen para conseguir sus sueños

y proyectos. Los padres y las madres son quienes entregan confianza y los recursos para que puedan materializar las opciones elegidas. No obstante, estos nexos se amplían a través de la familia extendida, que puede ayudar con recursos, contactos o experiencia.

También son relevantes, en algunos casos, los y las docentes, que pueden darles orientación, buenos consejos y ayudarlos o ayudarlas a estudiar para poder proseguir alguna carrera técnica o profesional.

Finalmente, especialmente entre los niños y



adolescentes varones, son mencionados como tercera opción los amigos, en la medida que aportan “apoyo moral” y soporte afectivo para hacer frente a los desafíos y potenciar los grandes esfuerzos que deben desplegar.

Por otra parte, las experiencias de participación son muy valoradas por los niños, niñas y adolescentes como espacios de aprendizaje, de desarrollo personal y de aporte a la comunidad. Quienes participan en organizaciones declaran haber crecido en la experiencia, incorporando habilidades de expresión y conocimientos que les han ayudado a fortalecer su personalidad y a desenvolverse mejor en su medio.

“A mí me ha ayudado bastante Plan porque cuando entré era bien tímida, hablábamos algunas cosas y yo me ponía bien roja, no sabía qué era eso, tanteaba y daba boche, y luego sí me ha ayudado en varias cosas, cuando hemos debatido y [aprendido] a planificar” (madre adolescente, Perú).

El que los jóvenes hayan participado en grupos que se informan y debaten sobre sus derechos también ha significado un aporte en conocimientos y nuevas conversaciones al interior de la familia. En particular ha permitido abordar temas tradicionalmente tabúes, como los vinculados a las relaciones sexuales y el uso de anticonceptivos.

El grupo es percibido como un espacio seguro en las relaciones entre los jóvenes de ambos sexos, ya que allí se asienta una relación de pares, de compañeros, donde crece la confianza. Las chicas se sienten cómodas y protegidas por sus “compañeros” varones en los grupos.

“Los del grupo son jóvenes más pacíficos, porque ellos aprenden a controlar esa violencia, ese machismo que está presente. Los jóvenes que están en el grupo son más sensibles” (adolescente, República Dominicana).

Del mismo modo, la participación en diversos grupos, como las iglesias o grupos deportivos, constituye una posibilidad permitida por los padres y madres de salir de las casas y tener otros espacios y momentos de esparcimiento dentro del contexto de inseguridad y temor descrito anteriormente.

En todo caso, llama la atención que entre las y los entrevistados la experiencia de participación no es proyectada hacia el futuro, a pesar de la importancia que hoy le dan. Más bien, es descrita como parte de su presente, como un grupo relevante en sus rutinas cotidianas y en el fortalecimiento de su personalidad y desarrollo, pero no aparece –salvo en contadas excepciones– formando parte de sus proyectos de futuro. Como se mencionó, las imágenes de futuro están expresadas principalmente en términos individuales, como el desarrollo de sus carreras y un estándar de vida mejor que el actual.

Así, por ejemplo, en una de las entrevistas grupales realizadas con adolescentes mujeres, las participantes expresaron su deseo de “ser recordadas como personas que ayudaron a su comunidad durante su juventud”, como si ello fuera parte de una etapa de su vida y no como una dimensión permanente que pueda variar en su forma pero manteniendo el compromiso de servicio público y apoyo a causas colectivas.

Los tipos de organizaciones que más convocan la participación de las y los consultados son las iglesias (principalmente cristianas) y grupos de jóvenes convocados por distintas ONG para formarse y reflexionar sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Es difícil encontrar cifras sobre la participación de las niñas y los niños en organizaciones sociales de diverso tipo, aunque a nivel de los países se pueden encontrar algunos datos para adolescentes, recogidos en las encuestas de juventud.

## Buena práctica de participación en la escuela en Perú

Una experiencia interesante de promoción de la participación de los niños y las niñas en los establecimientos educativos la constituye el Municipio Escolar, impulsada por el Ministerio de Educación del Perú. En efecto, a partir del 2007 la iniciativa que se venía desarrollando en muchos establecimientos educativos se reglamentó<sup>119</sup> para que se implemente en todos los establecimientos primarios y secundarios. Se concibe como una organización de los niños, niñas y adolescentes que promueve sus derechos de participación y opinión que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y el Código de los Niños y Adolescentes del Perú les reconocen. Está conformado por todos los estudiantes de la IIEE, quienes eligen democráticamente a sus representantes. Está formado por el concejo escolar y la directiva, la que está constituida por el alcalde o la alcaldesa, el teniente alcalde o la teniente alcaldesa, y los regidores o regidoras de Educación, Cultura y Deporte; de Salud y Medio Ambiente; de Producción y Servicios, y de Derechos del Niño, Niña y Adolescente. A través de esta modalidad de participación, los estudiantes discuten los temas de su interés, realizan prácticas democráticas, elaboran propuestas y llevan a cabo iniciativas innovadoras.

Es así, por ejemplo, que la Encuesta Nacional de Juventud en Perú recoge que un 45% de los jóvenes entre 15 y 19 años participa en alguna organización, entre las cuales se destacan especialmente los clubes o asociaciones deportivas, las asociaciones juveniles y las organizaciones estudiantiles<sup>116</sup>. Lamentablemente, esta encuesta no desagrega los resultados por sexo, por lo que no es posible conocer las diferencias de participación entre hombres y mujeres.

En el caso de Guatemala, la primera Encuesta Nacional de Juventud, del 2011<sup>117</sup>, señala que un 49% de los varones entrevistados participa en alguna organización, frente a un 41% de las mujeres.

<sup>116</sup> INEI (2011), Primera Encuesta Nacional de la Juventud Peruana - 2011, Perú.

<sup>117</sup> INE (2011) Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala 2011, Guatemala.

<sup>118</sup> Gobierno Dominicano (2003), Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-03), Santo Domingo.

<sup>119</sup> MINEDU (2008), Reglamento del Municipio Escolar. En: <http://ciudadanosporlaeducacion.blogspot.com/2008/09/reglamento-del-municipio-escolar.html>

En República Dominicana existe la Ley 136-03<sup>118</sup>, que establece en su Artículo 16 que el niño tiene derecho “a opinar y a ser escuchado, de acuerdo con su etapa progresiva de desarrollo”, y que esta participación debe extenderse a todos los ámbitos que le afectan: comunitario, familiar, estatal, social, escolar, cultural, deportivo, recreativo. No obstante, no se dispone de cifras sobre su participación en estas organizaciones que permitan conocer cómo se están implementando estas disposiciones.

En todo caso, es interesante observar que la mayor parte de las iniciativas de participación contactadas durante el estudio, así como los resultados obtenidos en entrevistas a informantes clave, dan cuenta que ellas tienen como objetivos la formación de los jóvenes en diversas áreas, pero no se encuentran experiencias de participación e incidencia en la toma de decisiones respecto de asuntos de su interés. De esta forma, existen variadas y múltiples experiencias en formación de grupos que informan sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes, pero que no tienen continuidad en cuanto al seguimiento

del ejercicio de dichos derechos o su exigibilidad frente a diversos garantes.

Una experiencia interesante en este sentido es la existencia, en Perú, del Consejo de Niños y Adolescentes, que forma parte de la estructura de la Defensoría del Pueblo, y en particular la convocatoria de este consejo por parte de la Adjuntía de Niñez y Adolescencia de dicha institución para consultarle sobre diversos asuntos de interés y definir, a partir de estos aportes, las prioridades temáticas en que centrará su labor.

Por otra parte, también llama la atención que no se evidenciara diálogo entre las experiencias organizativas dirigidas a los jóvenes apoyadas por diversas organizaciones y las problemáticas de participación social y política que aún enfrentan las mujeres en los distintos países. En efecto, uno de los asuntos que más se ha discutido en diversos foros regionales es el rezago en la participación de las mujeres en los diversos espacios de representación y toma de decisiones, lo que constituye un desafío pendiente en la igualdad de género. En este sentido, sería esperable que se realizara dentro de las organizaciones juveniles, donde se advierte una mayor paridad entre géneros en relación a las organizaciones adultas, un trabajo de fortalecimiento del liderazgo femenino que contribuyera a su proyección en el tiempo, con lo que las jóvenes tendrían mayores expectativas de posiciones de liderazgo en el futuro.

### 3. Activos financieros

Como se señaló anteriormente, una de las principales preocupaciones que manifiestan las niñas y las mujeres adolescentes para continuar con sus estudios, y que es compartida por los varones, es la escasez de recursos económicos propios y de sus familias. En efecto, entre las dificultades para alcanzar los proyectos de estudios superiores que fueron mencionados en todos los grupos

consultados se señaló la falta de recursos para pagar cursos, adquirir materiales que se requieran o cursar carreras en otras ciudades, toda vez que las comunidades de origen no cuentan con una adecuada oferta de educación superior. En este sentido, valoran la existencia de becas públicas o de organismos no gubernamentales que apoyan la formación de estudiantes de escasos recursos.

Frente a esta situación, los varones señalan que tienen más posibilidades de encontrar trabajos parciales y disponer de recursos económicos para sus gastos o sus emprendimientos.

**“Para nosotros no es problema conseguir trabajos en la agricultura, por días o por horas, o también en el almacén en la ciudad. Para las hembras hay menos” (adolescente hombre, República Dominicana).**

Entre las entrevistadas hay varias adolescentes, en los tres países, estudiadas que dicen ayudar a sus madres en los emprendimientos que ellas realizan:

**“(...) cuando vuelvo de la escuela atiendo el almacén que tiene mi mamá en la casa” (adolescente, Perú).**

**“(...) antes de irme a la escuela ayudo a mi mamá a preparar los almuerzos que ella entrega” (adolescente, Perú).**

No obstante, este tipo de trabajo es considerado como parte de las obligaciones de colaboración en las tareas domésticas y familiares y no forma parte de un aprendizaje en oficios que pueda proyectarse en una oportunidad laboral. Se reproduce así la tradicional división del trabajo entre los géneros, en la cual las mujeres tienen menos formación en gestión de recursos, pues se espera que ellas “se especialicen” en la economía doméstica y el campo de lo no remunerado, ya que esa otra dimensión forma parte del mundo del hombre, que se hará cargo de ello y de proteger a las mujeres. De esta

manera, las niñas tienen una débil socialización en el manejo de recursos y no son estimuladas para que cuenten con habilidades en esta materia. El mundo del dinero es “de los hombres”, lo que resta oportunidades para el desarrollo de la autonomía económica de las mujeres y para que conozcan y puedan implementar acciones financieras vinculadas a actividades productivas.

Las adolescentes que ayudan a sus madres esperan tener la posibilidad de estudiar una profesión y con ella conseguir un trabajo con mejores ingresos que les permita alcanzar un mejor nivel de vida y ayudar a sus madres. Así, este tipo de emprendimientos que convocan a un alto número de mujeres y que tienen una alta importancia en las economías nacionales<sup>120</sup> no son percibidas por las niñas y las adolescentes como una vía de desarrollo económico, sino como opciones de sobrevivencia, dadas las precariedades y esfuerzos que requieren. De hecho, llama la atención que en los relatos de las niñas y mujeres adolescentes se reitera la idea de que esperan tener buenos ingresos en el futuro para “ayudar a sus mamás”, a quienes visualizan como muy sacrificadas y exigidas por las labores domésticas y las acciones informales de generación de ingresos.

Esta perspectiva se refuerza al observar que, de todas las niñas y mujeres adolescentes entrevistadas, solo una señaló que quería ser empresaria cuando fuera adulta y que, para desempeñarse con éxito, no podría tener hijos ni pareja, pues esta opción laboral le exigiría gran dedicación de tiempo y energías, lo que le parecía incompatible con el rol de madre.

De esta manera, se puede señalar que existen

varias dificultades para que las niñas y adolescentes cuenten con activos financieros, puesto que, por una parte, la mayoría vive en condiciones de pobreza y escasez de recursos, lo que les impide desarrollar capacidad de ahorro y, por otra, las concepciones de género prevalecientes les hacen ver sus conocimientos y destrezas como parte de su servicio a la familia, que no es remunerado ni valorado en su aporte. Las condiciones de sobrevivencia se acentúan en comunidades indígenas y rurales, donde existen menores oportunidades aún para que las chicas puedan desarrollar sus capacidades de generación de ingresos y autonomía económica.

#### 4. Activos materiales

Respecto de los activos materiales, los niños, niñas y adolescentes reconocen algunos recursos que les ayudan en su desarrollo. En particular, las escuelas son espacios considerados seguros y acogedores por los niños, niñas y adolescentes, a pesar de los problemas de violencia escolar que se puedan presentar y que se describieron anteriormente. En general, a la mayoría de las y los entrevistados les gusta ir a la escuela y permanecer allí.

Los padres también consideran que la escuela es un lugar seguro y que debiera ofrecer incluso más actividades para sus hijos e hijas, particularmente para las y los adolescentes. Por ello, la mayor permanencia en la escuela no solo apunta a mejorar la calidad de la educación, sino también a potenciar su capacidad de acoger a los niños, niñas y adolescentes durante una mayor parte del día para evitar su soledad y exposición a riesgos.

Por otro lado, también es relevante reconocer el acceso a libros y documentos, ya que el acceso a una diversidad de textos es una condición esencial para que los estudiantes adquieran habilidades para la vida, desarrollen gusto por la lectura, fortalezcan la comprensión y potencien sus aprendizajes. La

<sup>120</sup> Según la OIT, en Centro América, de cada 100 micro negocios, 57 son operados por mujeres de manera individual o colectiva, lo que totaliza aproximadamente 2.5 millones de mujeres. Estos establecimientos individuales o asociativos clasificados como micro negocios representan a nivel centroamericano el 82% del total de establecimientos empresariales, el 61% del empleo regional y la tercera parte del PIB regional. CASSISI, R. (s/f), Emprendimientos y derechos económicos de las mujeres. I Conferencia regional sobre derechos económicos de las mujeres: emprendimientos, políticas públicas y acceso a activos, ONU Mujeres.



donde menos del 50% de los establecimientos tiene biblioteca escolar (Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana) hasta aquellos donde más del 60% cuenta con ellas (Argentina, Cuba, Chile, Guatemala y Uruguay).

Hoy en día también es muy importante el acceso a las tecnologías de la información, en particular a internet. El 37% de los centros educativos de la región cuenta con una sala de computación. Las diferencias de disponibilidad de estas salas son evidentes, con diferencias que van entre el 90% (Cuba y Chile) hasta menos del 40% en la mayoría de los países.

El acceso a la telefonía celular y la internet ha crecido ampliamente en la región, con una tasa de suscripción a celulares de 98 por cada 1,000 habitantes, aunque con grandes disparidades (nueve en Cuba, 40 en Haití y hasta 142 en Argentina) y un promedio de usuarios de internet del 28% (con Haití, Nicaragua, Guatemala y Honduras en torno al 10%, y República Dominicana, Brasil, Panamá, Uruguay y Chile superando el 40%).

mitad de los centros educativos de América Latina y el Caribe cuenta con biblioteca escolar.

Las diferencias entre países van desde aquellos

La OPS propone una serie de variables que pueden medir los procesos de empoderamiento de las adolescentes mujeres:

#### **CUADRO 7 Variables internas o individuales y externas que miden los procesos de empoderamiento de las mujeres adolescentes**

Variables internas o individuales	Definición
Capacidad de expresar sus intereses en forma autónoma	La adolescente expresa sus opiniones incluso frente a personas con las que existe desacuerdo.
Capacidad de negociación de sus ideas basada en la información	La adolescente accede a información, expresa sus ideas y negocia acuerdos evitando o manejando los conflictos.
Auto-reconocimiento de sus capacidades	Puede describir y evaluar sus capacidades.

Variables internas o individuales	Definición
Capacidad de autocuidado	Conoce su cuerpo y los cambios que suceden, planifica su tiempo basándose en prácticas de autocuidado que incluyen, entre otros: tiempo para el descanso, alimentación con nutrientes necesarios para su edad, buena higiene y práctica de deporte, definición sobre su vida sexual.
Capacidad de autocrítica	Es capaz de reconocer sus limitaciones y errores.
Capacidad para analizar problemas de poca complejidad (acordes con su edad) y adoptar decisiones	Evalúa los problemas de su interés (personales y del entorno) y adopta decisiones.
Capacidad de participación en organizaciones de pares	Se integra a grupos u organizaciones de pares.
Capacidad de reconocimiento de sí misma como un ser amparado por unos derechos	Conoce los derechos que la protegen
Variables externas	Definición
Participación social	Conoce las autoridades que la representan. Opina sobre maneras de mejorar su comunidad.
Identidad cultural	Conoce los valores, historia y expectativas del grupo de entorno en el que se desarrolla.
Acceso a la educación	Asiste a la escuela y cuenta con el tiempo para dedicarse al estudio.
Liderazgo e incidencia social	Es reconocida por su aporte al grupo y desarrolla habilidades para hacer realidad sus intereses.
Alcance de la justicia	Conoce el marco legal que la protege y las instancias responsables de que se respeten sus derechos.



## ¿Cómo son las niñas de mi comunidad?

Las niñas de mi comunidad somos muy nobles, cariñosas, amorosas y muy amables.

Un día estaba con mi mamá y habían dos niños peleando, y mi mamá les dijo no peleen porque son hermanos, y el niño le contestó: 'bueno, yo le puedo dar porque mi papá le da a mi mamá'.

Hubo una vez que yo iba para el colmado de noche, ya que mi mamá me mandó a comprar la papa para dársela a mi hermanito, para traerla para la escuela, y había un hombre que me dijo toma un muñeco y le dije no, no, y yo corrí y le dije papi, papi, hay un hombre que me quiere violar. Lo metieron preso por una semana y lo sacaron y fue a mi casa a pedirme perdón y lo perdono y me siento feliz.

NAYELIS, 10 AÑOS

## V. Propuesta de indicadores



Para el presente estudio realizamos una exhaustiva búsqueda de información estadística que nos permitió dimensionar diversas problemáticas de las niñas en la región e identificar algunos países que tienen un rezago mayor que otros en cada uno de los indicadores analizados<sup>121</sup>. Sin embargo, en este apartado queremos destacar algunos indicadores específicos y sintéticos cuya selección obedece a la teoría de cambio de Plan Internacional y están asociados a la identificación de barreras que impiden o limitan el pleno desarrollo de las niñas y adolescentes mujeres.

El enunciado de los indicadores corresponde a la información “deseable” para dimensionar la problemática según los principales obstáculos y diferencias que muestran las principales brechas en la región, como son: edad, ingresos, zona de residencia y condición de etnicidad. Estamos conscientes de que no siempre es posible encontrar la información con este tipo de desagregación, pero se plantea como un desafío pendiente para toda la región.

<sup>121</sup> El conjunto de la información recopilada y analizada se puede visitar en los anexos de este informe.

**CUADRO 8 Síntesis de principales indicadores sobre la situación de las niñas**

Dimensión	Indicadores
<b>Educación</b>	<p>Matrícula neta en educación preescolar por sexo, según ingresos, zona de residencia y etnicidad.</p> <p>Matrícula neta en educación primaria por sexo, según ingresos, zona de residencia y etnicidad.</p> <p>Tasa de deserción global por nivel educativo/sexo, según ingresos, zona de residencia y etnicidad.</p> <p>Matrícula neta en educación secundaria por sexo, según ingresos, zona de residencia y etnicidad.</p> <p>Matrícula universitaria por sexo, según área académica de estudio.</p>
<b>Economía y trabajo</b>	<p>Porcentaje de niñas respecto del total de población ocupada remunerada entre 10 y 14 años, según zona de residencia y situación ocupacional.</p> <p>Porcentaje de niñas ocupadas en el empleo doméstico del total de población ocupada remunerada entre 10 y 14 años, según ingresos y etnicidad.</p> <p>Porcentaje desempleo de mujeres jóvenes según zona de residencia y edad.</p> <p>Porcentaje de niñas entre 10 y 14 años que se ocupan de los quehaceres domésticos en sus hogares de modo no remunerado.</p> <p>Porcentaje de mujeres jóvenes (15-24 años) que no estudian ni trabajan, sobre el total de jóvenes.</p>
<b>Salud sexual y reproductiva</b>	<p>Tasa específica de fecundidad en mujeres entre 15-19 años según zona de residencia y etnicidad.</p> <p>Porcentaje del total de nacidos vivos cuya madres es adolescente, según zona de residencia y edad de la madre.</p> <p>Tasa de mortalidad materna en niñas y adolescentes mujeres.</p>

Dimensión	Indicadores
	<p>Razón de fecundidad en menores de 15 años por 1,000 mujeres en la respectiva edad.</p> <p>Porcentaje de jóvenes que conoce y usa métodos anticonceptivos, según sexo.</p>
<p><b>Violencia de género en y alrededor de la escuela</b></p>	<p>Porcentaje de mujeres entre 15-19 años que denunciaron ser víctimas de violencia física por parte de familiares.</p> <p>Porcentaje de niñas víctimas de maltratos y violencia.</p>



## VI. Conclusiones



### **El mayor acceso de las niñas a la educación primaria y secundaria contribuye y es fundamental, pero no es lo único que resuelve las desigualdades de género**

Si consideramos dos elementos: a) que las niñas tienen una matrícula en muchos casos superior a los niños y suelen tener mejores rendimientos educativos en la escuela, y b) que en nuestros países existe una gran cantidad de actividades económicas totalmente segregadas y jerarquizadas según el género y que utilizan trabajo no calificado —es decir, que no son intensivas en capital humano como materia prima—, podemos concluir que las niñas enfrentan grandes obstáculos para aprovechar su éxito en la escuela y que este tenga impacto en mejores oportunidades laborales o ingresos más altos en el futuro. Las políticas en el campo educativo deben estar imbricadas con transformaciones profundas en el ámbito económico, así como en otras dimensiones del desarrollo que discriminan y relegan a niñas y mujeres a un espacio —estructuralmente hablando— subordinado en la sociedad. La educación es una condición necesaria pero no suficiente para transformar las inequidades históricas y tradicionales al género.

### **Persisten dificultades de acceso al nivel educativo secundario para determinadas poblaciones sub atendidas**

América Latina es la región más desigual del planeta y la intersección entre la situación socioeconómica, la ruralidad, la condición étnico racial y el género agravan los problemas de las niñas. Así, las niñas de escasos recursos, rurales y pertenecientes a pueblos indígenas no solo tienen menores resultados respecto a las niñas de mayor nivel socioeconómico, urbanas, no afro-descendientes ni pertenecientes a alguna etnia originaria, sino también respecto de sus pares varones. Por ello, es necesario poner atención a los promedios y contar con cifras nacionales desagregadas para visibilizar las situaciones concretas de mayor desigualdad.

### **Tanto la socialización en la primera infancia como en la escuela reproducen estereotipos de género**

Como se observó a lo largo de la presentación de los resultados, las niñas y adolescentes mujeres continúan expuestas a la reproducción de los estereotipos de género tanto en la socialización en sus entornos inmediatos como en la escuela. Desde muy pequeños, los niños y las niñas realizan actividades diferenciadas y se les transmiten mensajes diferenciados sobre cómo deben ser. A pesar de los avances en los discursos sobre la igualdad, en la vida cotidiana permanecen prácticas

tradicionales. En este sentido, aún no se ha prestado suficiente atención a los desafíos de eliminar las discriminaciones en la educación derivadas de las responsabilidades familiares y el trabajo infantil (incluido el no remunerado) y cambiar los métodos de enseñanza y los contenidos curriculares explícitos y “ocultos” que “enseñan” a niños y niñas –y a los y las adolescentes– normas, pautas y expectativas sociales diferentes para unos y otras.

La mayor incorporación de las mujeres al mundo laboral, así como el mayor acceso de las niñas en los distintos niveles educativos, no ha modificado las formas tradicionales de asumir las tareas domésticas y la reproducción de la vida cotidiana. De este modo, al analizar las proyecciones de futuro de las niñas y adolescentes se observa más una sumatoria de roles (madre, dueña de casa, trabajadora) que una redistribución de responsabilidades al interior de la familia y un mayor apoyo de los servicios públicos. Ello se puede traducir en la continuidad de los problemas de salud mental que viven las mujeres hoy en día, así como la dificultad para superar la discriminación femenina en los ámbitos de la toma de decisiones, el trabajo y la vida pública.

### Existen barreras que atentan contra el derecho a la educación de las niñas y adolescentes mujeres en todos los niveles

#### a. Barreras vinculadas con el propio sistema educativo:

- Existe un limitado acceso a la educación inicial, lo que sobrecarga a las niñas al delegárseles el cuidado de sus hermanos pequeños y labores reproductivas –de uso intensivo de tiempo– asociadas al género.
- En las escuelas más vulnerables los recursos humanos tienen capacidades limitadas, lo que desincentiva a las niñas respecto de su formación,

particularmente a aquellas que tienen alguna dificultad de aprendizaje. Los establecimientos educativos no son acogedores de los problemas y sueños de las niñas y, de hecho, las niñas que abandonan la educación dan señales con anterioridad que no son advertidas por el sistema educativo o, si lo son, este no tiene capacidad de actuar para prevenir la deserción.

- La valoración del sistema escolar por parte de las niñas y las familias influye en su permanencia, dado que pueden existir dudas respecto de que sea un “mecanismo confiable” para salir de la precariedad y lograr sus proyectos personales.

#### b. Barreras “extra-sistema educativo” que se vinculan a los ámbitos socio-económico, socio-cultural, de salud sexual y reproductiva y en el acceso a una vida libre de violencia.

- Los antecedentes analizados permiten plantear que no es suficiente con las estrategias focalizadas que delegan la responsabilidad por las acciones de prevención del abandono escolar de las niñas y adolescentes exclusivamente en las escuelas. El objetivo de alcanzar la educación secundaria en el tiempo apropiado debe ser abordado a través del desarrollo de estrategias sistémicas y comprensivas que incluyan la participación de las propias niñas, de los niños, de sus familias, de la comunidad en general y de las autoridades.
- En particular, en este estudio hemos destacado que la inseguridad económica que enfrenta gran cantidad de la población de nuestra región es un factor decisivo en el abandono de los estudios por parte de las niñas. En efecto, muchas veces más allá de lo que quisieran los padres y madres, las niñas deben trabajar. Por efectos de la división sexual del trabajo las niñas deben enfrentar una mayor preocupación por el cuidado reproductivo de su familia de origen y el uso de tiempo intensivo en actividades domésticas, lo que les enseña a conciliar desde muy niñas la vida familiar, estudiantil

y laboral, así como a “naturalizar” los costos invisibles del trabajo no remunerado, lo cual las coloca en una situación de desventaja en todo su ciclo vital. Estos estereotipos marcan tempranamente sus opciones ocupacionales y trayectorias laborales y las exponen frecuentemente a riesgos de explotación y servidumbre, bajos salarios en el mercado laboral y maltrato, abusos y violencia sexual “puertas adentro”. Ello se traduce en que las niñas tengan una gran “pobreza de tiempo”.

- También se destaca como un aspecto que limita y afecta el pleno desarrollo de las niñas el racismo y la discriminación que muchas niñas sufren por su origen racial o étnico. La discriminación se manifiesta en diversos ámbitos y de múltiples maneras y la escuela no está exenta de ello, por lo que para algunas niñas este espacio se vuelve



hostil y amenazante. Especialmente preocupante es la situación de interseccionalidad de la discriminación; es decir, cuando deben enfrentar dos o más combinaciones de condiciones desiguales por: ser mujeres, ser niñas, ser pobres, ser indígenas o afro-descendientes y por vivir en zonas rurales o apartadas.

- La alta prevalencia de la violencia en América Latina, en todas sus expresiones –en la familia, en la comunidad y por parte del Estado–, unida a las concepciones tradicionales de género, redundando en la limitación de la autonomía de las niñas y las jóvenes mujeres. Si socialmente se espera que la niñez y adolescencia sea una etapa de la vida en que es permitida la exploración como parte del aprendizaje, la inseguridad que se vive, especialmente en las ciudades, repliega a las niñas y adolescentes a los espacios domésticos, restringiendo sus oportunidades de desarrollar actividades de formación, recreación y participación a la oferta de lugares cercanos y en horarios restringidos. No obstante, ello tampoco asegura que las niñas estén protegidas, puesto que una gran parte de las violencias que enfrentan ocurren en la familia o son ejercidas por victimarios que les son conocidos. De esta manera, las políticas de seguridad ciudadana, al no aplicar un enfoque de género, están acentuando las limitaciones de las niñas en el uso del espacio público.

- Además, otra peculiaridad de América Latina es que la baja de la fecundidad total contrasta con la evolución de la fecundidad adolescente, cuya intensidad aumentó en los últimos años en la mayoría de los países, en particular entre las menores de 18 años. Es así que el embarazo adolescente es una realidad que se resiste a disminuir, a pesar de la mayor información sobre salud sexual y anticoncepción de que disponen los y las adolescentes en la actualidad. El embarazo adolescente es un factor que genera deserción escolar, aunque la mayor parte de los países ha establecido normativas para salvaguardar la

continuidad de los estudios de las chicas que se embarazan. Ya sea por presión del establecimiento, de los padres o por la vergüenza de la afectada, lo cierto es que son pocas las adolescentes que terminan sus estudios estando embarazadas y, después del parto, la mayoría de las veces no hay retorno. En su ocurrencia influyen múltiples fenómenos y es también un proceso vivido de diferentes maneras por las adolescentes.

- Es necesario recalcar que América Latina es el continente más desigual del mundo. En este marco, en cada una de las barreras es necesario analizar las diferencias que se producen entre las niñas –al menos– debido a su residencia (urbana/rural), su nivel de ingresos y su origen étnico o racial. Así, contemplando un enfoque de interseccionalidad, es posible advertir que son las niñas rurales de origen indígena las que sufren la mayor violación de sus derechos económicos, sociales y culturales.

### **La aprobación de medidas legislativas y de planes de desarrollo que garanticen los derechos de las niñas y las adolescentes mujeres no se vincula con una adecuada capacidad pública de implementación**

En la última década se ha desarrollado en la región un fuerte impulso a la generación de reformas legislativas, en consonancia con la aprobación y ratificación de convenios internacionales en el marco de los derechos de la infancia y de las mujeres. Estas legislaciones han buscado transformarse en instrumentos de gestión a través de planes nacionales que deben orientar el desarrollo de programas que garanticen, en la práctica, esos derechos. No obstante, esta instrumentación no está emparentada con un aumento presupuestario, ni con la formación de los funcionarios y funcionarias involucrados ni con promoción de la coordinación intersectorial que permita su implementación efectiva, lo que es particularmente notorio en el ámbito de los programas de protección frente a la violencia de

género o de salud sexual y reproductiva para adolescentes. En este sentido, una carencia visible en las políticas públicas es la de seguimiento y rendición de cuentas, dimensión que permitiría avanzar en la exigibilidad de los derechos por parte de las niñas y las adolescentes como sujetos.

Uno de los asuntos que más resalta respecto de las posibilidades de éxito de la políticas públicas a favor de la educación de las niñas es precisamente su fragmentación en diferentes sectores sociales, escalas demasiado amplias para darles seguimiento de manera acuciosa y sistemática y mecanismos estandarizados de implementación que no reconocen particularidades identitarias y locales. Del mismo modo, la falta de articulación de medidas similares o que se implementan en un mismo espacio territorial toma protagonismo entre las y los entrevistados.

En todos los países se observa la falta de vinculación entre las políticas de equidad de género y aquellas dirigidas a promover la infancia. En este sentido, las políticas y mecanismos de promoción de las mujeres no incorporan las diferencias y especificidades vinculadas al ciclo vital, centrándose fundamentalmente en las mujeres adultas, mientras que las políticas e instancias dirigidas a garantizar los derechos de la infancia no aplican un enfoque de género. Como resultado de ello, no se distinguen políticas específicas con enfoque de género relacionadas con la situación y problemática de las niñas y adolescentes a nivel de país.

### **El entorno de las niñas y adolescentes no se enfoca en desarrollar sus capacidades**

Pese a que las niñas y adolescentes expresan claramente confianza en sus capacidades por alcanzar los proyectos de futuro que se proponen y cuentan con una serie de activos, su entorno –padres, madres, docentes, encargados de programas públicos y privados– tiende a visualizarlas como “vulnerables”, necesitadas de

medidas de protección y de acción hacia ellas y no necesariamente “con ellas”. Ello es especialmente claro en relación al riesgo del embarazo adolescente, donde se busca mantener a las niñas alejadas de la “amenaza de ser embarazadas” más que apoyar su capacidad de apropiarse de su cuerpo y tomar decisiones informadas.

En este sentido, es importante aplicar un enfoque de empoderamiento<sup>122</sup> que promueva y reconozca las fortalezas, intereses, habilidades y derechos de las niñas y adolescentes para contribuir a su desarrollo individual, familiar y social. Se trata de posicionar a las niñas y las adolescentes como actores centrales de sus propias vidas y ofrecer

<sup>122</sup> OPS (2010). Empoderamiento de mujeres adolescentes: un proceso clave para el logro de los Objetivos del Milenio, OPS, ASDI, Real Embajada de Noruega, Agencia Española de Cooperación, Washington.

oportunidades reales para que participen y se involucren en las decisiones que las afectan como individuos y como grupo ahora y en el futuro. Esto apunta tanto a que puedan desarrollarse plenamente en esta etapa vital como en la perspectiva de que se conviertan en mujeres adultas involucradas en distintas esferas de toma de decisiones a nivel nacional y local y contribuir al logro de la paridad de sexo en lo que a representación se refiere.

De este modo, parece necesario articular el enfoque de derechos con el enfoque de capacidades a la hora de promover e incidir en políticas públicas, de forma que no solo se trata de que los garantes de los derechos establezcan políticas y programas con oportunidades para los niños, niñas y adolescentes sino de asegurarse de que dichos titulares tengan la libertad efectiva para aprovecharlas. ■



## VII. Recomendaciones



### **Fortalecer los espacios de participación y escucha de las niñas y adolescentes**

Muchos de los programas y proyectos dirigidos a promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes consisten en espacios de información y formación. Sin embargo, no obstante su importancia, no resultan ser suficiente para avanzar en la transformación de las situaciones que les aquejan. En este sentido, la experiencia muestra que las iniciativas que consideran la mirada y propuesta de las propias niñas y jóvenes mujeres frente a sus problemas tienen más probabilidades de éxito en sus resultados y de mantenerse en el tiempo debido a su pertinencia. En el caso de las adolescentes mujeres, esto contribuye además a su empoderamiento, lo que es un importante beneficio en un contexto de subordinación y exclusión. En esta misma dirección, es interesante favorecer las acciones de fortalecimiento del liderazgo de las niñas y adolescentes mujeres de manera que su participación en organizaciones no quede circunscrita a esa etapa de la vida, sino que pueda proyectarse en el tiempo. Del mismo modo, es prioritario ampliar las posibilidades de participación para que las niñas y adolescentes cuenten con espacios seguros fuera de sus hogares y aprendan a desarrollar su autonomía.

### **Trabajar con las familias y adultos cercanos los derechos sexuales y reproductivos**

Como se ha visto a lo largo del texto, el embarazo adolescente es una problemática de alta preocupación en la región por su prevalencia y, sobre todo, por su permanencia y resistencia al descenso. En ese contexto, es necesario incorporar de manera más efectiva a las familias y adultos significativos para que el ejercicio de una sexualidad sana y responsable por parte de las adolescentes sea vivida en forma segura y en plenitud. De esta manera, se requiere acompañar a las niñas y adolescentes para que vivan sus procesos de cambios de una manera que fortalezca su autoestima y confianza, apoyando la relación entre pares y la construcción de redes.

### **Potenciar los recursos que tienen las propias niñas y adolescentes**

Es relevante reconocer las potencialidades y recursos que tienen las niñas y adolescentes como seres humanos que quieren hacerse cargo de sus vidas. Así, es importante fortalecer el enfoque de capacidades en los proyectos y programas que les atañen, superando la mirada centrada en las carencias sin por ello descuidar las obligaciones de los garantes para el pleno ejercicio de sus derechos.

### Generar espacios de articulación público-privadas

Las diversas experiencias de formación de redes de trabajo conjunto entre el Estado, las organizaciones de la sociedad civil y las propias afectadas y los propios afectados han sido iniciativas incipientes pero importantes para la región. Fortalecer este trabajo pueden ayudar a profundizar en los diagnósticos, en la capacidad de escucha de la problemática directamente desde las y los afectados y en proporcionar soluciones más articuladas, integrales y viables de políticas públicas, al tiempo de ser un ejercicio democrático y participativo que la región demanda en diversos foros internacionales y nacionales desde hace décadas.

### Alternativas de políticas públicas para niñas trabajadoras

Se ha emprendido muchas iniciativas centradas en lograr que la educación llegue a las niñas que trabajan, por medio de una educación de transición no formal pero de calidad fuera del sistema escolar formal, buscando crear un puente entre el trabajo y la escuela. Es preciso reforzar estas alternativas para proporcionar a las niñas una “segunda oportunidad” requerida por las limitaciones de la sobre-edad en la escuelas formales. Es preciso mantener un sólido vínculo entre el sistema escolar formal y los programas de nivelación no formal ya que la educación básica es fundamental para la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones educativas.

### Políticas de respuesta al daño físico y psicológico ocasionado a las niñas trabajadoras

Las víctimas del trabajo infantil, en particular aquellas que lo son de sus peores formas, suelen estar en peligro y sufrir graves daños, casi nunca con posibilidades de recuperación. Por ello, muchas de las respuestas al trabajo infantil, en particular a



sus peores formas, tienden a centrarse en la prevención en lugar de la rehabilitación. Sin embargo, una nueva generación de políticas públicas debería también respaldar los programas de rehabilitación que abordan los daños físicos y psicológicos sufridos por los menores.

### Áreas de investigación posibles:

- a) Se sugiere investigar sobre el tipo y efectividad de las respuestas institucionales referidas a las situaciones de violencia sexual de las menores. Se estima que existe un alto nivel de incesto, violaciones y abusos que son invisibilizados y, por lo mismo, no son efectivamente atendidos, siendo la violencia sexual uno de los más graves atentados contra los derechos de las niñas.
- b) Un ámbito importante de estudios debería estar referido a los proyectos de vida de las niñas vinculados a su autonomía económica de adultas. Este es un ámbito particularmente crítico para las mujeres en general y será preciso en los próximos años innovar en metodologías, capacitación temprana u otras modalidades e iniciativas que permitan a las niñas incorporar la dimensión económica en sus procesos formativos de cara al futuro.

c) Se sugiere elaborar nuevas metodologías y fortalecer las capacidades de investigación sobre el trabajo infantil, en particular en sus peores formas, mediante evaluaciones y valoraciones de impacto sistemáticas de las intervenciones focalizadas. Estas deberían incluir resultados diferenciales para los niños y las niñas –y de diferentes grupos de edad– y mejorar la documentación y el intercambio de conocimientos (reconociendo la necesidad de una mayor recopilación de datos que abarque a las niñas de difícil acceso, incluidas aquellas sometidas al trabajo doméstico de servidumbre, la esclavitud, la explotación sexual y las actividades ilícitas).

d) Hasta hace poco tiempo, la deserción escolar temprana y el trabajo infantil entre los pueblos indígenas habían recibido limitada atención de los gobiernos y de las instituciones internacionales, al igual que de los propios pueblos indígenas. Por consiguiente, continúan siendo fenómenos relativamente invisibles, al tiempo que no existen datos globales comparables sobre la magnitud del problema ni sobre las razones de abandono escolar o las condiciones y tipos de trabajo que realizan las niñas indígenas. No obstante, existe evidencia de que tanto las niñas como los niños indígenas sufren de forma desproporcionada altos índices de trabajo infantil como efecto de la pobreza y exclusión social. ■



# Bibliografía consultada

- Abarca, Humberto y Faúndez, Alejandra (2012). Evaluación con enfoque de igualdad de género y derechos humanos. Sistematización de la práctica en América Latina y el Caribe. ONU Mujeres y Consultora Inclusión y Equidad. Santiago de Chile. En: <http://www.unwomen.org/wpcontent/uploads/2011/06/Sistematizaci%C3%B3n-de-la-pr%C3%A1ctica-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Anderson, Jeanine (1993). Desde niñas: género y postergación en el Perú. UNICEF y Consorcio Mujer. Perú.
- Artigas, Carmen (2002). "El enfoque de Derechos Aplicado en Programas Sociales: Una Apuesta por la Superación de la Desigualdad y la Pobreza". Seminario Perspectivas Innovativas en Política Social. MIDEPLAN/CEPAL. Santiago de Chile.
- Banco Mundial (2012). Base de datos disponible en: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.ADO.TFRT>
- Bello, Álvaro y Rangel, Marta (2002). "La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe". En: Revista de la CEPAL N° 76, Santiago de Chile.
- BID (2009). Guías operativas para el diseño y ejecución de programas en el área de seguridad y convivencia ciudadana, Washington.
- Buglione, S. y Virginia Feix (2006). "Sistematización y Análisis de Leyes de Salud Sexual y Reproductiva, Derechos Sexuales y Reproductivos en América Latina y el Caribe, UNFPA.
- Carcedo, Ana (2006). Seguridad ciudadana de las mujeres y desarrollo humano, Cuadernos de Desarrollo Humano N°2, PNUD, Costa Rica.
- Cassisi, Rita (s/f). Emprendimientos y derechos económicos de las mujeres. I Conferencia regional sobre derechos económicos de las mujeres: emprendimientos, políticas públicas y acceso a activos, ONU Mujeres.
- CELADE (2009). "Observatorio Demográfico N° 7". Disponible en: [http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos\\_BD.htm](http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm)
- Centro de Investigación para la Acción Femenina (CIPAF). La equidad de género en la educación básica. Departamento de Género y Desarrollo del Ministerio de Educación. República Dominicana.
- CEPAL (2005). Panorama social de América Latina, 2005, capítulo III, Santiago de Chile.
- CEPAL (2006). Panorama social de América Latina, 2006, Santiago de Chile.
- CEPAL y otros (2006). Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas.
- CEPAL, UNFPA, Fondo Indígena, CEPED y Ministerio de Asuntos extranjeros de Francia. En: [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas\\_final-web.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/25730/pueblosindigenas_final-web.pdf)
- CEPAL (2007). ¡Ni una más! El derecho a vivir una vida libre de violencia en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile
- CEPAL (2008). Juventud y Cohesión Social. Un modelo para armar, CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, Santiago.

CEPAL (2008). "Panorama Social de América Latina 2008". Disponible en:  
[http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008\\_Ca p4\\_AgendaSocial.pdf](http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008_Ca p4_AgendaSocial.pdf)

CEPAL (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar. CEPAL/AECID/SEGIB/OIJ, Santiago de Chile.

CEPAL (2009). "Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico. Hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina". Serie Seminarios y conferencias N° 57. CEPAL, UNICEF, UNIFEM y OPS. Chile.

CEPAL (2010). Panorama social de América Latina 2010, Santiago de Chile.

CEPAL (2011). Panorama social de América Latina 2011, Santiago de Chile.

CEPAL (2012). Base de datos y publicaciones estadísticas CEPALSTAT. Disponible en:  
<http://websie.eclac.cl/infest/ajax/cepalstat.asp?carpeta=estadísticas>

CEPAL /UNICEF (2010). "Pobreza infantil en América Latina y el Caribe". Disponible en:  
[http://www.unicef.org/lac/Libro-pobreza-infantil-America-Latina-2010\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Libro-pobreza-infantil-America-Latina-2010(1).pdf)

CEPAL/UNICEF (2012). Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina. Disponible en:  
[http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/47289/pobrezainfantil\\_web.pdf](http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/47289/pobrezainfantil_web.pdf)

CEPAL, UNICEF OPS y UNIFEM (2009). Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico: hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina. Santiago de Chile.

CEPAL (2012). Observatorio Igualdad de Género OIG. Disponible en: <http://www.cepal.org/oig/>

CEPAL/UNICEF (2007). Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos, Desafíos N° 4. Disponible en:  
[http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/27871/desafios\\_4\\_esp\\_Final.pdf](http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/27871/desafios_4_esp_Final.pdf)

CEPAL/UNICEF (2009). "Desafíos n°8: Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible" Boletín de la Infancia y la adolescencia sobre los objetivos de desarrollo de milenio. Disponible en:  
<http://www.eclac.org/dds/noticias/desafios/5/35045/Boletin-desafios8-CEPAL-UNICEF.pdf>

CEPAL/UNICEF (2009). "Desafíos n°9: Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro", boletín de la Infancia y la adolescencia sobre los objetivos de desarrollo de milenio. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF(1).pdf)

CEPAL /UNICEF (2010). "Desafíos n°10. La pobreza infantil: un desafío prioritario" Boletín de la Infancia y la adolescencia sobre los objetivos del desarrollo del Milenio. Disponible en:  
<http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/39871/boletin-desafios10-cepal-unicef.pdf>

CESR/ICEFI (2009). ¿Derechos o privilegios? El compromiso fiscal con la salud, educación y la alimentación en Guatemala. Centro por los Derechos Económicos y Sociales, Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales. Guatemala/España.

Cicerchia, Ricardo (Compilador y Editor) (2005). Identidades, Género y Ciudadanía. Procesos históricos y cambio social en contextos multiculturales en América Latina. ABYA YALA. Ecuador.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). Informe sobre el castigo corporal y los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes, Relatoría sobre los Derechos de la Niñez, OEA.

Comisión Interamericana de Mujeres, Organización de los Estados Americanos (OEA) y Programa Mujer, Salud y

Desarrollo, Organización Panamericana de la SALUD (OPS) (2011). Hoja Informativa conjunta, julio. En: <http://www.paho.org/spanish/ad/ge/traffickingsp.pdf>

Dary, Claudia (2007). *Mírame*. Situación de la niña indígena Guatemala. Publicación conjunta del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, y la Defensoría de la Mujer Indígena, DEMI. Guatemala.

Defensoría de la Mujer Indígena (2009). *Derechos específicos de las mujeres indígenas*. Presidencia de la República. Guatemala.

Defensoría del Pueblo (2011). *Las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño al Estado peruano: un balance de su cumplimiento*, Serie Documentos Defensoriales - Documento N° 15, Lima, Perú.

Duryea, S., Olgiati, A. y Stone, L. (2006). *El Subregistro de Nacimientos en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Investigación, Working Paper #551.

Edwards, Jonh y Winkler, Donald (2004). "Capital humano, globalización y asimilación cultural: un estudio aplicado a los Maya en Guatemala". En: Winkler, Donald y Cueto, Santiago (editores). (2004) "Etnicidad, raza, género y educación en América Latina. PREAL.

Elizabeth Tinoco, Directora Regional para las Américas de la Organización Internacional del Trabajo. Este artículo de opinión fue publicado por los diarios *El Comercio* de Lima, *El Universal* de Caracas, *Portafolio* de Bogotá, *O Globo* de Río de Janeiro, *Clarín* de Buenos Aires y *La Razón* de La Paz. En: [http://www.oit.org.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director](http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director)

Espinoza, María Angeles (s/f). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. EMAKUNDE. País Vasco. Disponible en: [http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko\\_materialak/es\\_](http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko_materialak/es_)

[ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20C3%A1mbito%20educativo.pdf](http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko_materialak/es_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20C3%A1mbito%20educativo.pdf)

Faúndez, Alejandra (2010). *Etnicidad y equidad de Género en la gestión pública. La experiencia de México*. UNIFEM y CDI. México.

Faúndez, Alejandra (2010). *Guía para incorporar enfoque de género en el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo SENCE*. Gobierno de Chile.

FCI (2010). *Relevamiento de Información sobre salud general y SSR de adolescentes y jóvenes indígenas en Bolivia*, FCI, La Paz.

FIMI (2006). Mairin Iwanka Raya: *Mujeres Indígenas Confrontan la Violencia*. Informe complementario al estudio sobre violencia contra las mujeres del Secretario General de las Naciones Unidas, FIMI.

Flórez, C.E y Soto, V. E. (2008). *El estado de la salud sexual y reproductiva en América Latina y el Caribe: Una visión global*, BID, Washington.

Fonseca, Ana (2010). *Los PTC y su impacto en la Seguridad Alimentaria*. Ponencia presentada en: V Seminario Internacional sobre PTC "Perspectivas de los últimos diez años", FAO, UNASUR, PNUD, PMA, CEPAL, Iniciativa América Latina Sin Hambre. Santiago.

Garcés, Alicia (2006). *Relación de género en la Amazonía Ecuatoriana*. Estudios de caso en comunidades indígenas Achuar, Shuar y Kichua. ABYA YALA y otros. Ecuador.

Guerrero, Elizabeth (Coordinadora) (2006). *Equidad de Género y reformas educativas (Argentina, Chile, Colombia y Perú)*. Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Buenos Aires e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO– Universidad Central de Bogotá. Santiago de Chile. En: [http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad\\_genero\\_reformas\\_educativas.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf)

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.

Gobierno de la República de Guatemala, Secretaría Presidencial de la Mujer (2009). *Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de equidad de Oportunidades 2008-2023*. Secretaría de la Mujer. Guatemala.

Gobierno de la República de Guatemala (2005). *Ley de acceso universal y equitativo de servicios de panificación familiar y su integración en el Programa Nacional de Salud Sexual Reproductiva Reglamento de la Ley*. Gobierno de la República de Guatemala.

Gobierno de la República de Guatemala, Ministerio de Salud Pública, CONAPREVI (2009). *Protocolo de atención a víctimas/sobrevivientes de Violencia Sexual*. Gobierno de la República de Guatemala. Ministerio de Salud Pública. Guatemala.

Gobierno Dominicano (2003). *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 136-03)*, Santo Domingo.

Gómez P.I., Molina R, Zamberlin N, Editor Tavara, I. (2011). *Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe*.

Gough, I. (2007). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*, Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, n° 100, CIP-Ecosocial/Icaria, invierno 2007/08.

Grünberg, Georg (Coord.) (1995). *Articulación de la diversidad*. Tercera reunión de Barbados. ABYA YALA. Ecuador.

Grupo de mujeres Mayas Kaqla (2006). *La palabra y el sentir de las mujeres Mayas de Kaqla*. Hivos. Guatemala.

Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP) (2002). *Niñas indígenas: la esperanza*

amenazada. GINTRAP, UNICEF. México.

Hopenhayn, Martín (2009). *Violencia escolar y violencia juvenil: un intento por comprender sus motivaciones*. En: *Primer encuentro para la réplica en innovación social. "La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar"*, CEPAL, UNESCO, UNICEF, Santiago.

INE/SERNAM (2004). *Mujeres chilenas. Tendencias de la última década*. Santiago de Chile.

INE (2011). *Primera Encuesta Nacional de Juventud en Guatemala 2011*, Guatemala.

INEGI y UNIFEM (2005). *Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2002*. Tabulados básicos definitivos. Pág. 29. México.

INEI (2011). *Primera Encuesta Nacional de la Juventud Peruana – 2011*, Perú.

Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI) (2008). *Reflexiones. Desafíos de la diversidad y pluralismo socio cultural en la educación superior*. Nuk'samaj. Guatemala.

Instituto de la Mujer, Ministerio de asuntos Sociales de España, FLACSO (1995). *Mujeres Latinoamericanas en Cifras*. Tomo Comparativo. Instituto de la Mujer. España.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002). *Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países*. Parte I. Desarrollo normativo. Costa Rica.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos. "Compilación de observaciones finales del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial sobre países de América Latina y el Caribe". En: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/CERD-concluding-obs.pdf>

Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (2007). *Conceptos para entender las relaciones étnicas en Guatemala*. (IIARS). Guatemala.

- Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (2007). Guatemala, una sociedad diversa a lo largo de su historia. (IIARS). Guatemala.
- Instituto Internacional de Aprendizaje para la Reconciliación Social (IIARS) (2007). Reconocer y nombrar la violencia, primeros pasos para construir la paz. [iiars.org](http://iiars.org). Guatemala.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM) (2008). Indicadores para Análisis de Género 2007. Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM). Guatemala.
- Kamatsuchi, Mahoko (2003). Las disparidades en América Latina y el Caribe. Evaluación rápida de la situación de nutrición, Oficina Regional para América Latina y el Caribe (TACRO) UNICEF.
- Ledezma, Jhonny (2006). Género. Trabajo agrícola y tierra. ABYA YALA y CENDA. Ecuador.
- Ludec, Nathalie (Coord.) (2010). Identidades de género. En transformación en América Latina. ABYA YALA. Ecuador.
- Macleod, Norma (2011). Nietas del fuego, creadoras del alba: luchas político-culturales de mujeres Mayas. FLACSO. Guatemala.
- Martín Hopenhayn (2009). Violencia escolar y violencia juvenil: un intento por comprender sus motivaciones. En: Primer encuentro para la réplica en innovación social. “La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar”, CEPAL, UNESCO, UNICEF, Santiago.
- Martínez-Restrepo, Susana (2012). Elaboración del autor con base en datos de Health Nutrition and Population Statistics by Wealth Quintiles, World Bank. Disponible en: <http://www.revistahumanum.org/blog/no-todas-las-brechas-se-cierran-en-america-latina-tenemos-hijos-cada-vez-mas-jovenes/> [consultado el 26 de marzo del 2012].
- MESECVI (2012). Segundo Informe Hemisférico sobre la Implementación de la Convención de Belém do Pará, OEA, Washington.
- Messina (2001). Citada en: Guerrero, Elizabeth (Coordinadora) (2006). Equidad de Género y reformas educativas (Argentina, Chile, Colombia y Perú). Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Buenos Aires e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO– Universidad Central de Bogotá. Santiago de Chile. En: [http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad\\_genero\\_reformas\\_educativas.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf)
- Mexicanos primero (2011). Metas, Estado de la educación en México 2011. En: [http://mexicanosprimero.org/images/stories/mp\\_pagina\\_principal/mp\\_no\\_te\\_lo\\_pierdas/Metas.%20Estado%20Educacion%202011Internet\\_ISBN.pdf](http://mexicanosprimero.org/images/stories/mp_pagina_principal/mp_no_te_lo_pierdas/Metas.%20Estado%20Educacion%202011Internet_ISBN.pdf) [Consulta 3 de marzo de 2012].
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo y PNUD (2008). Política social: capacidades y derechos. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. PNUD República Dominicana.
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, Programa Nacional Contra la Violencia Familiar y Sexual (2011). Plan de asistencia. Técnicas para la implementación del Plan Nacional Contra la Violencia Hacia la Mujer 2009-2015. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Perú.
- Ministerio de Salud Pública, UNFPA (2005). Ley de acceso universal y equitativa de servicios de planificación familiar y su integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva. Ministerio de Salud Pública, UNFPA. Guatemala.
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social y otros (2011). Informe Final V Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2008-2009, MSPAS, INE, UVG, USAID, Embajada de Suecia, CDC, UNICEF, UNFPA, OPS, Guatemala.
- Morlachetti, Alejandro (2010). Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado

hacia la superación de la pobreza infantil, Serie Políticas Sociales N°164, CEPAL/UNICEF, Santiago.

Moser, Caroline (2009). Seguridad, incorporación de la perspectiva de género y programas con enfoque de género. En: Falú, Ana (edit) (2009), Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos, Red Mujer y Hábitat de América Latina, Ediciones SUR, Santiago

Movimiento Manuela Ramos, Care Perú (2010). Ley N°27558. Ley de fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales. Concordada con normas internacionales y nacionales. Movimiento Manuela Ramos, Care Perú. Perú.

MSPAS (2010). V Encuesta Nacional de Salud Materno Infantil 2008-2009. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (MSPAS). Instituto Nacional de estadística. (INE). Centro de Control y Prevención de Enfermedades. (CDC). Guatemala.

Muñoz Cabrera, Patricia (2011). Violencias Interseccionales .Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica, CAWN, Honduras.

Muñoz, Vernor (2010). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Adición Misión a México (8 a 18 de febrero de 2010). Consejo de Derechos Humanos, 14° período de sesiones. A/HRC/14/25/Add.4, pág. 12.

Naciones Unidas (1993). "Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer;" Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, A/RES/48/104 adoptada el 20 de Diciembre de 1993.

Naciones Unidas (1995). Declaración y Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, Beijing, China.

Naciones Unidas (2008). Depto. de Información. Disponible en:  
[http://www.un.org/spanish/women/endviolence/factsheet\\_1.shtml](http://www.un.org/spanish/women/endviolence/factsheet_1.shtml)

Naciones Unidas (2008). División de Población. Disponible en línea: <http://www.un.org/esa/population/unpop.htm>

Naciones Unidas (2012). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2012. Disponible en:  
[http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/mdg\\_2012\\_foreword\\_overview.pdf](http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/mdg_2012_foreword_overview.pdf)

Naciones Unidas, Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre violencia contra los niños. Hoja de datos la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en América Latina. Ver: [http://www.unicef.org/lac/hoja1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/hoja1(1).pdf)

Nagle, Jennifer y Susana Chávez (2007). De la protección a la amenaza: Consecuencias de una ley que ignora los derechos sexuales y derechos reproductivos de las y los adolescentes, Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos "PROMSEX", Lima, Perú.

Observatorio Salud Reproductiva (2010). Ley para la Maternidad Saludable. Decreto 32-2010. Observatorio salud Reproductiva. UNFFPA. Guatemala.

Observatorio de Salud Reproductiva (2012). Datos muertes maternas y embarazos adolescentes 2011, Presentación, Guatemala.

OPS (2010). Empoderamiento de mujeres adolescentes: un proceso clave para el logro de los Objetivos del Milenio, OPS, ASDI, Real Embajada de Noruega, Agencia Española de Cooperación, Washington.

Oficina de Desarrollo Humano PNUD República Dominicana (2010), Política Social: capacidades y derechos, Santo Domingo.

OIT (2008). "El trabajo infantil y los problemas de la inserción laboral juvenil en Centroamérica, Panamá y Rep. Dominicana". Documento de avance. Disponible en:  
[http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/trab\\_inf\\_y\\_empleo\\_juvenil\\_documento\\_de\\_avance.pdf](http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/trab_inf_y_empleo_juvenil_documento_de_avance.pdf)

OIT/INE (2008). "Magnitud y características del trabajo

infantil en Bolivia (Estado Plurinacional de). Informe Nacional 2008." Disponible En:

[http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fipeinfo%2Fproduct%2Fdownload.do%3Ftype%3Ddocument%26id%3D14835&ei=DINrT6gK5O7SAby6oMAG&usg=AFQjCNFCs69gWNo3gpWynY\\_2udpAU7SY8g&sig2=Zs9hk0R\\_J5LDZqfy0Mq0Ug](http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fipeinfo%2Fproduct%2Fdownload.do%3Ftype%3Ddocument%26id%3D14835&ei=DINrT6gK5O7SAby6oMAG&usg=AFQjCNFCs69gWNo3gpWynY_2udpAU7SY8g&sig2=Zs9hk0R_J5LDZqfy0Mq0Ug)

OIT (2009). Folleto: Demos una oportunidad a las niñas. Erradiquemos el trabajo infantil. 12 de junio de 2009.

OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Santiago de Chile.

OPS (2010). Salud sexual y reproductiva y VIH de los jóvenes y adolescentes indígenas en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Perú, OPS, Washington.

Organismo Andino de Salud – Convenio Hipólito Unanue (2009). "Situación del Embarazo en la Adolescencia en la Subregión Andina", Lima

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2011). Integración de las cuestiones relativas al trabajo infantil en los planes y programas del sector educativo, Organización Internacional del Trabajo, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) – Ginebra.

Pantelides, Edith y López, Elsa (Comp.) (2005). Varones Latinoamericanos. Estudios sobre sexualidad y reproducción. PAIDÓS. Argentina.

Paraje, Guillermo (2009). Desnutrición crónica infantil y desigualdad socioeconómica en América Latina y el Caribe, Revista de la CEPAL, diciembre

Patrinós (1994) Citado en: Winkler, Donald y Cueto, Santiago (Edit.). (2004). Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina. PREAL. Chile.

Petracci y Mattioli (2009). Informe sobre desarrollo humano

para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Disponible en:

<http://78.46.95.73:8080/jspui/bitstream/123456789/1344/1/Apartado%203.pdf> [consultado el 26 de marzo del 2012].

PLAN INTERNACIONAL (2009). El Estado Mundial de las niñas 2009. Porque soy una Niña. Las niñas en la economía global: la hora de contarlas. Reino Unido.

PLAN INTERNACIONAL (2009). Política de Igualdad de Género de Plan: Construyendo un mundo igualitario para niñas y niños. Reino Unido.

PLAN INTERNACIONAL (2010). Política de Igualdad de Género y Empoderamiento de las niñas, las jóvenes y mujeres en la Región de América Latina y el Caribe, El Salvador-Panamá.

PLAN INTERNACIONAL (2011). Por ser niñas. Campaña global. Junio 2011. Reino Unido.

PLAN INTERNACIONAL (2011). Por ser niñas. El estado mundial de las niñas 2011. Plan International. Panamá.

PLAN INTERNACIONAL Panamá (2010). Donde crece la esperanza. El derecho a la educación en América Latina y el Caribe desde la mirada de Plan. Plan International Inc. Bolivia.

PLAN INTERNACIONAL Panamá (2010). Marco de referencia para la realización de los derechos sexuales y derechos reproductivos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Plan-Región de las Américas y el Caribe, 2019-2015. Plan International. Panamá.

PLAN INTERNACIONAL (2010). Cinco países, una misma causa: poner fin a la violencia contra los niños, niñas y jóvenes en las Américas. Plan International. Panamá.

PLAN INTERNACIONAL (2011). Política de Igualdad de Género de Plan: Construyendo un Mundo Igualitario para Niñas y Niños, Reino Unido.

PLAN INTERNACIONAL (2011). Buen trato para todos y

todas en las escuelas. Versión amigable: Resultado de la Línea Base sobre el estado de maltrato físico y psicológico en las Instituciones Educativas de Lima. Plan International Perú.

PLAN INTERNACIONAL (2012). Protección de la niñez en situación de emergencias. Protección de la niñez en albergues. Apoyo socio-emocional para niños, niñas y adolescentes: KUSIWASI. Plan International Perú. Perú.

PLAN INTERNACIONAL El Salvador (2010). Taller de Formación en Autocuidado y Prevención de Violencia de Género. Plan International Inc. El Salvador.

PLAN INTERNACIONAL y Red de Protección y Garantía de los derechos de NNA de la Provincia de Barahona (Red PRODENNA) (2012). Protocolo de atención a niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso infantil grave en la provincia de Barahona. Plan International Dominicana. Red PRODENNA. República Dominicana.

PLAN y UNICEF (2011). Violencia escolar en América Latina: superficie y fondo, PLAN/UNICEF, Panamá.

PNUMA (s/f), La desnutrición crónica en América Latina y el Caribe. En:  
[http://www.onu.org.pe/upload/infocus/pma\\_desnutricioninfantil.pdf](http://www.onu.org.pe/upload/infocus/pma_desnutricioninfantil.pdf)

PNUD (2004). Segundo informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá.

PNUD (2007). Informe Estadístico de la violencia en Guatemala, PNUD, Guatemala.

PNUD (2010). Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010, San José, Costa Rica

PNUD y ODECO (2011). Buenas Prácticas en la defensa de los Derechos Humanos e Inclusión Social de las Comunidades Afrohondureñas. PNUD y Organización de Desarrollo Étnico Comunitario ODECO. Honduras.

Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2002). SCREAM. Alto al trabajo Infantil. Defensa de los derechos del niño a través de la educación, las artes y los medios de comunicación. IPEC, OIT. Italia.

Red Nacional de Educación de la Niña Florecer (2012). Informe de avances de la Ley N° 27558. Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales. Síntesis y propuesta. RED FLORECER, Plan Internacional y CARE Perú.

Red Nacional de Educación de la Niña Florecer (2012). Programa estratégico de educación secundaria con equidad de género. RED FLORECER y Plan Internacional. CARE Perú.

Rodríguez, Ana Julia (Consult.) (2007). Perfil de niños, niñas y adolescentes en situación de calle. Consorcio NINA y Coalición de ONGs por la Infancia. República Dominicana.

Rodríguez, J. (2011). Reproducción en la adolescencia en América Latina y el Caribe: escenarios emergentes relevantes para políticas.

Román, Marcela y F. Javier Murillo (2011). "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar" Revista CEPAL 104. Disponible en:  
<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>

Román, M y J. Murillo (2011). "América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar" Revista CEPAL 104, Santiago

Saavedra, J. y Cárdenas, M.A. (2002). Access, Efficiency and Equity of the Peruvian Educational System. GRADE. Lima.

Saunders y Winter (2004). Las desigualdades de género en la educación en América Latina: resultados de las nuevas investigaciones. En: Winkler, Donald y Cueto, Santiago (Edit.) (2004). Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina. PREAL. Chile.

Secretaría Planificación y Programación (SEGEPLAN) y UNFPA (2001). Ley de Desarrollo Social. Decreto Número 42-2001. SEGEPLAN, UNFPA. Guatemala.

Solórzano, Ivonne (2006) *¿Aliadas en resistencia o resistencia a las alianzas? Un acercamiento al movimiento de mujeres en Guatemala*. FLACSO. Guatemala.

Stavenhagen, Rodolfo (1996). "The challenges of indigenous development", *Indigenous Development: poverty, democracy and sustainability*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Tinoc, Elizabeth (2012). Artículo "Jóvenes, indignados y sin empleo. OIT. En: [http://www.oit.org.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director](http://www.oit.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2498:jovenes-indignados-y-sin-empleo&catid=200:oficina-del-director)

Toro-Alfonso, José (Edit.) (2009). *Perspectiva sobre Género y Sexualidad en Guatemala. Hacia una sociedad respetuosa de la diversidad*. GTZ. Guatemala.

UNESCO (2010). *Compendio Mundial de educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Atención especial de género*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf> [consultado el 29 de marzo del 2012].

UNESCO (2012). Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO-IEU. Base de datos en línea. Disponible en: [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF\\_Language=eng](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng)

UNFPA (2011). "Estado de la Población Mundial 2011". Disponible en: [http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/SWP\\_2011/SP-SWOP2011.pdf](http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/SWP_2011/SP-SWOP2011.pdf)

UNICEF (2006). *Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los niños*. Hoja de datos sobre la violencia contra los niños, niñas y

adolescentes en América Latina. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/hoja1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/hoja1(1).pdf)

UNICEF (2006). *Consulta Nacional por los Derechos de Niñas, niños y Adolescentes*. UNICEF. República Dominicana.

UNICEF (2007). *Registro de nacimiento e infancia. Temas de Políticas Públicas*. p.10.

UNICEF (2010). *Informe Anual*. Disponible en: [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Annual\\_Report\\_2010\\_SP\\_062311.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2010_SP_062311.pdf) [consultado el 20 de marzo del 2012].

UNICEF (2011). *Prácticas Institucionales en el Sistema de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes: Etnografía Institucional*. UNICEF, Santo Domingo. República Dominicana.

UNICEF (2011). *Estado de la Niñez*. En: [http://www.unicef.org/republicadominicana/health\\_childhood\\_10172.htm](http://www.unicef.org/republicadominicana/health_childhood_10172.htm)

UNICEF (2011). *Estado de la Niñez en Perú*, UNICEF, INEI, Perú.

UNICEF (2011). *Informe de prensa "Caminando hacia el registro de nacimiento universal en América Latina y el Caribe"*. Ciudad de Panamá, 20 de septiembre de 2011. En: [http://www.unicef.org/lac/media\\_21703.htm](http://www.unicef.org/lac/media_21703.htm) [consultada el 3 de marzo de 2012]

UNICEF (2012). *Estadísticas de país*. Base de datos en línea. Disponible en: <http://www.unicef.org/infobycountry/latinamerica.html>

UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012: niños y niñas en un mundo urbano* UNICEF. Disponible en: <http://www.unicef.org/infobycountry/latinamerica.html>; <http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/statistics.php>;

UNICEF y PLAN (2009). *Sistematización de las experiencias sobre derecho a la identidad y registro de*

nacimiento de niños y niñas indígenas en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Panamá. Ciudad de Panamá.

UNICEF y DEMI - Defensoría de la Mujer Indígena (2007).  
Mírame. Situación de la niña indígena Guatemala,  
Guatemala.

UNICEF (2007). La Infancia Dominicana en Cifras. Unicef.  
República Dominicana.

UNICEF (2008). Examen de los informes presentados por  
los Estados Partes con arreglo al Artículo 44 de la  
convención: Observaciones Finales. República Dominicana.  
UNICEF Santo Domingo. República Dominicana.

Vélez, Luis y Miranda, Olga (2010). Plan de asistencia  
técnica para la implementación del PLAN NACIONAL  
CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LA MUJER 2009-2015 en  
las instancias Regional y Local. Programa Nacional Contra  
la Violencia Familiar y Sexual. Ministerio de la Mujer y  
Desarrollo Social. Perú.

Vicepresidencia de Guatemala y UNFPA (2011). Población  
en Centroamérica y República Dominicana. Situación,  
tendencias y desafíos hacia el futuro. Vicepresidencia de  
Guatemala, UNFPA. Guatemala.

Winkler, Donald y Cueto, Santiago (Editores) (2004).  
Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina.  
PREAL. Chile.

## ANEXOS

# Situación de las niñas y las adolescentes en América Latina y el Caribe



**ANEXO 1 Ratificaciones de tratados internacionales sobre derechos humanos Hasta julio del 2012**

Tratados internacionales	Año
A: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966	Entrada en vigor: 3 de enero de 1976
B: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. 1966	Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976
C: Convención Internacional sobre todas las formas de Discriminación Racial. 1965	Entrada en vigor: 4 de enero de 1969
D: Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. 1979	Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981
E: Convención contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. 1984	Entrada en vigor: 25 de junio de 1987
F: Convención sobre los Derechos del Niño. 1989	Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990
G: Convención Iberoamericana sobre Juventud	Entró en vigor: el 1 de marzo del 2008
H: Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. 1951	Entrada en vigor: 22 de abril de 1954
I: Convención Internacional sobre la Protección de todos los Trabajadores/as Migratorios y de sus Familiares. 1990	Entrada en vigor: 1 de julio del 2003
J: Convenio 169 aprobado por la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales	Aprobado por la Asamblea General el 13 de septiembre del 2007
K: Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas	Aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre del 2007

**ANEXO 2 Estado actual de la firma y ratificación de los tratados internacionales por los países iberoamericanos**

País	A	B	C	D	Año de firma de CEDAW	E	F	Año de firma de DD niño	G	H	I	J
Argentina	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X	X	X
Bolivia	X	X	X	X	1980	X	X	1990	X	X	X	X
Brasil	X	X	X	X	1981	X	X	1990		X		X
Chile	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X	X	X
Colombia	X	X	X	X	1980	X	X	1991		X	X	X
Costa Rica	X	X	X	X	1980	X	X	1990	X	X		X
Cuba			X	X	1980	X	X	1991				X
Ecuador	X	X	X	X	1980	X	X	1990	X	X	X	X
El Salvador	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X	X	X
Guatemala	X	X	X	X	1981	X	X	1990		X	X	X
Haiti	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X	X	X
Honduras	X	X	X	X	1980	X	X	1990	X	X	X	X
México	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X	X	X
Nicaragua	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X	X	X
Panamá	X	X	X	X	1980	X	X	1990		X		X
Paraguay	X	X	X	X	-	X	X	1990		X	O	X
Peru	X	X	X	X	1981	X	X	1990		X	X	X
R. Dominicana	X	X	X	X	1980	O	X	1991	X	X		X
Uruguay	X	X	X	X	1981	X	X	1990	X	X	X	X
Venezuela	X	X	X	X	1980	X	X	1990				X

Fuente: Colección de Tratados de Naciones Unidas (<http://treaties.un.org/Pages/Treaties.aspx?id=4&subid=A&lang=en>).

X = Ratificación, adhesión, notificación, aceptación o firma definitiva.

O = Firma sin ratificar

### ANEXO 3 Avances en el plano jurídico internacional del derecho a la educación para todos

El marco normativo de la comunidad de naciones siempre ha estado presionando a las legislaciones nacionales para su cumplimiento a través de diversos mecanismos, lo que se ha traducido –en la práctica– en mejoramientos progresivos en diversos ámbitos del desarrollo. Respecto de la educación y los derechos de niños y niñas, el panorama post firma de la Convención de los Derechos del Niño, en 1989 ha sido el siguiente:

Instrumento jurídico	Año	Componentes que guardan relación con la educación para todos
Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (Convenio 169 adoptado por la OIT)	1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidad de que los pueblos indígenas accedan a la educación en pie de igualdad.</li> <li>• Educación acorde con la cultura y las necesidades de los pueblos indígenas.</li> <li>• Medidas educativas para eliminar los prejuicios con respecto a pueblos indígenas.</li> </ul>
Protocolo Facultativo de la Convención del Derechos del Niño (CRC) relativo a la participación de niños en conflictos armados	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impone límites al reclutamiento voluntario de menores de 18 años en las fuerzas armadas y prohíbe su reclutamiento en grupos armados distintos de aquellas.</li> <li>• Condena el hecho de que en las situaciones de conflicto armado los niños se conviertan en un blanco, así como los ataques directos contra escuelas.</li> </ul>
Protocolo Facultativo de la Convención del Derechos del Niño (CRC) relativo a la venta de menores, la prostitución infantil y la utilización de niños y niñas en la pornografía	2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento del derecho a la protección de menores contra la realización de trabajos que puedan entorpecer su educación.</li> </ul>
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado que se trate.</li> <li>• El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo.</li> <li>• Facilitar a los hijos de los trabajadores migratorios la enseñanza de su lengua y cultura maternas.</li> </ul>
Convenio sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación (Convenio 182 adoptado por la OIT)	1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar a todos los niños que hayan sido librados de las peores formas de trabajo infantil el acceso a la enseñanza básica gratuita y, cuando sea posible y adecuado, a la formación profesional.</li> </ul>
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRDP)	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria, por motivos de discapacidad.</li> <li>• Asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.</li> </ul>
Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC)	2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción progresiva de la gratuidad de la enseñanza.</li> </ul>

Fuentes: ILOLEX (2009); Naciones Unidas (2009); UNESCO (2009).

En: <http://www.unesco.org/fileadmin/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-annex-02-human-rights-es.pdf>

#### ANEXO 4 Programas de transferencias condicionadas en la región vinculados a la retención escolar

País	Programa de transferencias condicionadas	Componente educativo	Criterio de elegibilidad	Condicionalidad
<b>Bolivia</b>	Bono Juancito Pinto (2006)	Bono	Menores de 18 años cursando hasta 8° de primaria de la educación regular y educación juvenil alternativa, y alumnos o alumnas de la educación especial sin límite de edad.	Asistencia escolar mínima del 80%.
<b>Brasil</b>	Bolsa Familia (2003)	Bolsa escolar Beneficio variable ligado al adolescente Programa de Erradicación del Trabajo Infantil (PETI): Bolsa Criança Cidadã	Hijos e hijas de entre 6 y 15 años. Para hijos e hijas de 16 y 17 años (para evitar la deserción adolescente). Hijos e hijas de familias no pobres menores de 16 años en situación de trabajo infantil, a excepción de quienes se desempeñan en labores de aprendiz a partir de los 14 años.	Asistencia escolar mínima del 85%. Asistencia escolar mínima del 75%. Asistencia del 85% a los servicios socioeducativos para niños y niñas en riesgo o retirados del trabajo infantil. Retirar a todos los niños y niñas menores de 16 años del trabajo remunerado.
<b>Colombia</b>	Familias en Acción (2001) Subsidios Condicionados a la Asistencia Escolar (2005)	Bono de educación Subsidio educativo Subsidio de transporte	Hijos e hijas de entre 11 y 18 años, pertenecientes a familias en condición de pobreza extrema, de desplazamiento o indígenas. Hijos e hijas menores de 19 años cursando entre 6° y 11° grado, que forman parte de familias pobres no indigentes. Hijos e hijas de entre 14 y 19 años cursando entre 9° y 11° grado y que habitan a más de 2 km. del centro escolar.	Asistencia escolar mínima del 80%. Asistencia a un establecimiento educacional con un máximo de ocho inasistencias justificadas por bimestre. Asistencia a un establecimiento educacional con un máximo de ocho inasistencias justificadas por bimestre.
<b>Ecuador</b>	Bono de Desarrollo Humano (2003)	Componente educativo del bono de DH	Hijos e hijas menores, de entre 5 y 17 años, pertenecientes a familias en situación de pobreza.	Matriculados y con asistencia del 75%.
<b>El Salvador</b>	Comunidades Solidarias Rurales (2005)	Bono de educación	Hijos e hijas de entre 6 y 15 años, pertenecientes a familias en extrema pobreza.	Inscripción en la escuela y asistencia regular.
<b>Guatemala</b>	Mi Familia Progresá (2008)	Bono de educación	Hijos e hijos de entre 6 y 15 años, pertenecientes a familias en situación de extrema pobreza con menores de 15 años y madres gestantes.	Asistencia escolar mínima del 80%.

País	Programa de transferencias condicionadas	Componente educativo	Criterio de elegibilidad	Condicionalidad
Haití	No tiene			
Honduras	Bono 10.000 Educación, Salud y Nutrición (2010)	Bono de educación	Hijos e hijas de entre 6 y 18 años matriculados en el sistema público de educación, pertenecientes a familias en situación de pobreza extrema.	Matrícula en el primer y segundo trimestre; asistencia de al menos un 80% durante el tercer y el cuarto trimestre.
	Programa de Asignación Familiar (PRAF) (1990)	Bono escolar de primero a sexto grado	Hijos e hijas de entre 6 y 14 años de edad cursando hasta 6° grado en escuelas públicas, pertenecientes a familias en situación de pobreza extrema.	Matrícula y asistencia a centros educativos.
		Bolsón escolar	Niños y niñas que estudian hasta 3° grado en escuelas públicas, pertenecientes a familias en situación de pobreza extrema.	Matrícula y asistencia a centros educativos.
Nicaragua	No tiene			
Perú	Juntos (2005)	Bono	Hijos e hijas, de hasta 14 años, de familias en condición de pobreza extrema, riesgo y exclusión de mujeres embarazadas.	85% de asistencia a la escuela para niños y niñas de entre 6 y 14 años.
Paraguay	Tekoporá (2005)	Apoyo en educación	Hijos e hijas de hasta 18 años y mujeres embarazadas, pertenecientes a familias en situación de pobreza extrema.	Matrícula y asistencia regular en las escuelas; participación de adultos en programas de alfabetización.
	Abrazo (2005)	Bono solidario a hijos e hijas	Hijos e hijas de hasta 14 años en situación de trabajo infantil, pertenecientes a familias en situación de pobreza extrema.	—
República Dominicana	Solidaridad (2005)	Incentivo a la asistencia escolar (ILAE)	Hijos e hijas de entre 4 y 21 años matriculados en la educación pública, pertenecientes a familias en situación de pobreza extrema y moderada.	Asistencia escolar mínima del 80% y aprobación del curso.

## ANEXO 5 Derecho a la educación en países de la región

País	Ley de educación vigente	Año	Tramo de educación obligatoria
Argentina	Ley de Educación Nacional N° 26.206	2006	<i>“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.”</i> Art. 16.
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” N° 070.	2010	<i>“(Mandatos constitucionales de la educación) (...) La educación es obligatoria hasta el bachillerato.”</i> Art. 1, inciso 8. Fuente: Ministerio de Educación de Bolivia.
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394.	1996	<i>“I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional n° 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional n° 59, de 2009).”</i> Art. 208. Fuente: Presidencia de la República Federativa de Brasil.
Chile	Ley General de Educación N° 20.370.	2009	<i>“... la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley.”</i> Art.4. Fuente: Ministerio de Educación de Chile.
Colombia	Ley General de Educación	1994	<i>“El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.”</i> Art.67 Fuente: Constitución Política de Colombia, 1991.
Costa Rica	Ley Fundamental de Educación N° 2160	1957	<i>“La enseñanza primaria es obligatoria; ésta, la pre-escolar y la media son gratuitas y costeadas por la Nación.”</i> Art. 8. Fuente: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza	1961	<i>“La educación obligatoria comprende la educación primaria y la educación media básica (secundaria básica).”</i> Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos. <a href="http://www.rieoei.org/quipu/cub08.pdf">http://www.rieoei.org/quipu/cub08.pdf</a>
Ecuador	Ley Orgánica de Educación Intercultural	2011	<i>“Se establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel de educación inicial hasta el nivel de bachillerato o su equivalente.”</i> Art. 2, inciso ff. Fuente: Ministerio de Educación de Ecuador.

País	Ley de educación vigente	Año	Tramo de educación obligatoria
El Salvador	Ley General de Educación Intercultural	1996	<p><i>“La Educación Parvularia y Básica es obligatoria y juntamente con la Especial será gratuita cuando la imparta el Estado.”</i> Art. 5.</p> <p><i>“La Educación Básica comprende regularmente nueve años de estudio del primero al noveno grados y se organiza en tres ciclos de tres años cada uno, iniciándose normalmente a los siete años de edad. Será obligatoria y gratuita cuando la imparta el Estado.”</i> Art. 20.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación de El Salvador.</p>
Guatemala	Ley de Educación Nacional N° 12-91	1991	<p><i>Considerando: Que de conformidad con los artículos 74 y 75 de la Constitución Política de la República, la educación constituye un derecho y obligación de todos los guatemaltecos de recibir la Educación Inicial, Preprimaria, Primaria y Básica (...).”</i></p> <p>Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala.</p>
Honduras	Ley de Orgánica de Educación N° 79	1996	<p><i>“La Educación Primaria es obligatoria, sostenida por el Estado y se impartirá en seis años de estudio.”</i> Art. 22.</p> <p>Fuente: Secretaría de Educación de Honduras.</p>
México	Ley General de Educación	1993	<p><i>“Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria.”</i> Art. 4 (Artículo reformado DOF 10-12-2004, 28-01-2011).</p> <p>Fuente: Secretaría de Educación Pública de México.</p>
Nicaragua	Ley General de Educación N° 582	2006	<p><i>“La Educación Básica, cuando la imparte el Estado, es gratuita y es obligatoria a partir del tercer nivel de educación inicial hasta el sexto grado de primaria, se ampliará gradualmente en los niveles posteriores...”</i> Art. 19.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación de Nicaragua.</p>
Paraguay	Ley General de Educación N° 1.264	1998	<p><i>“La educación escolar básica comprende nueve grados y es obligatoria.”</i> Art. 32.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación de Paraguay.</p>
Panamá	Ley Orgánica de Educación	1946	<p><i>“...El subsistema regular se organiza en tres niveles: 1. Primer nivel de enseñanza o educación básica general, que es de carácter universal, gratuito y obligatorio, con una duración de once (11) años e incluye: a. Educación preescolar para menores de cuatro (4) a cinco (5) años, con duración de dos (2) años, b. Educación primaria, con una duración de seis (6) años, c. Educación premedia, con una duración de tres (3) años...”</i> Art. 64.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación de Panamá.</p>

País	Ley de educación vigente	Año	Tramo de educación obligatoria
<b>Perú</b>	Ley General de Educación N° 28044	2003	<p><i>“Para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país como sustento del desarrollo humano, la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria.”</i> Art. 12.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación del Perú.</p>
<b>República Dominicana</b>	Ley General de Educación	1997	<p><i>“...Compete al Estado ofrecer educación gratuita en los niveles inicial, básico y medio a todos los habitantes del país.”</i> Art. 7.</p> <p><i>“El Nivel Inicial es el primer nivel educativo (...) El último año será obligatorio y se inicia a los cinco años de edad. En las instituciones del Estado, éste se ofrecerá gratuitamente.”</i> Art. 33.</p> <p><i>“El Nivel Básico es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país. Se inicia ordinariamente a los seis años de edad. Es obligatorio y el Estado lo ofrecerá de forma gratuita.”</i> Art. 35.</p> <p><i>“El Nivel Medio es el período posterior al Nivel Básico. Tiene una duración de cuatro años dividido en dos ciclos, de dos años cada uno.”</i> Art. 40.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación de República Dominicana.</p>
<b>Uruguay</b>	Ley General de Educación N° 18.437	2008	<p><i>“Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.”</i> Art. 7.</p> <p>Fuente: Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.</p>
<b>Venezuela (República Bolivariana de)</b>	Ley Orgánica de Educación	2009	<p><i>“... La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo...”</i> Art. 103.</p> <p>Fuente: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999.</p>

## ANEXO 6 Especificaciones del derecho a la educación en países de la región

Nivel inicial en países de la región: qué tramo de edad comprende y cómo se denomina

Leyes de educación vigentes y el nivel inicial en países de la región						
Grupo	País	Ley	Año	Obligatoriedad (edad teórica)	Edad	Denominación
Antes de 1980	Panamá	Ley Orgánica de Educación	1946, revisada en 1995.	4 y 5 años	0 a 5 años	Educación preescolar (3 ciclos)
	Costa Rica	Ley Fundamental de Educación	1957, revisada en 1958, 1992, 1996 y 2001.	—	0 a 6 años	Educación preescolar
	Cuba	Ley de Nacionalización General y Gratuidad de la Enseñanza	1961, revisada en 1980 y 1984, reglamenta el funcionamiento de los círculos infantiles.	No obligatoria	0 a 6 años	Educación infantil
	Honduras	Ley Orgánica de Educación	1966	No obligatoria	3 a 6 años	Educación preescolar
Década del 80'	Venezuela	Ley Orgánica de Educación	1980, revisada en 1999.	5 años	0 a 5 años	Educación preescolar
	Ecuador	Ley de Educación y Cultura	1983, revisada en 1992, 1999, 2000 y 2003.	No obligatoria	4 a 6 años	Educación primaria
Década del 90'	Guatemala	Ley Nacional de Educación	1991, revisada en el 2006.	5 años	0 a 5 años	Educación inicial y preprimaria
	México	Ley General de Educación	1993 revisada en el 2000, 2003, 2004, 2005 y 2006.	5 años (2004-2005), 4 años (2005-2006), 3 años (2008-2009)	0 a 5 años	Educación inicial
	Bolivia	Ley de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" N° 070.	2010	No obligatoria <sup>1</sup>	0 a 5 años	Educación inicial
	Colombia	Ley General de Educación	1994	5 años	0 a 5 años	Educación preescolar

<sup>1</sup> La Resolución Ministerial 01/2012 establece que los niveles de educación inicial escolarizada, kínder y prekínder tienen carácter obligatorio en cuanto a la inscripción de los niños y niñas en primero de primaria; sin embargo, hasta la fecha es un requisito dispensable (artículo 18 de la resolución). Esta disposición está incluida en la Ley de Educación del 2010, pero no ha llegado a concretarse por la falta de infraestructuras públicas necesarias para acoger a los niños y niñas desde los 4 años.

Leyes de educación vigentes y el nivel inicial en países de la región						
Grupo	País	Ley	Año	Obligatoriedad (edad teórica)	Edad	Denominación
Década del 90'	El Salvador	Ley General de Educación	1996, revisada en el 2000, 2003 y 2005.	4 a 6 años	0 a 6 años	Educación inicial y parvularia
	Brasil	Ley de Directrices y Bases de la Educación	1996, revisada en 1997, 2001 y 2003.	No obligatoria	0 a 6 años	Educación infantil
	República Dominicana	Ley General de Educación	1997	5 años	0 a 6 años	Educación inicial
	Paraguay	Ley General de Educación	1998	5 años	0 a 5 años	Educación inicial y preescolar
Posterior al 2000	Perú	Ley General de Educación	2003	Implementación progresiva de 3 a 5 años.	0 a 5 años	Educación inicial
	Nicaragua	Ley General de Educación	2006	No se especifica	0 a 5 años	Educación inicial
	Argentina	Ley Nacional de Educación	2006	5 años	0 a 5 años	Educación inicial
	Uruguay	Ley de Educación	2008	4 y 5 años	0 a 5 años	Educación en la primera infancia inicial
	Chile	Ley de Educación	2009	No obligatoria	0 a 5 años	Educación parvularia

## ANEXO 7 Contenidos sobre equidad de género en normativa y materiales educativos

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	<p>La Reforma Educativa señala competencias e indicadores para la equidad de género:</p> <p><i>Competencia:</i> Reconoce situaciones de discriminación de género en diferentes contextos y asume frente a ellas una actitud crítica.</p> <p><i>Indicadores:</i> Reconoce que tanto hombres como mujeres tienen derecho a elegir libremente las actividades que desean desarrollar y las respeta. Identifica algunos prejuicios que existen hacia diversas actividades y oficios que realizan hombres y mujeres. Propone actividades de juegos en los que compañeros y compañeras asumen roles variados sin prejuicios por razones de género.</p> <p>Fuente: Reforma Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Texto de trabajo, Segundo ciclo del nivel primario, 2001.</p>	<p>En el texto de trabajo del segundo ciclo del nivel primario (2001), producido por la Reforma Educativa, se encuentra: “Tema Transversal: Educación para la equidad de género. Problemática del nivel: identidad y autoestima condicionada a representaciones estereotipadas de ‘lo femenino’ y ‘lo masculino’ que instaura el poder patriarcal y limita la expresión de sentimientos, gustos, necesidades e intereses”.</p> <p><b>Problemática de ciclo:</b> expresión de actitudes, sentimientos e intereses basados en estereotipos sexistas que influyen en el desarrollo de la identidad de niños y niñas.</p> <p><b>Contextos de relevancia social para el trabajo del maestro:</b> estereotipos de discriminación hacia la mujer (por ejemplo, “las mujeres son débiles”, “las mujeres no deben estudiar porque se van a casar”). La imagen de hombres y mujeres en cuentos, historias y leyendas (por ejemplo, las mujeres en papeles de brujas o hechiceras y los hombres en papeles de intrépidos o héroes). Ideas preestablecidas acerca del comportamiento apropiado para hombres y mujeres que dan lugar a la discriminación basada en el género. Actividades y juegos según las preferencias, intereses y sentimientos de niños y niñas (pág. 33).</p> <p><b>Plan de estudios de 8°, Estudios Sociales</b> Continúa vigente la situación de 1990 al no existir un plan de estudios oficial aprobado para el 8° grado por la Reforma Educativa.</p> <p><b>Plan de estudios de 11°, Educación Cívica</b> Continúa vigente la situación de 1990 al no existir un plan de estudios oficial aprobado para el 8° grado por la Reforma Educativa.</p> <p>Fuente: Reforma Educativa. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Texto de Trabajo. Segundo ciclo del nivel primario. 2001. Reforma Educativa.</p>	<p><i>5° Primaria. Estudios Sociales. Editorial Don Bosco, 1997, La Paz, Bolivia.</i> *No existen contenidos explícitos referidos al indicador, aunque el lenguaje gráfico señala, desde la portada, un mensaje de unidad de acción o actividad entre el hombre y la mujer, pues se observa a la pareja de incas Manco Cápac y Mama Ocllo adviniendo a la región andina y, más abajo, en un costado, a un niño y una niña con un libro de lectura saludando el paso de los dos fundadores del Imperio Inca.</p> <p><i>8° Primaria. Estudios Sociales. Editorial Don Bosco. 1997. La Paz, Bolivia.</i> *Se hace mención a la situación de explotación de la mujer en nuestra sociedad. En la pág. 18 se cita: “...la mujer en Bolivia trabaja alrededor de 90 horas a la semana, 60 horas de trabajo y 30 horas en los quehaceres domésticos”.</p> <p><i>11° Grado, Educación Cívica. Ética y democracia. Delgadillo Joaquín. Editorial Hoguera. 2001. La Paz, Bolivia.</i> *No existen contenidos explícitos referidos al indicador.</p> <p>Fuentes: 5° Primaria. Estudios Sociales. Editorial Don Bosco. 1997. La Paz, Bolivia. 8° Primaria. Estudios Sociales. Editorial Don Bosco. 1997. La Paz, Bolivia. 11° Grado. Educación Cívica. Ética y democracia. Delgadillo Joaquín. Editorial Hoguera. 2001. La Paz, Bolivia.</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Brasil	<p>No hay referidos expresos a contenidos de equidad de género en la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB-Ley n.º 9395/96).</p> <p>No hay referidos expresos a contenidos de equidad de género en el Parecer CEB/CNE n.º 15/1998, tampoco en la Resolución CEB n.º 3/1998, documentos que constituyen las directrices curriculares nacionales para la enseñanza media.</p> <p>El Parecer CEB/CNE n.º 04/1998 establece, entre las directrices curriculares para la enseñanza fundamental, el “reconocimiento de las peculiaridades básicas relativas al género masculino y femenino ...” (pág. 4). A continuación, el texto explica que investigaciones han mostrado que existen discriminaciones e exclusiones “debido a[ll] (...) sexismo ...” y declara esa situación como ‘inaceptable’ ”.</p> <p>No hay referidos expresos a contenidos de equidad de género en la Resolución CNE/CEB n.º 02/1998 (Enseñanza fundamental).</p> <p>Fuentes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Parecer CEB n.º 15/98, aprovado em 01/06/1998 – Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CNE /CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Parecer CEB/CNE n.º 04/1998 – Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolução CNE/CEB n.º 02/1998: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;</p>	<p>Los PCNEF de Geografía sugieren el estudio como tema transversal de la orientación sexual. Al respecto, comenta que “situar en el mismo nivel los roles desempeñados por hombre y mujeres en la construcción de la sociedad contemporánea todavía encuentra barreras que se anclan en las expectativas bastante diferenciadas con relación al rol futuro de niños y niñas. (...) Como institución formadora de ciudadanos, la escuela no puede reafirmar los prejuicios con relación a la capacidad de aprendizaje de alumnos de diferentes sexos” (PCNEF – Geografía, pág. 44-45).</p> <p>Los PCNEF de Historia recomiendan, como tema transversal, el estudio de las “diferencias (...) de género (...) en la perspectiva de (...) la reflexión crítica sobre las consecuencias históricas de las actitudes de discriminación (...)” (PCNEF - Historia, 2002, pág. 48). Para el cuarto ciclo se sugiere, como una de las cuestiones de actualidad posibles de ser estudiadas, las luchas de género (PCNEF - Historia, 2002, pág. 68). Por fin, lo más importante es que el documento sugiere el estudio de las declaraciones de los Derechos Universales del Hombre y los contextos de sus elaboraciones, citando a continuación los derechos de las mujeres (PCNEF - Historia, 2002, pág. 73).</p> <p>Uno de los temas transversales establecidos por los PCN de la enseñanza fundamental es la orientación sexual (PCNEF - Temas Transversales, 2001, pág. 287). Bajo ese tema hay un “bloque de contenido” dedicado especialmente a las “relaciones de género” (Idem, pág. 321).</p> <p>En cuanto a la asignatura de Sociología, los PCNEM consideran que “el modelo de familia nuclear y patriarcal va perdiendo espacio, a causa de las conquistas del propio movimiento feminista” (PCNEM, 2002, pág. 318).</p> <p>Las orientaciones educacionales complementarias a los PCNEM</p>	<p>No hay contenidos referentes a los derechos de los pueblos indígenas ni a los derechos de otras minorías, ya sea que estén garantizados por instrumentos internacionales o por el derecho interno, en ninguno de los dos libros analizados (Historia y Geografía).</p> <p>En el libro de Schimidt no hay referidos a instrumentos internacionales de protección de los derechos de las minorías étnicas (indígenas o afro-descendientes). No obstante, el autor cita, entre las garantías conquistadas con la Constitución de 1988, la criminalización del racismo (pág. 317) y la protección al indio (derecho a sus propios territorios, pág. 318).</p> <p>En el libro de Lucy no hay referidos a instrumentos internacionales de protección de los derechos de las minorías étnicas (indígenas o afro-descendientes) ni a mecanismos de derecho interno con ese fin.</p> <p>En el libro de Aranha y Martins no hay referidos a los instrumentos internacionales en pro del respeto a los derechos de las minorías (indígenas o afro-descendientes) ni a mecanismos de derecho interno con ese fin.</p> <p>En el libro de Costa tampoco hay referidos a los instrumentos internacionales en pro del respeto a los derechos de las minorías (indígenas o afro-descendientes) ni a mecanismos de derecho interno con ese fin.</p> <p>Fuentes: VESENTINI, J. William e VLACH, Vânia. Geografia Crítica – O Espaço Natural e a ação humana – volume 1. São Paulo: Ática, 2002, 30ª Edição. PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. História e vida integrada – 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002, 1ª Edição. SCHMIDT, Mario Furlley. Nova História Crítica – 8ª Série. São Paulo: Nova Geração, 1999 (2001). LUCCI, Elian Alabi. Geografia – Homem &amp; Espaço – 8ª Série. São Paulo: Saraiva, 2000 – 16ª Edição reformada e atualizada (2001). COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997, 2ª Edição (2002). ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS,</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Brasil		<p>(2002) sugieren como uno de los contenidos de Historia el estudio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, con enfoque en la “igualdad entre los sexos” (OEC - PCNEM, 2002, pág. 84).</p> <p>Fuente:  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História;  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Geografia;  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas Transversais  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – História;  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Geografia;  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas Transversais  Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)– 2002;  Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (OEC) – Ciências Humanas e suas Tecnologias.</p>	<p>Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, 2ª Edição (2002).</p> <p>VESENTINI, J. William e VLACH, Vânia. Geografia Crítica – O Espaço Natural e a ação humana – volume 1. São Paulo: Ática, 2002, 30ª Edição.</p> <p>PILETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. História e vida integrada – 5ª Série. São Paulo: Ática, 2002, 1ª Edição.</p> <p>SCHIMIDT, Mario Furley. Nova História Crítica – 8ª Série. São Paulo: Nova Geração, 1999 (2001).</p> <p>LUCCI, Elian Alabi. Geografia – Homem &amp; Espaço – 8ª Série. São Paulo: Saraiva, 2000 – 16ª Edição reformada e atualizada (2001).</p> <p>COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. São Paulo: Moderna, 1997, 2ª Edição (2002).</p> <p>ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993, 2ª Edição (2002).</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Colombia	<p>Lineamientos curriculares en el área de Ciencias Sociales: La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.</p> <p>Fuentes: Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Ley No. 115 de febrero 8 de 1994. Santafé de Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional, 1994. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Santafé de Bogotá: serie Lineamientos Curriculares, Documento 1, Ministerio de Educación Nacional, 1998. Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996. Santafé de Bogotá: serie Documentos Especiales, 1996.</p>	<p>Tanto en la educación básica, que comprende los grados 7º, 8º, y 9º, como en la educación media académica, que comprende los grados 10º y 11º, los programas contienen en su plan de estudios la asignatura de Ciencias Sociales, en la cual se encontró temas relacionados con la equidad de género.</p> <p>Implementación de los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales: "La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana".</p> <p>Fuentes: Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación. Ley No. 115 de febrero 8 de 1994. Santafé de Bogotá: Empresa Editorial Universidad Nacional, 1994. Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas. Santafé de Bogotá: serie Lineamientos Curriculares, Documento 1, Ministerio de Educación Nacional, 1998. Resolución No. 2343 de junio 5 de 1996. Santafé de Bogotá: serie Documentos Especiales, 1996.</p>	<p>Textos educativos de 5º grado: <i>Aprender a vivir 5</i> •Proyecto basado en la literatura para la formación en valores y ética ciudadana. Se incluyen temas de equidad de género dentro de los cuentos utilizados para realizar, posteriormente, talleres de análisis.</p> <p>Textos educativos de 8º grado: <i>Ciencias Sociales 8º</i> •En la unidad 3, "Un nuevo orden mundial", se trata el tema del respeto a la diferencia incluyendo una perspectiva de género. Igualmente, en la unidad 4, "Un mundo en crecimiento", se estudia el tema de la solidaridad, la participación y la tolerancia, transversalizado por el tema de género.</p> <p><i>Textos educativos de 11º grado:</i> •Entre los libros revisados no hay alguno que contenga el tema de equidad de género explícitamente.</p> <p>Fuentes: LUQUE NÚÑEZ, Ricardo, y LÓPEZ ACEVEDO, Guillermo, <i>Aprender a vivir 11: Proyecto basado en la literatura para la formación en valores y ética ciudadana</i>. Editorial Libros y Libros S.A., Bogotá, D.C., 2003. 90 p. <i>Economía y Política 2</i>, Grupo Editorial Norma, Bogotá D.C., 2003. RAMÍREZ ORJUELA, Luis Alejandro; CHAUSTRE AVENDAÑO, Álvaro, y PULIDO CORTÉS, Oscar, <i>Voz y voto. Constitución y democracia</i>, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2002. BORJA GÓMEZ, Jaime Humberto, <i>Ciencias Sociales 8</i>, Santillana Siglo XXI Básica Secundaria, Bogotá, 1999. DÍAZ DÍAZ, Rafael Antonio; FEO BASTO, José Vicente, e IBARRA YEPES, Ana Rosalba, <i>Milenio 5 Ciencias Sociales</i>, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 2002.</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Ecuador	<p>Ley de Educación No 127 de julio de 1984: no existe.</p> <p><i>Quinto año</i> No se hace referencia al tema en los objetivos generales de la educación básica; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del área de Estudios Sociales; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del eje transversal “Educación en la práctica de valores”, ni menciona ningún instrumento nacional o internacional de derechos humanos.</p> <p><i>Octavo año</i> El programa oficial no hace referencia al tema en los objetivos generales de la educación básica; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del área de Estudios Sociales; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del eje transversal “Educación en la Práctica de Valores”, ni menciona ningún instrumento nacional o internacional de derechos humanos.</p> <p><i>Undécimo año</i> El programa oficial no contiene objetivos referidos al tema. Sin embargo, hace referencia a él en el numeral 2.1 “Principios de índole social”, en el punto último: “El bachiller debe incorporar nuevos puntos de vista, revisar las visiones para que, aprovechando las fortalezas específicas y comunes de los varones y las mujeres, se diseñen nuevas ofertas de educación que salvaguarden la equidad de género”. No existen más referencias al tema de género ni a los instrumentos internacionales de derechos humanos. Tampoco plantea contenidos transversales.</p> <p>Fuente: Ley de Educación No 127 de julio de 1984. Quinto año, programa oficial: Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Octavo año, programa oficial: Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996.</p>	<p>Ley de Educación No 127 de julio de 1984: sin contenidos.</p> <p><i>Quinto año</i> No se hace referencia al tema en los objetivos generales de la educación básica; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del área de Estudios Sociales; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del eje transversal “Educación en la práctica de valores”, ni menciona ningún instrumento nacional o internacional de derechos humanos.</p> <p><i>Octavo año</i> El programa oficial no hace referencia al tema en los objetivos generales de la educación básica; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del área de Estudios Sociales; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del eje transversal “Educación en la práctica de valores”, ni menciona ningún instrumento nacional o internacional de derechos humanos.</p> <p><i>Undécimo año</i> El programa oficial no contiene objetivos referidos al tema. Sin embargo, hace referencia a él en el numeral 2.1 “Principios de índole social, en el punto último: “El bachiller debe incorporar nuevos puntos de vista, revisar las visiones para que, aprovechando las fortalezas específicas y comunes de los varones y las mujeres, se diseñen nuevas ofertas de educación que salvaguarden la equidad de género”. No existen más referencias al tema de género ni a los instrumentos internacionales de derechos humanos. Tampoco plantea contenidos transversales.</p> <p>Ley de Educación No 127 de julio de 1984: no existe.</p> <p><i>Quinto año.</i> No se hace referencia al tema en los objetivos generales de la educación</p>	<p>En <i>Santillana Integral 5</i>, unidad didáctica Estudios Sociales: “La libertad de género”, se hace referencia a la igualdad ante la ley de derechos y de obligaciones para hombres y mujeres, así como a la igualdad de oportunidades y las limitaciones para la equidad de género por la cultura prevaleciente, y analiza el contenido del artículo 134 de la Constitución que establece la igualdad jurídica de los sexos. Plantea un ejercicio sobre la organización de la familia y la equidad de género.</p> <p>En <i>Estudios Sociales 8</i> (para el octavo año), unidad didáctica La Constitución Política y la vida social, lección 1: “Breve historia de la Constitución”, se hace una referencia a la equidad de género establecida en la Constitución, como pie de imagen, pero no lo desarrolla. Hace alusión a la Ley de Protección contra la Violencia a la Mujer y la Familia, como ejemplo de las leyes que complementan a la Constitución, pero no hay un desarrollo de los temas ni se detecta tampoco un desarrollo transversal del tema.</p> <p>En <i>Formación Ciudadana. Deberes, derechos y valores</i> (para el undécimo año), unidad 1, “Nuestra Constitución y sus leyes: Lección práctica ciudadana. La ciudadanía: el caso de Matilde Hidalgo de Prócer”, se hace referencia al ejercicio de derechos ciudadanos y relata el caso de Matilde Hidalgo como paradigmático de la conquista de derechos constitucionales por parte de las mujeres, como la primera persona del género femenino que estudió la secundaria en un colegio de varones, la primera médica, la primera mujer que sufragó en el país y la primera diputada.</p> <p>En la unidad 3: “Lección práctica ciudadana”, se hace un breve análisis de los logros del movimiento feminista en lo legal, el lenguaje y lo laboral y transcribe un texto de Virginia Wolf, que no alcanza a ser un buen ejemplo de</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Ecuador	<p>Undécimo año, programa oficial: Plan y programas para el bachillerato en Humanidades Modernas. Resolución Ministerial No 560 del 29 de marzo de 1978.* Reforma Curricular del Bachillerato, Decreto Ejecutivo 1786 del 29 de agosto del 2001.</p> <p>* A pesar de que en el 2001 se dio la Reforma Curricular del Bachillerato, muy pocos colegios (alrededor de 100) la aplicaron durante el 2002, razón por la cual se sigue usando el plan y los programas de 1978.</p>	<p>básica; no se hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del área de Estudios Sociales, ni se hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del eje transversal "Educación en la práctica de valores".</p> <p><i>Octavo año</i> El programa oficial no hace referencia al tema en los objetivos generales de la educación básica; no hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del área de Estudios Sociales, ni hace referencia al tema en los objetivos generales ni específicos del eje transversal "Educación en la práctica de valores".</p> <p><i>Undécimo año</i> El programa oficial no contiene objetivos referidos al tema.</p> <p>Fuentes utilizadas: Ley de Educación No 127 de julio de 1984. Quinto año, programa oficial: Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Octavo año, programa oficial: Reforma Curricular para la Educación Básica de 1996. Undécimo año, programa oficial: Plan y programas para el Bachillerato en Humanidades Modernas. Resolución Ministerial No 560 del 29 de marzo de 1978.* Reforma Curricular del Bachillerato, Decreto Ejecutivo 1786 del 29 de agosto del 2001.</p> <p>* A pesar de que en el 2001 se dio la Reforma Curricular del Bachillerato, muy pocos colegios (alrededor de 100) la aplicaron durante el 2002, razón por la cual se sigue usando el plan y los programas de 1978.</p>	<p>equidad de género sino de las posiciones más radicales del feminismo.</p> <p>En la unidad 4: "Las personas y las instituciones", se hace referencia al hecho de que, a pesar de que las mujeres son mayoría en el país, se les sigue considerando minoría debido a que son los hombres los que todavía mantienen hegemonía política, económica y social. Hay algunas referencias a la equidad de género, pero no se logra un desarrollo transversal del tema.</p> <p>Fuentes: Quinto año: Varios Autores (Estudios Sociales: Greta González) Santillana Integral 5, Editorial Santillana, Quito, Ecuador, 2002.</p> <p>Octavo año: ANDRADE, Jimena, y VALVERDE, Cira, Estudios Sociales 8, Secundaria Básica, Editorial Santillana, Ecuador, 2002.</p> <p>Undécimo año: SALAZAR, Sonia; TROYA, Paquita; SEVEILLA, Alexandra, y HERRERA, Lizardo, Formación Ciudadana. Deberes, derechos y valores, Editorial Santillana. Quito, Ecuador, 2002.</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
El Salvador	<p>No se encuentran contenidos sobre este indicador.</p> <p>Fuentes: Reforma Educativa en Marcha 1995. Fundamentos Curriculares de Educación Nacional 1994-1999. Desafíos de la Educación en el nuevo milenio, 2000-2005. MINED, Política Nacional de la Mujer. Plan de acción 2000-2004.</p>	<p>No se encuentran contenidos sobre este indicador.</p> <p>Fuentes: Programa de estudios 5° grado de educación básica. Programa de estudios de 8° grado tercer ciclo de educación básica. Programa de estudios de 11° grado de educación media. Programa de la asignatura educación Moral y Cívica, segundo ciclo (versión para validación, enero 2003). Programa de estudio de educación Moral y Cívica, educación media, enero 2003.</p>	<p>No se encuentran contenidos sobre este indicador.</p> <p>Fuente: Texto de 5° grado de educación básica, Colección Cipotes. Estudios Sociales y Cívica, 11° grado de educación media.</p>
Guatemala	Sin datos para este indicador.	Sin datos para este indicador.	Sin datos para este indicador.
Haití	Sin datos para este indicador.	Sin datos para este indicador.	Sin datos para este indicador.
Honduras	Sin datos para este indicador.	Sin datos para este indicador.	Sin datos para este indicador.
Nicaragua	<p>El Código de la Niñez y la Adolescencia de 1998 apunta en su articulado a romper las disparidades de género y las discriminaciones hacia las niñas y las adolescentes en el sistema social en general y, en particular, en el sistema educativo. Uno de sus artículos reza: “Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación orientada a desarrollar hasta el máximo de sus posibilidades, su personalidad y capacidades (...) El Estado garantizará a las niñas, niños y adolescentes la educación pública primaria gratuita y obligatoria, en condiciones de igualdad para el acceso y permanencia en la escuela...” (art. 43)</p> <p>La Ley de Promoción al Desarrollo Integral de la Juventud Nicaragüense del 2001 promueve que la juventud se integre a todos los espacios sociales sin discriminación de género o de otra índole. Toda la ley está cruzada por esa perspectiva. Solo para hacer referencia a uno de sus artículos:</p>	<p><i>Quinto grado</i> Los estándares educativos 2001, en particular el estándar de Cívica, están redactados con un lenguaje incluyente y no discriminator. Solo para hacer referencia a algunos de ellos:</p> <p>Estándar #1: “El estudiante analiza la influencia de los valores éticos y morales en la interacción entre las personas, grupos, instituciones sociales y el ambiente”. El Logro de aprendizaje # 5 de este estándar señala que el educando “valora que la participación y el trato en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres contribuye al desarrollo de la persona y la sociedad”.</p> <p>Estándar # 6: “El estudiante reconoce que las personas tienen derechos y deberes en su relación con la familia y la sociedad y cómo éstas contribuyen al cumplimiento y promoción de los mismos”.</p> <p><i>Octavo grado</i> No se encuentra, en el programa</p>	<p><i>Quinto grado</i> En los textos de Cívica Moral y Urbanidad de 1992 no se encuentran contenidos sobre este indicador. En la unidad de derechos humanos, se habla de personas o de hombres, sin especificar hombres - mujeres. La ausencia no está referida únicamente a que no se visibiliza a las mujeres, sino que además no se incorporan sus demandas, derechos y búsqueda de igualdad en los ámbitos públicos, económicos, sociales o culturales. Aparece una ínfima referencia en la página 3, desde el mundo de lo privado: “Las personas que viven en el hogar unidas por el amor, el vínculo de la sangre y el mismo parentesco constituyen la familia. El padre, la madre y los descendientes de estos, los hijos, forman la estructura básica de la familia...”</p> <p><i>Octavo grado</i> No se encuentra, en los textos de Formación Cívica y Social de 1998, contenidos referidos a este indicador. Los textos están escritos</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Nicaragua	<p>“(…) para efectos de esta ley, la no-discriminación se entenderá como la no exclusión o restricción basada en la edad, sexo, que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce del ejercicio de los derechos humanos de las y los jóvenes y sus libertades fundamentales en la vida política, económica, social, cultural, civil y religiosa” (art. 4).</p> <p>La Estrategia Nacional de Educación y el Plan Nacional de Educación 2001 - 2015, en su principio # 2, establecen que “la educación es creadora y forjadora del ser humano y de valores sociales (...) reafirma el respeto a las diversidades religiosas, políticas, étnicas, culturales, psicológicas y de género”.</p> <p>El plan nacional, en su capítulo referido a objetivos y estrategias del sistema educativo, particularmente en lo atinente a cobertura y equidad, señala “la extensión y mejoramiento de la protección y educación de la primera infancia, especialmente para niños y niñas (...) acceso a una enseñanza primaria, gratuita y obligatoria (...) para todos los niños y niñas (...) aumento para el año 2015 del número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres (...) Supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2015 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso básico de buena calidad, así como un buen rendimiento”. “Eliminación de todas las formas de discriminación basadas en género...”</p> <p>En este mismo capítulo, en las páginas 32 y 33, se establece “la aplicación de estrategias integradas para lograr igualdad entre los géneros en materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes</p>	<p>de Formación Cívica y Social de 1993, contenidos referidos a este indicador. Los contenidos no están redactados desde una perspectiva de género, de tal manera que los derechos y libertades, así como la construcción del desarrollo, están centrados en el “hombre”, sin hacer ningún tipo de distinción, diferenciación o particularidad con las mujeres.</p> <p><i>Undécimo grado</i> No se encontró información sobre este indicador.</p>	<p>desde una visión androcéntrica. Solo se encuentran algunas expresiones marginales, una de ellas en la página 19: “El respeto se manifiesta sin tomar en consideración el sexo, la edad, la profesión, situación económica y puesto que desempeña”.</p> <p><i>Undécimo grado</i> En los textos de Formación Cívica y Social de 1998 no se encuentran contenidos referidos a este indicador. Los textos están escritos desde una cosmovisión masculina del mundo.</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Nicaragua	<p>y prácticas, así como fortalecer los valores”, y dispone la “implementación de un currículo pertinente que incluya como ejes transversales el enfoque de género”.</p> <p>En la presentación del documento “Conceptos básicos del enfoque de género en Educación” de 1999, el Ministerio de Educación señala que este, “integrando en el currículo vigente el estudio de género, está propiciando que la generación estudiantil actual que se forma en las aulas de clase comprenda, adquiera y ejercite desde la niñez relaciones de igualdad en dignidad y reciprocidad entre el varón y la mujer, como seres con capacidades plenas y equitativas”. En la página 17, el documento define la equidad de género como “un proceso que promueve la valoración igualitaria de las actividades en los ámbitos privado y público, para ambos sexos”.</p> <p>En la página 6 del documento “Tratamiento del eje transversal enfoque integral de género en la Educación” de 1999, el Ministerio del ramo define como eje transversal “la necesidad de promover relaciones, con igualdad en dignidad y equidad en la participación, entre la mujer y el varón en los ámbitos privado y público desde la niñez. ¿Para qué? Para que los dos, como seres humanos y como sujetos activos de la sociedad, tengan la misma oportunidad de participar en el desarrollo político, económico y social del país”.</p>		

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Perú	<p><i>Quinto grado</i> Estructura curricular básica de educación primaria de menores. Marco curricular.</p> <p>Perfil educativo del niño y de la niña de educación primaria. Al terminar el sexto grado, el niño y la niña: “Acepta[n] las diferencias entre las personas, reconociéndolas como legítimas, sin discriminarlas por su género, edad, raza, condición socioeconómica, religión, origen étnico y cultural” (pág. 25).</p> <p><i>Octavo grado</i> Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (adolescentes). Área: Estudios sociales y ciudadanía. Fundamentación: organización del área. Componente: persona y sociedad. “...Por medio de este componente se propicia que cada estudiante identifique actitudes discriminatorias por razones de género, cultura, raza o edad en los diferentes contextos donde se desenvuelve, con la finalidad de que comprenda cómo y por qué se dan estas actitudes y que logre desarrollar una relación con equidad con el otro género, cultura, raza o edad. No puede haber convivencia armoniosa sin la vigencia de valores comunes aceptados y respetados por la población peruana” (pág. 94).</p> <p><i>Undécimo grado</i> Una nueva secundaria. Propuesta de diseño curricular básico de educación secundaria de menores. No se encontraron contenidos de equidad de género en el documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo.</p>	<p><i>Quinto grado</i> <i>Área personal social</i> No se encontraron contenidos de equidad de género en los planes educativos oficiales.</p> <p><i>Octavo grado</i> <i>Estudios sociales y ciudadanía</i> Competencias: Persona y sociedad. Contenidos del aprendizaje. “Conceptuales. Problemas psicosociales. Discriminación: étnica, social, religiosa y de género” (pág. 103).</p> <p>Competencias: Espacio y sociedad. Contenidos del aprendizaje. “Conceptuales. Aspectos demográficos en el Perú. Situación de la mujer y de la juventud” (pág. 103).</p> <p>Competencias: Historia y sociedad. Contenidos del aprendizaje. “Conceptuales. Economía y sociedad colonial. Estamentos y castas: estrategias de asimilación, adaptación y confrontación. Vida cotidiana. La mujer. La marginalidad” (pág. 104). Procedimentales. Análisis multicausal y síntesis. Analiza la situación de la mujer y las relaciones de género” (pág. 104) “Actitudinales. Sentido de pertenencia. Valora los logros tecnológicos alcanzados por hombres y mujeres hasta el siglo XV. Respeto, tolerancia y equidad. Reconoce la presencia de la mujer en la historia” (pág. 104).</p> <p><i>Undécimo grado</i> <i>Área de desarrollo social.</i> Competencias y contenido por grado. Quinto grado Historia y sociedad Contenidos del aprendizaje “Conceptuales. Temas de investigación. La mujer en la historia peruana. Situación jurídica y política. Participación en el espacio público. Retos para las relaciones equitativas de género en la sociedad peruana” (pág. 85).</p>	<p><i>Quinto grado</i> <i>Área personal social</i> Unidad 4: “Nuestra vida en democracia”.</p> <p>Se desarrollan las implicancias de vivir en democracia y se señala el rechazo a la violencia. Bajo el título “No a la violencia” se desarrolla el tema del maltrato infantil así como las funciones de la Demuna (Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente), la organización que protege al menor en estos casos (pág. 54).</p> <p>Se proponen como tema de investigación para los alumnos y alumnas la discriminación y la violencia (pág. 54).</p> <p>Bajo el título “Instituciones que defienden y promueven la vigencia de los derechos humanos y la democracia” se aborda a las instituciones encargadas de dicha misión. En el glosario adjunto se abordan los conceptos de maltrato y violencia (pág. 57).</p> <p><i>Octavo grado</i> <i>Educación Cívica</i> No hay contenidos de equidad de género. En la unidad 1, referente a la persona humana, al desarrollarse el derecho a la igualdad ante la ley se señala brevemente que no puede haber distingos “entre los seres humanos en razón de su sexo, raza, religión, idioma, condición económica ni de otra índole” (pág. 12).</p> <p><i>Ciencias Sociales</i> En el acápite “La población de mi país. Aspectos demográficos en el Perú” se aborda la situación de la mujer y el adolescente en el Perú, el amparo legal que tiene como persona humana y ciudadana peruana (pág. 89). Se cita como marco normativo la Constitución Política de 1993, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (pág. 89). Se nombran las instituciones nacionales que</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Perú			<p>defienden a la mujer desde la sociedad civil (ONG) y del Estado, fundamentalmente el Ministerio de Promoción de la Mujer y Desarrollo (Promudeh) (pág. 89).</p> <p><i>Undécimo grado</i> <i>Educación Cívica</i> En la unidad 1, “Los derechos fundamentales y los deberes cívicos patrióticos de la persona”, se contempla un título denominado “Derechos de la mujer”. Se hace un breve recuento histórico de la conquista de la igualdad de derechos con el hombre (pág. 17)</p> <p>Entre los instrumentos y convenciones más importantes se destacan la Convención Interamericana sobre Concesiones de los Derechos Políticos y Civiles de la Mujer (1948, Bogotá), el Convenio sobre Igualdad de Remuneración (1951, OIT) y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (se desarrolla el contenido de la convención) (pág.17).</p> <p>Se desarrollan los derechos de la mujer reconocidos en el Perú a través de la Constitución Política (pág. 18-19).</p> <p>Bajo el título “Revaloración de la mujer” se enfoca el problema de la discriminación por género sufrida por la mujer y la forma en que esta ha luchado a través de las organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y las organizaciones de mujeres. Se destaca la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995) y, entre las acciones nacionales, la creación del Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (Promudeh) (pág. 20).</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Paraguay	<p>La Reforma Educativa en el Aula (1995) marca como uno de los fines de la educación “garantizar la igualdad de oportunidades para todos, buscar que varones y mujeres, en diferentes niveles, conforme con sus propias potencialidades, se califiquen profesionalmente para participar con su trabajo en el mejoramiento del nivel y calidad de vida de todos los habitantes del país” (Reforma 10, el subrayado es mío).</p> <p>Entre las expectativas enunciadas está “buscar una educación que posibilite al hombre y a la mujer igualdad de oportunidades para constituirse, en estrecha relación solidaria con su entorno, en sujetos activos de su propia formación y de los procesos de desarrollo nacional” (Reforma 12, el subrayado es mío).</p> <p>El diseño nacional curricular Proyecto Reforma Joven del 2002 - 2004, luego de su presentación, inicia su texto con los “Fines de la educación paraguaya”. El contenido se acompaña de una fotografía donde aparecen una estudiante y un estudiante. Bajo ella, en un recuadro en mayúsculas, reza que la educación paraguaya busca que hombres y mujeres construyan su personalidad, se califiquen profesionalmente y afirmen su identidad nacional y su cultura (Diseño 9).</p> <p>En la sección “Rasgos del perfil de la educación media”, declara que esta tiende a la formación de hombres y mujeres e incluye la imagen fotográfica de dos mujeres jugando al fútbol con la camiseta del equipo nacional. Este deporte estuvo por años reservado exclusivamente para los varones.</p> <p>La construcción de la personalidad moral es otro apartado señalado como un desafío que enfrenta la escuela la falta de equidad de género (Diseño 41). Se establece claramente una metodología de perspectiva de género, al pretender una educación que potencie el</p>	<p>En el delineamiento de su perfil educativo, el programa de estudio del quinto grado invita a los niños y niñas a aceptar su propia sexualidad y asuman, en su desenvolvimiento personal y social, relaciones de equidad y complementariedad de género (Programa de 5to. grado, 14).</p> <p>En el apartado “Consideraciones generales”, el programa del quinto grado señala las características que orientan su enfoque curricular. Según el documento, para contribuir al desarrollo integral de la mujer y del hombre es necesaria una educación que posibilite al hombre y la mujer igualdad de oportunidades para constituirse, en estrecha relación solidaria con su entorno, en sujetos activos de su propia formación y de los procesos de desarrollo nacional.</p> <p>La propuesta “Implementación experimental para el período 2003 - 2004: bachillerato científico con énfasis en Ciencias Sociales” fija entre los objetivos generales del programa de estudio para el 2do. curso (11mo. grado) que educandos y educandas practiquen la tolerancia y el respeto hacia todos los pueblos y sus culturas, dentro del marco de la igualdad de género (Bachillerato 29).</p>	<p><i>Estudios Sociales 5</i> es el libro de texto oficial elaborado en 1997 por el programa “Mejoramiento de la educación primaria”. El enfoque que articula el manual es histórico, por lo que el protagonismo masculino es marcadamente superior. Sin embargo, cuando se analizan los contenidos de la historia americana se incluyen numerosas reflexiones sobre equidad de género. Por ejemplo: “Reflexiono: ¿Por qué me parece que las mujeres, y aun las niñas, siguen trabajando como sirvientes, hoy?” (Estudios Sociales 5, pág. 223).</p> <p>“Trabajamos en grupo. [Luego de estudiar las condiciones inhumanas en que trabajaban los indígenas durante la colonia, los estudiantes son invitados a cuestionarse:] ¿Son realmente inferiores los niños a las niñas, las mujeres a los hombres?” (Estudios Sociales 5, pág. 232)</p> <p>El Ministerio de Educación y Cultura, a través de su programa “Mejoramiento de la calidad de la educación secundaria” (2000), elaboró para el 8vo grado el manual didáctico <i>Formación ética y ciudadana</i>. El espíritu que recorre todo el texto presenta implícitamente contenidos de equidad de género. En la introducción, leemos: “En el 8vo. grado nuestras reflexiones, intercambio de opiniones y los compromisos asumidos a partir de las situaciones planteadas por el libro están acompañados por las vivencias compartidas por Anita y su grupo de amigas y amigos”. Este personaje femenino lidera tanto el sentido como las actividades contenidos en el texto (<i>Formación ética y ciudadana</i>, pág 7).</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
Paraguay	<p>desarrollo del hombre y la mujer desde un concepto diferente de persona, lo que se deberá conseguir desarrollando una imagen plural a partir de un enfoque de equidad, al margen de los estereotipos masculinos y femeninos. La educación media busca desarrollar mayores expectativas en los adolescentes y jóvenes, presentándoles modelos alternativos, plurales y flexibles para ir rehaciendo el sistema de valores y actitudes que genera sexismo en la educación. La incorporación del enfoque de género, por tanto, apunta a la deconstrucción de una cultura androcéntrica, haciéndola más equitativa y humana (Diseño 65).</p> <p>La Ley General de Educación 1264, de 1998, en su artículo 10, enmarca la educación al principio de la efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo de todo tipo de discriminación.</p>		

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
<b>República Dominicana</b>	No se encuentran contenidos sobre este indicador.	<p><i>Quinto grado del nivel básico</i> No se encuentran contenidos sobre este Indicador.</p> <p><i>Octavo grado del nivel básico</i> En el bloque Contenidos se incluye el tema “La familia dominicana. Problemas que la afectan y posibles soluciones. Violencia intrafamiliar. Ley 24-96 contra la violencia intrafamiliar. Sida. Desigualdad social. La prostitución. Marginalidad”.</p> <p><i>Undécimo grado (primer grado del segundo ciclo del nivel medio)</i> No se encuentran contenidos sobre este Indicador.</p>	<p><i>Quinto grado del nivel básico</i> En la lección 12, “Los primitivos pobladores del Viejo Mundo”, sección Actividades, se incluye el siguiente ejercicio: “Discute en grupo las semejanzas y diferencias entre la forma de vida del hombre y la mujer en: el Paleolítico y el Neolítico, y el Neolítico y la Edad de los Metales”.</p> <p><i>Octavo grado del nivel básico</i> En la unidad 2, capítulo 2, “Resistencias a la ocupación militar en República Dominicana y Haití”, se instruye: “Observa la siguiente fotografía que muestra un grupo de personas. ¿Quiénes son? ¿Hay mujeres? ¿Cómo se llamaron esos grupos?”</p> <p>En este mismo capítulo se describe el movimiento de oposición de la Junta Patriótica de Damas y se incluye un fragmento de una carta que esta dirigiera al Secretario de Marina de los Estados Unidos. La lectura concluye con las siguientes preguntas e instrucciones: “¿Qué proponía la Junta Patriótica de Damas? ¿Cuáles tradiciones del pueblo estadounidense invocaba para sustentar su petición? Investiga la participación de las mujeres de tu región en la lucha contra la Primera Ocupación Militar Estadounidense”.</p> <p>En la sección Actividades de este mismo capítulo se incluye el siguiente ejercicio: “Con ayuda de tu maestra o maestro, divide el curso en equipos. Cada equipo investigará sobre la actitud de la población de su región frente a la Ocupación Militar Estadounidense, los tipos de resistencia y los momentos en los cuales se dieron. Entrevista a personas mayores de tu comunidad para buscar datos sobre las personas que se destacaron en esa resistencia. Es importante recoger informaciones sobre la participación de las mujeres en esas luchas”.</p> <p>En la unidad 2, capítulo 5, “Política y cultura bajo el Régimen de Trujillo”, se estudian los</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
República Dominicana			<p>movimientos antitrujillistas y relata las circunstancias de la muerte de las hermanas Mirabal, concluyendo: “El 25 de noviembre, día en que las Mirabal fueron asesinadas, se ha designado como el Día de la No Violencia contra la Mujer. En este día se conmemora en todo el mundo el sacrificio de las Mirabal y nos hace reflexionar sobre la situación de violencia contra la mujer”.</p> <p>En la unidad 3, capítulo 5, “La sociedad dominicana a finales del siglo XX”, se incluye un fragmento de <i>La vida mala: Economía informal, Estado y pobladores urbanos en Santo Domingo</i>, de Wilfredo Lozano. Unas breves líneas del fragmento, dedicadas a las mujeres, dicen: “Es significativa la creciente participación de la mujer como jefa de hogar, pero con una muy precaria situación económica y laboral respecto a los hombres. La remesa juega un papel central en el equilibrio económico de los hogares pobres, sobre todo aquellos dirigido por mujeres...” También, entre las preguntas de análisis posterior al texto está: “¿Cuáles son las características de las familias pobres cuya cabeza es una mujer?”</p> <p>Más adelante, en este mismo capítulo, se incluye un extracto de “Mujer y desarrollo en el Caribe”, de Lourdes Bueno, del libro <i>El Caribe frente a los retos de la globalización</i>, editado por Carlos Dore Cabral y Alejandra Liriano. Al final de la lectura se plantean las siguientes preguntas: “Según la autora, ¿cuáles son los efectos, sobre las mujeres, de la globalización de la economía? ¿Por qué sostiene que la pobreza tiene ‘rostro humano’? ¿Qué características deben tener las posibles soluciones?”</p> <p>En este mismo capítulo se incluyen también unas gráficas sobre la jefatura de hogar, según zona y sexo, en 1984. Asimismo, se plantean las siguientes preguntas: “Compara la jefatura de hogar en la</p>

País	Indicador 1: Contenido sobre equidad de género en documento oficial que fija los objetivos y contenidos del currículo	Indicador 2: Contenido sobre equidad de género en los programas de estudios	Indicador 3: Contenidos sobre equidad de género en los textos educativos
República Dominicana			<p>zona urbana con la zona rural. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?”</p> <p>Posteriormente, siempre en el mismo capítulo, el tema “La familia dominicana de hoy” se inicia con la pregunta “¿Cómo ha cambiado la familia dominicana?” y concluye con otra pregunta: “¿Recuerdas las características de la familia donde la mujer es jefa de hogar?”</p> <p>En la sección Actividades de este mismo capítulo se incluye un ejercicio de “Discusión sobre los efectos de la crisis de los ochenta en la mujer, la juventud, la familia”.</p> <p><i>Undécimo grado (primer grado del segundo ciclo del nivel medio)</i> En la unidad 10, “La ciencia de la antropología”, en la sección Investigación, se incluye un ejercicio que dice: “Investiga con relación a las diferencias que puede tener un trabajo de investigación si se toma en cuenta o no la perspectiva de género en su elaboración”.</p>

## ANEXO 8 Modificaciones recientes en leyes de educación y currículo respecto a la equidad de género

Cambios legislativos recientes País	Ley de educación vigente
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	<p><b>Artículo 3. (Bases de la educación)</b>  <i>“(...) 13. La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, <b>equidad social y de género en la participación</b>, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.”</i></p> <p><b>Artículo 4. (Fines de la educación)</b>  <i>“(...)6. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.”</i></p> <p><b>Artículo 10 (Objetivos de la educación regular)</b>  <i>“(...)5. Complementar y articular la educación humanística con la formación histórica, cívica, derechos humanos, equidad de género, derechos de la Madre Tierra y educación en seguridad ciudadana.”</i></p> <p>Fuente: Ley N°070 Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, disponible en: <a href="http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf">http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf</a></p>
<b>Brasil</b>	<p><b>Ley N° 10172 Plan Nacional de Educación (2001)</b>  Entre los objetivos y metas definidas para la educación primaria se contempla:  <i>“11) Mantener y consolidar el programa de evaluación del libro didáctico creado por el Ministerio de Educación, estableciendo entre sus criterios el <b>abordaje adecuado de las cuestiones de género</b> y etnia y la <b>eliminación de textos discriminatorios o que reproducen estereotipos acerca del papel de la mujer, el negro y el indígena</b>”.</i></p> <p>Con respecto a la educación de jóvenes y adultos, dispone:  <i>12) Incluir en las directrices curriculares de los cursos de formación de docentes temas relacionados a las problemáticas tratadas en los temas transversales, especialmente en lo referente al abordaje, tales como: <b>género</b>, educación sexual, ética (justicia, diálogo, respeto mutuo, solidaridad y tolerancia), pluralidad cultural, medio ambiente, salud y temas locales”.</i></p> <p>Con respecto a la Educación Superior, señala lo siguiente:  <i>“13) Incluir, en las informaciones colectadas anualmente a través del cuestionario adjuntado al Examen Nacional de Cursos, cuestiones relevantes para la formulación de políticas de género, tales como excedencia o abandono temporal de cursos superiores motivados por embarazo y/o ejercicio de funciones domésticas relacionadas con el cuidado y educación de los hijos (...)”</i></p> <p>Fuente: Ley N° 10172, disponible en: <a href="http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf">http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf</a></p>
<b>Colombia</b>	<p>No hay/no se encuentra indicaciones nuevas sobre equidad de género a lo presentado por el estudio del presente punto 2.2 del informe.</p>
<b>Ecuador</b>	<p>No hay/no se encuentra indicaciones nuevas sobre equidad de género a lo presentado por el estudio del presente punto 2.2 del informe.</p>
<b>El Salvador</b>	<p>No hay/no se encuentra indicaciones nuevas sobre equidad de género a lo presentado por el estudio del presente punto 2.2 del informe.</p>

Cambios legislativos recientes País	Ley de educación vigente
<p><b>Guatemala</b></p>	<p>Se destaca la incorporación del eje equidad de género, de etnia y social en el Currículum Nacional Base, a nivel pre-primario, primario y medio.</p> <p>En efecto, por ejemplo, en el Currículum Nacional Base para el nivel de educación pre-primaria, aparece como segundo eje de los nueve del currículo:</p> <p><i>"2. Equidad de género, de etnia y social. Sus componentes son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>a. Equidad e igualdad.</i></li> <li><i>b. Género y autoestima.</i></li> <li><i>c. Educación sexual: VIH-SIDA.</i></li> <li><i>d. Equidad laboral.</i></li> <li><i>e. Equidad étnica.</i></li> <li><i>f. Equidad social: subcomponentes: género y poder; género y etnicidad.</i></li> <li><i>g. Género y clase."</i> <p>Fuentes: Mujer y educación en Guatemala, por Elba Mariana Monzón Dávila, desarrollado para OEI (s/f), disponible en: <a href="http://www.oei.es/genero/documentos/paises/Guatemala.pdf">http://www.oei.es/genero/documentos/paises/Guatemala.pdf</a>  Currículum nacional base para el nivel de educación pre-primaria (2005), Ministerio de Educación de Guatemala, disponible en: <a href="http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/sistema_educativo/educacion_preescolar/documents/Curriculo_Nacional_Preprimaria.pdf">http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/sistema_educativo/educacion_preescolar/documents/Curriculo_Nacional_Preprimaria.pdf</a></p> </li></ul>
<p><b>Honduras</b></p>	<p>Dentro de las cuatro finalidades y objetivos de la educación en los diferentes niveles se encuentra: <i>"Fomentar una cultura de responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, libertad, equidad social y de género, en torno a la comprensión de la diversidad de la cultura humana y el respeto por la convivencia pacífica y entre los pueblos."</i></p> <p>El Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras postula los siguientes puntos de relevancia en torno a la equidad de género. En cuanto a sus características, se señala que: <i>"El CNB está centrado en la niñez y juventud, con el propósito de asegurarles una educación de calidad, con equidad social y de género, eficaz, eficiente, que favorezca aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes en el contexto de las comunidades y de la vida social y cultural hondureña"</i>.</p> <p>Asimismo, en cuanto a los principios curriculares del CNB, se afirma que este se sustenta en cuatro principios fundamentales, dentro de los cuales se encuentra: <i>"b. Equidad: la educación garantiza un proceso de selección, organización y distribución cultural en el desarrollo curricular en el marco de la igualdad de oportunidades, conforme a asignaciones diferenciadas. Incluye, en forma particular, transformar las relaciones de género para que tanto hombres como mujeres dispongan de las mismas oportunidades para desarrollar su potencial."</i></p> <p>Fuente: Currículo Nacional Básico, versión sintetizada (2004), Secretaría de Educación, República de Honduras.</p>
<p><b>Nicaragua</b></p>	<p>El "Diseño curricular del subsistema de educación básica y media nicaragüense" contempla nueve principios fundamentales, entre los que se encuentra: <i>"7. Educación para la equidad de género y la diversidad. Es un proceso en la formación del ser humano que conlleva a la equidad y a la igualdad de oportunidades, basado en la comunicación, la justicia, el respeto, la estima, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y el intercambio de experiencias entre los sexos, encaminados a nuevos pensamientos, comportamientos y estilos de vida, que se transmiten a las distintas generaciones. Promueve una educación inclusiva no sexista, que responde a la diversidad de características y necesidades individuales, llevando a la práctica el derecho de beneficiarse de una enseñanza de calidad, adecuada a las particularidades de aprendizaje que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades devenidas de los mandatos y estereotipos de género."</i></p> <p>Fuente: Diseño Curricular del Subsistema de Educación Básica y Media Nicaragüense (2009), División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico, Ministerio de Educación. Disponible en: <a href="http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/DisenoCurricular.pdf">http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/DisenoCurricular.pdf</a></p>
<p><b>Paraguay</b></p>	<p>No hay/no se encuentra indicaciones nuevas sobre equidad de género a lo presentado por el estudio del presente punto 2.2 del informe.</p>

Cambios legislativos recientes País	Ley de educación vigente
Perú	<p><b>Ley N° 28044 Ley General de Educación del Perú (2003)</b>  <b>Artículo 18°.- Medidas de equidad</b>  <i>“b) Elaborar y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.”</i></p> <p>A diferencia de otros países, destaca la importancia y preeminencia que tiene la dimensión de género en el currículo educativo de Perú, sobre todo en el de la educación secundaria. De esta forma, no solo se le señala como uno de los principios y pilares clave, sino que a lo largo del documento se va explicitando cómo se realiza, haciendo práctico ese principio.</p> <p>Así, uno de los principios transversales del currículo es: <i>“Educación para la equidad de género.- Fomenta el acceso equitativo, el respeto a su condición de persona y el disfrute de los bienes materiales y culturales sin estereotipos de género.”</i></p> <p>Es un componente central dentro de los contenidos básicos de persona, familia y relaciones humanas, y en educación por el arte. Además, expone ejemplos para aplicar el enfoque de equidad de género en actividades curriculares, como la comprensión lectora.</p> <p>Fuentes: Ley N° 28044 del Estado Peruano, disponible en: <a href="http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/normatividad/ley/ley_general_de_educacion_28044.pdf">http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/normatividad/ley/ley_general_de_educacion_28044.pdf</a>; Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (2004), Ministerio de Educación, República del Perú. Disponible en: <a href="http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf">http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf</a>.</p>
República Dominicana	<p><b>Ley N° 66-97 Ley Orgánica de Educación, República Dominicana</b></p> <p><i>“Art. 38. El primer ciclo del Nivel Básico tiene como funciones:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Ofrecer a los alumnos los elementos culturales básicos;</i></li> <li><b>Desarrollar la aceptación del principio de igualdad entre los géneros;</b></li> <li><i>Desarrollar el conocimiento elemental de la naturaleza, su conservación, las normas de higiene y preservación de la salud;</i></li> <li><i>Desarrollar la dimensión ética y la formación cívica como base de la convivencia pacífica;</i></li> <li><i>Desarrollar actitudes para las distintas expresiones artísticas”.</i></li> </ol> <p>El currículo “Contenidos básicos de las áreas curriculares” expone como una de sus líneas de contenidos básicos el área de educación en género. De forma sistemática, expone los contenidos particulares con respecto a este componente para el ciclo básico y medio. También destaca su profundidad, en comparación con los demás países analizados.</p> <p>Fuentes: Ley N° 66-97, disponible en: <a href="http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf">http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_reptom_sc_anexo_7_sp.pdf</a>; Contenidos Básicos de las Áreas Curriculares (2006-2007) Dirección General de Currículo, Secretaría de Estado de Educación, República Dominicana, disponible en: <a href="http://www.educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/ContenidosBasicosareascurriculares.pdf">http://www.educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/ContenidosBasicosareascurriculares.pdf</a></p>

## ANEXO 9 Legislación para asegurar la permanencia de la madre adolescente en la escuela

País	Medidas adoptadas
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	<p><b>Ley N° 2026 (1999) Código del Niño, Niña y Adolescente</b>  <b>“Artículo 113 (Prohibición).</b> - <i>Se prohíbe a los establecimientos educativos en toda la República, de todos los niveles, escuelas e institutos de formación técnica, media, superior que funcionen bajo cualquier denominación, sean públicos o privados, rechazar o expulsar a las estudiantes embarazadas, sea cualquiera su estado civil, debiendo permitir que continúen sus estudios hasta culminarlos sin ningún tipo de discriminación”.</i></p> <p>Fuente: UNICEF Bolivia <a href="http://www.unicef.org/bolivia/bo_legislation_codigotexto.pdf">http://www.unicef.org/bolivia/bo_legislation_codigotexto.pdf</a></p>
<b>Brasil</b>	No existe/no se encontró información. Ni el Estatuto del Niño y del Adolescente, la Constitución Política o la Ley de Educación señalan disposición alguna a este respecto.
<b>Colombia</b>	No existe/no se encontró información. Ni el Código de la Infancia y la Adolescencia, la Constitución Política o la Ley de Educación señalan disposición alguna a este respecto. Sin embargo, la Corte Constitucional ha reconocido los derechos educativos de las menores que han sido expulsadas de la escuela por motivo de embarazo <sup>2</sup> .
<b>Ecuador</b>	<p><b>Ley N°100 (2003) Código de la Niñez y la Adolescencia</b>  <b>Artículo 41.-</b> <i>“Sanciones prohibidas.- Se prohíbe a los establecimientos educativos la aplicación de:</i>  1. <i>Sanciones corporales;</i>  2. <i>Sanciones psicológicas atentatorias a la dignidad de los niños, niñas y adolescentes;</i>  3. <i>Se prohíben las sanciones colectivas; y,</i>  4. <i>Medidas que impliquen exclusión o discriminación por causa de una condición personal del estudiante, de sus progenitores, representantes legales o de quienes lo tengan bajo su cuidado. Se incluyen en esta prohibición las medidas discriminatorias por causa de embarazo o maternidad de una adolescente. A ningún niño, niña o adolescente se le podrá negar la matrícula o expulsar debido a la condición de sus padres.”</i></p> <p>Fuente: Ley N°100 disponible en <a href="http://www.oei.es/quipu/ecuador/Cod_ninez.pdf">http://www.oei.es/quipu/ecuador/Cod_ninez.pdf</a></p>
<b>El Salvador</b>	<p><b>Decreto N°839 Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia</b>  <b>Artículo 86.-</b> <i>“Responsabilidad del Estado en materia de educación. Para hacer efectivo el derecho a la educación el Estado deberá: m) Incluir en los programas educativos temas relacionados con la nutrición, la educación sexual y reproductiva, el embarazo precoz, la equidad y violencia de género, las drogas, las enfermedades infecto contagiosas y el medio ambiente y garantizar la permanencia en el ámbito escolar y la no discriminación de las niñas y adolescentes madres, embarazadas o víctimas de violencia;”</i></p> <p><b>Artículo 89.-</b> <i>“[...] Se prohíbe la aplicación de sanciones corporales, colectivas y las que tengan por causa el embarazo o maternidad de la estudiante. La imposición de toda medida disciplinaria deberá ser oportuna y guardar la debida proporcionalidad con los fines perseguidos y la conducta que la motivó. Sólo podrán imponerse sanciones por conductas previamente tipificadas en el reglamento del centro educativo y que no contravengan lo dispuesto en la presente Ley y las normas aplicables a la materia. En todo procedimiento orientado a establecer la responsabilidad de la niña, niño o adolescente por un acto de indisciplina en un centro educativo, se garantizará el derecho al debido proceso y la defensa del estudiante por sí mismo o por su madre, padre, representante o responsable.”</i></p> <p>Fuente: Primer informe situacional sobre embarazo en adolescentes y su impacto en el derecho a la educación (2011), Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos, PDDH/UNICEF, disponible en <i>versión electrónica</i>.</p>

<sup>2</sup> Derechos reproductivos de la mujer en Colombia: Un informe de vigilancia. Centro Legal para Derechos reproductivos y Políticas Públicas y Corporación Casa de la Mujer, Diciembre de 1998, p. 23.

País	Medidas adoptadas
Guatemala	<p><b>Decreto N° 42-2001 Ley de Desarrollo Social</b>  <b>Artículo 29.-</b> "(...)3. No deberá expulsarse ni limitarse el acceso a los programas de educación formal e informal a las adolescentes embarazadas."</p> <p>Fuente: Decreto N° 42-2001, disponible en: <a href="http://www.unicef.org/guatemala/spanish/LeyDesarrolloSocial.pdf">http://www.unicef.org/guatemala/spanish/LeyDesarrolloSocial.pdf</a></p>
Haití	No tiene/no se encontró información.
Honduras	<p><b>Decreto N° 34 (2000) Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer<sup>3</sup></b>  <b>Artículo 35.-</b> "A las estudiantes embarazadas en los centros educativos se les concederá permiso por maternidad, sin poner en peligro la continuidad de su educación"</p> <p>Fuente: Decreto N° 34, disponible en: <a href="http://www.cepal.org/oiq/doc/HondurasLeyIgualdad.pdf">http://www.cepal.org/oiq/doc/HondurasLeyIgualdad.pdf</a></p>
Nicaragua	<p><b>Ley N° 392 Ley de Promoción del Desarrollo Integral de la Juventud (2001)</b>  <b>Artículo 16.-</b> Del Sistema Educativo          "(...) 5. Garantizar de forma gratuita la educación primaria y secundaria, por lo cual ningún joven será excluido (a) del sistema estatal de educación por razones económicas, políticas, culturales, religiosas o de sexo y de forma particular las adolescentes por razones de embarazo o lactancia."</p> <p>Fuente: Ley N°392 de la República de Nicaragua, disponible en:  <a href="http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aeea87dac762406257265005d21f7/10fa0619155a2e2a062570a1005811fc?OpenDocument">http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aeea87dac762406257265005d21f7/10fa0619155a2e2a062570a1005811fc?OpenDocument</a></p>
Perú	<p><b>Ley N° 27337 (2000)</b>  <b>Artículo 14:</b> "(...) La niña o la adolescente, embarazada o madre, no debe ser impedida de iniciar o proseguir sus estudios. La autoridad educativa adoptará las medidas del caso para evitar cualquier forma de discriminación."</p> <p>Fuentes: Ley N°27337, disponible en: <a href="http://www.congreso.gob.pe/ntley/imagenes/Leyes/27337.pdf">http://www.congreso.gob.pe/ntley/imagenes/Leyes/27337.pdf</a></p>
Paraguay	No tiene/no se encontró información. Ni el Código de la Infancia y la Adolescencia ni la Ley de Educación señalan alguna disposición a este respecto.
República Dominicana	<p><b>Ley N° 136-03 (2003) Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes.</b>  <b>Artículo 48:</b> "Se prohíben las sanciones, retiro o expulsión, o cualquier trato discriminatorio por causa de embarazo de una niña o adolescente".</p> <p>Fuente: Ley N° 136-03 República Dominicana, disponible en:  <a href="http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLey_136-03.pdf">http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLey_136-03.pdf</a></p>

<sup>3</sup> La disposición no es explícita.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

**ANEXO 10 Programas de incentivo a la inserción laboral juvenil** <sup>4-5</sup>

País	Programa
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	<p><b>Mi primer empleo digno (2008)</b></p> <p>Este programa, a cargo del Ministerio del Trabajo, está dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años de bajos recursos que hayan terminado el segundo año de secundaria.</p> <p>Sus principales objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Facilitar e incrementar la inserción laboral de los jóvenes.</li> <li>•Mejorar los vínculos de las instituciones formadoras con las empresas.</li> <li>•Insertar en el mercado laboral a 2.740 jóvenes de bajos recursos.</li> </ul> <p>Para ello, el programa entrega tres meses de capacitación y otros tres de pasantía. Una vez terminada la pasantía hay opción de quedarse como trabajador fijo en la empresa o, en caso contrario, el Gobierno brinda apoyo económico por un mes para conseguir un nuevo trabajo. También otorga ayuda económica, por día asistido, a los beneficiarios. Se dicta capacitación sobre metalmecánica, construcción, alimentos, turismo, cuero y marroquinería, textiles, belleza integral, marketing y ventas y administración financiera.</p> <p>Cuenta con financiamiento nacional y del Banco Mundial.</p> <p>Fuente: Portal del programa del Ministerio del Trabajo del Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: <a href="http://miprimereempleodigno.gob.bo/MPED/">http://miprimereempleodigno.gob.bo/MPED/</a></p>
<b>Brasil</b>	<p><b>Programa Brasil Profesionalizado (2008-2011)</b> <sup>6-7</sup></p> <p>El Ministerio de Educación creó este programa en el 2008 con el propósito de construir un nuevo modelo de enseñanza media y combinar la formación general, científica y cultural de los estudiantes con la profesional. Implementado en estados, municipios y distritos federales, contempla los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Estructurar la enseñanza media y articular las escuelas con los sectores productivos locales y regionales para insertarlas en el desarrollo económico local.</li> <li>•Fomentar la expansión de la matrícula de la enseñanza media.</li> <li>•Incentivar el retorno a la escuela de jóvenes y adultos.</li> <li>•Aproximar la educación formal al ambiente de trabajo mediante pasantías.</li> </ul> <p>Su intervención consiste en el préstamo de asistencia financiera a acciones de desarrollo y estructuración de la enseñanza media integrada y de la educación profesional mediante la selección y aprobación de propuestas, formalizadas mediante convenios. Podrán presentar propuestas los estados, distritos federales y municipios que hayan adherido formalmente al plan de metas Compromiso Todos por la Educación del 24 de abril del 2007.</p> <p>Fuente: Portal del Ministerio de Educación República Federal de Brasil, disponible en: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12496&amp;Itemid=800">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12496&amp;Itemid=800</a>; Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2321&amp;sitelanguage=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2321&amp;sitelanguage=20</a></p>
<b>Colombia</b>	<p><b>Jóvenes con Futuro (2005)</b></p> <p>Un programa de la Alcaldía de Medellín dirigido a jóvenes de entre 19 y 29 años de los barrios necesitados (de los estratos 1, 2 y 3) que hayan estado al margen de hechos de violencia o delincuencia.</p> <p>Sus objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Capacitar para un trabajo que se desenvuelve en diversas áreas de la economía.</li> <li>•Capacitación en desarrollo técnico integral, secundaria y educación media.</li> </ul>

<sup>4</sup> En general, se privilegiaron las iniciativas nacionales sobre las locales y las dirigidas/comandadas por el Estado y no por fundaciones y/o agencias nacionales y/o internacionales para que tenga el carácter de política pública; es decir, estas pueden estar involucradas, pero se privilegian iniciativas en las que el Estado o alguna agencia de él ocupan el rol clave.

<sup>5</sup> Las fechas en cada programa indican la fecha desde cuándo están siendo implementados.

<sup>6</sup> No se logró encontrar información de si efectivamente el programa dejó de funcionar. Es preciso señalar que se mantiene en la web del Ministerio de Educación.

<sup>7</sup> Programa para jóvenes y adultos.

País	Programa
Colombia	<p>El Municipio convoca, selecciona y otorga becas para cursar estudios técnicos, secundarios y medios. Las áreas de formación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Tecnologías básicas transversales (TIC, fortalecimiento de la lectoescritura, nociones básicas en matemáticas, física y química).</li> <li>•Culminación de estudios en los niveles de secundaria y media.</li> <li>•Elaboración del proyecto de vida y formación en competencias ciudadanas y personales.</li> <li>•Formación técnica en áreas pertinentes y en áreas de la cultura.</li> <li>•Busca que los jóvenes formen parte de un proceso formativo de desarrollo humano integral donde tengan acompañamiento en temas como: proyecto de vida, formación en competencias ciudadanas, nivelación en competencias básicas, orientación sociolaboral, emprendimiento.</li> <li>•Cada alumno recibe durante nueve meses: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 300 horas de desarrollo humano integral;</li> <li>- 600 horas en formación técnica;</li> <li>- 300 horas en práctica laboral.</li> </ul> </li> </ul> <p>El programa brinda apoyo para gastos de transporte y alimentación, útiles escolares y asistencia psicosocial.</p> <p>Las instituciones con las que suscribe convenio de cooperación son: Comfama, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Fundación Universitaria Autónoma de Las Américas y Empresa Cooperativa de Servicios de Educación y Salud.</p> <p>Fuente: Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2503&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2503&amp;sitelangue=20</a></p> <p><b>Programa de formación ocupacional para jóvenes rurales (2003)</b></p> <p>El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) dirige este programa orientado a jóvenes del sector rural, entre 16 y 25 años, que pertenezcan a los niveles 1 y 2 del Sisben y que no tengan un vínculo laboral formal.</p> <p>Sus principales objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollar, con los centros de formación profesional del SENA, programas de formación ocupacional.</li> <li>•Aumentar la productividad, paliar el desempleo en el sector rural y evitar las migraciones masivas de población campesina hacia las ciudades.</li> <li>•Mejorar el perfil laboral y facilitar su inserción en el mercado del trabajo.</li> </ul> <p>Para lograrlos, implementan las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Selección de instructores.</li> <li>b. Alianzas con alcaldías y gobernaciones para que se aumente la cobertura de atención.</li> <li>c. Contenidos del programa: los módulos proporcionan capacitación técnica, teoría, práctica, emprendimiento y formulación de planes de negocios.</li> <li>d. Áreas de formación: agrícola, pecuaria, pesquera y artesanal.</li> <li>e. Capacitación de instructores: capacitación virtual por parte del SENA en inducción a los procesos pedagógicos, emprendimiento y empresarismo, asociatividad.</li> <li>f. Concertación de los programas de formación: los proyectos de formación se concertan entre centros provinciales, autoridades regionales y locales, gremios o sector productivo.</li> <li>g. Cursos de formación: trabajador agrícola, siembra de palma africana, trabajador pecuario, cultivo de frutales de clima cálido, especies menores, agricultura orgánica, cultivo de plantas aromáticas, entre otros.</li> <li>h. Los programas cuentan con un máximo de 960 horas de duración, de las cuales el 50% como mínimo se encuentran destinadas a la práctica.</li> <li>i. Los operadores del programa son los centros de formación del SENA.</li> </ol> <p>Fuente: Portal SENA, disponible en: <a href="http://www.sena.edu.co/portal">http://www.sena.edu.co/portal</a>; Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2317&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2317&amp;sitelangue=20</a></p> <p><b>Jóvenes en Acción (2001)</b></p> <p>El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) implementa en siete ciudades una iniciativa dirigida a jóvenes de 18 a 25 años de edad, de los niveles 1 y 2 del Sisben, con entidades de capacitación (ECAP) y empresas legalmente constituidas. Desde el 2006, los jóvenes desplazados por situaciones de violencia social son principales beneficiarios del programa.</p> <p>Sus objetivos consisten en mejorar y posibilitar la inserción laboral de jóvenes desempleados mediante una instancia</p>

País	Programa
<b>Colombia</b>	<p>de formación laboral en un oficio brindada por una ECAP y una instancia de práctica laboral en una empresa legalmente constituida. Para ello, contempla las siguientes acciones, divididas en dos fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Fase lectiva: cursos de oficios durante seis meses brindados por una ECAP.</li> <li>Fase de práctica laboral, desarrollada en empresas legalmente constituidas.</li> </ol> <p>Además, en el transcurso de las dos fases se desarrolla un “proyecto de vida” para contribuir al desarrollo humano integral de los beneficiarios. Las ECAP reciben asistencia técnica para la realización de las acciones de capacitación y vinculación con las empresas.</p> <p>Los jóvenes beneficiarios reciben \$5.500 diarios para refrigerio y transporte durante los meses de formación; las beneficiarias con hijos menores de 7 años reciben \$7.700 diarios. El programa cubre riesgos por responsabilidad civil y una póliza por accidente y muerte. Los riesgos de seguridad social están cubiertos por el Sisben.</p> <p>Los empresarios que contraten a beneficiarios de Jóvenes en Acción podrán beneficiarse de la exención en pagos parafiscales durante seis meses, y del Programa de Apoyo Directo al Empleo (PADE), un subsidio económico a las micro, pequeñas, medianas y grandes empresas que aumenten sus plantas de personal, otorgado hasta por seis meses.</p> <p>Fuente: Portal SENA, disponible en: <a href="http://www.sena.edu.co/portal/">http://www.sena.edu.co/portal/</a>; Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2317&amp;sitelanguae=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2317&amp;sitelanguae=20</a></p>
<b>Ecuador</b>	<p><b>Juventud, empleo y migración para la reducción de la inequidad en Ecuador (2008-2013)</b></p> <p>El programa busca trabajar de manera simultánea sobre los marcos políticos y estratégicos del país y el tejido institucional existente vinculado a la producción, empleabilidad y empresariabilidad, así como apoyar el fortalecimiento de las capacidades de hombres y mujeres jóvenes en cuanto a sus derechos y la ampliación de sus oportunidades. La intervención de este programa contribuirá al progreso para alcanzar la meta 8 de los Objetivos del Milenio (ODM), mejorando así el acceso a empleos dignos, productivos y no discriminatorios para la población joven del Ecuador.</p> <p>Sus principales objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Apoyar programas de empleo digno y emprendimientos económicos juveniles.</li> <li>•Establecer políticas e institucionalidad para el empleo juvenil, la inclusión socioeconómica y la migración.</li> <li>•Promover el ejercicio de derechos, ciudadanía y juventud.</li> </ul> <p>Resultados obtenidos al 2010:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Una mayor inclusión de jóvenes en el mercado laboral, que considera las potencialidades económicas de las provincias de intervención a través del trabajo digno y emprendimientos económicos individuales, familiares y asociativos.</li> <li>•Políticas nacionales de empleo juvenil y migración de jóvenes que se ejecutan de manera articulada en lo local y actuando sobre las causas estructurales de la migración y la inequidad.</li> <li>•Sistemas de protección de derechos de los y las jóvenes enfocados en los derechos laborales y de inclusión socioeconómica y sustentados en amplios procesos de participación social.</li> </ul> <p>El proyecto está dirigido y financiado por el Fondo para el logro de los Objetivos del Milenio.</p> <p>Fuente: Portal PNUD Ecuador, disponible en: <a href="http://www.undp.org.ec/PROYECTOS2011/00071264.html">http://www.undp.org.ec/PROYECTOS2011/00071264.html</a></p>
<b>El Salvador</b>	<p><b>Programa Emprende (2005)</b></p> <p>Ejecutado por la Secretaría de la Juventud, el programa tiene como objetivo estimular el comportamiento emprendedor desde muy temprana edad para lograr mejores ingresos en el futuro. Se dirige a niños y jóvenes escolarizados y no escolarizados de áreas urbanas y rurales. Entre otras, realiza las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Fomento de la cultura emprendedora, al enseñar habilidades y destrezas que contribuyan a crear y desarrollar proyectos empresariales.</li> <li>•Asociatividad de pequeños productores, impulsando el cooperativismo entre pequeños productores.</li> <li>•Microcrédito, que facilita el acceso a servicios financieros a los jóvenes.</li> <li>•Genera los espacios y facilita las herramientas para que los jóvenes puedan llevar a cabo su propio negocio y colabora en la simplificación de trámites.</li> </ul>

País	Programa
El Salvador	<p>Para su financiamiento cuenta con el apoyo de GTZ, OIT-IPEC, CEPAL, Empresarios Juveniles de El Salvador, entre otros.</p> <p>Fuente: Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2321&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2321&amp;sitelangue=20</a></p> <p><b>Programa de jóvenes a jóvenes “Orientación y habilidades para el trabajo” (2005)</b></p> <p>Dirigido por el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, el Ministerio de Educación y la Secretaría de la Juventud, el programa está orientado a jóvenes entre 14 y 25 años que se encuentran en la transición escuela - trabajo o que ya han dejado de estudiar.</p> <p>El objetivo es dar a los jóvenes una estrategia personal y un plan de acción de empleabilidad e inserción productiva que los empodere para enfrentar la búsqueda de oportunidades laborales y productivas, tomar decisiones orientadas al mercado laboral y buscar mayor información acerca las oportunidades de empleo y de formación.</p> <p>Su objetivo principal es orientar a los jóvenes en la elaboración de una estrategia personal y un plan de acción de empleabilidad e inserción laboral. Para lograrlo, el programa consta de cuatro módulos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Orientación vocacional,</li> <li>Competencias socio-laborales,</li> <li>Orientación emprendedora y</li> <li>Orientación ocupacional.</li> </ol> <p>Los módulos se dictan en sesiones de aplicación cortas, con objetivos de aprendizajes sencillos y viables. Además, se les provee de manuales de facilitación y cuadernos de trabajo.</p> <p>La estrategia utilizada es la de educación entre pares; es decir, de jóvenes a jóvenes, basada en la metodología CEFE (competencia económica de formación emprendedora), lo que garantiza un aprendizaje participativo, lúdico y de acuerdo al ciclo de aprendizaje vivencial. Estas estrategias se desarrollan apropiadamente con un lenguaje y contenidos adaptados a la realidad de los jóvenes, herramientas de visualización, instrumentos y ejercicios fáciles de aplicar.</p> <p>El programa es implementado por instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con jóvenes y está financiado por GTZ.</p> <p>Fuente: Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=4684&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=4684&amp;sitelangue=20</a>; Descripción del programa, portal GTZ, disponible en: <a href="http://www.gtz.de/en/weltweit/lateinamerika-karibik/el-salvador/19013.htm">http://www.gtz.de/en/weltweit/lateinamerika-karibik/el-salvador/19013.htm</a></p>
Guatemala	No tiene/no se encuentra información <sup>8</sup> .
Haití	<p><b>Programa de capacitación para la integración de la juventud en el Empleo (2010-2015)</b> <sup>9</sup></p> <p>Ejecutado por la Fundación Paul Gerín-Lajoie, con fondos de la ACDI (Agencia Candiense), este programa de formación y empleo busca mejorar los niveles de integración de la población joven al mercado laboral y así mejorar sus condiciones de vida.</p> <p>En términos cuantitativos, el programa incluye 400 jóvenes (30 por ciento mujeres) que han sido entrenados por 45 maestros artesanos. El 20% de las mujeres pertenecen a municipios rurales limítrofes (Belle River, Dessources y Fondo Saudita, que nunca fueron vistas, y Frangipane). Los jóvenes tienen edades entre 15 y 25 años, la mitad de ellos con sexto año completado y la otra mitad fuera de la escuela y con bajo nivel de alfabetización. Después de un estudio socio-económico en los sectores prometedores, tres de ellos fueron seleccionados al amparo del programa de trabajo en apicultura, agrosilvicultura y madera.</p> <p>Fuentes: Nota de prensa en portal FODES 5, disponible en: <a href="http://www.fodes5.org/historique.html">http://www.fodes5.org/historique.html</a>; Ficha de proyecto, Portal ACDI, disponible en: <a href="http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaweb%5Ccipo.nsf/projFr/S065107001">http://www.acdi-cida.gc.ca/cidaweb%5Ccipo.nsf/projFr/S065107001</a></p>

<sup>8</sup> Se encontraron algunas iniciativas, pero de entidades privadas y fundaciones a nivel nacional y con bajo impacto, ya que atienden a una población muy reducida.

<sup>9</sup> Programa financiado por una agencia internacional y operado por una fundación nacional.

País	Programa
Honduras	<p><b>Centro Nacional de Educación para el Trabajo (CENET) (2001)<sup>10</sup></b></p> <p>Es un programa nacional desarrollado en el ámbito de la Secretaría de Educación, dirigido a jóvenes y adultos de ambos sexos en comunidades con altas tasas de analfabetismo y pobreza.</p> <p>El CENET es la continuación del Proyecto Comayagua de Educación para el Trabajo (POCET), implementado por la Secretaría de Educación y el Instituto Nacional de Formación Profesional (Infop) con el apoyo de la OIT, el PNUD y el Gobierno de los Países Bajos. Actualmente, el CENET opera en comunidades de varios departamentos de Honduras: Comayagua, La Paz, Intibucá, Lempira, Yoro y Santa Bárbara.</p> <p>El CENET se ha fijado dos objetivos fundamentales relativos a la equidad de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejecutar programas de educación para el trabajo que correspondan tanto a programas de educación de adultos como a la formación ocupacional, apoyando el desarrollo empresarial y proporcionando una educación con un enfoque de género y de medio ambiente a la población más desfavorecida de Honduras, tanto en zonas urbanas como rurales.</li> <li>• Proporcionar una formación profesional a personas jóvenes y adultas de ambos géneros, tanto en zonas urbanas como rurales, de acuerdo a sus respectivas necesidades.</li> </ul> <p>Fuente: Igualdad de género y trabajo decente (2005) OIT, disponible en: <a href="http://www.ilo.org/dyn/gender/docs/RES/432/F1359823936/Buenas%20practicas.pdf">http://www.ilo.org/dyn/gender/docs/RES/432/F1359823936/Buenas%20practicas.pdf</a></p> <p><b>Programa de educación media y laboral (2005)</b></p> <p>La Secretaría de Educación, en conjunto con la Secretaría de Trabajo y Seguridad Social y la Secretaría de Finanzas, da origen a esta iniciativa dirigida a jóvenes de escuelas de nivel secundario y a jóvenes y adultos en general.</p> <p>Sus objetivos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acrecentar la cobertura educativa del tercer y cuarto ciclo de la educación secundaria.</li> <li>• Mejorar la calidad y las ofertas educativas en este nivel.</li> <li>• Favorecer la eficiencia interna de la educación secundaria.</li> <li>• Fortalecer el compromiso educativo de la sociedad hondureña.</li> <li>• Fortalecer los vínculos entre la oferta y demanda de trabajo.</li> </ul> <p>Se realiza a través de dos subprogramas:</p> <p>1) El subprograma "Ampliación de la cobertura con calidad en la educación del tercer y cuarto ciclo", ejecutado por la Secretaría de Educación, posee cuatro componentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Ampliación de la cobertura con calidad en el tercer y cuarto ciclo a través de modalidades educativas flexibles y a distancia, fundamentalmente en zonas donde existe déficit de oferta de educación convencional.</li> <li>b. Rehabilitación de espacios escolares y construcción de nuevas aulas en escuelas de educación básica para aumentar la disponibilidad, el apoyo pedagógico a centros educativos con altos índices de deserción y repitencia, el mejoramiento de la pertinencia de las ofertas de educación técnica y el otorgamiento de subsidios a estudiantes que carezcan de los medios económicos para continuar sus estudios en el cuarto ciclo.</li> <li>c. Fortalecimiento de la gestión educativa para la expansión de la cobertura.</li> <li>d. Movilización ciudadana mediante el financiamiento de acciones que fomenten la demanda de educación media.</li> </ol> <p>2) El subprograma "Promoción al empleo", ejecutado por la Secretaría de Trabajo y Seguridad Social con el apoyo de la Secretaría de Finanzas, posee tres componentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Entrenamiento laboral que contemple mecanismos de inserción laboral ágiles orientados por la demanda de potenciales empleadores.</li> <li>b. Desarrollo de un servicio público-privado de intermediación laboral para facilitar la vinculación <b>entre</b> buscadores de trabajo y oportunidades de empleo.</li> <li>c. Modernización de la administración del trabajo.</li> </ol> <p>Fuente: Ficha proyecto Portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=1930&amp;sitelanguae=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=1930&amp;sitelanguae=20</a></p>

<sup>10</sup> Programa para jóvenes y adultos.

País	Programa
Nicaragua	<p><b>Proyecto de habilitación laboral (2000)<sup>11</sup></b></p> <p>La dirección de Educación Continua de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación implementa desde el 2000 esta iniciativa dirigida a jóvenes y adultos.</p> <p><i>Objetivos y propósitos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la inserción laboral de los jóvenes y adultos.</li> <li>• Fortalecer los nexos entre educación y trabajo.</li> </ul> <p><i>Acciones:</i></p> <p>Desde 1997 se desarrolla el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Nicaragua (Paebanic), cuyo objetivo es atender a personas mayores de 15 años que abandonaron o nunca entraron en el sistema educativo. Para ofrecer a los beneficiarios nuevas capacitaciones que los vincularan, una vez alfabetizados, al mercado laboral, se organizó un proyecto de habilitación laboral. Para ello, se establecieron acuerdos con ONG de los distintos municipios y departamentos. En el 2000 y el 2001 se desarrolló el “Proyecto piloto de capacitación laboral” en Managua, León y Chinandega. Los cursos de habilitación laboral son certificados por el Instituto Nacional Tecnológico (Inatec).</p> <p><i>Resultados:</i></p> <p>2000: se atendió a una matrícula de 621 estudiantes, en 44 cursos de habilitación laboral en siete centros de formación profesional y en 13 especialidades.</p> <p>2001: se atendió una matrícula de 1.603 estudiantes en diferentes especialidades en 85 cursos de habilitación laboral en periodos sabatinos y dominicales.</p> <p>Del 2002 al 2005 se ha formado a 3.067 personas (61% mujeres y 39% hombres) a través de 185 cursos.</p> <p>Fuente: Ficha de Proyecto, Portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2896&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2896&amp;sitelangue=20</a></p> <p><b>Desarrollo de capacidades nacionales para mejorar las oportunidades de empleo y autoempleo de las personas jóvenes en Nicaragua (2009)<sup>12</sup></b></p> <p>El programa, desarrollado por el Fondo Fideicomiso de España en conjunto con el Fondo para el Desarrollo de los Objetivos del Milenio (ODM), está dirigido a adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo, sin capacitación ni empleo; adolescentes y jóvenes en condiciones peligrosas de trabajo; jóvenes capacitados sin empleo y de bajos recursos; jóvenes en condiciones de alto riesgo social; universitarios sin empleo, familias de las personas jóvenes beneficiarias y jóvenes en riesgo de migrar o retornados.</p> <p>Su objetivo general es apoyar los esfuerzos nacionales para la implementación de la Política Nacional de Desarrollo Integral de la Juventud y la Política Nacional de Empleo, para la identificación, desarrollo e implementación de medidas que ayuden a adolescentes y jóvenes de 14 a 29 años a obtener trabajos decentes en el área urbana y rural, con prácticas de género, que impacte en la disminución del fenómeno migratorio interno y externo.</p> <p>Cuenta con la cooperación técnica de OIT.</p> <p>Fuente: Portal del Equipo para el Trabajo Decente, OIT, disponible en: <a href="http://dwt.oit.or.cr/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=43:desarrollo-de-capacidades-nacionales-para-mejorar-las-opportunidades-de-empleo-y-autoempleo-de-las-personas-jovenes-en-nicaragua&amp;catid=110:programas-conjuntos-del-fondo-en-fideicomiso-espan&amp;Itemid=405">http://dwt.oit.or.cr/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=43:desarrollo-de-capacidades-nacionales-para-mejorar-las-opportunidades-de-empleo-y-autoempleo-de-las-personas-jovenes-en-nicaragua&amp;catid=110:programas-conjuntos-del-fondo-en-fideicomiso-espan&amp;Itemid=405</a></p>

<sup>11</sup> Programa tanto para jóvenes como para adultos.

<sup>12</sup> Programa operado y financiado completamente por agencias multilaterales internacionales.

País	Programa
Paraguay	<p><b>Programa Juventud: capacidades y oportunidades económicas para la inclusión social (2008)</b></p> <p>Conocido como programa-conjunto Oportunidades, busca intervenir sobre la problemática laboral juvenil, sus nexos con la migración y sentar bases para la implementación de una política nacional. El enfoque específico de las intervenciones se centra en la juventud pobre y en riesgo de migrar y en las trabajadoras domésticas. Busca ampliar las capacidades y oportunidades laborales de la juventud en situación de pobreza y vulnerable a través del emprendedurismo, la capacitación técnica y laboral, el uso de las remesas y un mayor respeto de los derechos laborales. Fortalece las capacidades nacionales basándose en las políticas ya instaladas y en las que requieren ser potenciadas. Los efectos directos son: incremento en la capacidad de generación de ingresos y empleos de jóvenes en situación de pobreza y vulnerables, condiciones más favorables para el uso productivo de remesas y el acceso a la información a potenciales migrantes creadas y una estrategia dirigida al trabajo doméstico remunerado incorporada a la estrategia de empleo juvenil.</p> <p><b>Resultados principales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de una política pública de empleo juvenil con perspectiva de género.</li> <li>• Sensibilización en temas de migración segura y trata de personas.</li> <li>• Fortalecimiento de los centros de atención a las trabajadoras domésticas.</li> </ul> <p>El programa cuenta con recursos del Fondo para el logro de los Objetivos del Milenio (ODM), y con la cooperación de OIT, PNUD, UNFPA, UNIFEM y UNICEF, en alianza con el Ministerio de Justicia y Trabajo.</p> <p>Fuente: Portal Fondo para el logro de los ODM, disponible en: <a href="http://www.mdgfund.org/es/program/la-capacidad-decon%C3%B3micayoportunidadesparalainclusi%C3%B3nsocial">http://www.mdgfund.org/es/program/la-capacidad-decon%C3%B3micayoportunidadesparalainclusi%C3%B3nsocial</a></p> <p><b>Programa de formación profesional inicial (2006)</b></p> <p>El Ministerio de la Educación y la Cultura imparte desde el 2006 este programa no formal de carácter modular que tiene como población objetivo a los egresados del 1er. ciclo de la educación básica bilingüe –o su equivalente en otra modalidad del sistema educativo– y miembros de la comunidad local de 16 años o más que no hayan concluido la educación media.</p> <p><b>Objetivos:</b> Desarrollar competencias clave, entendidas estas como habilidades técnicas y sociales que reflejan actitudes, comportamientos y capacidades de índole general necesarias para conseguir un empleo, permanecer en él o encontrar uno nuevo. Del mismo modo, adquirir competencias específicas, entendidas estas como un conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional, conforme a las exigencias de la producción y el empleo.</p> <p><b>Acciones:</b> El programa tiene una duración de 80 horas anuales que se dictan en centros habilitados. Al término de cada especialidad, los participantes reciben una constancia de participación por módulo desarrollado. También se realiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de formación de instructores.</li> <li>• Elaboración de materiales.</li> <li>• Capacitación a los instructores.</li> <li>• Capacitación de líderes comunitarios e indígenas en el área de desarrollo comunitario.</li> </ul> <p><b>Resultados:</b> Durante el 2007 participaron 21.103 jóvenes.</p> <p>Fuente: Ficha de proyecto, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=4689&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=4689&amp;sitelangue=20</a></p> <p><b>Política pública de empleo juvenil 2011-2020</b></p> <p>Por medio del Decreto N° 8620 se aprueba la actual política, cuyo objetivo será desarrollar e implementar acciones a corto y a largo plazo que impulsen la capacitación y la contratación de jóvenes en el mercado de trabajo.</p> <p>Fuentes: Portal Fondo para el logro de los ODM, disponible en: <a href="http://www.mdgfund.org/es/program/la-capacidad-decon%C3%B3micayoportunidadesparalainclusi%C3%B3nsocial">http://www.mdgfund.org/es/program/la-capacidad-decon%C3%B3micayoportunidadesparalainclusi%C3%B3nsocial</a>; Nota de Prensa (marzo 2012), portal OIT, disponible en: <a href="http://www.oit Chile.cl/especial.php?id=1000058">http://www.oit Chile.cl/especial.php?id=1000058</a></p>

País	Programa
Perú	<p><b>Plan sectorial de acción para la promoción del empleo juvenil 2009 II-2012. I</b></p> <p>El plan de acción define como su fin principal “contribuir a mejorar la calidad de vida de los jóvenes”, y como su objetivo principal el desarrollar e implementar estrategias que permitan a los jóvenes “construir trayectorias de trabajo digno y productivo”. Se trata de una iniciativa sustentada en cuatro pilares fundamentales –empleo, empleabilidad, emprendimiento y equidad– presentada rigurosamente en términos de resultados esperados, responsabilidades institucionales, metas concretas y recursos asignados en cada caso (a diferencia de otros planes similares, donde este grado de concreción no existe).</p> <p>Fuentes: Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: bases para la construcción de respuestas (2011), Ernesto Rodríguez, UNESCO, disponible en: <a href="http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/normasLegales/RM_272_2009_TR.pdf">http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/normasLegales/RM_272_2009_TR.pdf</a>; Resolución Ministerial N°272 (2009) Aprueban plan sectorial para la promoción del empleo juvenil, Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, República del Perú, disponible en: <a href="http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/normasLegales/RM_272_2009_TR.pdf">http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/normasLegales/RM_272_2009_TR.pdf</a></p> <p><b>Programa Projoven</b></p> <p>Programa de inserción laboral juvenil que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinda formación laboral gratuita.</li> <li>• Facilita el acceso al mercado laboral de los jóvenes.</li> <li>• Apoya el emprendimiento juvenil.</li> <li>• Desarrolla capacidades para la generación de negocios en zonas urbanas y rurales.</li> </ul> <p>Fuentes: Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: bases para la construcción de respuestas (2011), Ernesto Rodríguez, UNESCO, disponible en: <a href="http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/normasLegales/RM_272_2009_TR.pdf">http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/normasLegales/RM_272_2009_TR.pdf</a>; Portal Projoven, disponible en: <a href="http://www.projoven.gob.pe/institucional.php">http://www.projoven.gob.pe/institucional.php</a></p> <p><b>Promoción de empleo y microempresas entre jóvenes y gestión de la migración laboral juvenil (2008-2013)</b></p> <p>Programa a cargo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, con recursos del Fondo para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), dirigido a grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad. El objetivo principal de la iniciativa es promover el empleo y la microempresa entre los jóvenes y gestionar su migración a través de más y mejores oportunidades de trabajo para asegurar un empleo decente.</p> <p>Entre sus acciones se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar una política nacional de empleo juvenil y el fortalecimiento institucional del Ministerio de Trabajo, especialmente su Servicio de Empleo Público, la Dirección Nacional de Empleo y las direcciones regionales.</li> <li>• En alianza con los gobiernos regionales, otras oficinas públicas y el sector privado, el programa se concentra en los jóvenes para: a) aumentar la cobertura y eficacia de la colocación laboral; b) canalizar mejor la información sobre el mercado laboral, y c) gestionar la migración laboral y prestar asistencia técnica a micro y pequeñas empresas (MYPE).</li> <li>• También se enfocará en las mujeres jóvenes para asegurarse de que su inserción laboral sea compatible con sus funciones reproductivas. Los jóvenes contarán con un marco de promoción e instituciones fortalecidas que reducirán sus tasas de desempleo urbano e inactividad.</li> </ul> <p>Fuentes: Portal Fondo para el logro de los ODM, disponible en: <a href="http://www.mdgfund.org/es/">http://www.mdgfund.org/es/</a>; Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=8669">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=8669</a></p> <p><b>Proyecto CertiJoven (2010)</b></p> <p>Un desafío importante de los servicios de empleo en América Latina tiene que ver con las restricciones que enfrentan los jóvenes cuando buscan empleo. Lo más común es que, por su falta de experiencia, las empresas les soliciten documentos que acrediten su identidad, estudios, conducta e incluso estado de salud, entre otros. Estas restricciones implican costos de transacción, en tiempo y dinero, que los jóvenes buscadores de empleo a veces no pueden financiar, lo que genera un proceso desigual en esta búsqueda. Además, en muchos casos estos certificados tienen una validez temporal (tres meses en promedio), de modo que un buscador de empleo a veces tiene que obtener estos “papeles” más de una vez en el año.</p> <p>Desde el 2010, el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, con la asistencia técnica de la OIT y en el marco del programa conjunto “Juventud, empleo y migración”, ha dado un gran paso en la dirección de remover estas restricciones con la puesta en marcha del sistema “CERTIJoven”. El mecanismo integrado utiliza las tecnologías más recientes de información para unificar la obtención de documentos que se solicita a los jóvenes cuando buscan empleo,</p>

País	Programa
Perú	<p>incorporándolos en un solo certificado, el certificado único laboral o “CertiJoven”.</p> <p>El “CertiJoven” es un documento oficial de amplia validez (cuenta con sustento legal otorgado por Resolución Ministerial) que se otorga en un solo lugar –el Servicio Nacional del Empleo– cuando el joven busca empleo. Se trata de un documento único que sustituye a los documentos que anteriormente se debían obtener de manera individual y aislada en diferentes entidades del Estado. Así, a través de convenios entre diferentes dependencias públicas (Ministerio de Trabajo, Ministerio del Interior, Registro Nacional de Identidad, Superintendencia Nacional de Administración Tributaria, entre otros), el Servicio Nacional del Empleo se conecta <i>on line</i> con las bases de datos de estas instituciones y genera el documento único que puede ser utilizado por los jóvenes en el momento de buscar empleo.</p> <p>El mecanismo permite reducir los costos efectivos de obtención de estos certificados, de un aproximado de 40 dólares americanos (por documentos con vigencia de alrededor de tres meses) a 0 dólares. Asimismo, ha reducido a unos pocos minutos el tiempo promedio para la obtención de los documentos, que usualmente demandaba unas dos semanas.</p> <p>Fuente: Trabajo decente y juventud en América Latina (2010), OIT.</p>
República Dominicana	<p><b>Programa de la Juventud (2006-2011)</b><sup>13</sup></p> <p>Dirigido por las secretarías de Estado de Trabajo y de Educación, el programa se dirige a jóvenes entre 16 y 25 años, desempleados y pertenecientes a hogares pobres.</p> <p>Sus objetivos principales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Mejorar las posibilidades de empleo para los jóvenes en situación de riesgo social.</li> <li>•Capacitar a los jóvenes en ocupaciones vinculadas al sector productivo.</li> </ul> <p>Las acciones del programa se dividen en tres componentes:</p> <p>a. <i>Componente 1:</i> busca fortalecer el programa Juventud y Empleo desarrollado por la Secretaría de Estado de Trabajo, cuyo objetivo es proporcionar el acceso a una primera experiencia profesional a través de cursos de capacitación y emprendedurismo para promover el autoempleo, fundamentalmente en las áreas rurales del país, donde existen pocas oportunidades de trabajo asalariado. Los cursos de capacitación son ofrecidos por institutos de capacitación laboral (ICAP) calificados, tienen una duración mínima de 150 horas y una máxima de 350 horas y se organizan en cuatro módulos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i) Tecnología del oficio: aplicación técnico-práctica de un oficio con el objetivo de desarrollar las destrezas básicas requeridas para el desempeño de una función como auxiliar técnico;</li> <li>ii) Comunicación: desarrolla en el participante habilidades y destrezas de la expresión oral y escrita;</li> <li>iii) Matemáticas básicas: dirigido a ejercitar a los jóvenes en el cálculo de las operaciones matemáticas básicas;</li> <li>iv) Formación humana para el trabajo: orientado para mejorar la autoestima de los jóvenes, recuperar su visión de futuro, desarrollar valores, actitudes y aptitudes como responsabilidad, disciplina, discreción, trabajo en equipo, seguridad e higiene, puntualidad, entre otros.</li> </ol> <p>Además, este módulo incluye una pasantía laboral de un mes y medio de duración en una empresa. Los jóvenes también reciben una beca de US\$1.21 por día asistido, para cubrir sus gastos de transporte y refrigerio, y un seguro de accidentes y de vida.</p> <p>b. <i>Componente 2:</i> busca consolidar la coordinación, la puesta en práctica y la evaluación del programa, así como también incluir la posibilidad de un estudio complementario de la encuesta nacional sobre la juventud;</p> <p>c. <i>Componente 3:</i> se desarrolla en convenio con la Secretaría de Estado de Educación y busca fortalecer y expandir los programas de segunda oportunidad en educación básica para adultos y en educación media para adultos desertores. También busca supervisar sus resultados y el impacto del proyecto.</p> <p>Cuenta con aportes importantes del BID y otras agencias internacionales.</p> <p>Fuentes: Portal de la Secretaría de Trabajo de la República Dominicana, disponible en: <a href="http://www.set.gov.do/">http://www.set.gov.do/</a>; Ficha de programa, portal REDETIS, disponible en: <a href="http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2899&amp;sitelangue=20">http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&amp;elementid=2899&amp;sitelangue=20</a></p>

<sup>13</sup> Idem.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

## ANEXO 11 Legislación y/o programas, reglamentaciones y acciones en el ámbito de la educación en salud sexual y reproductiva

País	Legislación: Constitución y leyes secundarias	Programas /reglamentaciones/acciones concretas
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	<p><b>Ley Marco N° 810 Derechos Sexuales y Reproductivos (2004)</b></p> <p>“<b>Artículo 2.-</b> A los efectos de esta ley los Derechos Sexuales comprenden: “(…) d) <i>El derecho de acceder a una educación integral para la vida afectiva y sexual desde la temprana edad posibilitando el bienestar, el desarrollo de la persona y el ejercicio de la sexualidad en forma plena, libre e informada.</i>”</p> <p>“<b>Artículo 6.-</b> Los órganos centralizados y descentralizados del Estado, están obligados a promover e impulsar una cultura y educación orientada a la superación de los prejuicios estereotipados de valoración de mujeres y hombres, y a desarrollar acciones educativas destinadas a reconstruir los roles que mantienen la desigualdad de género.”</p> <p>“<b>Artículo 7.-</b> Los órganos centralizados y descentralizados del Estado deben promover la educación que enfatice una valoración positiva de la sexualidad, de tal manera de que hombres y mujeres puedan decidir plena, libre e informadamente sobre el ejercicio de su vida sexual y reproductiva.”</p> <p>Fuente: Ley N° 810 del Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: <a href="http://www.gparlamentario.org/spip/IMG/pdf/LEY_SSR_-_Derechos_Sexuales_Reproductivos_-_Bolivia.pdf">http://www.gparlamentario.org/spip/IMG/pdf/LEY_SSR_-_Derechos_Sexuales_Reproductivos_-_Bolivia.pdf</a></p>	<p>No tiene/no se encontró información.</p> <p>Si bien existían programas previos, no se logró comprobar si han sido reemplazados por nuevas versiones.</p>
<b>Brasil</b>	<p><b>Ley n° 10.172 Plan Nacional de Educación 2001-2011 (2001)</b></p> <p>Estados, municipios y el Distrito Federal deberán tener a la ley como base para la realización de sus propios planes decenales de educación.</p> <p>El <b>punto 4.3 Objetivos y Metas, numeral 12</b>, establece que se debe incluir directrices curriculares de formación de docentes en temas relacionados con las problemáticas tratadas transversalmente, como género, educación sexual, pluralidad y medio ambiente, entre otras.</p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad">http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010), Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p><b>Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) (2007)</b></p> <p>El proyecto Salud y Prevención en las Escuelas (SPE) es una de las acciones del Programa de Salud Escolar (PSE) y tiene como objetivo contribuir a la educación de los estudiantes desde la educación básica pública mediante la prevención, promoción y cuidado de la salud.</p> <p>La propuesta del proyecto es llevar a cabo acciones que promuevan la salud sexual y la salud reproductiva de los adolescentes y jóvenes, uniendo los sectores de salud y educación. Con esto, espera contribuir a la reducción del VIH/ETS y las tasas de deserción escolar causada por el embarazo adolescente (o juvenil) entre la población de 10 a 24 años.</p> <p>Este proyecto, basado en la demanda de la población, se implantó en 26 estados de Brasil, el Distrito Federal y alrededor de 600 municipios.</p> <p>Fuente: Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), portal Ministerio de Educación, disponible en: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&amp;id=12370&amp;option=com_content&amp;view=article">http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&amp;id=12370&amp;option=com_content&amp;view=article</a></p>

País	Legislación: Constitución y leyes secundarias	Programas /reglamentaciones/acciones concretas
Colombia	<p><b>Ley N° 1098 Código de la Infancia y la Adolescencia (2006)</b></p> <p><b>Artículo 44.-</b> Obligaciones de entidades educativas.  <b>Punto 10.</b> Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.</p> <p><b>Ley N° 115 Ley General de Educación (1994)</b></p> <p><i>“Artículo 13, inciso d) “Objetivos comunes de la educación: desarrollar una sana sexualidad que promueva conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y la preparación para una vida familiar armónica y responsable.”</i></p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad">http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010), Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p><b>Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (2008)</b> (Ministerio de Educación Nacional y UNFPA)</p> <p>“El programa busca que las instituciones educativas desarrollen proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad que propendan al desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas.”</p> <p>Fuente: Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Módulo 1, disponible en: <a href="http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf">http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf</a></p>
Ecuador	<p><b>Acuerdo Ministerial N° 403 (2006)</b></p> <p>Institucionaliza la educación de la sexualidad en todos los establecimientos del sistema educativo, enfatizando la obligatoriedad de que la temática llegue a los niños, niñas y adolescentes del país.</p> <p><b>Decreto Ley N° 73 (1998) Ley sobre la Educación de la Sexualidad y el Amor</b></p> <p>Establece que las escuelas provean educación sexual con perspectiva socio-cultural y de género, por medio del Plan Nacional para la Educación de la Sexualidad y el Amor.</p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad">http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010), Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p><b>Acuerdo Ministerial N° 910 (2000) Plan Nacional para la Educación de la Sexualidad y el Amor</b></p> <p>El Acuerdo Ministerial N° 910 tiene como objetivo asegurar la implementación del Plan Nacional para la Educación de la Sexualidad y el Amor en el marco de las leyes y acuerdos ministeriales vigentes.</p> <p>Fuente: Acuerdo Ministerial N° 910 del Ministerio de Educación y Cultura, disponible en: <a href="http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/177">http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/177</a></p>
El Salvador	<p><b>Decreto N° 38 Constitución de la República de El Salvador (1983)</b></p> <p><i>“Artículo 35.- El Estado protegerá la salud física, mental y moral de los menores y garantizará el derecho de estos a la educación y a la asistencia.”</i></p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad">http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010), Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p><b>Programa PODER (2005)</b></p> <p>Programa educativo y extracurricular del Ministerio de Educación dirigido a jóvenes de entre 12 a 21 años que se encuentren en los niveles de tercer ciclo y bachillerato.</p> <p>El programa invita a los estudiantes a participar en actividades educativas y brinda oportunidades de desarrollo y herramientas de formación. A partir de estas acciones, busca que los jóvenes tengan independencia y libertad para tomar decisiones responsables en su vida y pretende ser un complemento de su educación escolar.</p>

País	Legislación: Constitución y leyes secundarias	Programas /reglamentaciones/acciones concretas
El Salvador		<p>Cuenta con tres componentes: educación para la vida, promoción y desarrollo integral y solidaridad y convivencia escolar. Dos de los pilares centrales del primer componente son el desarrollo de contenidos con perspectiva de género y la educación integral de la sexualidad.</p> <p>Dentro de sus acciones más importantes en el área de la salud sexual y reproductiva está la entrega de herramientas e instrumentos, tanto a adolescentes como a sus padres y docentes, para la educación en prevención del embarazo adolescente y de enfermedades de transmisión sexual.</p> <p>Una de sus metas más importantes consiste en incorporar a 60 mil adolescentes como beneficiarios del programa.</p> <p>Fuente: Boletín programa PODER (s/f), Ministerio de Educación de la República de El Salvador, disponible en:  <a href="http://www.mined.gob.sv/downloads/Plan%202021/poder.pdf">http://www.mined.gob.sv/downloads/Plan%202021/poder.pdf</a></p>
Guatemala	<p><b>Decreto N°27 Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (PINA) (2003)</b></p> <p><b>Artículo 76.-</b> Obligación estatal. H): diseño y programas de educación sexual, preparación para la procreación y la vida en pareja, que inculquen la paternidad y maternidad responsables.</p> <p><b>Decreto N°42 Ley de Desarrollo Social (2001)</b></p> <p><b>Artículo 29:</b> plantea la creación de una asignatura sobre población que incluya aspectos integrales de educación sexual, planificación familiar, paternidad y maternidad responsables y embarazo adolescente.</p> <p><b>Artículo 30:</b> toca el tema de la educación en población y específicamente de la educación sexual en la población.</p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slidshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad">http://www.slidshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010), Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p><b>Estrategia integral en educación sexual (EIS)</b></p> <p>Esta estrategia incluye la apropiación por los equipos de salud y educación locales, la contextualización y la participación de madres y padres.</p> <p>Contempla cuatro líneas estratégicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Establecimiento de condiciones político-técnicas para la gestión e implementación de la estrategia.</li> <li>Incorporación de la educación integral en sexualidad en el sistema educativo formal. Niveles primario y medio, incluyendo formación y profesionalización de docentes</li> <li>Incorporación de la educación integral en sexualidad para la educación no formal.</li> <li>Apoyo a la descentralización de los procesos. Creación y/o fortalecimiento de los centros de recursos pedagógicos del MINEDUC.</li> </ol> <p>En cuanto a los avances recientes, se destacan: el diseño de programa de formación central y departamental en la materia (2010); la revisión del nuevo currículo con educación sexual y reproductiva para el nivel primario (2010), además del diseño del curso en línea para la formación de los docentes en la EIS (2010) y la propuesta de incorporación de la EIS en la Dirección General de Educación Extraescolar (2011).</p> <p>Fuente: Estrategia de educación integral en sexualidad (2011), en el marco del proceso de construcción de ciudadanía, Guatemala, 2011, Ministerio de Educación de la República de Guatemala, disponible en: <a href="http://www.osarguatemala.org/userfiles/Educacion%20Sexual%202011.pdf">http://www.osarguatemala.org/userfiles/Educacion%20Sexual%202011.pdf</a></p>
Haití	No se encuentra información.	

País	Legislación: Constitución y leyes secundarias	Programas /reglamentaciones/acciones concretas
Honduras	<p><b>Decreto N°3 (2000) Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer</b></p> <p><i>“Artículo 34.- En los programas educativos de los últimos años de enseñanza básica y media, deben incorporarse contenidos de educación en población, enfatizando los temas que se refieren a la sexualidad y reproducción, e información científica sobre prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual.”</i></p> <p>Fuente: Decreto N° 3 Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer, disponible en: <a href="http://www.cepal.org/oig/doc/HondurasLeyIgualdad.pdf">http://www.cepal.org/oig/doc/HondurasLeyIgualdad.pdf</a></p>	<p><b>Cuidando mi salud y mi vida, guías metodológicas para la educación sexual en escuelas</b></p> <p>Diseñadas en el 2010 para la preparación de los docentes y alumnos, buscan prevenir a los niños y jóvenes del contagio de enfermedades de transmisión sexual. Se destacan por incorporar contenidos y actividades en el área en las asignaturas establecidas de cada ciclo; por ejemplo, en el caso de la primaria, las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las guías comenzaron a implementarse en el 2011.</p> <p>Fuentes: Boletín de prensa (23 de marzo del 2010), Secretaría de Educación de la República de Honduras, disponible en: <a href="http://www.se.gob.hn/index.php?a=News&amp;id_news=143&amp;id_cate=10">http://www.se.gob.hn/index.php?a=News&amp;id_news=143&amp;id_cate=10</a>; Guía Cuidando mi salud y mi vida. Guía metodológica para docentes del I ciclo (2010), disponible en: <a href="http://www.se.gob.hn/content_html/content_img/guias_metodologicas/Guia%20I%20Ciclo%20reducido%20prueba.pdf">http://www.se.gob.hn/content_html/content_img/guias_metodologicas/Guia%20I%20Ciclo%20reducido%20prueba.pdf</a></p>
Nicaragua	<p><b>Ley N° 287 Código de la Niñez y la Adolescencia (1998)</b></p> <p><i>“Artículo 44.- Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a recibir una educación, sexual integral, objetiva, orientadora, científica, gradual y formativa, que desarrolle su autoestima y el respeto a su propio cuerpo y la sexualidad responsable, el Estado garantizará programas de educación sexual a través de la escuela y la comunidad educativa.”</i></p> <p>Fuente: Ley N° 287 de la República de Nicaragua, disponible en: <a href="http://www.badaj.org/ckfinder/userfiles/files/Nacionales/Nicaragua/Codigo_Ninez_y_Adolescencia-Nicaragua.pdf">http://www.badaj.org/ckfinder/userfiles/files/Nacionales/Nicaragua/Codigo_Ninez_y_Adolescencia-Nicaragua.pdf</a></p>	No tiene/no se encontró material.
Paraguay	<p><b>Ley N° 1680 Código de la niñez y la adolescencia (2001)</b></p> <p><i>“Artículo 14. El Estado, con la activa participación de la sociedad y especialmente la de los padres y familiares, garantizará servicios y programas de salud y educación sexual integral del niño y del adolescente, que tiene derecho a ser informado y educado de acuerdo con su desarrollo, a su cultura y valores familiares. Los servicios y programas para adolescentes deberán contemplar el secreto profesional, el libre consentimiento y el desarrollo integral de su personalidad respetando el derecho y la obligación de los padres o tutores.”</i></p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacion-de-la-sexualidad">http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacion-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010). Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p><b>Marco rector pedagógico para la educación integral de la sexualidad (2010)</b></p> <p>La educación integral de la sexualidad, en el sistema educativo formal y no formal, se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar su abordaje desde un enfoque de derechos humanos, promoviendo la corresponsabilidad, la expresión de la afectividad, la solidaridad y el respeto por la diversidad.</li> <li>• Propiciar la apertura de espacios de diálogo y construcción colectiva para trabajar temas referidos a la educación integral de la sexualidad, promoviendo una educación no sexista y antidiscriminatoria.</li> <li>• Favorecer aprendizajes a partir de la intervención activa y oportuna sobre cuestiones relativas a inequidades de género y todo tipo de discriminación y de exclusión que se suscite en los ámbitos educativos.</li> <li>• Integrar en cada contenido de la educación integral de la sexualidad una mirada de lo social, cultural, biológico, psicológico y ético, acorde con el enfoque de derechos humanos.</li> <li>• Promover el cambio de actitudes respecto a la sexualidad, deconstruyendo mitos, tabúes, miedos y estereotipos y propiciando una mirada integral sobre ella.</li> </ul>

País	Legislación: Constitución y leyes secundarias	Programas /reglamentaciones/acciones concretas
Paraguay		<p>·Valorar y cuidar el cuerpo, apreciar los cambios que se suscitan y que ponen en juego diferentes maneras de relación con los demás y con uno mismo.</p> <p>·Propiciar la apertura de espacios de reflexión sobre la sexualidad desde su conformación sociocultural, contrastando diferentes maneras de vivir esta en las diversas culturas y a lo largo del tiempo, habilitando la posibilidad de construir posicionamientos nuevos frente a ella.</p> <p>·Ofrecer herramientas para la construcción de capacidades y competencias necesarias para la exigibilidad de los derechos humanos, así como para la prevención de las diversas formas de vulneración de los derechos: maltrato infantil, abuso y explotación sexual, trata de personas y el uso de niñas, niños y adolescentes para la pornografía.</p> <p>·Promover una educación en valores relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena y el respeto por la integridad de las personas, y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.</p> <p>·Promover hábitos de cuidado del cuerpo y de promoción de la salud sexual y reproductiva de acuerdo a las edades de las y los estudiantes.</p> <p>Esta es una acción en consonancia con lo propuesto en el Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva Paraguay 2009-2013, que plantea como uno de sus ejes centrales la educación en salud sexual y reproductiva en niños, niñas y jóvenes.</p> <p>Fuentes: Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad (2010), Ministerio de Educación y Cultura de la República de Paraguay, disponible en: <a href="http://www.arandurape.edu.py/pdf/marco_rector.pdf">http://www.arandurape.edu.py/pdf/marco_rector.pdf</a>; Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva Paraguay 2009-2013, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social de la República del Paraguay, disponible en: <a href="http://www.cepep.org.py/archivos/Plan%20Nacional%20SSR.pdf">http://www.cepep.org.py/archivos/Plan%20Nacional%20SSR.pdf</a></p>
Perú	<p><b>Ley N° 28983 Ley de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (2007)</b></p> <p><b>Artículo 6:</b> se plasman las obligaciones y atribuciones directas del Poder Ejecutivo dentro de la ley:</p> <p>i) Se establecen los lineamientos para que el Poder Ejecutivo garantice el derecho a la salud con énfasis en la vigencia de los derechos sexuales y reproductivos y embarazo adolescente.</p> <p>l) Se establece la promoción de una educación sexual con calidad científica y ética.</p> <p><b>Decreto N° 346 Ley de Política Nacional de Población (1985)</b></p> <p><b>Artículo 9:</b> los programas de educación en sexualidad deben estar orientados a elevar los niveles educativos de la población, sobre todo de la femenina.</p> <p><b>Artículos 11 y 12:</b> garantizan la existencia de programas de educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, lo que incluye la educación familiar y sexual, contemplando aspectos sobre la paternidad responsable y el valor y sentido de la sexualidad.</p>	<p><b>Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral (2008)</b></p> <p>El documento se constituye como el pilar central de la generación de una política de educación sexual sistemática en los establecimientos escolares. Se destacan la claridad del documento y la profundidad con que trata cada tema, dirigido a profesores y tutores. En cuanto a contenidos, la educación sexual integral tiene cuatro enfoques:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Los derechos humanos como marco axiológico y ético de la sexualidad.</li> <li>Desarrollo humano como campo de integración entre lo individual y social.</li> <li>Interculturalidad, diversidad y encuentro.</li> <li>Equidad de género, igualdad desde la diversidad.</li> </ol> <p>Un aspecto a resaltar es la incorporación de la perspectiva intercultural en el abordaje de la educación sexual.</p> <p>Según informes de prensa, se inició el proceso de implementación del programa a nivel nacional.</p>

País	Legislación: Constitución y leyes secundarias	Programas /reglamentaciones/acciones concretas
Perú	<p><b>Ley N° 27337 Código de los Niños y Adolescentes (2000)</b></p> <p><b>Artículo 15:</b> a la educación básica que comprenda: “(...) g) la orientación sexual y la planificación familiar”.</p> <p>Fuentes: Marco legal en educación sexual (s/f) UNFPA, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad">http://www.slideshare.net/demysex/marco-legal-de-la-educacin-de-la-sexualidad</a>; Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de la pobreza infantil (2010), Alejandro Morlachetti, CEPAL, disponible en: <a href="http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf">http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/40949/sps164-derechos-sociales-pobreza-infantil.pdf</a></p>	<p>Fuentes: Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral (2008), Ministerio de Educación, República de Perú, disponible en: <a href="http://www.onu.org.pe/upload/documentos/MINEDU-Lineamientos-Educacion-Sexual.pdf">http://www.onu.org.pe/upload/documentos/MINEDU-Lineamientos-Educacion-Sexual.pdf</a>; Nota de prensa, portal Perú 21 (6 de septiembre de 2010), disponible en: <a href="http://peru21.pe/noticia/634957/intensifican-plan-educacion-sexual">http://peru21.pe/noticia/634957/intensifican-plan-educacion-sexual</a></p>
República Dominicana	<p><b>Ley N° 136-03 Código para la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2003)</b></p> <p><b>“Artículo 29.- DERECHO A LA INFORMACIÓN EN MATERIA DE SALUD.</b> Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser informados y educados sobre los principios básicos de prevención en materia de salud, nutrición, estimulación temprana, desarrollo físico, salud sexual y reproductiva, higiene, saneamiento ambiental y accidentes. Asimismo, tanto ellos como sus familiares inmediatos, tienen el derecho a ser informados, de forma veraz y oportuna, sobre su estado de salud, de acuerdo a su etapa y nivel de desarrollo.”</p> <p>Fuente: Ley N° 136-03 República Dominicana, disponible en, <a href="http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLey_136-03.pdf">http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLey_136-03.pdf</a></p>	<p><b>Programa de Educación Afectivo Sexual (PEAS) centrado en valores (2002)<sup>14</sup></b></p> <p>Este programa originado por la Secretaría de Estado de Educación tiene como propósitos la promoción de valores, el desarrollo de las capacidades afectivas y comunicativas y el cambio de actitudes y prácticas de vida para fortalecer la equidad y la reducción de riesgos psicosociales.</p> <p>Para disminuir las posibilidades de violencia, en especial de violencia de género, el programa propicia el desarrollo de la autovaloración y el autocontrol, fortalece las relaciones inter e intrapersonales y provee estrategias de negociación y mediación. Igualmente, trabaja la comunicación en la familia, promueve una masculinidad basada en el respeto y la igualdad, da a conocer medidas preventivas de embarazos no deseados y garantiza la permanencia de las adolescentes embarazadas en los centros educativos.</p> <p>Logros:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Capacitación de 10.098 docentes del nivel medio, 355.304 estudiantes del nivel medio y 48.746 del nivel básico. Diplomado en Consejería para 640 orientadores/as y psicólogos/as que trabajan en los centros educativos.</li> <li>Producir materiales de apoyo a la aplicación del PEAS con enfoques integrales y sustentados en la educación en valores.</li> <li>Mayor capacidad de coordinación y cooperación interinstitucional, lo cual ha fortalecido la estrategia. Reconocimiento del Banco Mundial como experiencia exitosa de un programa de educación sexual integrado al currículo.</li> <li>Un total de 18 consultas nacionales para definir la estrategia “Habilidades para la vida” para el nivel básico. Formulación de indicadores y temas para desarrollarla en los primeros grados de la educación básica.</li> <li>Se creó una plataforma formativa para impulsar el programa en todos los niveles, con todos los actores.</li> </ol> <p>Fuente: experiencia rescatada por América Latina Genera (PNUD), disponible en: <a href="http://www.americalatina genera.org/es/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=199&amp;exp_id=788">http://www.americalatina genera.org/es/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=199&amp;exp_id=788</a></p>

<sup>14</sup> Confusión con la fecha de inicio, pues este documento señala que fue en 1996, en: [http://www.unicef.org/repUBLICADOMINICANA/Reporte\\_final\\_estudio\\_PEAS\\_2008.pdf](http://www.unicef.org/repUBLICADOMINICANA/Reporte_final_estudio_PEAS_2008.pdf), y ambos son documentos oficiales. Fuentes: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

## ANEXO 12 Programas para prevenir/proteger el embarazo adolescente<sup>15</sup>

País	Programas para prevenir/proteger embarazo adolescente
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	No tiene/no se encuentra información.
<b>Brasil</b>	No tiene/no se encuentra información. Solo se identificaron algunas iniciativas por estados.
<b>Colombia</b>	<p><b>Estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años</b> (estrategia recientemente impulsada, enero 2012), <b>Programa de Atención a Padres y Madres adolescentes (PAMA)</b>, <b>Asociación Pro-Bienestar de la Familia Colombiana (PROFAMILIA)</b></p> <p>Fuentes y más información: Reporte noticia portal CONPES (31 de enero de 2012), disponible en: <a href="http://www.equidadmujer.gov.co/Noticias/2012/Paginas/120131a-CONPES-aprueba-plan-prevenirembarazo-adolescente.aspx">http://www.equidadmujer.gov.co/Noticias/2012/Paginas/120131a-CONPES-aprueba-plan-prevenirembarazo-adolescente.aspx</a>; Estrategia para Prevención del Embarazo (...) (2012), CONPES Social 147, Departamento Nacional de Planeación de la República de Colombia, disponible en: <a href="http://www.equidadmujer.gov.co/Noticias/2012/Documents/conpes%20embarazo.pdf">http://www.equidadmujer.gov.co/Noticias/2012/Documents/conpes%20embarazo.pdf</a>; Boletín Desafíos N°4 Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos, disponible en: <a href="http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/27871/desafios_4_esp_Final.pdf">http://www.cepal.org/dds/noticias/desafios/1/27871/desafios_4_esp_Final.pdf</a></p>
<b>Ecuador</b>	<p><b>Plan nacional de prevención del embarazo en adolescentes (2008)</b></p> <p>Fuente y más información: Plan Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (PLANEA), disponible en: <a href="http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/17">http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/17</a></p>
<b>El Salvador</b>	No tiene/no se encuentra información.
<b>Guatemala</b>	No tiene/no se encuentra información.
<b>Haití</b>	No tiene/no se encuentra información.
<b>Honduras</b>	<p><b>Programa Clínica de atención para adolescentes embarazadas (1995)</b></p> <p>Fuente: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y Virginia Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a></p>
<b>Nicaragua</b>	<p><b>Ley N° 392 Ley de Promoción del Desarrollo Integral de la Juventud (2001)</b></p> <p><b>Artículo 16.-</b> De los servicios de salud: “(...) 2. Prestar servicios apropiados con énfasis en prevención, tratamiento, orientación y asesoramiento apropiado a este grupo de edad en enfermedades inmune prevenibles, en materia de planificación familiar, embarazos de adolescentes, los que deben de incluir información sobre el cuidado y apoyo por parte de la familia para con ellas,</p>

<sup>15</sup> No se consideraron iniciativas regionales, sino solo políticas nacionales.

País	Programas para prevenir/proteger embarazo adolescente
<b>Nicaragua</b>	<p><i>de las conductas sexuales responsables, el ejercicio de maternidad y paternidad responsable, las relaciones familiares basadas en el respeto, cuidado y desarrollo de todos sus miembros en la igualdad de trato y libre de violencia.”</i></p> <p>Fuente: Ley N°392 de la República de Nicaragua, disponible en:  <a href="http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aaea87dac762406257265005d21f7/10fa0619155a2e2a062570a1005811fc?OpenDocument">http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aaea87dac762406257265005d21f7/10fa0619155a2e2a062570a1005811fc?OpenDocument</a>  <a href="http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aaea87dac762406257265005d21f7/10fa0619155a2e2a062570a1005811fc?OpenDocument">http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aaea87dac762406257265005d21f7/10fa0619155a2e2a062570a1005811fc?OpenDocument</a></p>
<b>Paraguay</b>	No tiene/no se encuentra información.
<b>Perú</b>	No tiene/no se encuentra información <sup>16</sup> .
<b>República Dominicana</b>	<p><b>Plan nacional para la prevención del embarazo en adolescentes en la República Dominicana 2011-2016</b></p> <p>Fuente y más información en: Prevención del embarazo en adolescentes, Hacia una política nacional, disponible en:  <a href="http://mujer.gob.do/Portals/0/docs/Plan_Prevencion_del_Embarazo.pdf">http://mujer.gob.do/Portals/0/docs/Plan_Prevencion_del_Embarazo.pdf</a></p>

<sup>16</sup> En el Perú existe una experiencia destacada, pero a nivel local: el Centro de Desarrollo Juvenil (CDJ) del Callao, CDJ Faucett-. Más información en:  
<http://207.58.191.15:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/315/Peru%20Minsa-Como-prevenir-embarazo.pdf?sequence=1>  
Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

## ANEXO 13 Legislación en torno al acceso y derecho a la anticoncepción en la región

País	Acceso/derecho a la anticoncepción
<b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b>	<p>La Ley de Planificación Familiar reconoce los derechos de las parejas a decidir libre y responsablemente el número de hijos y el intervalo entre nacimientos.</p> <p>La <b>Resolución Ministerial 001 de 2010</b> sanciona el documento “Normas, reglas, protocolos y procedimientos en anticoncepción”. Expone las diferentes opciones anticonceptivas y las recomendaciones técnicas y clínicas para que los proveedores de los servicios de salud proporcionen servicios de calidad con un enfoque intercultural y de derechos. Con respecto a los métodos cubiertos y ofertados por el seguro y el sistema público de salud, se incluye la píldora del día después. Incluye a las adolescentes.</p> <p>Fuentes: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y V. Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a>; Normas, reglas, protocolos y procedimientos en anticoncepción, Ministerio de Salud y Deportes del Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: <a href="http://bolivia.unfpa.org/content/norma-nacional-reglas-protocolos-y-procedimientos-en-anticoncepci%C3%B3n">http://bolivia.unfpa.org/content/norma-nacional-reglas-protocolos-y-procedimientos-en-anticoncepci%C3%B3n</a></p>
<b>Brasil</b>	<p><b>Ley N° 9263 Planificación Familiar (1996)</b></p> <p>Establece las principales normativas con respecto al rol del Estado en dicho ámbito. El Sistema Único de Salud tiene la obligación de entregar cualquier tipo de método de anticoncepción sin restricciones, a excepción de condiciones o riesgos médicos. Se incluyen métodos naturales, barreras y hormonales, considerando también a la pastilla de emergencia. Incluye a las adolescentes.</p> <p>Fuente: Ley N° 9263, República Federal de Brasil, disponible en: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm</a></p>
<b>Colombia</b>	<p>La <b>Resolución 0769 de 2008</b> actualiza la “Norma técnica para la atención en planificación familiar a hombres y mujeres” establecida en la Resolución 412 (2000). Incluye la entrega gratuita, por parte del sistema público de salud, de la anticoncepción de emergencia en los siguientes casos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Violencia sexual con violación.</li> <li>Relación sexual sin protección entre la población adolescente vulnerable, garantizando el acceso al uso de un método temporal regular que se adapte a sus necesidades. Se considera como población adolescente vulnerable a aquella en condición de desplazamiento o en zonas marginales, y aquella en riesgo por el conjunto de condiciones sociales, personales y culturales en las que se desarrolla.</li> </ol> <p>Señala la necesidad de informar y educar a los adolescentes sobre métodos regulares anticonceptivos, enfatizando siempre la doble protección.</p> <p>Fuente: Resolución 0769 del Ministerio de la Protección Social del Gobierno de Colombia, disponible en: <a href="http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=29225">http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=29225</a></p>
<b>Ecuador</b>	<p>La <b>Norma de Salud Reproductiva (2008)</b> del Ministerio de Salud garantiza la disponibilidad, tanto en el sistema público como en el privado, de los métodos de anticoncepción. Además, establece los métodos en disponibilidad gratuita en los servicios públicos de salud. Desde finales del 2006, la pastilla anticonceptiva de emergencia forma parte del cuadro de medicamentos básicos, lo que garantiza su acceso gratuito. Sin embargo, ese mismo año el Tribunal Constitucional la declaró anticonstitucional, afirmando que su uso viola el derecho a la vida.</p> <p>Fuente: CLADEM Ecuador, contexto nacional, disponible en: <a href="http://www.cladem.org/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=383&amp;Itemid=154">http://www.cladem.org/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=383&amp;Itemid=154</a></p>
<b>El Salvador</b>	<p>Desde 1999, la <b>Norma de Planificación Familiar</b> regula la disponibilidad y diversidad de métodos anticonceptivos con criterios de elegibilidad y consejería, incluyendo la anticoncepción de emergencia para adolescentes.</p> <p>Fuentes: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y V. Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a></p>

País	Acceso/derecho a la anticoncepción
<p><b>Guatemala</b></p>	<p>En el 2001, la <b>Ley de Desarrollo Social</b> integra temas de población, salud y planificación familiar. El <b>artículo 26</b> trata el planeamiento familiar.</p> <p>Existe el Consorcio Guatemalteco de Anticoncepción de Emergencia.</p> <p>El <b>Acuerdo Gubernativo N° 279 (2009)</b> reglamenta el <b>Decreto N° 87 (2005) Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar</b> y su integración al Programa Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. El reglamento, en primer lugar, garantiza la distribución y disposición a la población de métodos modernos de anticoncepción familiar dentro de organismos públicos y privados de salud. En segundo lugar, establece la incorporación del tema de los métodos de anticoncepción en el currículo educativo de cuarto a sexto grado de primaria.</p> <p>Con respecto a la anticoncepción de emergencia, hasta el momento solo se entrega en forma gratuita en el sistema público de salud para los casos de violación. Incluye a las adolescentes.</p> <p>Fuentes: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y V. Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a>; Acuerdo Gubernativo N°279, disponible en: <a href="http://www.sgp.gob.gt/PaginaWeb/Acuerdos/2009/min_salud/AG-279-2009.pdf">http://www.sgp.gob.gt/PaginaWeb/Acuerdos/2009/min_salud/AG-279-2009.pdf</a></p>
<p><b>Haití</b></p>	<p>No se encuentra información.</p>
<p><b>Honduras</b></p>	<p>Desde 1995, el Estado, a través de la Secretaría de Salud y en coordinación con el Instituto Hondureño de Seguridad Social y ASHONPLAFA, viene desarrollando el proyecto “Clínica de planificación familiar, salud reproductiva y consejería” que beneficia a hombres y mujeres en edad reproductiva (10 a 49 años) y se pretende que alcance a todo el país. En 1999, la Secretaría de Salud estableció la “Norma para la práctica de la anticoncepción quirúrgica voluntaria y preventiva”, en la que la autorización corresponde solo a la persona que se someterá a la operación, sin ningún otro requisito, a menos que se trate de personas con enfermedades físicas o mentales, en cuyo caso debe presentarse una certificación médica del especialista que recomienda la cirugía.</p> <p>Desde 1983 existe el Programa de Planificación de Familia, que si bien ha promovido el uso de métodos anticonceptivos, está enfocado solo en las mujeres, siendo los métodos de esterilización masculina y el uso de preservativos promovidos por el Programa de Infecciones de Transmisión Sexual y Sida.</p> <p>Con respecto al método de anticoncepción de emergencia, el 1 de febrero del 2012 la Corte Suprema de Justicia de Honduras confirmó la validez de un decreto legislativo del 2009 que penaliza la compra, venta y distribución de la píldora anticonceptiva de emergencia (PAE). El fallo del tribunal considera que los medicamentos con levonogestrel actúan como abortivos y violan el artículo 126 del Código Penal, que castiga el aborto bajo cualquier circunstancia.</p> <p>Fuentes: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y V. Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisnoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a>; Nota de prensa defensores en línea (23 de febrero de 2012, disponible en: <a href="http://www.defensoresenlinea.com/cms/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1884%3Acorte-suprema-de-honduras-viola-derechos-humanos-de-las-mujeres&amp;Itemid=197">http://www.defensoresenlinea.com/cms/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=1884%3Acorte-suprema-de-honduras-viola-derechos-humanos-de-las-mujeres&amp;Itemid=197</a>)</p>
<p><b>Nicaragua</b></p>	<p><b>Normativa N° 002 (2008), Norma y Protocolo de Planificación Familiar</b></p> <p>Reglamenta la distribución de la píldora anticonceptiva de emergencia (PAE), decretando su entrega gratuita en los servicios de salud. Incluye a las adolescentes.</p> <p>Fuentes: Normativa N°002 (2008), Norma y protocolo de planificación familiar, Ministerio de Salud de la República de Nicaragua, disponible en: <a href="http://www.nicaragua.unfpa.org.ni/publicdoc/Politic%20P%3%BAplic%20y%20Legislaci%3%B3n/NORMA%20Y%20PROTOCOLO%20PF.pdf">http://www.nicaragua.unfpa.org.ni/publicdoc/Politic%20P%3%BAplic%20y%20Legislaci%3%B3n/NORMA%20Y%20PROTOCOLO%20PF.pdf</a>; Consultoría para la elaboración del Índice Clae de acceso a la anticoncepción de emergencia (2010), Consorcio Latinoamericano de Anticoncepción de emergencia, disponible en: <a href="http://www.redece.org/indiceclae.pdf">http://www.redece.org/indiceclae.pdf</a></p>

País	Acceso/derecho a la anticoncepción
Paraguay	<p>En 1997, el Programa de Planificación Familiar del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social emite una norma que dispone la atención nacional a la planificación familiar.</p> <p>Los métodos de anticoncepción de emergencia, como la píldora del día después, eran, al menos hasta el 2010, entregados en forma gratuita por el sistema de salud. Incluye a las adolescentes.</p> <p>Fuentes: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, Derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y V. Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a>; Consultoría para la elaboración del Índice Clae de acceso a la anticoncepción de emergencia (2010), Consorcio Latinoamericano de Anticoncepción de Emergencia, disponible en: <a href="http://www.redece.org/indiceclae.pdf">http://www.redece.org/indiceclae.pdf</a></p>
Perú	<p>La <b>Resolución Ministerial N° 572-95-SA/DM (1995)</b> establece la gratuidad de la atención de planificación familiar en los establecimientos del Ministerio de Salud.</p> <p>En el 2005, la <b>Resolución Defensorial N° 03-2005/DP</b>, aprueba el Informe Defensorial N° 90 “Supervisión a los servicios de planificación familiar IV: casos investigados por la Defensoría del Pueblo”.</p> <p>Por medio de la <b>Resolución Ministerial N° 399-2001-SA/DM</b> se incorpora a la anticoncepción oral de emergencia (AOE) dentro de los métodos a ser ofrecidos por los servicios de planificación familiar del Estado. Sin embargo, mediante la <b>Resolución Ministerial N° 652-2010</b> del Ministerio de Salud, se ha dispuesto que la Dirección General de Salud y Drogas no puede entregar el anticonceptivo de emergencia, en concordancia con el punto 1 de la parte resolutive de la sentencia emitida por el Tribunal Constitucional.</p> <p>Fuentes: Sistematización y análisis de leyes de salud sexual y reproductiva, derechos sexuales y reproductivos en América Latina y el Caribe (2006), S. Buglione y V. Feix, UNFPA, disponible en: <a href="http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf">http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/unfpa_legislacion%20Salud%20sexual%20y%20reproductiva.pdf</a>; Consultoría para la elaboración del Índice Clae de acceso a la anticoncepción de emergencia (2010), Consorcio Latinoamericano de Anticoncepción de Emergencia, disponible en: <a href="http://www.redece.org/indiceclae.pdf">http://www.redece.org/indiceclae.pdf</a>; Nota de prensa La República (18 de mayo del 2011), disponible en: <a href="http://www.larepublica.pe/18-05-2011/minsa-publica-rm-que-prohibe-se-distribuya-la-aoe">http://www.larepublica.pe/18-05-2011/minsa-publica-rm-que-prohibe-se-distribuya-la-aoe</a></p>
República Dominicana	<p><b>Norma Nacional de Salud Reproductiva y Planificación Familiar (2001)</b></p> <p>Establece la normativa para la entrega de métodos de planificación familiar. Considera la entrega gratuita de métodos de anticoncepción de emergencia. Incluye a las adolescentes. Hasta el 2010, la entrega era efectiva.</p> <p>Fuentes: Consultoría para la elaboración del Índice CLAE de acceso a la anticoncepción de emergencia (2010), Consorcio Latinoamericano de Anticoncepción de Emergencia, disponible en: <a href="http://www.redece.org/indiceclae.pdf">http://www.redece.org/indiceclae.pdf</a>; Norma Nacional de Salud Reproductiva de la República Dominicana Planificación familiar, Secretaría de Estado de Salud Pública y Asistencia Social, República Dominicana, disponible en: <a href="http://www.salud.gob.do/download/docs/Normas/PlanificacionFamiliar.pdf">http://www.salud.gob.do/download/docs/Normas/PlanificacionFamiliar.pdf</a></p>

## ANEXO 14 Legislación y Programas para la prevención y atención de la violencia de género

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
<p><b>Bolivia (Estado Plurinacional de)</b></p>	<p><b>Programa Nacional de Lucha contra la Violencia por Razón de Género (2001)</b></p> <p>Para el 2002, el Estado Boliviano ha generado, en todos los niveles de la gestión pública, las condiciones para la eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer por razón de género y sanciona, a través de mecanismos institucionales e instrumentos normativos, las prácticas discriminatorias de exclusión y subordinación. También se cuenta con la política y el programa integral para contribuir a la erradicación contra la violencia en razón de género.</p> <p>Contempla acciones en cuatro ámbitos: detección, prevención, atención y sanción de la violencia.</p> <p>Fuentes: "Respuesta del Estado Plurinacional de Bolivia al cuestionario sobre la aplicación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y los resultados del 23° periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General en conmemoración de Beijing +15", disponible en: <a href="http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/8/36338/Bolivia.pdf">http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/8/36338/Bolivia.pdf</a>; Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Bolivia, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/country/nd.action?countryId=241#cat1">http://sgdatabse.unwomen.org/country/nd.action?countryId=241#cat1</a></p> <p><b>Plan Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes para Vivir Bien (2009-2013)</b></p> <p>Contiene lineamientos para implementación de un programa dirigido a combatir la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Fuente: Documento de Plan, disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/isbolivia/bolivia-plan-nacional-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-vivir-bien-presentation">http://www.slideshare.net/isbolivia/bolivia-plan-nacional-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-vivir-bien-presentation</a></p>	<p><b>Casas de Justicia y Servicios Legales integrales Municipales (2006)</b></p> <p>Mientras que las primeras dependen del Ministerio de Justicia, los segundos dependen de los municipios. Ambas instituciones prestan asesoramiento jurídico gratuito a las víctimas de violencia.</p> <p>Más información en: <a href="http://www.justicia.gob.bo/index.php/component/content/article/164">http://www.justicia.gob.bo/index.php/component/content/article/164</a></p> <p><b>Brigada de Protección a la Familia (1995)</b></p> <p>Su principal función es socorrer a la víctima de violencia, investigar el hecho, conducir al agresor a la dependencia de la brigada y remitirlo al juez competente. Creada el 8 de marzo de 1995 por Resolución Administrativa del Comando General 24/1995, la BPF tiene presencia orgánica en los nueve comandos policiales departamentales, con un servicio permanente a la población; entre sus funciones específicas están la atención, seguimiento y acumulación de diligencias que se realizan en la unidad.</p> <p>Más información en: Cuadernos de capacitación, Brigada de Protección a la Familia, Estado Plurinacional de Bolivia, disponible en: <a href="http://cedoingtz.padep.org.bo/upload/brigada-proteccion-familia.pdf">http://cedoingtz.padep.org.bo/upload/brigada-proteccion-familia.pdf</a></p> <p><b>Defensorías de Niños, niñas y adolescentes (1997)</b></p> <p>Son un servicio municipal público, permanente y gratuito para la promoción, protección y defensa psico-socio-jurídica de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las defensorías fueron creadas por la Ley de Participación Popular 1551 y su funcionamiento está garantizado en el Código del Niño, Niña y Adolescente.</p> <p>Han sido recientemente reformadas para mejorar su impacto, por medio del Plan Nacional de NNA's para Vivir Bien (2009-2013).</p> <p>Fuentes: Documento de Plan NNA's (...), disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/isbolivia/bolivia-plan-nacional-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-vivir-bien-presentation">http://www.slideshare.net/isbolivia/bolivia-plan-nacional-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-vivir-bien-presentation</a>; sitio de la Dirección Municipal de Santa Cruz, disponible en: <a href="http://www.dnamunicipal.cotas.net/queson.htm">http://www.dnamunicipal.cotas.net/queson.htm</a></p> <p><b>Defensorías Integrales Comunitarias</b></p> <p>A partir del Plan NNA's 2009-2013, cada comunidad ha adecuado la defensoría a un modelo local de funcionamiento donde los servicios de promoción y defensa de los derechos de NNA's se han desarrollado en coordinación con participación activa de la comunidad. Además, se implementaron servicios de orientación y mediación familiar.</p> <p>Fuente: Documento de Plan NNA' (...), disponible en: <a href="http://www.slideshare.net/isbolivia/bolivia-plan-nacional-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-vivir-bien-presentation">http://www.slideshare.net/isbolivia/bolivia-plan-nacional-de-ninos-ninas-y-adolescentes-para-vivir-bien-presentation</a></p>

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Brasil	<p><b>Política Nacional de Enfrentamiento a la Violencia contra la Mujer (2007)</b></p> <p>El plan presenta una estrategia de gestión que guía la implementación de políticas para combatir la violencia contra las mujeres y garantizar la prevención y lucha contra la violencia, así como la asistencia y garantía de los derechos de las mujeres y niñas.</p> <p>Las acciones propuestas son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Consolidación de la Política Nacional para Combatir la Violencia contra la Mujer y la aplicación de la Ley Maria da Penha,</li> <li>2) Protección de los derechos sexuales y reproductivos y la ejecución del Plan Integral de Lucha contra la Feminización del Sida,</li> <li>3) Lucha contra la explotación sexual y el tráfico de mujeres,</li> <li>4) Promoción de los derechos humanos de las mujeres en la cárcel.</li> </ol> <p>Más información en: Portal de la Secretaría de Políticas para las Mujeres, Estado Federal de Brasil, disponible en:  <a href="http://www.sepm.gov.br/subsecretaria-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres/lei-maria-da-penha/8-1-pacto-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-a-mulher-eixo-1">http://www.sepm.gov.br/subsecretaria-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres/lei-maria-da-penha/8-1-pacto-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-a-mulher-eixo-1</a></p> <p><b>Programa Nacional de Lucha contra la Violencia Sexual contra Niños, Niñas y Adolescentes (PRVL) (2002).</b></p> <p>Fuente y más información: Portal de la Secretaría de la Presidencia, Estado Federal de Brasil, disponible en:  <a href="http://www.brasil.gov.br/sobre/ciudadania/derechos-y-deberes-individuales/combate-la-explotacion-sexual/la-lucha-contra-el-abuso-y-la-explotacion-sexual-de-ninos-y-adolescentes-en-brasil/br_model1?set_language=es">http://www.brasil.gov.br/sobre/ciudadania/derechos-y-deberes-individuales/combate-la-explotacion-sexual/la-lucha-contra-el-abuso-y-la-explotacion-sexual-de-ninos-y-adolescentes-en-brasil/br_model1?set_language=es</a></p>	<p>No se cuenta con mayor información.</p> <p><b>Seguridad Ciudadana: previniendo la violencia y fortaleciendo la ciudadanía en atención a los/as niños/as, adolescentes y jóvenes en condiciones vulnerables en las comunidades de Brasil<sup>17</sup>.</b></p> <p>Es un programa conjunto en el que participan diversas organizaciones: PNUD; ONUDD; OIT, UNESCO, ONU-Hábitat, UNIFEM, Ministerio de Justicia y prefecturas municipales de Brasil.</p> <p>Su objetivo es desarrollar acciones destinadas a lograr una reducción de la violencia que afecta a niños, niñas, jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad, a través del cumplimiento voluntario de normas, la autorregulación del comportamiento y la promoción de mecanismos de control social. Dirigido a jóvenes de entre 10 y 24 años en condiciones de vulnerabilidad.</p> <p>Fuente y más información: Ficha programa, portal América Latina Genera, PNUD, disponible en:  <a href="http://www.americalatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=199&amp;exp_id=1697&amp;ml=1&amp;mlt=system&amp;tmpl=component">http://www.americalatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=199&amp;exp_id=1697&amp;ml=1&amp;mlt=system&amp;tmpl=component</a></p>
Colombia	<p><b>Plan Estratégico para la Defensa de los Derechos de la Mujer ante la Justicia (2008)</b></p> <p>Si bien ya está concluido, logró importantes avances en la materia. Contó con financiamiento de la AECID.</p> <p>Para acceder a la información sobre el plan y sus logros, revisar la “Respuesta del Estado de Colombia al cuestionario sobre la aplicación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y los resultados del 23° periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General en conmemoración de Beijing +15”, disponible en: <a href="http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/8/36338/Colombia.pdf">http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/8/36338/Colombia.pdf</a></p> <p><b>Programa Integral contra la violencia basada en género (2008-2011)</b></p> <p>Programa conjunto entre agencias de Naciones Unidas</p>	<p><b>Comité Interinstitucional consultivo para la prevención de la violencia sexual y la atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente (2007)</b></p> <p>Para acceder a la información sobre el plan y sus logros, revisar la “Respuesta del Estado de Colombia al cuestionario sobre la aplicación de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing y los resultados del 23° periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General en conmemoración de Beijing +15”, disponible en: <a href="http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/8/36338/Colombia.pdf">http://www.eclac.cl/mujer/noticias/paginas/8/36338/Colombia.pdf</a>, Ley N° 1146, por la cual se crea esta iniciativa, disponible en:  <a href="http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1146_2007.html">http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1146_2007.html</a></p>

<sup>17</sup> Sin fecha. No se logró encontrar mayor información sobre el programa; sin embargo, se señala que no se cuenta con evaluaciones pues está en fase de implementación, por lo que, al menos, está vigente.

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
<p><b>Colombia</b></p>	<p>y el Gobierno, financiado por el Fondo de la AECID para el periodo 2008-2011. El programa busca contribuir a la erradicación de todas las formas de violencia de género en Colombia, con especial énfasis en la violencia de pareja, violencia sexual, trata de personas, violencia producida por grupos armados al margen de la ley y prácticas tradicionales que atentan contra los derechos de las mujeres indígenas en situación de desplazamiento y afro-colombianas.</p> <p>Es ejecutado conjuntamente por UNFPA, OIM y UNIFEM, bajo la coordinación general de esta última. Las actividades planificadas se desarrollan con la participación activa de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM), instituciones públicas competentes en temas de violencia basada en género (VBG), medios de comunicación, universidades, organizaciones y colectivos de mujeres.</p> <p>Fuentes: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Colombia, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=3596&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=353">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=3596&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=353</a>; Documento Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual (2011), Ministerio de Protección Social, disponible en: <a href="http://www.minproteccion-social.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/MODELO%20DE%20ATENCIÓN%20C3%93N%20A%20V%20C3%8DCTIMAS%20DE%20VIOLENCIA%20SEXUAL.pdf">http://www.minproteccion-social.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/MODELO%20DE%20ATENCIÓN%20C3%93N%20A%20V%20C3%8DCTIMAS%20DE%20VIOLENCIA%20SEXUAL.pdf</a></p>	<p><b>Centros de atención a víctimas de violencia intrafamiliar (CAVIF) (2000)</b></p> <p>Los CAVIF están conformados por 11 instituciones: PONAL (Policía Nacional de Colombia), PINAD (Policía de Infancia y Adolescencia), SDIS (Secretaría Distrital de Integración Social), CTI (Cuerpo de Investigación Nacional), DINA (Dirección Nacional de Empleo), BIESO (Bienestar Social de la Policía Nacional), Fiscalía, Defensoría del Pueblo, Personería de Bogotá, Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses, Veeduría.</p> <p>Estas instituciones están encargadas de desarrollar un modelo de justicia restaurativa que busque atender de forma integral a las víctimas de la violencia intrafamiliar y sexual. Así, brindan apoyo jurídico y terapéutico a todas aquellas personas que hayan sido vulneradas en su integridad con estos delitos.</p> <p>Fuentes y más información: datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Colombia, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=4128&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=353">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=4128&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=353</a>; Sitio América Latina Genera, PNUD, disponible en: <a href="http://www.americalatina.unwomen.org/es/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=276&amp;catid=332:noticias-y-eventos&amp;Itemid=172">http://www.americalatina.unwomen.org/es/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=276&amp;catid=332:noticias-y-eventos&amp;Itemid=172</a></p> <p><b>Centros de atención integral de la violencia intrafamiliar y del abuso sexual (CAIVAS) (2000)</b></p> <p>Son centros de atención integral especializada para las víctimas de violencia intrafamiliar y violencia sexual.</p> <p>Fuentes y más información: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Colombia, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=4135&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=353">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=4135&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=353</a>; Documento Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual (2011), Ministerio de Protección Social, disponible en: <a href="http://www.minproteccion-social.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/MODELO%20DE%20ATENCIÓN%20C3%93N%20A%20V%20C3%8DCTIMAS%20DE%20VIOLENCIA%20SEXUAL.pdf">http://www.minproteccion-social.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/MODELO%20DE%20ATENCIÓN%20C3%93N%20A%20V%20C3%8DCTIMAS%20DE%20VIOLENCIA%20SEXUAL.pdf</a></p>
<p><b>Ecuador</b></p>	<p><b>Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia de Género hacia la Niñez, Adolescentes y Mujeres (2009)</b></p> <p>Tiene un enfoque intersectorial y multidisciplinario, por lo cual involucra la acción de varios ministerios y agencias estatales, coordinados por el Ministerio de Gobierno. Consta de cuatro ejes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Transformación de patrones socioculturales.</li> <li>Sistema de protección integral.</li> <li>Sistema de registro.</li> <li>Acceso a la justicia.</li> <li>Institucionalidad.</li> </ol> <p>Fuentes y más información: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Ecuador, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=34203&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=34203&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId</a></p>	<p><b>Centros estatales de atención (2009)</b></p> <p>Creados para atender en forma integral a las mujeres y niñas víctimas de violencia de género.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Ecuador, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8021&amp;baseHref=">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8021&amp;baseHref=</a></p> <p><b>Casas de acogida (2008)</b></p> <p>Surgen como una iniciativa de organismos no gubernamentales y actualmente están siendo apoyados por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES).</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Ecuador, disponible en:</p>

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Ecuador	<p>=458; Documento presentación Plan, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/uploads/Plan%20for%20the%20Eradication%20of%20Gender%20Violence%20to%20Children,%20Adolescents%20and%20Women%202009.pdf">http://sgdatabse.unwomen.org/uploads/Plan%20for%20the%20Eradication%20of%20Gender%20Violence%20to%20Children,%20Adolescents%20and%20Women%202009.pdf</a></p> <p><b>Plan Nacional de Erradicación de los Delitos Sexuales en el Ámbito Educativo (2006)</b></p> <p>El Acuerdo Ministerial No. 062 establece la institucionalización de este plan que se basa, entre otros puntos, en el enfoque de la igualdad de género y de la interculturalidad. Sus ejes estratégicos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Prevención.</li> <li>Protección y restitución de los derechos de las víctimas.</li> <li>Investigación y sanción.</li> </ol> <p>Más información en: Documento Plan Nacional para la Erradicación de los Delitos Sexuales en el Ámbito Educativo (2006), República de Ecuador, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/uploads/Plan%20Nacional%20Para%20la%20Erradicacion%20de%20los%20Delitos%20Sexuales%20en%20el%20Ambito%20Educativo%202006.pdf">http://sgdatabse.unwomen.org/uploads/Plan%20Nacional%20Para%20la%20Erradicacion%20de%20los%20Delitos%20Sexuales%20en%20el%20Ambito%20Educativo%202006.pdf</a></p> <p><b>Plan Nacional de Seguridad Ciudadana (2008)</b></p> <p>El plan, cuyo funcionamiento depende de la Unidad de Ejecución Especializada de la Seguridad Ciudadana, tiene como objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Reducir la violencia, criminalidad, temor y percepción de inseguridad.</li> <li>Garantizar el debido proceso, los derechos humanos de las personas y el acceso a justicia.</li> <li>Mejorar los servicios públicos y recuperar la confianza de la ciudadanía en la justicia.</li> <li>Recuperar y utilizar el espacio público como derecho.</li> <li>Involucrar a la sociedad en todos los momentos.</li> </ol> <p>Contribuye de manera directa al Plan Nacional de Erradicación de la Violencia con la implementación de 30 centros de atención de violencia a nivel nacional que incorporan, de manera específica, un espacio para la atención de la violencia intrafamiliar y sexual. Un importante componente es la capacitación del personal de la Policía Nacional sobre derechos humanos de las mujeres. El plan parte de la concepción de que la violencia intrafamiliar y sexual es parte de la seguridad ciudadana.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Ecuador, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=7941&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=7941&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458</a></p>	<p><a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8028&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8028&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458</a></p> <p><b>Salas de acogida para víctimas de delitos sexuales (2008)</b></p> <p>El Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU) tuvo la iniciativa de generar y diseñar una propuesta piloto denominada “Salas de acogida para víctimas de delitos sexuales”, que fue acogida e implementada satisfactoriamente por el Ministerio de Salud Pública. En noviembre del 2008 se inauguró una sala en un hospital público de Guayaquil y se pretende crear una más en Quito y otra en Machala.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Ecuador, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8035&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8035&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458</a></p> <p><b>Programa Puerta Abierta (2005)</b></p> <p>El objetivo primordial del programa es brindar espacios, concientizar e impulsar normas de prevención y atención sobre la violencia intrafamiliar.</p> <p>ITABSA creó hace ya tres años el programa Puerta Abierta, iniciativa que nació del trabajo conjunto del Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU), el Centro Ecuatoriano para la Promoción y Acción de la Mujer (CEPAM) y la propia ITABSA. Busca prevenir la violencia intrafamiliar a través de la institucionalización de políticas de género, capacitación y campañas públicas de concientización.</p> <p>Puerta Abierta brinda capacitación a diversos grupos, como policías, maestros, estudiantes y mujeres líderes en el campo político, empresarial y periodístico. Temas como el acoso sexual, las diversas formas de violencia y el empoderamiento femenino son tratados por expertos nacionales e internacionales, especialmente invitados por el programa.</p> <p>Puerta Abierta lidera además campañas públicas de concientización, con el fin de colocar el tema sobre la mesa del debate público y promover acciones de atención y de prevención. Funciona actualmente en Quito y Guayaquil.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Ecuador, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8035&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=8035&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=458</a></p>
El Salvador	No tiene/no se encuentra información. <sup>18</sup>	<p><b>Observatorio Violencia de Género contra las Mujeres (2011)</b></p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre El Salvador, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabse.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1</a>;</p>

<sup>18</sup> Existen iniciativas de años anteriores, de cuya continuidad, sin embargo, no existe información.

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
El Salvador		<p>Sitio web del observatorio, disponible en:  <a href="http://observatoriodeviolencia.ormusa.org/presentacion.php">http://observatoriodeviolencia.ormusa.org/presentacion.php</a></p> <p><b>Asesoramiento jurídico (2008)</b></p> <p>El Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer y la Procuraduría General de la República brindan orientación y procuración gratuita, respectivamente.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre El Salvador, disponible en:  <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1</a>;  sitio web del instituto, disponible en: <a href="http://www.isdemu.gob.sv/">http://www.isdemu.gob.sv/</a></p> <p><b>Red Nacional del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (2008)</b></p> <p>La red nacional del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social brinda servicios gratuitos y coordinados con el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer en la atención a las víctimas de violencia intrafamiliar.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre El Salvador, disponible en:  <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1</a>;  sitio web del instituto, disponible en:  <a href="http://www.isdemu.gob.sv/">http://www.isdemu.gob.sv/</a></p> <p><b>Albergue especializado (2008)</b></p> <p>El Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer cuenta con un albergue especializado para víctimas de violencia intrafamiliar, agresiones sexuales, maltrato a la niñez y trata de personas. De alcance nacional, brinda atención continua con personal multidisciplinario y una capacidad instalada de 60 camas.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre El Salvador, disponible en:  <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1</a>;  sitio web del instituto, disponible en:  <a href="http://www.isdemu.gob.sv/">http://www.isdemu.gob.sv/</a></p> <p><b>Números de atención del Teléfono Amigo de la Familia (TAF) (2008)</b></p> <p>Servicio telefónico gratuito para la recepción y derivación de denuncias de violencia intrafamiliar.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre El Salvador, disponible en:  <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/countryInd.action?countryId=472#cat1</a></p>
Guatemala	<p><b>Coordinadora nacional para la prevención de violencia intrafamiliar y contra las mujeres (CONAPREVI)</b></p> <p>Fuente y más información: sitio CONAPREVI, disponible en:  <a href="http://www.conaprevi.org.gt/">http://www.conaprevi.org.gt/</a></p>	

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Haití	<p>Cuenta con un <b>Plan Nacional contra la Violencia contra la Mujer (período 2006-2011)</b>. No se logra encontrar información con respecto a su continuidad<sup>19</sup>.</p>	<p><b>Protocolos de cooperación entre el Ministerio de Asuntos de la Mujer y Derechos de la Mujer y el Ministerio de Justicia y Seguridad Pública para la lucha contra la violencia hacia la mujer (2008)</b></p> <p>El protocolo, firmado el 28 de febrero del 2008, tiene como propósito garantizar todo tipo de intervención y protección policial necesaria en caso de violencia contra las mujeres -en particular para las mujeres víctimas de violencia de género- en las comisarías de policía, y cumplir con las leyes nacionales y los convenios internacionales ratificados por Haití.</p> <p>El protocolo toma en cuenta los siguientes tipos de violencia: la física, sexual o psicológica, ejercida dentro de la familia, incluidos los golpes, el asesinato, la violación marital y el asalto sexual; la mutilación y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer; el abuso y la violencia física sexual y psicológica que se lleva a cabo dentro de la comunidad, incluyendo la violación, el asalto sexual y el acoso sexual en el trabajo, instituciones educacionales y otros lugares; el proxenetismo, la prostitución forzada y la trata de mujeres y niñas.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Haití, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1</a></p> <p><b>Programa para mejorar la situación de la mujer en las áreas de salud (2008)</b></p> <p>Esta estrategia coordinada entre diversos ministerios del Estado contempla, entre sus diversas iniciativas, una línea de acción dirigida a luchar contra la violencia de género. Comprende el establecimiento de líneas telefónicas de ayuda y campañas en los medios de comunicación para crear conciencia tanto sobre el alcance y la naturaleza de la violencia contra las mujeres y niñas y su derecho a ser protegidas, como también para derribar estereotipos de género.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Haití, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1</a></p> <p><b>Refugios para las víctimas de violencia doméstica (2008)</b></p> <p>Haití cuenta con 20 refugios financiados por el Gobierno Canadiense.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Haití, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1</a></p> <p><b>Línea telefónica de asesoramiento a víctimas de violencia (2008)</b></p> <p>Funciona a nivel nacional de forma gratuita.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Haití, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1">http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1</a></p>

<sup>19</sup> Fuente <http://sgdatabase.unwomen.org/country/nd.action?countryId=472#cat1>

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Honduras		<p><b>Oficina Municipal de la Mujer (OMM) (2001-2010)<sup>20</sup></b></p> <p>Las alcaldías cuentan con las OMM para implementar a nivel local la Política Nacional de la Mujer, que contempla dentro de su quehacer un apartado especial sobre la prevención y reducción de la violencia de género.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Honduras, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=38517&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=612">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=38517&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=612</a></p> <p><b>Casas refugio (2010)</b></p> <p>Existen seis casas refugio con apoyo estatal, surgidas a iniciativa de la sociedad civil a través de las redes organizadas de mujeres contra la violencia u otras análogas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Atención Integral a la Mujer de Choluteca, CAIM.</li> <li>• Centro de Atención Integral para la Mujer Juanita Díaz", en Juticalpa, Olancho.</li> <li>• Casa refugio "Ixchel", en la ciudad de La Ceiba, Atlántida.</li> <li>• Casa refugio "Calidad de Vida", también conocida como "Casa Nova", en Tegucigalpa, capital de Honduras.</li> <li>• Casa para la Mujer Copaneca, en la ciudad de Santa Rosa de Copán.</li> <li>• Casa de la Mujer, en la ciudad de Yoro, recientemente inaugurada.</li> </ul> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Honduras, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=38517&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=612">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=38517&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=612</a></p> <p><b>Programa de Masculinidad de la Oficina de Salud Mental del Ministerio de Salud (1994)</b></p> <p>Los temas tratados en talleres, actividades de campo y grupos de apoyo son: la nueva masculinidad, las relaciones de género, equidad de género y violencia doméstica. Funciona actualmente en siete de los 18 departamentos del país y hasta la fecha ha atendido a más de 5.000 hombres.</p> <p>El programa tiene una duración de tres meses, según la sanción establecida conforme a la ley para casos de violencia. Es obligatorio (por ejemplo, por orden judicial) o voluntario.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Honduras, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=38630&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=612">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=38630&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=612</a></p>
Nicaragua	No tiene/no se encuentra información. Tiene iniciativas anteriores, pero no queda claro si es que han tenido continuidad.	No tiene/no se encuentra información. Tiene iniciativas anteriores, pero no queda claro si es que han tenido continuidad.

<sup>20</sup> Según reportes de prensa encontrados, los centros siguen operando. (<http://relacionespublicasinam.blogspot.com/2011/04/inam-reune-coordinadoras-de-oficinas.html>)

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Paraguay	<p><b>Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2008-2017)</b></p> <p>Dependiente del Servicio de Apoyo a la Mujer (Sedamur) de la Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República, el ámbito de acción VI del plan, consistente en lograr "Una vida libre de violencia", cuenta con un presupuesto especialmente destinado de 686.834.607 Gs.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Paraguay, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=23689&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1025">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=23689&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1025</a></p>	<p><b>Servicio de Apoyo a la Mujer (Sedamur) (2004)</b></p> <p>Dentro del Marco del II Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, la Secretaría de la Mujer implementó la dirección de Servicio de Apoyo a la Mujer (Sedamur) que recibe las denuncias de violencia intrafamiliar. Las mujeres y sus familias son atendidas por un equipo multidisciplinario conformado por psicólogas, abogadas y trabajadoras sociales.</p> <p>La secretaría ha capacitado a funcionarios y funcionarias del sistema de atención de llamadas de emergencia 911, patrulleros, personal del departamento de comunicaciones y aspirantes a oficiales de la policía urbana. La habilitación de centros de atención a víctimas de violencia intrafamiliar en varias comisarías permitió la puesta en marcha del plan piloto de implementación del Programa de Prevención y Atención de la Violencia contra la Mujer.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Paraguay, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=23689&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1025">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=23689&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1025</a></p>
Perú	<p><b>Segundo Plan Nacional contra la Violencia hacia la Mujer (2009-2015)</b></p> <p>Por medio del Decreto Supremo N° 003-2009-MIMDES, del 27 de marzo del 2009, se aprueba el Segundo Plan Nacional contra la Violencia hacia la Mujer 2009-2015. El decreto también establece la constitución de la Comisión Multisectorial Permanente de Alto Nivel, encargada de su seguimiento y monitoreo.</p> <p>El plan se refiere a diferentes formas de violencia hacia las mujeres en el Perú, tales como la violencia familiar, el feminicidio, la violación sexual, la trata de mujeres, el hostigamiento sexual y violencia sexual en conflicto armado. Su intervención se desarrolla desde cuatro enfoques: derechos humanos, género, integralidad e interculturalidad. Se dispone que varias de las actividades planificadas sean ejecutadas de la mano con los gobiernos regionales y locales y se establecen, asimismo, cuatro mecanismos para facilitar la implementación, seguimiento y evaluación del plan.</p> <p><i>Objetivos estratégicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Garantizar la adopción e implementación de políticas públicas orientadas a enfrentar el problema de la violencia hacia las mujeres, desde un enfoque intersectorial y participativo en los diversos niveles de gobierno.</li> <li>•Garantizar el acceso de las mujeres afectadas por la violencia basada en género a los servicios públicos de calidad, incluyendo el acceso al sistema de salud y judicial, entre otros, contribuyendo a superar su condición de víctimas.</li> <li>•Identificar y promover la transformación de patrones socioculturales que legitiman, toleran y exacerban la</li> </ul>	<p><b>Asistencia y defensa legal y gratuitas (2010)</b></p> <p>El Ministerio de Justicia proporciona, a nivel nacional, asistencia y defensa legal gratuitas a la población de escasos recursos económicos. Se brinda asistencia legal gratuita en materia de violencia familiar a muchas mujeres. En el 2008, de un total de 3.495 casos, más del 92% correspondían a mujeres.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Perú, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032</a>;</p> <p><b>Casas refugio para mujeres maltratadas y víctimas de violencia intrafamiliar (2010)</b></p> <p>Las casas refugio brindan espacios seguros para resguardar la integridad física y emocional de las mujeres afectadas por la violencia y sus hijos. En el Perú, las casas refugio han sido creadas por organizaciones de la sociedad civil, la Iglesia y, en algunos casos, vienen siendo gestionadas y administradas por instituciones públicas, como sociedades de beneficencia pública y gobiernos locales. Para el 2009 se contaba con un directorio preliminar de 39 casas refugios a nivel nacional, nueve de ellas en Lima, la capital del país.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Perú, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032</a>; sitio web del programa, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, República del Perú, disponible en: <a href="http://www.mimdes.gob.pe/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=492&amp;Itemid=327">http://www.mimdes.gob.pe/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=492&amp;Itemid=327</a></p>

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Perú	<p>violencia hacia las mujeres, con la finalidad de establecer nuevas formas de relaciones sociales entre mujeres y hombres.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Perú, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032</a>; Documento del plan disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/uploads/Plan%20Nacional%20Contra%20la%20Violencia%20Hacia%20la%20Mujer_2009-2015.pdf">http://sgdatabase.unwomen.org/uploads/Plan%20Nacional%20Contra%20la%20Violencia%20Hacia%20la%20Mujer_2009-2015.pdf</a></p>	<p><b>Red local de servicios contra la violencia familiar y el maltrato infantil (2010)</b></p> <p>El personal del Ministerio de Salud coordina con la red local de servicios de protección contra la violencia familiar y el maltrato infantil para informar y transferir de manera oportuna a las personas afectadas por la violencia que deseen realizar las denuncias correspondientes. La red está conformada por los diferentes sectores que brindan servicios a las víctimas de la violencia familiar y el maltrato infantil.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Perú, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032</a></p> <p><b>Servicios de salud gratuitos (2008)</b></p> <p>El Ministerio de Salud ha fortalecido la oferta de los servicios de atención gratuita para la intervención temprana e identificación de la violencia familiar. En el 2008 se logró una cobertura total de 84.921 atenciones.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Perú, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032</a></p> <p><b>Sistema de cámaras Gesell para toma de declaraciones de víctimas/supervivientes de la violencia sexual (2010)</b></p> <p>El Ministerio Público viene implementando el funcionamiento de cámaras Gesell para tomar declaraciones de víctimas o testigos –incluidos menores de edad– de delitos contra la vida o la integridad sexual y reducir así el daño sufrido por el recuerdo traumático del hecho. Estas cámaras permiten que se realice una sola entrevista a la víctima/superviviente –a veces el juez ordena grabarla en video– que sirve como prueba para el resto del proceso. La entrevista es conducida por un psicólogo forense, quien recibe las preguntas que quiera hacer el fiscal a cargo de la investigación.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre Perú, disponible en: <a href="http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032">http://sgdatabase.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=33109&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=1032</a></p> <p><b>Centros Emergencia Mujer (CEM) (2002)</b></p> <p>Los Centros Emergencia Mujer (CEM) del Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual son servicios públicos gratuitos de atención especializada, integral y multidisciplinaria para víctimas de violencia familiar y sexual. En ellos se procura la recuperación del daño sufrido prestando asistencia social, orientación legal, defensa judicial y consejería psicológica.</p> <p>Algunos CEM patrocinan casos de trata de mujeres con fines de explotación sexual y/o cuentan con</p>

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
Perú		<p>diferentes servicios brindados por otros sectores como: Comisaría de Mujeres (Ministerio del Interior), Fiscalía de Familia (Ministerio Público), consultorios jurídicos gratuitos y centros de conciliación extrajudicial para casos que no constituyen violencia familiar (Ministerio de Justicia).</p> <p>Existen 91 CEM y se tenía previsto implementar más durante el 2010 para mejorar la cobertura de estos servicios en las provincias, con especial énfasis en distritos pobres y de perfil rural. Entre el 2002 al 2008 se atendió 224.981 casos de víctimas de violencia,</p>
República Dominicana	<p><b>Plan Nacional de Igualdad y Equidad de Género (2006-2016)</b></p> <p>El Tema 6 del Plan Nacional de Equidad de Género (2006-2016) está dirigido a la erradicación de cualquier forma de violencia contra las mujeres. Incluye tres grandes objetivos nacionales que responden fundamentalmente a: 1) la necesidad de mejorar los servicios de atención a las víctimas de violencia; 2) mejorar y consolidar la prevención de la violencia, y 3) fortalecer los mecanismos de sanción y la administración de justicia en los casos de violencia contra las mujeres.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre República Dominicana, disponible en:  <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451</a>; Documento del Plan, Secretaría de Estado de la Mujer (SEM), disponible en:  <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/uploads/PlanegII.pdf">http://sgdatabse.unwomen.org/uploads/PlanegII.pdf</a></p>	<p><b>Defensoría de la Mujer (2010)</b></p> <p>La Defensoría de la Mujer cuenta con un Departamento de No Violencia que busca velar por la correcta aplicación de la Ley 24-97, sobre violencia intrafamiliar. Su visión es cambiar de una cultura de dominación de violencia a una de paz y convivencia respetuosa entre mujeres y hombres. Su misión es dirigir, coordinar y articular, dar seguimiento y evaluar las acciones dirigidas a la prevención y la atención tendentes a erradicar la violencia de género, en el marco del respeto de los derechos humanos de las mujeres.</p> <p><i>Funciones generales:</i>  Diseñar políticas e impulsar planes, programas y proyectos dirigidos a mejorar la calidad de la atención integral a las sobrevivientes y la erradicación de la violencia a través de la prevención por medio de la coordinación intersectorial y en el marco de las leyes, convenciones y plataformas nacionales e internacionales.</p> <p><i>Avances en el Departamento de No Violencia:</i>  •Elaboración e implementación del "Manual de procedimientos para el funcionamiento de los centros de atención y desarrollo a sobrevivientes de violencia".  •Se han integrado nuevos profesionales en el área del Derecho, con la finalidad de dar atención a las víctimas en el contexto de violencia.  •Capacitación del personal nuevo asignado a las unidades de atención y las casas de acogida.  •Elaboración del "Manual para el funcionamiento de las unidades de atención integral a la violencia intrafamiliar, sexual contra las mujeres".</p> <p>Fuente: Sitio de la Defensoría de la Mujer, República Dominicana, disponible en:  <a href="http://mujer.gob.do/Defensor%C3%ADaMujer/SaludySexualidad/tabid/96/Default.aspx">http://mujer.gob.do/Defensor%C3%ADaMujer/SaludySexualidad/tabid/96/Default.aspx</a>; Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre República Dominicana, disponible en:  <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451</a></p> <p><b>Dirección Nacional de Atención a Víctimas (2005)</b></p> <p>La Dirección Nacional de Atención a Víctimas (DNAV) es una entidad del Estado que pertenece a la Procuraduría General de la República y corresponde a</p>

País	Políticas/estrategias nacionales lucha contra la violencia hacia la mujer	Programas y mecanismos institucionales
República Dominicana		<p>los objetivos pautados por esta. Dedicar sus esfuerzos, sin distinción, a favor de todas las víctimas de maltrato, abuso patrimonial o económico, trata de personas, abuso sexual, violencia de género o violencia intrafamiliar. Su misión es dirigir, coordinar y articular los esfuerzos de las instituciones y organismos comprometidos con la protección, atención, intervención y/o seguimiento de las víctimas de violencia, además de prevenir la violación de sus derechos. Está conformada por abogados, abogadas, terapeutas, trabajadoras sociales y psicólogas.</p> <p>Fuente: sitio de la Dirección Nacional de Atención a Víctimas DNAV, República Dominicana, disponible en: <a href="http://www.dnav.gov.do/">http://www.dnav.gov.do/</a>; Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre República Dominicana, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451</a></p> <p><b>Programa de Orientación Económica-Laboral (2010)</b></p> <p>Este programa de orientación y acompañamiento educativo vela por la inserción de las mujeres que han sido víctimas de violencia de género, intrafamiliar y de abuso sexual, en el mercado laboral, mediante programas de educación formal, no formal y técnico-profesional. De manera específica, promueve la firma de convenios y acuerdos para garantizar el alcance y acceso de las mujeres víctimas al mercado laboral, para que se independicen económicamente de sus victimarios y puedan ser dueñas de su destino.</p> <p>Para lograr estos propósitos, la Procuraduría Fiscal firmó un acuerdo de cooperación con la Asociación Dominicana para el Desarrollo de la Mujer y el Banco de Ahorro y Crédito (ADOPEM), que constituyó un fondo económico especial para otorgar préstamos en plazos, intereses y condiciones favorables a mujeres víctimas de violencia de género, intrafamiliar o delitos sexuales. Con los mismos fines, el Programa de Promoción y Apoyo a la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (Promipyme) estableció un fondo de 50 millones de pesos para otorgar préstamos blandos a mujeres víctimas de violencia.</p> <p>Ambos convenios proponen dar oportunidades de desarrollo a las víctimas de violencia de género, intrafamiliar y de abuso sexual que reciben asistencia psicológica en el Centro de Atención a Sobrevivientes de la Violencia, a través de la obtención de microcréditos que les permitan crear negocios propios que las independicen de sus agresores.</p> <p>Fuente: Base de datos del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la mujer, datos sobre República Dominicana, disponible en: <a href="http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451">http://sgdatabse.unwomen.org/searchDetail.action?measureId=39477&amp;baseHref=country&amp;baseHrefId=451</a></p>

**ANEXO 15** Aprobación de leyes contra la discriminación en 20 países de la región

País	Año de promulgación de ley antidiscriminación	Año de promulgación de ley por discapacidad
Argentina	1988	1981
Bolivia	2010	1995
Brasil	1997	1989
Chile	2012	1994
Colombia	2011	1987
Costa Rica	—	1996
Cuba	—	1995
Ecuador	—	2001
El Salvador	—	2000
Guatemala	—	1996
Haití	—	—
Honduras	—	—
México	2006	2011
Nicaragua	—	1995
Panamá	—	1994
Paraguay	—	—
Perú	2006	1998
República Dominicana	2000	—
Uruguay	2004	1989
Venezuela	1993	—

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

## Plan tiene una visión

Un mundo en el que todos los niños y niñas alcancen su pleno potencial en sociedades que respeten los derechos y dignidad de las personas. Hoy, cientos de millones de niños y niñas siguen sin tener sus derechos. Creemos que esto es totalmente inaceptable.

Plan va a abordar esos errores y está trabajando para permitir que cada niño y niña tenga derechos y oportunidades. La estrategia de Plan para el 2015 tiene una meta: llegar a tantos niños y niñas como sea posible, especialmente a aquellos que están excluidos o marginados, con programas de alta calidad que proporcionen beneficios duraderos.





## **Plan Internacional**

Oficina Regional para las Américas  
Edificio 112, Ciudad del Saber, Clayton  
Panamá, República de Panamá  
Apartado Postal: 0819-05571

Teléfono (507) 317-1700  
Fax: (507) 317-1696  
[roa.ro@plan-international.org](mailto:roa.ro@plan-international.org)  
[www.plan-international.org](http://www.plan-international.org)