

Las niñas a clase

Una cuestión de justicia

estudios e informes **4**



Las niñas a clase

Una cuestión de justicia

© **Entreculturas**

C/ Pablo Aranda 3, Madrid 28006

Teléfono: 91 590 26 72

Fax: 91 590 26 73

Página web: www.entreculturas.org

e-mail: entreculturas@entreculturas.org

Dirección de la colección: Lucía Rodríguez Donate, Entreculturas

Coordinación del proyecto: Valeria Méndez de Vigo, Entreculturas

Autora: Rosa María Mújica. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP)

Estudio de caso: Rosa María Mújica/IPEDEHP

Dirección de arte y diseño gráfico: Maribel Vázquez

Fotografía de portada: Rosa María Mújica/IPEDEHP

Imprime: Iarriccio Artes Gráficas

Fecha de edición: Septiembre 2011

ISBN: 978-84-694-7175-3

Depósito Legal: M-32521-2011

Agradecimientos:

Javier Eraso, José Manuel Moreno, José-Wenceslao Rodríguez Curiel y Carmen Torrens, Entreculturas.

Esta publicación forma parte de un proyecto financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la Fundación Entreculturas y no refleja necesariamente la opinión de la AECID. Esta publicación es posible gracias al Convenio 10-CO1-118, Campaña Mundial por la Educación (Objetivos de Dakar), en consorcio con Ayuda en Acción y Educación sin Fronteras.

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

Las niñas a clase

Una cuestión de justicia

estudios e **informes**



entreculturas
ONG JESUITA PARA LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO

índice

Y Dios me hizo mujer	9
Introducción	10
1. Conceptos básicos sobre género	14
1.1. Sexo y género. Definiciones y distinciones	16
1.2. Igualdad y equidad de género	16
1.3. Ver la realidad desde una perspectiva de género	19
2. El derecho a la educación de las niñas y las mujeres	22
2.1. El reconocimiento internacional del derecho a la educación, en especial de las niñas y las mujeres	24
2.2. El derecho a una educación de calidad	27
2.3. Indicadores para medir el derecho a la educación	29
3. La situación de la educación de las niñas y las mujeres	32
4. Obstáculos y beneficios de la educación de las niñas y las mujeres	40
4.1. Obstáculos para la educación de las niñas y las mujeres	42
4.2. Beneficios de la educación para las niñas y las mujeres	49
5. Políticas y estrategias para fomentar el derecho a la educación de calidad de las niñas y las mujeres	52
5.1. ¿Es posible enfrentarse a la inequidad?	54
5.2. Políticas y estrategias adecuadas para una educación de calidad para las niñas y las mujeres	56

6. Conclusiones y recomendaciones	62
6.1. Conclusiones	64
6.2. Retos y recomendaciones	65
Sistematización de experiencias educativas. Construyendo relaciones de equidad en la escuela: Las Escuelas Rurales de Quispicanchi en el Perú	70
Bibliografía	106



Y Dios me hizo mujer

Y Dios me hizo mujer,
de pelo largo,
ojos, nariz y boca de mujer.
Con curvas
y pliegues
y suaves hondonadas
y me cavó por dentro,
me hizo un taller de seres humanos.

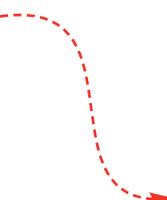
Tejió delicadamente mis nervios
y balanceó con cuidado
el número de mis hormonas.
Compuso mi sangre
y me inyectó con ella
para que irrigara
todo mi cuerpo;
nacieron así las ideas,
los sueños,
el instinto.

Todo lo creó suavemente
a martillazos de soplidos
y taladrazos de amor,
las mil y una cosas que me hacen mujer
todos los días
por las que me levanto orgullosa
todas las mañanas
y bendigo mi sexo.

Gioconda Belli

introducción





“Mi nombre es Kaltume. No sé mi edad. Nunca he ido a la escuela. Mi madre hace y vende wara (un aperitivo local hecho con semillas de soja). Yo ayudo a la familia vendiendo ‘wara’ durante el día en el mercado. Mi hermano pequeño, Abah, va a la escuela. Siempre que mi madre despierta a Abah por la mañana para prepararle para la escuela, desearía estar en su lugar”.

Kaltume (Nigeria)¹

A pesar del indudable progreso que ha alcanzado la situación de las mujeres durante las últimas décadas, la discriminación por cuestiones de género continúa estando enraizada en las estructuras sociales y una de las consecuencias directas ha sido la denominada **“feminización de la pobreza”**. La pobreza incide mucho más en las mujeres, porque hasta ahora se ha perpetuado un modelo en el que sufren una posición subordinada respecto al hombre, donde su autonomía está limitada, sus derechos más básicos no se ven respetados y tienen muy complicado acceder al mercado de trabajo, lo que les resta oportunidades para progresar en la vida.

En 69 países del mundo todavía no se ha logrado la equidad de género² y las mujeres tienen que lidiar con obstáculos a veces insalvables para acceder a la educación y terminar un ciclo formativo completo. La priorización del varón, los matrimonios tempranos, los embarazos precoces, los conflictos armados, los entornos escolares peligrosos y violentos, los patrones culturales discriminatorios o la propia situación de pobreza de las familias complican desde el inicio la integración de las mujeres en la esfera educativa. Además de una cuestión básica de justicia, arrastrar este *hándicap* supone limitar las posibilidades de desarrollo de millones de mujeres.

Sin embargo, los beneficios en la educación de las niñas y mujeres están ampliamente demostrados, dado que mejoran su calidad de vida, la de sus hijos e hijas y su familia, aprenden a crecer en entornos más saludables, se reduce la mortalidad infantil, previenen mejor el VIH, participan en mayor medida en los asuntos de sus comunidades y les permite tener el doble de ingresos eco-

1 Campaña Mundial por la Educación (CME). Testimonio CME 2011.

<http://www.cme-espana.org/sites/default/files/kakume.pdf>

2 UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. 2011.

nómicos que alguien que no haya ido a la escuela. Los beneficios de la educación son indudables, pero los esfuerzos deben ampliarse más allá de garantizar el acceso a la educación. Una educación de calidad, inclusiva y transformadora, es esencial para ir venciendo los comportamientos discriminatorios, los roles estereotipados y la imagen que aún se tiene de las mujeres.

La Fundación Entreculturas tiene como misión **optar por la solidaridad hacia las personas más desfavorecidas y promover la educación como instrumento de cambio social y promoción de la justicia**. Trabajamos en diversos países de África Subsahariana y de América Latina, con el **Servicio Jesuita a Refugiados**, en la atención a las poblaciones refugiadas y desplazadas, sobre todo, en la consecución de su derecho a la educación. **Somos parte del movimiento de educación popular latinoamericano Fe y Alegría, presente en 17 países de América Latina y de África.**

Desde Entreculturas presentamos este informe titulado **Las niñas a clase. Una cuestión de justicia**, centrado en promover el derecho a la educación de las mujeres y las niñas con el objetivo de sensibilizar e incidir sobre la importancia de conseguir un horizonte de justicia y equidad entre mujeres y hombres. Partiendo de conceptos básicos sobre género, hacemos un análisis breve sobre la situación de la educación de las niñas y las mujeres, tratamos las causas y consecuencias de la desigualdad en la educación y presentamos algunas estrategias encaminadas a lograr políticas educativas orientadas a la equidad. Asimismo, presentamos un estudio de caso denominado “Construyendo relaciones de equidad en la escuela: Las Escuelas Rurales de Quispicanchi en el Perú”, coordinado desde Fe y Alegría y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

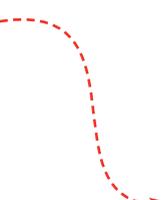
Es indudable que son los Estados los que tienen la responsabilidad de garantizar la educación para las niñas y las mujeres, pero todos y todas debemos comprometernos con su consecución. La educación de las niñas y las mujeres es una cuestión de justicia y una condición imprescindible para que puedan ser sujetos activos en la vida social, política y económica.

conceptos

básicos sobre género

capítulo primero





“Las mujeres siguen siendo objeto de importantes discriminaciones (...) esa discriminación viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana”.³

1.1. Sexo y género. Definiciones y distinciones

La palabra **sexo** nos sirve para clasificar a todas las especies animales como macho y hembra y, en el caso de los seres humanos, como varón o mujer por sus **características físicas, biológicas y anatómicas**. Estas características nos las da la naturaleza y, por lo tanto, nacemos con ellas.

La palabra **género** describe las características de hombres y mujeres que son **determinadas socialmente**, en contraste con las que son determinadas biológicamente por la naturaleza. Por ejemplo, la imagen estereotipada de que la mujer es suave, femenina y coqueta, mientras que el hombre es duro, fuerte e insensible; o el asumir que las mujeres lloran y los hombres no; o que las mujeres deben jugar con muñecas mientras que los hombres deben hacerlo con soldados y carritos, entre miles de otros ejemplos, nos hablan de los estereotipos de género que se imponen y promueven en las sociedades.

El género define el contenido de lo masculino y lo femenino. Nadie nace con una manera concreta de comportarse como hombre o mujer. Cuando decimos “*así es un hombre*” o “*así es una mujer*”, estamos reflejando formas de actuar y de comportarnos que aprendemos dentro de nuestra familia, en la escuela, o a través de los medios de comunicación, es decir, en nuestra sociedad y en nuestra cultura. Por eso no se portan igual todas las mujeres del mundo ni todos los hombres, sino que en cada sitio hay costumbres diferentes. La manera de actuar y de comportarse hombres y mujeres dependerá de la cultura donde viven y esta manera de actuar cambia en cada época de la historia de acuerdo a las creencias y al desarrollo de los tiempos.

1.2. Igualdad y equidad de género

A mediados de la década de los 70 comienza a surgir el enfoque de género, como una respuesta a los interrogantes teórico-metodológicos planteados por la constatación de evidentes desigualdades existentes entre varones y mujeres en función de su sexo. Esta problemática es responsabilidad de mujeres y hombres e incumbe a ambos.

³ Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW). *Convención para la eliminación de la discriminación contra la mujer*. 1979.



Se puede definir el género como una construcción cultural, social e histórica que, sobre la base biológica del sexo, determina valorativamente lo masculino y lo femenino en la sociedad y las identidades subjetivas colectivas. También el género condiciona la valoración social asimétrica para varones y mujeres y la relación de poder que entre ellos se establece.

Las relaciones de género están, además, vinculadas a otras relaciones sociales: de producción, etnicidad, nacionalidad, religión y algunas de carácter generacional. El sistema de género como tal no está aislado, sino que se articula con otros sistemas de relaciones sociales.

La **igualdad de género** significa que la mujer y el varón disfrutan de la misma situación y que tienen análogas condiciones para la plena realización de sus derechos humanos y de su potencial para contribuir al desarrollo político, económico, social y cultural y para beneficiarse de los resultados. La igualdad de género es, por lo tanto, la valoración imparcial por parte de la sociedad de las similitudes y diferencias entre el varón y la mujer y de los diferentes papeles que, en igualdad de condiciones, juega cada uno.

La promoción de la igualdad de género ha asumido un significado creciente, en todo el mundo, con el aumento de la participación de las mujeres en el trabajo remunerado. La igualdad de género implica derechos, responsabilidades y oportunidades iguales tanto para mujeres como para hombres. La igualdad de género no es sólo un tema de las mujeres, sino del conjunto de la sociedad. No implica que las mujeres y los varones sean idénticos, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades para cada uno de ellos no dependan de que nazcan mujeres u hombres. Sin embargo, como es evidente, actualmente no se da la igualdad de género en ninguna sociedad.

Por ello, se hace necesario el establecimiento de un conjunto de medidas de **equidad de género** que permitan compensar las desventajas históricas y sociales que impiden a las mujeres disfrutar por igual de los beneficios del desarrollo y tener un acceso igualitario en las decisiones públicas, privadas y de poder. La equidad de género es, por tanto, un camino hacia la igualdad de género.

La incorporación de la perspectiva de género es “una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad”.⁴

4 Ibid.

¿Cuáles son las políticas públicas con perspectiva de género? Son aquellas en las que existe una voluntad explícita por parte de las autoridades de promover una redistribución entre los géneros en términos de asignación de recursos, derechos civiles y de participación, posiciones de poder y autoridad y valoración del trabajo de hombres y mujeres.⁵

La igualdad debe ser vista como el horizonte, la meta que se quiere alcanzar. La equidad, en cambio, es el mecanismo para lograr la igualdad. La equidad implica acciones diferenciadas a fin de asegurar la igualdad. Es aquí donde juegan las políticas públicas. Ver indistintamente la equidad y la igualdad significa que no se identificarán estrategias para alcanzar la igualdad.

Históricamente, la dicotomía entre lo público y lo privado ha separado a las mujeres de los lugares de decisión y, cada vez más, de las políticas de Estado. La incorporación de las mujeres en el ámbito público no ha modificado su actividad de ama de casa, ya que la sigue desempeñando simultáneamente junto con el nuevo rol que asume –esto es lo que se llama “doble jornada” de las mujeres–.

La aplicación de políticas de igualdad de oportunidades en el ámbito público ha hecho visible el tema en el ámbito privado y, por lo tanto, ha permitido, no sólo tomar conciencia del problema, sino buscar caminos de transformación de esta realidad. En esta transformación de la realidad, la educación puede y debe cumplir un rol fundamental.

La promoción de la igualdad de oportunidades se asienta en los siguientes supuestos:

- El principio de igualdad no genera igualdad real.
- Concibe los motivos generadores de la desigualdad no en términos simplemente biológicos, sino derivados de categorías sociales y de mecanismos construidos por el propio movimiento social.
- Asume la existencia de factores sociales que por sí mismos son responsables de discriminación y, sobre todo, aquellos en los que es necesario incidir directamente.

La promoción de la igualdad entre varones y mujeres tiene que tomar en cuenta el principio de transversalidad, que implica que la promoción de la igualdad de oportunidades se debe dar en todas las políticas y en todas las medidas que se tomen. El desafío es promover las mismas oportunidades a largo plazo en los roles parentales, en la estructura familiar, en las prácticas institucionales, en la organización del trabajo y del tiempo, lo que no concierne solamente a las mujeres, a su desarrollo personal y a su independencia, sino a la totalidad de la sociedad. **Es decir, el prin-**

⁵ Machicao, Ximena. *Para conocer y respetar las diferencias y derechos en salud sexual y reproductiva*. La Paz. Centro de Información y Desarrollo de la mujer (CIDEM) y Family Health Internacional. 1999.

cipio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres debe aplicarse en todos los ámbitos sociales donde los sujetos interactúan.

El género es importante tanto para hombres como para mujeres ya que con frecuencia se imponen a unos y otras roles rígidos y excluyentes. Cuando hay discriminación de género pierden tanto los varones como las mujeres. Pierde el hombre, porque se le impide expresar sus sentimientos, su vulnerabilidad, se le exige una fortaleza más allá de sus capacidades humanas, y pierde la mujer al someterla al hombre, al impedirle realizarse plenamente, al marginarla de las oportunidades de desarrollo al considerarla inferior. Por ello, la lucha por la igualdad de género es una lucha que beneficia tanto a unos como a otras al recuperar, para ambos, las mismas oportunidades y también las mismas responsabilidades y desafíos.

1.3. Ver la realidad desde una perspectiva de género

“En un juego de roles, dos grupos de hombres representaron lo que sería la vida si una mañana se despertaran y no encontraran a ninguna mujer en Lobone (Sudán del Sur). Ambos grupos reconocieron que ellos tendrían que adoptar los roles estereotipados de las mujeres: cocinar y limpiar.

Al grupo de mujeres les pidieron que representaran cómo sería la vida si se despertaran una mañana y no hubiera hombres en Lobone y en su representación concluyeron que la vida no sería tan diferente sin ellos (...).”

Emer Kerrigen, Servicio Jesuita a Refugiados⁶

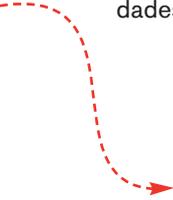
La realidad nos enfrenta a una situación de discriminación en contra de las mujeres en la mayoría de los países. Ideas como que los hombres son más inteligentes que las mujeres, que las mujeres han nacido para quedarse en la casa al cuidado de los hijos e hijas y del hogar, que los hombres no tienen la capacidad de cuidar a los niños y niñas pequeños porque son bruscos, que la política es cosa de hombres, entre muchos otros clichés y prejuicios que se transmiten de generación en generación perpetúan la desigualdad entre los sexos e impiden afrontar y modificar la problemática de la inequidad. Para hacerlo, es necesario aprender a ver la realidad con una mirada crítica y no pasiva.

Debemos aprender a ver la realidad pensando y sintiendo que hombres y mujeres valen lo mismo, tienen los mismos derechos y deben tener las mismas oportunidades; que varones y mujeres somos

⁶ Jesuit Refugee Service. *Horizons of learning. 25 years of JRS education*. Roma. 2005.

diferentes, pero con los mismos derechos. Si hacemos esto podemos darnos cuenta de todo lo que tenemos que cambiar en nuestra vida y en la vida de las personas que nos rodean y comenzaremos a construir nuevas formas de relación entre varones y mujeres que propicien la igualdad y, con ella, la posibilidad de un desarrollo pleno de cada uno.

En muchos países del mundo predomina todavía el **patriarcado**. Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. La familia es una de las instituciones básicas de este orden social. En este tipo de sociedades existe una desvalorización de la mujer, que es relegada a un segundo plano.



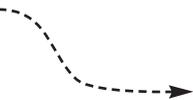
“En algunas regiones, cuando nace un niño se vierte un jarro de agua por la calle, simbolizando que el niño que ha nacido está destinado a recorrer las calles del mundo; cuando nace una niña el agua se vierte en el fogón, significando que su vida se desarrollará en el encierro de las paredes domésticas”.⁷

Estas prácticas patriarcales, que perduran en la actualidad, han subordinado a las niñas, a las mujeres y a los grupos discriminados. Es urgente que estas prácticas encuentren respuestas en la educación del Siglo XXI, de modo que los derechos humanos orienten la construcción de ciudadanías igualitarias. La exclusión de las niñas, que hasta el momento ha impedido la paridad y la igualdad de género en la educación, no solamente obedece a la pobreza y a otros factores estructurales, sino también a la escasa voluntad política de muchos Estados, que siguen considerando la educación como un servicio prescindible y no como un derecho humano. El hecho de que ningún país haya logrado eliminar la brecha de género, demuestra la falta de compromiso político y educativo. El desarrollo económico no ha permitido avances en la igualdad y la inclusión sigue siendo un privilegio, por lo tanto es un pseudo desarrollo o un desarrollo incompleto.

Por otro lado, las causas que motivan el abandono y la baja escolarización de las niñas y adolescentes deben ser una preocupación de los Estados y deben ser asumidas en todas las políticas sociales, culturales y familiares, no sólo en las educativas.

Si en la base de esos problemas identificamos la falta de voluntad política, los prejuicios, la desigualdad social y la consideración marginal de las niñas, los organismos financieros internacionales y los Estados deben empezar a poner en práctica estrategias más decididas, en las que los derechos humanos se integren totalmente en las políticas públicas, para que las prioridades de las niñas y las mujeres dejen de ser cuestiones instrumentales y sea posible avanzar en la construcción de un mundo más igualitario y justo.

⁷ Gianini Belotti. “Las mujeres y los niños primero”. Laia. Barcelona. 1984.



En la construcción de un mundo más igualitario y más justo, la educación juega un papel fundamental. La educación no sólo refleja las consecuencias de la discriminación de las mujeres y de las niñas, sino que también puede jugar un papel importante en las causas de dicha desigualdad. En efecto, la educación puede contribuir a perpetuar esta situación o, por el contrario, puede ser una potente herramienta de cambio. ¿Qué educación nos ayuda a alcanzar el horizonte de un mundo más igualitario y más justo? Una educación transformadora orientada al compromiso por la construcción de sociedades más justas basadas en una ética común de los derechos humanos desde la equidad y la corresponsabilidad entre mujeres y hombres.⁸

⁸ Entreculturas. *Género: un concepto para el cambio social*. Colección: Aulas que cambian el mundo. Madrid. 2010.

el derecho

**a la educación de las
niñas y las mujeres**

capítulo segundo



2.1. El reconocimiento internacional del derecho a la educación, en especial de las niñas y las mujeres

El derecho a la educación está ampliamente reconocido en diversas declaraciones, pactos y convenios internacionales. A continuación, se presentan algunos de los más relevantes:

- **La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).**
- **El Pacto Internacional de los Derechos Sociales, Económicos y Culturales (1966).**
- **La Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979).**
- **La Convención de los Derechos del Niño (1989).**
- **La Declaración de Copenhague y el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995).**
- **La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995).**
- **El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000).**
- **La Declaración del Milenio (2000).**

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos** reconoce, en su artículo 26, el derecho a la educación de todas las personas y establece la educación primaria gratuita y obligatoria.

El **Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales** reconoce, en su artículo 13, el derecho de todas las personas a la educación, que debe orientarse al desarrollo pleno de la personalidad, fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y capacitar para participar activamente en la sociedad.

La **Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer** señala, en sus artículos 10 y 14, la obligatoriedad de los Estados de eliminar la discriminación

contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y exige garantizar el acceso de las mujeres a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional que los hombres y compromete la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza.

También obliga a los Estados a reducir la tasa de abandono femenino de los estudios, en especial de las mujeres rurales.

La **Convención por los Derechos del Niño** reconoce en los artículos 28 y 29, el derecho de los niños y niñas a la educación en igualdad de oportunidades y obliga a los Estados, entre otras cosas, a: implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria, hacer la enseñanza superior accesible a todos, y adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a la escuela y reducir las tasas de abandono escolar.

La **Declaración de Copenhague y el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social** obliga a los Estados a promover y lograr los objetivos del acceso universal y equitativo a una educación de calidad y a intensificar el apoyo internacional a los programas de educación y salud basados en el respeto de la dignidad humana y centrados en la protección de todas las mujeres, niñas y niños.

La **Declaración y Plataforma de Acción de Beijing**. Tanto la Declaración como la Plataforma de Acción de Beijing fueron aprobadas en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en 1995. Esta Declaración y Plataforma de Acción está encaminada a eliminar los obstáculos de la participación de las mujeres en todas las esferas de la vida pública y privada y define una serie de objetivos estratégicos por los que deben trabajar los gobiernos. En cuanto a la educación, se refiere a asegurar la igualdad de acceso a la educación, eliminar el analfabetismo entre las mujeres, aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente, establecer sistemas de educación o capacitación no discriminatorios, promover la educación y la capacitación permanente de las niñas y las mujeres, asegurar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas.

La **Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990)** señala que la educación es un derecho fundamental “de todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en el mundo entero”. Plantea los seis Objetivos de Educación para Todos y Todas (EPT). Estos se reafirman posteriormente en el Foro Mundial por la Educación de Dakar en el año 2000. Estos Objetivos de la Educación para Todos y Todas consagran el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y deberán alcanzarse antes de 2015.

Objetivos de la EPT

1 Extender y mejorar la protección y educación integrales de la **primera infancia**, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos.

2 Velar porque antes del año 2015 todas las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a la **enseñanza primaria** gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

3 Velar para que las **necesidades de aprendizaje de todas las personas jóvenes y adultas** sean atendidas mediante el acceso a programas de preparación para la vida activa.

4 Aumentar en un 50% el número de personas adultas **alfabetizadas** para el año 2015, especialmente mujeres, y facilitar a todas las personas adultas un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

5 **Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación**, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad y un buen rendimiento.

6 Mejorar la **calidad** en la educación.

El Marco de Acción de Dakar señala que, si no se supera la discriminación por razón de género, no se lograrán los Objetivos de Educación para Todos y Todas.

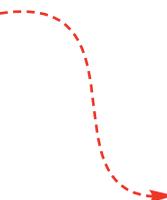
— La Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio

La Declaración del Milenio, aprobada por los países pertenecientes a las Naciones Unidas en el 2000, estableció un conjunto de objetivos de desarrollo interconectados en una agenda global. Éstos fueron designados **Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)**, y sintetizan las metas cuantitativas y los indicadores que deben ser alcanzados para el año 2015. Dos de ellos se refieren específicamente a educación: el **ODM 2**, relativo a la **universalización de la educación primaria**, y el **ODM 3**, sobre la **promoción de la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer**. Este último, además, establece como meta la paridad de género en la enseñanza primaria y

secundaria –que debía haberse cumplido en 2005– y, para todos los niveles de enseñanza, en el 2015.

Por tanto, existe un amplio reconocimiento del derecho a la educación para todas las personas, también para las niñas y para las mujeres. De hecho, se reconoce la enseñanza primaria gratuita y obligatoria y la prohibición de discriminación en la educación. **Sin embargo, a pesar de este reconocimiento formal, es evidente que todavía queda un largo camino que recorrer para que el derecho a la educación de las mujeres y las niñas sea una realidad.** Esto nos muestra que la legislación internacional en defensa del derecho a la educación y de la igualdad de este derecho ha sido importante, pero no suficiente para transformar las realidades y las prácticas.

2.2. El derecho a una educación de calidad



“Me siento satisfecha, nadie se cansa ni se aburre en clase. Estamos mejorando en base a la confianza. Antes tenían miedo de preguntar, de opinar. Se burlaban entre ellos, pero ahora se respetan todas las opiniones. Yo les hablo al corazón, siempre les digo que son importantes. Que son el futuro de su comunidad. Que tienen que ser diferentes, buenos líderes, buenas personas”.

Tomasa Huillcahuamán Apasa, maestra en Palca, Perú

Hay que señalar que el derecho a la educación no es a cualquier educación, sino a una **educación de calidad**, lo que supone asegurar buenos contenidos a través de adecuadas propuestas curriculares, docentes con buena preparación, logro de aprendizajes significativos, procesos de gestión y administración eficientes y permanencia de estudiantes en la escuela.

Los **recursos** financieros, materiales y didácticos con los que cuentan las instituciones educativas también influyen de manera decisiva sobre la calidad educativa. En otras palabras, la calidad de los resultados está mediatizada por la cantidad de recursos que se asignan al sistema educativo desde las políticas públicas, el apoyo técnico que se proporciona a las escuelas en su gestión institucional para llevar a cabo proyectos innovadores vinculados directamente con la calidad de la educación, con las características culturales, sociales y económicas de las familias, con la calidad de los procesos ambientales del hogar de los estudiantes, con la gestión liderada por el personal directivo y el grado de participación de la comunidad escolar en ella; por las características profesionales del profesor, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el tamaño del colegio, la calidad de la infraestructura, y el tamaño del grupo.

Una educación de calidad es una educación **relevante** que responde al qué y para qué de la educación. “Desde un enfoque de derechos, además de enfrentarse a la exclusión, hay que pregun-

tarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. El **desarrollo integral** de la personalidad humana es una de las finalidades que se asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de América Latina. La educación también es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social.⁹

Una educación de calidad es una educación **pertinente**, apunta a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible, adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y a los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.¹⁰

Una educación de calidad es una **educación equitativa**, debe ofrecer los recursos y ayudas que cada persona necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación.

La **eficacia y la eficiencia**, son también atributos básicos de la educación de calidad para todas las personas y han de ser preocupación central de la acción pública en el terreno de la educación. Es preciso identificar en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen en términos concretos el derecho a una educación de calidad para toda la población. Es necesario analizar en qué medida la acción pública es eficiente, respetando el derecho ciudadano a que su esfuerzo material sea adecuadamente reconocido y retribuido.¹¹ En esta perspectiva, se propone quitar el sesgo economicista del término, para entenderlo como “una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas”.¹²

9 PRELAC. “Educación de calidad, ¿puede ser un derecho humano?” *Seminario educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. 2007.

10 Ibid.

11 Ibid.

12 Ibid.

Fe y Alegría define la educación de calidad en los términos siguientes: “Educación de calidad es la que forma la **integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones**, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana. Educación de calidad es la que se caracteriza por una práctica educativa y de promoción social entendidas como proceso **concientizador, transformador, participativo, solidario, reflexivo, relevante, creativo, equitativo, eficiente y eficaz**, elaborado desde y con los excluidos, que promueve un liderazgo grupal sin exclusión, donde cada uno tiene un lugar en el quehacer de la comunidad”.¹³

2.3. Indicadores para medir el derecho a la educación

Ha habido múltiples esfuerzos para construir indicadores que permitan supervisar el cumplimiento del derecho a la educación. Uno de los más destacados en este decenio ha sido el conjunto de indicadores internacionales sobre la educación propuesto por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)¹⁴, que mide toda una gama de temas como la cobertura, los adelantos educativos, el proceso de toma de decisiones, etc. Sin embargo, no incluye indicadores explícitos para evaluar la exclusión o la desigualdad de género.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, se propusieron 18 indicadores básicos que miden principalmente la cobertura y la calidad de la enseñanza.¹⁵ Se trata de una importante contribución para la comparación a nivel internacional y el establecimiento de puntos de referencia.

Varios proyectos regionales, como una iniciativa emprendida conjuntamente por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, han elaborado indicadores para América Latina con el fin de medir la equidad y la eficiencia externa del sistema educativo. Una propuesta de CEPAL,¹⁶ propone un sistema de indicadores sobre el derecho a la educación para supervisar el cumplimiento de este derecho. Se propone el uso de indicadores desagregados para determinar los factores que explican la exclusión y la desigualdad en el sistema educativo. Por ejemplo, en deter-

13 Fe y Alegría Internacional. *Calidad de la Educación Popular. Una aproximación desde Fe y Alegría*. Bogotá, Colombia. 2003.

14 OCDE. *Análisis del Panorama Educativo: los Indicadores de la OCDE*. París. 1995.

15 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Tailandia. Del 5 al 9 de marzo de 1990. Comisión Inter-agencial para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Nueva York. 1990.

16 Kempf, Isabelle. *Cómo medir el derecho a la educación: indicadores y su posible uso*. CEPAL. Santiago, Chile. 2004.

minados contextos, el acceso a la enseñanza elemental depende más de las disparidades entre el campo y la ciudad, mientras que las diferencias entre mujeres y hombres pasan a ser un factor de discriminación cuando se llega a la enseñanza secundaria. En otros, es la diferencia de sexo lo que determina el acceso a la enseñanza.

A fin de establecer un sistema de indicadores para el derecho a la educación, la CEPAL propone que se divida en tres categorías: cobertura, calidad de la enseñanza y exclusión.

Los **indicadores de la cobertura** deben evaluar si todos los grupos de la sociedad tienen verdaderamente acceso a los distintos niveles de la enseñanza. Los indicadores de la cobertura son útiles para apreciar por grupos de edad, sexo, grupo social o étnico, el grado de satisfacción de su derecho a la educación según los niveles convencionalmente definidos (alfabetización, educación básica, primaria, media o secundaria, superior, etc.). Estos indicadores pueden combinar numerosas variables, tales como la distribución regional, el contraste urbano-rural, la proporción de participación del sector público frente al privado y la comparación entre los mismos niveles educativos. Para medir la cobertura no basta con verificar si la legislación nacional ofrece una igualdad de oportunidades ante la ley. Es necesario atender a los resultados, es decir, observar si los distintos grupos de la sociedad están representados en la enseñanza primaria, secundaria y superior, y dónde están situados en el sistema. Por consiguiente, uno de los requisitos más importantes que deben cumplir los indicadores de cobertura es proporcionar información desagregada para detectar desequilibrios por motivos de sexo, raza u otros factores.

La segunda categoría, la **calidad de la enseñanza**, es importante, ya que para que las personas puedan participar realmente en la sociedad, debe ofrecerse y verificarse un nivel mínimo de calidad. Deberían darse a conocer públicamente las disparidades entre las escuelas para que los progenitores pudieran elegir con conocimiento de causa y comparar la calidad de la educación a la que tienen acceso. En esta categoría, los indicadores se utilizarán para proporcionar información sobre la calidad de la enseñanza, su pertinencia con respecto al mercado laboral y la disparidad de niveles entre las escuelas.

En la tercera categoría, la **exclusión y la desigualdad**, se mide explícitamente si el Estado reconoce el derecho de todas las personas a la educación o si se excluye a determinados grupos, como a las mujeres, de algunos niveles educativos. No sólo se evaluará la posibilidad de tener acceso a la enseñanza en sus distintas formas, sino también otros factores que impiden que algunos grupos continúen en el sistema o accedan a determinadas partes de éste. **Las barreras idiomáticas, los antecedentes familiares, el género, y los planes de estudios encubiertos constituyen algunos ejemplos de obstáculos relevantes.**

La división en estas tres categorías debería hacer posible diferenciar las distintas dimensiones del derecho a la educación. Sin embargo, hay que destacar que están estrechamente relacionadas

entre sí y que son, desde luego, indivisibles. Por ese motivo un indicador puede utilizarse para medir varios aspectos, por ejemplo, las tasas desagregadas de asistencia a la escuela.

La educación como derecho humano debe ser entendida como un bien público que permite a las personas valorar, comprender y respetar los demás derechos humanos en plenitud. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida en que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todas las personas y a lo largo de la vida.¹⁷

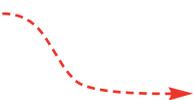
¹⁷ UNESCO. *Educación de calidad para Todos: una cuestión de Derechos Humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

la situación

**de la educación de las
niñas y las mujeres**

capítulo tercero

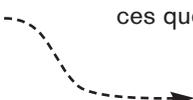




“La educación es un derecho, pero no es una realidad para demasiadas mujeres y niñas. La discriminación es, con frecuencia, la causa de esta situación. Por ello, debemos luchar contra el tratamiento desigual e injusto que reciben”.

Ban Ki- moon, Secretario General de las Naciones Unidas¹⁸

En el último decenio se han registrado avances en los objetivos de la Educación para Todos y Todas (EPT) en algunos de los países más pobres del mundo. Entre 1999 y 2008, fueron escolarizados en primaria 52 millones de menores más. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer para cubrir la distancia que falta entre los objetivos marcados en Dakar para el año 2015 y los avances que se han dado hasta ahora.



Todavía hoy hay en el mundo 69 millones de niños y niñas sin escolarizar. El 54% son niñas.

En 2005 no se pudo “suprimir las disparidades entre sexos en la enseñanza primaria y secundaria y lograr la igualdad de sexos en la educación”, uno de los Objetivos de Dakar y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Es importante, en consecuencia, que se alcance al menos en 2015.



Actualmente, un 17% de la población adulta del mundo –esto es, 796 millones de personas– sigue sin poseer competencias básicas en lectura, escritura y aritmética. Dos tercios son mujeres.

La falta de financiación, el hambre y sobre todo, los conflictos armados están frenando paulatinamente los progresos. “En los países en desarrollo, uno de cada tres niños y niñas –esto es, 195 millones en total– padece malnutrición, con los consiguientes daños irreparables que esto entraña para su desarrollo cognitivo y sus perspectivas educativas a largo plazo”.¹⁹ En el caso de las personas refugiadas apenas va a la escuela un 69% de los menores en edad de cursar la enseñanza primaria. En la región de los Estados Árabes, esa proporción se cifra en un 42%, y en el Asia Meridional y Occidental solamente asciende a un 39%.²⁰

Aunque la paridad entre los sexos en la escolarización primaria –esto es, igual número de niñas que de niños en el aula– mejoró considerablemente en las regiones donde se registraba mayor disparidad, el panorama general continúa siendo desalentador.

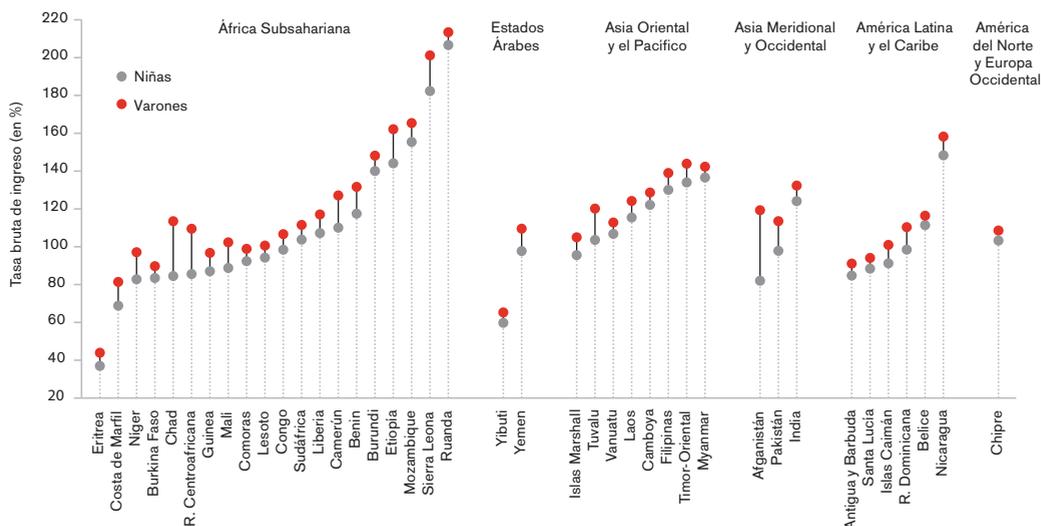
18 Naciones Unidas. *Foro sobre Educación de la UNESCO*. París, Francia. 2011.

19 Op. cit. en nota 2.

20 Ibid.

La disparidad entre los sexos en la escolarización en primaria presenta perfiles diferentes

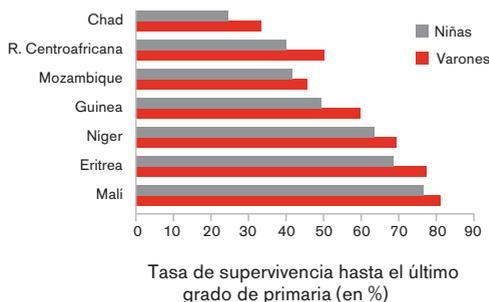
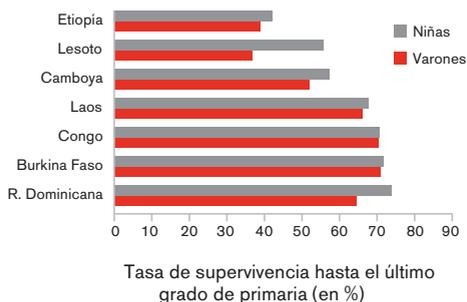
Tasa bruta de ingreso en la enseñanza primaria, por sexo, en un grupo seleccionado de países (2008).



Tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria, por sexo, en un grupo seleccionado de países (2007).

En algunos países, una vez que han ingresado en la enseñanza primaria, las niñas progresan a lo largo de sus grados igual que los varones, o incluso mejor.

En otros países, la situación de desventaja de las niñas persiste a medida que las niñas siguen avanzando a lo largo del ciclo de primaria.



Fuente: UNESCO. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación (pág. 100).

De hecho, 69 países todavía no han logrado la paridad de niñas y niños en el nivel de enseñanza primaria. Alcanzarla implicaría la escolarización de 3,6 millones de niñas, pero los avances son muy lentos. Aún hay unas ocho niñas escolarizadas por cada diez varones en la enseñanza primaria; y en la enseñanza secundaria esa proporción es incluso menor.²¹

En el continente africano, en todos los países menos en siete, las niñas tienen un 50% menos de oportunidades de completar la enseñanza primaria²². Ningún país de África envía a más de la mitad de sus niñas a la escuela secundaria²³ y las mujeres son minoría en la educación terciaria²⁴ (aparte de Lesotho y Túnez).

Además, si al hecho de ser niña o mujer, **se le une la pertenencia a un colectivo marginado, las desigualdades se agravan.** En Turquía, el 43% de las niñas de las familias más pobres de habla kurda cursan menos de dos años de estudios, cuando el promedio nacional es del 6% y, en Nigeria, el 97% de las niñas pobres de habla hausa reciben menos de dos años de educación.²⁵

Además, millones de niños y niñas acaban la escuela sin haber adquirido los conocimientos básicos necesarios. En algunos países, la probabilidad de que las personas adultas jóvenes con cinco años de escolarización sean analfabetas, se cifra en un 40%. En Ecuador, Guatemala o la República Dominicana, menos de la mitad del alumnado de tercer grado de primaria posee competencias en la lectura superiores a las más elementales. Eso repercute en la mala integración de los estudiantes en el entorno laboral.

Las mujeres suelen verse afectadas por un mercado laboral que cuenta con una discriminación profundamente arraigada y como consecuencia, a pesar de sus esfuerzos, tienen muchas dificultades para acceder a un empleo. Si además provienen de un sistema educativo que es ya desigual y no les ha permitido aprender las competencias pertinentes, las desigualdades se amplifican y refuerzan.

Asimismo, la falta de personal docente cualificado muestra el grado de abandono en el que se encuentran los sistemas educativos de muchos países. Para lograr la universalización de la enseñanza primaria se debería contratar de aquí a 2015 1,9 millones más de docentes y el África Subsahariana necesitaría más de la mitad de esta cifra.

21 Ibid.

22 Campaña Mundial por la Educación (CME). "Las mujeres y las niñas no pueden esperar". 2011.

23 Ibid.

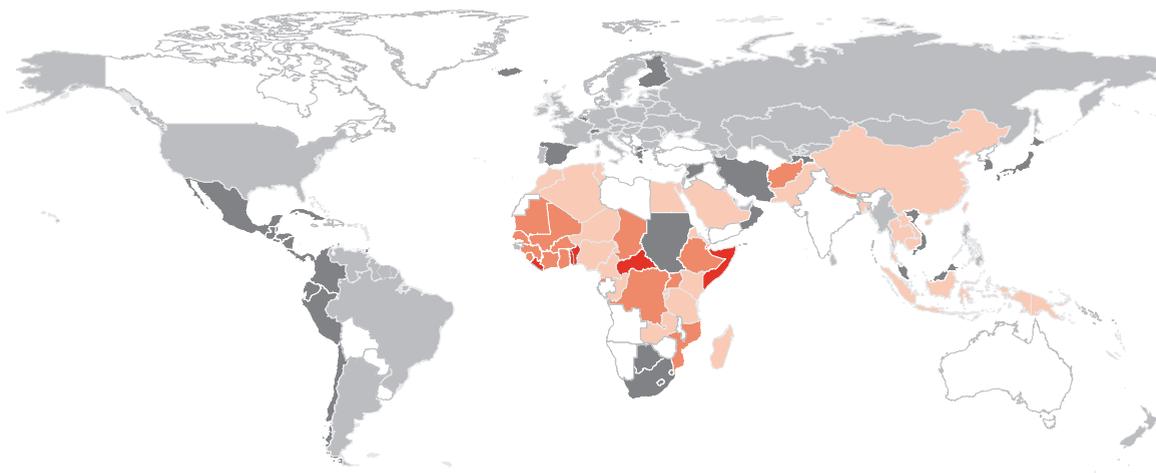
24 Ibid. En la mayoría de los países africanos menos de 1/3 de los estudiantes universitarios son mujeres.

25 UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo. Llegar a los Marginados*. 2010.

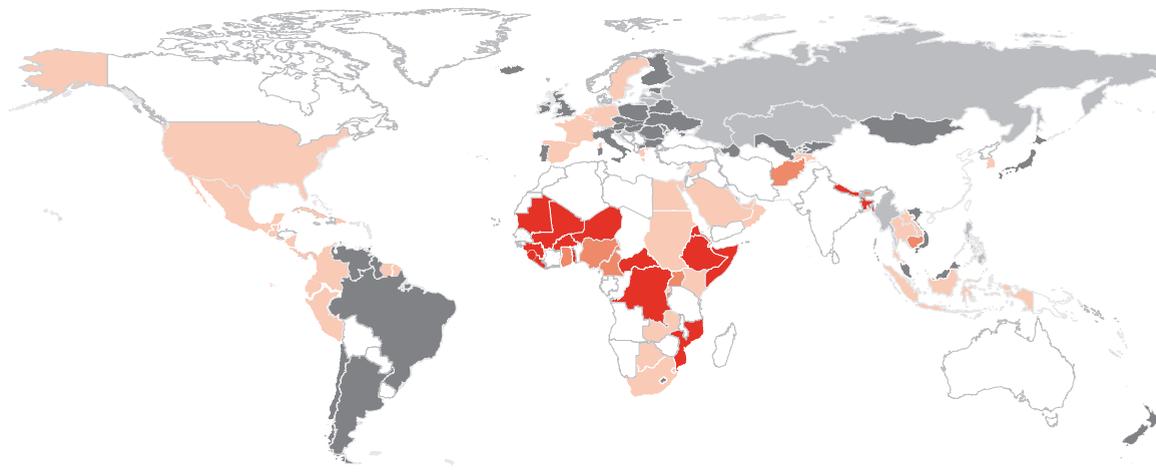
Proporción de docentes mujeres, en educación primaria y secundaria, datos de 2008 o año más reciente disponible



Porcentaje de maestras de primaria



Porcentaje de maestras de secundaria



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO. Compendio Mundial de la Educación 2010 (pág. 60).

Conforme avanzan los niveles educativos, las diferencias de participación de las mujeres se hacen más notables.

La tasa bruta de escolarización de las mujeres en la **enseñanza terciaria** oscila en torno al 45% en la mayor parte de los Estados miembros de la OCDE y los países europeos en transición, mientras que en la inmensa mayoría de los países en desarrollo ese porcentaje es inferior al 30%. Ningún país de África Subsahariana –excepto Sudáfrica– o de Asia Meridional y Occidental posee tasas brutas de escolarización superiores al 15%. Por ejemplo, en Mauritania sólo 2 de cada 10 estudiantes son mujeres.



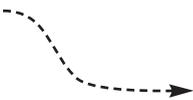
Especialidades o carreras seguidas por las mujeres

El 75% de los estudiantes que cursan estudios para dedicarse a la enseñanza suelen ser mujeres. En la mayoría de las regiones del mundo, las disciplinas relacionadas con la salud y el bienestar ocupan el segundo lugar en las preferencias de las mujeres, que representan entre dos tercios y tres cuartos del total de estudiantes en estos sectores. En tercer lugar figuran las letras y las artes.

En el sistema educativo formal, las muchachas suelen tener menos posibilidades que los varones de cursar una formación técnica o profesional. En 2008, las jóvenes representaban un 31% del total de estudiantes de cursos de enseñanza técnica y profesional en Asia Meridional y Occidental y un 40% en África Subsahariana.

En los campos de ingeniería, industria o arquitectura, sólo un 20% aproximadamente de estudiantes son mujeres, y están poco representadas en las disciplinas científicas y agrarias.²⁶

26 Op. cit. en nota 2.



Apoyando la Igualdad de Género en Sur Sudán

El pasado 9 de julio de 2011 el Sur de Sudán se constituyó como un nuevo país. Atrás han quedado casi veinte años de conflicto que han costado cerca de dos millones de vidas humanas y que han dejado una situación de extrema precariedad en el país. Es evidente que el nuevo gobierno comienza su mandato con una gran cantidad de desafíos que es preciso superar.

El alto nivel de natalidad del Sur de Sudán le convierte en el país más joven del mundo, de modo que existe la doble responsabilidad de saber cómo proveer de educación de calidad a todos sus niños y niñas. Cobra especial importancia el caso de las niñas, ya que **el 92% de las mujeres no saben leer ni escribir y sólo el 27% van a la escuela**. Únicamente el 12% del profesorado son mujeres, con lo cual las desigualdades de género se refuerzan y hacen más complicado un futuro cambio. **Sur Sudán se sitúa a la cola de la escolarización en el ranking mundial**. Todavía existen 1,3 millones de menores que no van a la escuela primaria, lo que supone el segundo peor índice en proporción del mundo.

En la actualidad, una mujer de Sur Sudán tiene tres veces más posibilidades de morir durante el embarazo que de acabar la escuela primaria.²⁷ Acabar con estos contrasentidos forma parte de las tareas y desafíos que hay que afrontar.

Es bastante complicado promover que las niñas vayan a la escuela y permanezcan durante todo el ciclo escolar. Sin embargo, en el país ya existen iniciativas emprendidas por el **Servicio Jesuita a Refugiados (SJR)** y apoyadas por **Entreculturas** que actúan para conseguirlo. Entre estas propuestas, destaca el **Programa de Acción Afirmativa**, en el que se desarrollan actividades de sensibilización a niñas, niños, familiares y profesores sobre la importancia de la educación de las niñas. Se orienta y asesora a las estudiantes de secundaria con talleres de autoestima (que incluyen información sobre embarazos adolescentes) y se capacita a docentes en diversas habilidades. También apoyan y potencian clubs centrados en temas de género y celebran el Día de la Educación de las Niñas en las escuelas.

Asimismo, el SJR subvenciona el 75% de la tasa de matrícula de las alumnas de secundaria, proporciona material deportivo específico para las niñas y distribuye productos de higiene a las alumnas y a los centros educativos.²⁸

27 UNESCO. *Building a better future: Education for an independent South Sudan*. 2011.

28 Entreculturas. *Educación en tiempo de Espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas*. 2010.

obstáculos y beneficios

**de la educación de las
niñas y las mujeres**

capítulo cuarto





“Solía ir a la escuela primaria aquí en Tudun Kose, pero ya soy demasiado mayor y mi familia no tiene suficiente dinero para enviarme a la escuela secundaria, que está muy lejos. También me están preparando para casarme pronto. Hay algunos muchachos que le han preguntado a mi padre si pueden casarse conmigo, pero todavía no hay nada decidido. Cuando veo que otras muchachas van a la escuela, me siento feliz por ellas y las admiro. Un día las seguí hasta la escuela, pero el maestro me dijo que era demasiado mayor y tuve que irme”.

Sakina, 12 años, noroeste de Nigeria²⁹

4.1. Obstáculos para la educación de las niñas y las mujeres

Hay una serie de obstáculos que impiden o limitan la participación de las mujeres en la educación. Algunos de los que tienen mayor relevancia son la pobreza, el trabajo infantil (en especial el trabajo en el hogar), los matrimonios tempranos, los embarazos precoces, los conflictos armados, el acceso difícil a los centros escolares, los entornos escolares peligrosos y violentos, y, principalmente, las prácticas sociales discriminatorias que tienen lugar dentro de la escuela desde la más temprana edad. Sin embargo, prevalece una tendencia a la invisibilidad y a la negación del sexismo y de las prácticas discriminatorias, así como de sus consecuencias”.³⁰

— La pobreza

Existe una creciente desigualdad en la distribución de los ingresos que ha hecho que las personas vulnerables sean todavía más vulnerables. El deterioro de las economías nacionales en muchas partes del mundo se refleja en tasas ascendentes de mortalidad materna e infantil, en niveles descendentes de nutrición y en el alto porcentaje de abandono escolar.

Las mujeres más pobres están destinadas a los trabajos peor pagados o al desempleo, lo que es producto de la marginación y la falta de oportunidades en las que viven. Las mujeres tienen menos oportunidades de acceso a una capacitación laboral adecuada, lo que limita sus posibilidades de acceder al mercado laboral. Esta situación termina afectando no sólo a las mujeres, sino también a la sociedad en general, debido a la transferencia de las condiciones de pobreza hacia sus hijos e hijas.

Esta condición de pobreza agrava el sometimiento y la dependencia de las mujeres respecto a los varones. Es frecuente escuchar a mujeres que sufren violencia doméstica decir que tienen que soportar la situación, porque de lo contrario sus hijos no tendrían qué comer ni cómo vivir.

29 Campaña Mundial por la Educación (CME). Testimonio CME 2011. www.campaignforeducation.org

30 Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Semana de Acción Mundial por la Educación. *Género y Educación en América Latina y el Caribe*. 2011.

El aumento de la pobreza y el desempleo, junto con la disminución de los ingresos, ha hecho que muchas familias pobres y vulnerables se vean obligadas a reducir su gasto en educación y a retirar a sus hijos, sobre todo a sus hijas, de la escuela. Es evidente que, en una situación de crisis económica como la que estamos viviendo, la educación se vea directamente afectada, porque muchos gobiernos recortan la inversión en servicios sociales como una de las medidas para disminuir el gasto público. **Los sistemas educativos de muchos de los países más pobres del mundo están sufriendo ahora las consecuencias de la crisis surgida en los sistemas financieros del mundo desarrollado.** “Una de las consecuencias de la crisis en los países más pobres del mundo puede ser el surgimiento de una ‘generación perdida’ de niñas y niños, cuyas posibilidades de desenvolverse en la vida correrán un gran peligro por no haberse protegido su derecho a la educación”.³¹

— Los patrones culturales y el matrimonio temprano

“La responsabilidad familiar descansa sobre mí, lo que reduce mi rendimiento académico. Mis padres me inducen a que me case, e incluso hay gente que trata de influirme para que me enamore de chicos, y todo esto me plantea dificultades para permanecer en la escuela”.

Grace Loria, estudiante de secundaria de la escuela de Fulla en Sur de Sudán³²

El matrimonio precoz de las niñas supone un enorme obstáculo para el progreso de su educación. En Nepal, el 40% de las niñas están casadas antes de cumplir 15 años. En Etiopía, no es extraño que se las case a los 7 u 8 años. Las prácticas tradicionales en torno a la entrada a la adolescencia y los ritos de paso pueden ser perjudiciales para la educación, especialmente para las niñas.

En muchos países, las niñas son expulsadas de la escuela en caso de embarazo y, en algunos casos, sin opción a retornar tras el nacimiento de su bebé. Los matrimonios precoces, embarazos adolescentes y tenencia y cuidado de los hijos suelen ser causa de discriminación en la educación o de abandono de la escuela.

— Los procesos de socialización, en especial en la familia y la escuela

Los procesos de socialización en la familia son muy importantes en la definición del comportamiento de los niños y las niñas. De hecho, la inequidad tiene como primer espacio de manifestación la familia.

³¹ Ibid.

³² Op. cit. en nota 28.

La decisión de enviar a la niña a la escuela se toma en la familia. Los recursos, el trabajo, y las oportunidades no se reparten por igual entre los miembros de una familia y siempre son las mujeres las que soportan la mayor carga. La estructura de poder dentro de la familia es el reflejo de las estructuras sociales. Las desigualdades más fuertes entre varones y mujeres se dan en las sociedades que confinan a las mujeres al hogar. Otros valores, como los principios matrilineales de herencia y descendencia, limitan más las oportunidades de las mujeres en la vida. Allí donde la preferencia cultural por los varones está sólidamente asentada, el nivel de desigualdad entre los sexos tiende a ser mayor, como ocurre en algunos países del África del Norte, Oriente Medio y Asia Oriental, así como en Pakistán y en gran parte de la India y Bangladesh. En estas regiones, las desigualdades pueden revestir formas extremas que suponen una amenaza para la vida de las mujeres.

A pesar de que el siglo XX significó la entrada masiva de las mujeres en la educación, la escuela sigue en muchas ocasiones reforzando las desigualdades por medio de los programas escolares, la organización de la escuela, las diferentes expectativas frente al rendimiento de niñas y de niños y el currículo oculto que asigna características diferenciadas en cuanto a intereses, potencialidades y rendimiento.

Como ya se ha señalado, dos tercios de la población adulta analfabeta son mujeres. Incluso las que ingresan en el sistema educativo están expuestas a un ejercicio docente que repite contenidos sexistas en la enseñanza, reproduciendo modelos discriminatorios de género que limitan las aspiraciones y oportunidades de las niñas, sobre todo, de las ubicadas en las zonas rurales e indígenas.

Asimismo, se mantienen prejuicios y estereotipos que limitan el acceso de las mujeres a carreras científicas y técnicas, lo que se refuerza por la inexistencia de políticas públicas que promuevan el acceso de las mujeres a estos campos.

— El sexismo en la educación

Podemos identificar los rasgos sexistas de la educación en el denominado **“currículo manifiesto”**, es decir, en los conocimientos que se transmiten y que se reflejan en los libros de texto, en los contenidos de las asignaturas, en los temas seleccionados y también en el **“currículo oculto”**, es decir, en las relaciones interpersonales y las actitudes y valores que se transmiten en la práctica escolar.

En uno y otro currículo podemos ver valores, normas y acciones concretas de discriminación hacia las mujeres, ya que enseñan y reproducen las condiciones de subordinación de las mujeres frente a los hombres.

Podemos ver, por ejemplo, cómo el lenguaje que se usa en la escuela es masculino. Las niñas no existen. Los maestros y maestras se refieren siempre a “los niños”, y las normas, las reglas y los textos son escritos en masculino. También el tratamiento que se da a niños y niñas es diferente, se orienta a varones y mujeres hacia aprendizajes distintos, hacia estudios diferentes. A los varones se les estimula al pensamiento lógico-matemático y a la investigación científica, mientras que a las mujeres se las dirige hacia las áreas sociales y a las relacionadas con el lenguaje.

En la escuela se presenta a los hombres como autores de la historia y creadores de la ciencia y la tecnología, como constructores de la cultura, y se ha invisibilizado el rol y los aportes de las mujeres en esos mismos campos.

Los textos escolares también transmiten símbolos sociales sexistas y se convierten en referencias de identificación para los niños y jóvenes. En las ilustraciones de los textos se representa a las mujeres en roles domésticos, siempre secundarios, mientras que los hombres aparecen en actividades o funciones de mayor importancia y reconocimiento social.

El profesorado ha sido formado en marcos tradicionales que reproducen de manera inconsciente. De hecho, se sorprenden cuando se dan cuenta de que juegan un rol discriminador y sexista. Cuando se analizan los juegos que se promueven en la escuela, vemos cómo se invita a las niñas a espacios y actividades que reproducen el rol doméstico de la mujer, mientras que a los niños se les invita a juegos más productivos o profesionales. El trato que se les da a niños y niñas es profundamente inequitativo.

— **Una escuela que supone gastos**

Pese a los numerosos instrumentos jurídicos que existen en los países y que los comprometen a que la educación básica sea obligatoria y gratuita, hay en el mundo numerosos países que siguen imponiendo el pago de derechos de matrícula en primaria. Por el contrario, aquellos en los que se han suprimido las tasas escolares, como en Uganda, la escolarización de las niñas pasó del 63 al 85% y, lo más sorprendente, la escolarización del quintil más pobre pasó del 46 al 82%.

Además, incluso aunque la escuela sea gratuita, en la práctica, hay muchos costes indirectos como libros de texto, uniformes, transportes y contribuciones a la comunidad u otros que impiden la escolarización de las niñas y jóvenes.

Todas las investigaciones señalan el factor económico como uno de los que inciden en el abandono de la escuela y, generalmente, si los padres con bajos niveles de ingresos tienen que decidir cuál de los hijos se queda en casa sin ir a la escuela, la elegida será la niña, ya que se considera que ella se casará y, por lo tanto, no aportará dinero a la familia en el futuro.

— Una escuela alejada de la comunidad

“No podemos enviar a nuestras jóvenes a aldeas lejanas para estudiar, ya que no es seguro viajar tres o cuatro kilómetros a pie. Nazma es una chica inteligente y me siento mal cuando veo que mi hija quiere ir a la escuela, pero no puedo hacer nada”.

Maulvi Iqbal Khan, Mewat, India³³

La distancia entre la comunidad y la escuela supone que las niñas y jóvenes tengan que caminar, a veces durante horas, para ir y regresar de la escuela por caminos agrestes y solitarios, lo que las expone a abuso o violencia sexual. Por ello, muchos progenitores prefieren que las niñas y jóvenes no vayan a la escuela, sobre todo, cuando alcanzan la pubertad.

— Infraestructuras escolares inadecuadas

Otro de los obstáculos es la inadecuación de las infraestructuras. Aulas frías en las que los menores enferman, servicios higiénicos comunes para niños y niñas y, además, en pésimas condiciones, son factores que alientan el abandono, sobre todo de las niñas. Los servicios separados son un tema relevante para las niñas y adolescentes sobre todo cuando alcanzan la pubertad.

— La violencia y la inseguridad

“En Sudán, los rebeldes nos robaban y nos quitaban la ropa, la bicicleta, el radio cassette y mataban a nuestras cabras. Si tienes una hija, pueden abusar de ella físicamente delante de ti, y eso no está bien. Éste es uno de los grandes problemas para los que tienen hijas entre doce y quince años, pues ellos las fuerzan a convertirse en sus esposas...”.

Anjilina Dudu, campo de refugiados de Rhino (Norte de Uganda)³⁴

La violencia de género es una violación flagrante de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de la persona. Además de los daños personales y familiares que ocasiona impide el desarrollo pleno de las capacidades y el goce de los derechos. La violencia afecta a muchísimas

33 Asia South Pacific Association For Basic and Adult Education (ASPBAE)/UNGEI. *Gender, Equality and Education. A report card on South Asia*. 2010.

34 Servicio Jesuita a Refugiados. *Refugiadas. La guerra que cambió nuestra vida, no nuestro espíritu*. Colección Solidaridad. Libroslibres. Madrid. 2002.

mujeres, pero de manera especial a las más desprotegidas. Tiene raíces de índole cultural y económica y es más grave en aquellos espacios donde hay inseguridad, tanto económica como social.

La violencia no ocurre sólo en la familia. Con frecuencia, la escuela se convierte en un espacio de intolerancia, violencia y discriminación y son las niñas las víctimas más frecuentes de esta situación. La violencia en la escuela es uno de los problemas con los que tiene que enfrentarse el aprendizaje. Esta violencia viene muchas veces de los propios maestros, pero también ocurre entre los propios estudiantes sin que nadie intervenga y ponga freno a la agresión. El fenómeno del *bullying* comienza a extenderse peligrosamente por muchas escuelas del mundo, y las niñas temen ser objeto de burla, agresión o humillaciones y abandonan los estudios.

Esta violencia, junto con el abuso y la violencia sexual, son causas frecuentes tanto de bajos resultados escolares como de elevados índices de abandono escolar, y afectan sobre todo a las niñas. En situaciones de conflictos violentos, las escuelas quedan especialmente en riesgo y los grupos armados toman a las niñas y a las jóvenes como objeto de violencia sexual, intimidación, reclutamiento para el combate o bien para convertirlas en esclavas domésticas o sexuales.

— La división sexual del trabajo

Cada vez se incorporan más mujeres al mercado de trabajo en el mundo, hasta tal punto que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) habla de la “feminización” de la fuerza de trabajo y el empleo a escala mundial. Pero la misma OIT constata en su último informe que en los diversos roles laborales se perpetúan los modelos de segregación de las mujeres, pues los hombres ocupan la mayoría de los puestos de alta cualificación y alto valor añadido.

Además, se estima que a nivel mundial, las mujeres ganan entre el 50 y el 80 por ciento menos que los hombres por el mismo trabajo. Preocupan sobre todo las grandes diferencias salariales que existen en aquellos países en desarrollo que han optado por incrementar sus exportaciones basándose en una fuerza de trabajo con una elevada proporción de mujeres.

Los principales problemas para las mujeres son la discriminación laboral, la falta de una legislación eficaz en materia de igualdad de salarios y la necesidad de contar con salarios mínimos dignos. En la mayoría de los países, los hombres pasan la mayor parte de su tiempo en tareas remuneradas, mientras que las mujeres dedican el doble del tiempo que los hombres a aquellas no remuneradas. En el caso del trabajo informal, las mujeres soportan salarios y condiciones muchas veces infrahumanas.

— El limitado acceso a la información

El problema de la desigualdad social, económica, cultural, política y de género, explica que gran-

des sectores de la población, especialmente los que están en situación de pobreza y las mujeres, afronten múltiples dificultades en el ejercicio de sus derechos políticos, ciudadanos, de salud, etc. Los bajos niveles educativos, el escaso acceso a la información y a espacios de ejercicio de poder, el desconocimiento de sus derechos, determinan que muchas mujeres no ejerzan una ciudadanía plena.

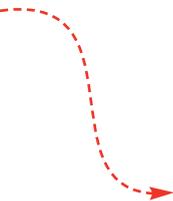
Son muchas las consecuencias de la falta de acceso a la información, desde el desconocimiento de los propios derechos hasta problemas con el cuidado de su propia salud, en especial su salud sexual y reproductiva, repercutiendo en su calidad de vida e incidiendo en altas tasas de enfermedades y en mortalidad.

Otras de las consecuencias que genera el limitado acceso a la información son la escasa representación de las mujeres en cargos públicos y su limitada presencia en espacios de toma de decisiones.

— **La imagen estereotipada de las mujeres que se difunde en los medios de comunicación**

En numerosas ocasiones, los medios de comunicación difunden una imagen de sometimiento de las mujeres a los hombres, destinadas a cumplir roles secundarios, dedicadas a las tareas domésticas, inmersas en el ámbito privado y alejadas de los espacios públicos.

— **El trabajo infantil**



“Las mujeres siempre tenían que pastear ovejas. Mi mamá no tiene la educación primaria y apenas sabe escribir su nombre. Mis padres decían: -¿Para qué vamos a hacer estudiar a las mujeres?- Yo entendí entonces que debía ser así y salí contenta de poder pastear ovejas al año siguiente”.

Elvira Noa Quispe, Quispicanchi, Perú

Hay muchos casos de niños y de niñas que tienen que trabajar para ayudar al sostenimiento de su familia. Son menores “económicamente activos”. Se calcula que hay 211 millones de menores que trabajan en el mundo –de ellos, la mitad son niñas–. En familias pobres, las niñas son las que ayudan en el cuidado de los hermanos y en las labores domésticas y, si se trata de zonas rurales, en el cuidado de los animales del campo, lo que dificulta su asistencia a la escuela. El trabajo infantil doméstico, el remunerado y el que se realiza en condiciones de semi esclavitud, sigue siendo una de las causas principales de explotación y violencia y uno de los factores que con mayor perversidad ha apartado de la escuela a millones de niñas.

4.2. Beneficios de la educación para las niñas y las mujeres

“Si se educa a una mujer, se educa a una familia. Ésa es la premisa con la que desde el principio trabajamos”.

Docentes de las escuelas rurales de Quispicanchi, Perú

“Soy muy feliz por haber vuelto a la escuela. Tengo el uniforme del año pasado que todavía me sirve, pero mi madre no puede comprarme libros de ejercicios. Sin los libros no podré escribir, sólo leer y tardaré más en aprender.

Vivo con mis dos hermanos pequeños, mi abuela y mi madre. Mi padre ha muerto y mi madre no tiene trabajo. Hay días que no tenemos comida y eso es duro, no hay dinero para comprar nada. A veces voy a la escuela con hambre, pero ahora nos dan dos comidas gratis en la escuela. Las gachas de la mañana y la comida del mediodía nos llenan y así aprendemos mucho mejor. La asistencia a la escuela ha aumentado mucho.

En la escuela hay un club para chicas a donde voy los jueves. Solemos representar una obra y nos enseñan cosas. Hemos aprendido acerca del VIH/SIDA y cómo protegernos de él. También hemos aprendido los derechos de las niñas. Ya sé que tengo derecho a ir a la escuela. Quiero acabar la escuela y realizar estudios superiores para enseñar a otros”.

Maua Juma, 11 años, Tanzania³⁵

La educación de las niñas y las mujeres es un derecho irrenunciable, una cuestión de justicia. Además, está ampliamente demostrado que proporciona numerosos beneficios. Todas las investigaciones señalan que las mujeres que han accedido a más años de educación tienen muchas más oportunidades de tener una vida mejor, más saludable y más libre de violencia. Además, la educación no sólo repercute en ellas, sino también en sus hijos e hijas, en su familia y en las comunidades en que se insertan.

Señalamos aquí algunos de los **principales beneficios**:

— Reducción de la mortalidad

La disparidad entre los sexos se cobra vidas. “En efecto, si el promedio general de mortalidad infantil en el África Subsahariana se situara al nivel del promedio de mortalidad de los niños nacidos de

35 Campaña Mundial por la Educación (CME). Testimonio CME 2011. www.cme-espana.org

madres con estudios secundarios, el número de niños pequeños fallecidos en esta región disminuiría en 1,8 millones (...) Y es que las mujeres que han cursado la enseñanza secundaria tienen más probabilidades de saber qué medidas se pueden adoptar para prevenir la transmisión del VIH de la madre al niño, que ha sido la causa de unos 260.000 fallecimientos por enfermedades relacionadas con el VIH en 2009. Por ejemplo, en Malawi, el 60% de las madres con estudios secundarios o superiores sabe que los medicamentos pueden reducir los riesgos de transmisión del VIH, mientras que ese porcentaje sólo se cifra en un 27% en el caso de las madres que no han recibido instrucción alguna”.³⁶

— **Planificación familiar y calidad de vida**

La educación ayuda a tener una mejor planificación familiar y una mejor calidad de vida: “Las mujeres con educación tienen hijos e hijas más saludables y familias menos numerosas, lo que da lugar a una mayor inmunidad, una tasa de mortalidad infantil más baja y una mejor nutrición”.³⁷

— **Información para la toma de decisiones**

La educación de las madres les ayuda a tomar decisiones, con la suficiente información y capacidad crítica, que impiden prácticas tradicionales que atentan contra la dignidad y la salud de sus hijas como la ablación.³⁸

Como señala UNESCO (2011): “La educación de las madres viene a ser una vacuna sumamente eficaz contra los riesgos de salud que ponen en peligro la vida de los niños y niñas”.

— **Reconocimiento de derechos y reducción de la violencia**

Las mujeres con educación son más capaces de reconocer sus derechos y de resistirse a la explotación y a la violencia doméstica. Después de una jornada de capacitación sobre los derechos de la mujer, en comunidades campesinas de Quispicanchi, en Cusco, Perú, una mujer señaló: “*He descubierto que soy importante, que yo valgo, desde hoy no voy a permitir que nadie me pegue*”, lo que demuestra que el conocimiento sobre el propio valor, dignidad y derechos, puede significar un cambio en la situación de reconocimiento personal y de violencia contra las mujeres.

— **Desarrollo personal y profesional**

Una niña con educación secundaria tendrá muchas más oportunidades de acceder a un empleo y ganará dos veces y media más que una niña que no haya ido a la escuela. En la India, por ejem-

36 Op. cit. en nota 2.

37 Op. cit. en nota 24.

38 Ibid.

plo, un año de escolaridad adicional en secundaria en 2004 permitía a las muchachas ganar un 7% más cuando ingresaban en el mercado laboral.

— Participación ciudadana

“Estar alfabetizada me ayuda bastante en mi comunidad, en el sentido de ser más —¿cómo se puede decir?— entradora a las cosas. Si hay cosas que no están bien, hay que denunciarlas. Una a veces no se atreve a decirlo y a veces se gana enemigos. Lo importante es sentir una que hace algo bien”.

Francisca Cuellar, Venezuela, alfabetizada en el programa IRFA³⁹

La educación ayuda a las mujeres a participar más plenamente en los procesos democráticos y en la vida social, política y económica.

— Reducción de la pobreza y respeto a los derechos humanos

Tal y como señala UNESCO, los países que toleran la existencia de importantes disparidades entre los sexos pagan un alto precio por esa tolerancia ya que socavan el potencial humano de las mujeres y las niñas, limitando su creatividad y sus perspectivas⁴⁰ y, por consiguiente, la creación de empleos y el aumento de su productividad. En este sentido, la educación de mujeres y niñas contribuye a mejorar la actividad económica de la mitad de la población de estos países, y también contribuye a la lucha contra la pobreza y al ejercicio efectivo de los derechos humanos.

“Ya puedo salir y leer el periódico. Ya puedo leer lo que dice el bus y firmar, contar la plata cuando nos dan el vuelto y esas cosas. Quiero seguir estudiando, seguir adelante”.

Jessica Patricia, alfabetizada en IRFA Venezuela⁴¹

39 Entreculturas. *Alfabetización puerta del conocimiento*. Madrid. 2007.

40 Op. cit. en nota 2.

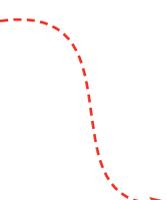
41 Op. cit. en nota 39.

políticas y estrategias

**para fomentar el derecho
a la educación de calidad
de las niñas y las mujeres**

capítulo quinto





"(...) Plantamos semillas que un día crecerán. Regamos semillas ya plantadas, sabiendo que son promesa de futuro. Sentamos bases que necesitarán un mayor desarrollo. Los efectos de la levadura que proporcionamos van más allá de nuestras posibilidades".

Monseñor Oscar Romero, San Salvador (1917-1980)

5.1. ¿Es posible enfrentarse a la inequidad?

Enfrentarse a la inequidad es posible, pero requiere decisión política y social, así como una serie de condiciones socioculturales. Supone, entre otras cosas, dar prioridad a una intervención directa de los Estados en favor de los que menos tienen para que reciban más y cambiar las acciones educativas, de modo que no se queden sólo en el aula o la escuela, sino que incidan en las condiciones sociales y económicas de las familias y su entorno.

De hecho, debe reconocerse que las desigualdades y las discriminaciones por razón de género persisten en los sistemas educativos y también en los contextos familiares y sociales. Este reconocimiento, así como una mayor conciencia de sus causas y consecuencias, es un primer paso para su superación.

La equidad en la educación supone un ejercicio democrático, responsable y decidido de los gobiernos para desarrollar políticas intersectoriales que atiendan la desigualdad social, poner en marcha programas de formación permanente para el profesorado y establecer mecanismos que permitan un aumento de horas académicas de aprendizaje, así como currículos pertinentes y exigentes.

De la misma forma, la búsqueda de la equidad pasa necesariamente por el tratamiento específico de la interculturalidad, por incorporar las diversas cosmovisiones, los diversos saberes y las distintas formas de aprender que requiere cada contexto.

La calidad en la educación va unida a la equidad. Para ello debe haber igualdad en el acceso, en la permanencia y en la calidad de logros educativos para todos los niños, niñas y jóvenes, e igualdad de medios para alcanzarlos. **Es decir, la equidad en la educación significa que todos los niños, niñas y jóvenes puedan estudiar, que accedan a instituciones escolares con similar calidad de recursos (docentes bien formados, infraestructura adecuada, proyecto pedagógico, plan de estudios y financiación adecuada, entre otros), para que la educación que reciban les permita tener procesos integrales de aprendizaje y les brinde condiciones básicas para el ejercicio de sus derechos ciudadanos,** de tal forma que los motiven a permanecer en la escuela hasta que terminen sus estudios y los lleven a alcanzar los logros académicos y de socialización esperados.

Esta “visión” de la equidad en la educación tiene tres implicaciones importantes:

- Es necesario una **política de “discriminación positiva”** para dar prioridad al trabajo con las personas más desfavorecidas; es decir, con aquellas que por sus condiciones particulares (de género, sociales, económicas, étnicas o religiosas) son excluidas o no tienen los medios que les permitan ingresar en la escuela y obtener los mismos logros que aquellas que cuentan con condiciones adecuadas.
- **La calidad y la equidad en educación son inseparables.** Una educación sólo será de calidad cuando ayude a los estudiantes a definir su proyecto individual de vida, responda a sus intereses y les permita desarrollarse y lograr mejores condiciones de vida, contribuyendo a una sociedad con mejores niveles de convivencia y desarrollo.
- **Hay que invertir en educación,** porque en educación no hay milagros. Esto supone mejorar infraestructuras y medios de las instituciones educativas, aumentar la calidad de la formación docente, la calidad de las expectativas personales y familiares sobre la educación y la inversión estatal.

El Estado tiene una función fundamental al menos en cuatro niveles de actuación:

- **Reformas legislativas y políticas que aseguren el avance en la educación de las niñas.** La reforma de las leyes es esencial para asegurar la igualdad de los sexos. Por ejemplo, los derechos de propiedad y herencia y los derechos de familia deben garantizar la justicia económica y social para las mujeres.
- **Inversión y redistribución para instaurar la igualdad de oportunidades para niños y niñas.** Suprimir todos aquellos costes que impidan o limiten la escolarización de las niñas y asignar incentivos como becas, subvenciones o programas de alimentos.
- **Reformas específicas que respondan a las necesidades de las niñas y las mujeres, en especial en casos de conflictos armados, crisis económicas y de VIH/SIDA.** Estas reformas legales y administrativas deben asegurar la protección de las mujeres y las niñas en caso de conflictos armados y crisis económica que aseguren, al menos, alimentación, vestido y vivienda segura y medidas de protección y cuidado especial en casos de niñas y mujeres infectadas por el VIH/SIDA que posibiliten su asistencia a la escuela.
- **Cambios en la experiencia escolar para eliminar la hostilidad, la discriminación, la violencia sexual, los prejuicios y los estilos didácticos que perjudican a las niñas.**

5.2. Políticas y estrategias adecuadas para una educación de calidad para las niñas y las mujeres

En consecuencia, las políticas y estrategias adecuadas para una educación de calidad para niñas y mujeres pueden resumirse en las siguientes:

— Incrementar sostenidamente el presupuesto

Hay que asegurar una inversión adecuada que permita mejorar las infraestructuras y los salarios, tener una política de estímulos a las buenas prácticas, acortar las distancias físicas entre escuelas y comunidades mejorando los caminos de acceso, etc. Para ello es preciso:

- Aumentar sustancialmente la inversión por cada estudiante en pobreza extrema, lo que supone una reestructuración del presupuesto educativo en cada país.
- Transformar la calidad de la formación profesional, lo que requiere brindar apoyo pedagógico, técnico y financiero a proyectos de capacitación a docentes para que aseguren una enseñanza con enfoque de derechos y con enfoque de género y una gestión educativa que promueva la igualdad de oportunidades.
- Ejecutar una acción intersectorial planificada para asociar las políticas de equidad educativa con otras políticas en diferentes ámbitos territoriales que contemple tanto la mejora de los ingresos y del desarrollo productivo como la modernización de las infraestructuras. Esto supone entender que las respuestas educativas deben estar unidas a respuestas coherentes en sectores como los de salud, alimentación, empleo, agricultura, vivienda, etc., ya que lo que se necesita es una intervención integral, sistémica que tenga impacto en todos los factores que impiden o limitan la educación de las mujeres.
- Asegurar condiciones adecuadas de salud y nutrición de los niños y las niñas, para lograr mejores aprendizajes e impedir el abandono de la escuela.
- Garantizar que las escuelas cuenten con los servicios básicos necesarios para mejorar la calidad de vida de las niñas y los niños.

— Acortar las brechas producidas por la pobreza y la exclusión

Hacer que la educación sea de igual calidad para todos y todas y lograr un sistema educativo que integre a todas las personas sin importar su raza, su sexo, su cultura o su religión, demanda:

- Promover una **educación intercultural** en los diversos niveles y modalidades, que apunte a la superación de los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y el racismo.
- Asegurar que los **aprendizajes se hagan en la lengua materna**, al menos en los primeros grados, ya que todo el mundo aprende mejor en la lengua en la que comenzó a hablar.
- Partir de los conocimientos, saberes y culturas de las propias comunidades.
- Fomentar **Redes Escolares Territoriales** que promuevan un trabajo cooperativo y un mejor uso de los recursos. Esto supone incentivar que las escuelas que se encuentran en un espacio geográfico determinado se integren, intercambien experiencias exitosas, aprendan juntas, compartan recursos y se ayuden unas a otras.
- Empezar **acciones intersectoriales concertadas entre el Estado, la familia y la comunidad**: atención integral a los niños y niñas, alimentación, salud, apoyo a los aprendizajes y apoyo especializado a docentes.
- **Ofrecer atención especializada a niños, niñas y jóvenes excluidos por discapacidad, género o pertenencia cultural que han abandonado la escuela.** Es preciso recuperar a estos niños y niñas y ofrecerles otra modalidad educativa, como escuelas diferentes, horarios adecuados o profesores especializados.

— **Revisar la estructura y el funcionamiento general del sistema educativo**

Un sistema educativo que promueva una educación de calidad y que garantice la equidad de género implica una estrecha relación entre múltiples aspectos, entre otros:

- **Escuelas que cuenten con proyectos educativos elaborados colectivamente** –con madres y padres de familia, docentes y estudiantes– que orienten la vida y la organización de las escuelas. Estos proyectos educativos institucionales deben tener como eje transversal la **equidad de género** y el enfoque en derechos.
- **Currículos pertinentes** que contemplen la equidad como eje transversal y que expliciten los logros de aprendizaje que se buscan.
- **Formación docente** inicial y continua que responda a la diversidad.
- **Inversión educativa** que tome en cuenta los desiguales puntos de partida.
- **Materiales educativos** adecuados y pertinentes.

- **Evaluación** permanente en el aula. Se debe evaluar al docente a partir de los avances en los aprendizajes de los niños y niñas.
- **Extensión de la cobertura en educación inicial de 3 a 5 años** para un óptimo desarrollo de las capacidades en edad pre-escolar y lograr un mejor rendimiento y aprendizaje en la escuela.
- **Erradicación** de cualquier forma de **violencia dentro de la escuela**: el golpe, los gritos, los insultos, las amenazas, etc, así como las prácticas autoritarias y todas las formas de discriminación contra las niñas.
- **Acompañamiento pedagógico constante a las escuelas**, a cargo de un docente que asesore, apoye y aconseje al docente en recursos didácticos y en capacidades pedagógicas.
- Uso de **“Caja de Herramientas”**, que contengan los instrumentos necesarios para dar una asistencia técnica sostenida a las escuelas. Esta caja incluiría textos, vídeos, lecturas, cuentos, juegos, imágenes, teatrines, títeres, cuadernos de trabajo, películas, canciones y, en general, recursos que faciliten la tarea pedagógica.

— **Fortalecer la participación ciudadana en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas**

Cambiar la educación requiere comprometer la vida cotidiana. Una buena escuela va asociada a un buen proyecto de comunidad. Para esto se requiere:

- **Coherencia entre los códigos éticos** de la escuela y los códigos éticos con los que se desarrolla la convivencia cotidiana. Los valores de la escuela tienen que ser coherentes con los valores culturales de la comunidad.
- **Participación de la comunidad educativa en la gestión de la escuela y participación de la escuela en la vida de la comunidad.**
- **Institucionalización de espacios de concertación educativa local** a través del fortalecimiento de organizaciones y movimientos que aseguren la presencia de estudiantes, sobre todo, de niñas y jóvenes.
- **Modelos pedagógicos** que promuevan la participación y la equidad.
- **Medios de comunicación** que asuman su rol educador y se comprometan con la transmisión de valores de igualdad, equidad y respeto a la diversidad.



© Entreculturas

— Asegurar algunas condiciones en la formación docente

Los docentes son actores centrales de los procesos educativos. Un buen docente puede marcar la diferencia entre la injusticia y la equidad, entre la permanencia de las niñas en la escuela o su abandono. Por ello, resulta imprescindible garantizar una buena formación para lo que se requiere:

- **Formación con perspectiva de género.** La formación que recibe el profesorado debe incluir la perspectiva de género.
- **Formación profesional/teórica sólida.** Se requieren profesionales especializados, capaces de atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, con conocimientos sobre temas de equidad e inclusión, interculturalidad e integración, entre otros.
- **Formación ética (racional y actitudinal).** Para que los docentes se conduzcan éticamente en el ejercicio de su profesión no basta con el establecimiento de normas y códigos, sino que su actuación debe estar basada en valores ético-morales, debiendo comprender las implicaciones de sus acciones y su impacto en las personas que los rodean, especialmente en las niñas y mujeres. Esta formación debe desarrollar actitudes de valoración de las diferencias, trato inclusivo y rechazo a la discriminación.
- **Formación integral de la personalidad (autoestima).** Sólo maestros y maestras con autoestima sólida pueden promover el desarrollo integral de sus estudiantes y tendrán la capacidad

de crear las condiciones necesarias para el desarrollo de sus potencialidades, sobre todo, de las niñas y las mujeres.

– **Formación en ciudadanía y democracia**, que implica desarrollar las capacidades de apreciar la diversidad y las diferencias entre las personas, la equidad, los derechos de todas las personas y la igualdad entre los géneros. El desarrollo de estas capacidades es esencial para un proyecto de sociedad orientado a la libertad, a la igualdad, a la democracia y a la justicia.

— **Asegurar características inclusivas en las escuelas**

– Las escuelas deben ser entendidas como **espacios de reeducación de las relaciones de género**, siendo promotoras de la igualdad entre hombres y mujeres. La educación debe promover la deconstrucción de estereotipos y un replanteamiento de las masculinidades, que sean sensibles y responsables, hacia la construcción de sociedades cada vez más democráticas, inclusivas y en paz.⁴²

– Debe garantizarse no solo el acceso y la matrícula, sino **la permanencia de las niñas y jóvenes hasta la terminación de la enseñanza**.

– Los proyectos políticos pedagógicos deben estar comprometidos con la igualdad de género. A tal fin, se debe prestar especial atención a los contenidos y materiales, incluyendo juegos y juguetes.⁴³

– En las escuelas se **debe visibilizar a las niñas y a las mujeres**, promoviendo un lenguaje inclusivo, revisando los textos para eliminar expresiones machistas, y recuperando los aportes que las mujeres han hecho en la historia, las ciencias o las artes.

– Los roles tradicionalmente asignados a varones y mujeres deben ser replanteados, de tal manera que se dividan las responsabilidades por igual y que se asuman las diversas tareas con equidad.

– Asegurar **la coeducación**, de tal manera que se garantice una nueva manera de convivir y relacionarse en igualdad de condiciones, de derechos y de responsabilidades.

42 Op. cit. en nota 30.

43 Ibid.



Equidad de género en la educación para el desarrollo y la sensibilización social

A través de la educación para el desarrollo, Entreculturas busca facilitar la comprensión de la inclusión y la equidad como factores clave para alcanzar la igualdad real, así como sensibilizar y formar sobre las relaciones entre educación, inclusión y equidad, para potenciar el compromiso con el derecho de las personas más excluidas a una educación de calidad.

Con el objetivo de apoyar a la comunidad educativa en la tarea de educar a personas comprometidas con la transformación social ofrecemos una serie de servicios que incorporan de manera transversal y/o específica la equidad de género: materiales didácticos curriculares y complementarios, formación de educadores y educadoras, programa de redes solidarias educativas, nuevas tecnologías... Algunos ejemplos en marcha:

- **Ciudad Planeta acompaña a las comunidades educativas en la puesta en marcha de proyectos e iniciativas sobre la interculturalidad, la igualdad de género y la participación ciudadana. ¡Conócela y súmate a quienes como tú pensamos que la educación puede cambiar el mundo!**

www.redentreculturas.org

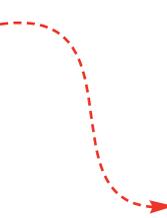
- **Muévete por la Igualdad. Es de Justicia ofrece un espacio de información, difusión y reflexión sobre Género y Desarrollo.**

www.mueveteporlaigualdad.org

conclusiones y recomendaciones

capítulo sexto





“Mi nombre es Arpita y tengo 9 años. Vivo con mis padres y mi hermana Ananna. Mis amigos se llaman Sajid y Konika. Nos gusta jugar juntos.

Durante el día, Sajid y Konika van a la escuela. Yo me quedo en casa y ayudo a mi madre a dar de comer a los pollos, limpiar el patio y recoger el agua. Mi madre me está enseñando también el alfabeto en bengalí y en inglés para que algún día pueda aprender a leer.

Me gustaría ir a la escuela y pasarlo bien allí con mis amigos. Pero si no puedo ir seguiré aprendiendo con mi madre en casa. Cuando sea mayor me gustaría ser médico o ayudar de alguna manera a la gente y ser capaz de cuidar de mí misma”.

Arpita, Bangladesh⁴⁴

6.1. Conclusiones

Como conclusiones de este informe **Las niñas a clase. Una cuestión de justicia** podemos señalar las siguientes:

— **Hay un reconocimiento universal del derecho a la educación de todas las personas, incluidas las niñas y las mujeres, pero este derecho se vulnera en la práctica**

El derecho a la educación de las niñas y las mujeres está reconocido en múltiples convenciones y tratados internacionales, entre otros, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención de los Derechos del Niño, la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, y la Declaración Mundial de Educación para Todos y Todas. Entre los Objetivos de la Educación para Todos y Todas, el Objetivo 5 establece de manera expresa la supresión de las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria en el año 2005, y lograr antes del 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación –contenido también en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y sus metas–. Este objetivo no se ha cumplido pero, además, lo cierto es que queda un largo camino por recorrer para lograr la igualdad en la educación.

— **Todavía hoy, las niñas y las mujeres continúan sufriendo fuertes discriminaciones que afectan a su acceso y permanencia en la enseñanza**

A pesar de que se han producido avances en los últimos años, la realidad es que, de los 69 millones de menores sin escolarizar, el 54% son niñas. De los 759 millones de personas adultas analfa-

⁴⁴ Campaña Mundial por la Educación (CME). Testimonio CME 2011. www.sendmyfriend.org/files/Arpita's_story.pdf

betas, dos tercios son mujeres. Hay 69 países que todavía no han alcanzado la paridad de género –igual número de niñas que de niños– en la enseñanza primaria; ningún país de África envía a más de la mitad de sus niñas y jóvenes a la escuela secundaria, y en Sur Sudán, por ejemplo, todavía una joven tiene el triple de posibilidades de morir durante el embarazo que de acabar la primaria.

— **Hay una serie de obstáculos que impiden o limitan la participación de las niñas y las mujeres en la educación**

Algunos de los obstáculos que tienen mayor relevancia son la pobreza, el trabajo infantil (en especial el trabajo en el hogar), los matrimonios tempranos, los embarazos precoces, los conflictos armados, el acceso difícil a los centros escolares, los entornos escolares peligrosos y violentos, y las prácticas sociales discriminatorias que tienen lugar en la familia y en la escuela desde la más temprana edad. En muchas ocasiones, las niñas y jóvenes suman a la discriminación por razón de género otras circunstancias excluyentes –de etnia, lengua, discapacidad, ámbito rural, etc–. Sin embargo, en muchas ocasiones, estas discriminaciones –sobre todo las de género– tienden a ocultarse e ignorarse. Estas exclusiones se dan también en los países desarrollados entre la población inmigrante o las personas con discapacidad.

— **Los beneficios de la educación específicamente en las niñas y las mujeres están ampliamente demostrados**

La educación de las niñas y las mujeres es un derecho irrenunciable, una cuestión de justicia. Pero es que, además, está ampliamente demostrado que proporciona numerosos beneficios. Todas las investigaciones señalan que las mujeres que han accedido a más años de educación tienen muchas más oportunidades de tener una vida mejor, más saludable y más libre de violencia. Además, la educación no sólo repercute en ellas, sino también en sus hijos e hijas, en su familia y en las comunidades y países en que se insertan. Hay una relación directa entre la educación de las niñas y las mujeres y la reducción en las tasas de mortalidad, en la lucha contra la pobreza, el VIH/SIDA y la desnutrición. También está demostrado que previene el matrimonio temprano, espacia los embarazos y aumenta las capacidades de las mujeres para exigir sus derechos, participar en los asuntos de su comunidad e incrementar sus salarios e ingresos.

6.2. Retos y recomendaciones

En el capítulo quinto anterior, hemos desarrollado de manera extensa las políticas públicas y las estrategias encaminadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para las niñas y las mujeres. A continuación, resumimos algunos de los principales contenidos, y ampliamos algunos retos y recomendaciones, también para la cooperación internacional y los principales donantes.

— **Asegurar el derecho a la educación gratuita a todas las personas, destinando la inversión suficiente, y aplicando incentivos y becas para las niñas y jóvenes**

Los Estados tienen la obligación de aumentar la financiación en la educación hasta, al menos, el 6% del Producto Nacional Bruto, de modo que puedan garantizar el derecho a la educación a todas las niñas y los niños. Es importante que la educación sea obligatoria y gratuita. Deben eliminarse los costes directos (tasas, matrículas, etc) e indirectos (uniformes, materiales) y tener en cuenta específicamente para las niñas y jóvenes, incentivos como becas, subvenciones o almuerzos en las escuelas.

La cooperación internacional también tiene un papel relevante en la financiación de la educación porque, tal y como señala UNESCO, las necesidades de financiación externa para cubrir la educación básica de todas las personas –incluidas las niñas y las mujeres– ascienden a 16.000 millones de dólares anuales. Es necesario que los países donantes tripliquen la cantidad que actualmente destinan a educación básica (en torno a 5,6 mil millones de dólares en 2009, según datos de la OCDE) para cerrar esta brecha financiera.

La cooperación española debe también asignar, al menos, un 8% de su Ayuda Oficial al Desarrollo, a educación básica, tal y como señala la Proposición no de Ley de la Comisión de Cooperación internacional del Congreso de los Diputados de 22 de Noviembre de 2006, y el Plan Director de la Cooperación española 2008-2012.

Asimismo, la cooperación internacional, incluida la cooperación española, puede orientarse en mayor medida hacia aquellos países con gran número de niñas sin escolarizar y donde las niñas estén en desventaja con respecto a los niños y apoyar que las iniciativas en las que participa, como la Iniciativa por Vía Rápida dé prioridad a la educación de las niñas y las mujeres, apoyando también financieramente dicha Iniciativa en mayor medida.

— **Asegurar espacios seguros y acogedores en las escuelas**

Mejorar las infraestructuras escolares para hacerlas inclusivas y aptas para las niñas y jóvenes. Se deben construir servicios sanitarios separados y garantizar instalaciones seguras y acogedoras. Eliminar la violencia y el acoso en las escuelas y establecer los oportunos mecanismos de denuncia para niñas y jóvenes.

— **Asegurar que las escuelas sean espacios de aprendizaje con calidad y equidad**

Calidad y equidad en educación son inseparables. No hay calidad en la educación si no hay equidad. El avance en la igualdad de género va unido a la mejora de la calidad educativa, sobre todo si se considera que la educación de las niñas y las jóvenes está fundamentalmente asociada con la promoción de la justicia y la democracia.

Hay que asegurar que las escuelas sean espacios de aprendizaje con calidad y equidad, donde se aprendan los derechos de las niñas y los niños, en especial el derecho a la igualdad de oportunidades. Para ello, es imprescindible eliminar los contenidos y prácticas sexistas de los currículos escolares, los materiales de enseñanza, las prácticas docentes y la gestión de las escuelas.

— **Eliminar los obstáculos de matriculación y permanencia en las escuelas y atender de manera prioritaria las causas del abandono escolar**

Ofrecer soluciones educativas a niñas y jóvenes trabajadoras, con discapacidades o desarraigadas por guerras o conflictos armados.

— **Promover la contratación de maestras, e incorporar la perspectiva de género en la formación docente**

— **Adoptar indicadores para evaluar la calidad educativa y la equidad de género**

Los indicadores deben dar prioridad a la terminación de los estudios y a los aprendizajes, sobre la matriculación y la asistencia. Los datos deberán estar desagregados por género y, en la medida de lo posible, por otros parámetros de exclusión, como la etnia, lengua, discapacidad, o ámbito rural.

Aunque muchas de las políticas y estrategias mencionadas incumben directamente a los Estados —ya sean países en desarrollo o países donantes— la sociedad civil puede y debe jugar un papel para facilitar la equidad de género en educación. Las organizaciones sociales pueden, por ejemplo, orientar o supervisar los logros en la educación de las mujeres y las niñas. También pueden concienciar, sensibilizar o movilizar a la opinión pública a favor de la educación de las niñas y las mujeres.



La participación de la sociedad civil en la sensibilización y la incidencia por la equidad de género en la educación

La Campaña Mundial por la Educación (CME) es una alianza internacional formada por ONG, sindicatos del entorno educativo, centros escolares y movimientos sociales, que exigen el cumplimiento de los **compromisos de la Cumbre de Dakar** (Senegal, abril 2000) donde la comunidad internacional se comprometió a garantizar el acceso a una *Educación de calidad para Todos y Todas* antes del año 2015.

Este año 2011, bajo el lema **La Educación no es un cuento: por los derechos de las niñas y las mujeres**, millones de personas en más de 100 países de todo el mundo se movilaron en la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME), para recordar a los líderes políticos las dificultades que millones de niñas y mujeres tienen en el mundo para acceder a una educación de calidad, la importancia que la educación tiene en sus vidas y la de su entorno y para pedirles que cumplan con los compromisos contraídos. La actividad principal fue la elaboración de cuentos, a partir de testimonios. En España, la Coalición española de la CME está formada por **Ayuda en Acción, Educación sin Fronteras y Entreculturas**, que ejerce la coordinación.

Las organizaciones participantes en la **SAME 2011 en España**, que alcanzaron casi las 60, realizaron distintos tipos de actividades para sensibilizar, movilizar e incidir en las políticas públicas: trabajo de unidades didácticas en más de 600 colegios, lecturas y representación de cuentos, talleres de sensibilización, ruedas de prensa, puzles, murales, concursos de cuentos, cine fórum, mesas redondas, actos públicos en el Congreso de los Diputados y diversos Parlamentos Autonómicos y Ayuntamientos, para presentar las peticiones a más de 90 representantes políticos.

Entre los logros alcanzados este año en el ámbito mundial podemos mencionar los siguientes: en **Filipinas**, se prevé preparar un plan de trabajo para impulsar programas de alfabetización para mujeres indígenas; en **Níger**, el gobierno ha anunciado que el 25 por ciento del presupuesto nacional se destinará a educación; en **Angola**, el gobierno ha aprobado una estrategia nacional para la promoción y el desarrollo de las mujeres en educación y en **Somalia**, el gobierno anunció una normativa para la educación básica gratuita.



sistema- tizaci3n

de experiencias educativas.

**Construyendo relaciones
de equidad en la escuela:
Las Escuelas Rurales de
Quispicanchi en el Per3**



VADES
CIÓN
49
EVAL
EST
LICES

Yo me llamo

también
acomas
juego
finalmente

Ol

Al am
a un hadito
emis. Finalmente
se fue

gato
de

esta
sumas el gato
vio a un
gato
molto

Fe y Alegría (FyA)

Fe y Alegría Internacional es un movimiento de Educación Popular, que trabaja principalmente en América Latina en la promoción y desarrollo de las poblaciones más pobres luchando por llevar la educación a las clases más desfavorecidas de toda América Latina. Fe y Alegría nace en el año 1955 en uno de los suburbios de Caracas, impulsada por un jesuita, el padre José M^a Vélaz SJ, para atender a un centenar de niños y niñas sin escuela.

Fe y Alegría promueve una educación que busca la transformación desde y con las comunidades para la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa. Presente en barrios populares de 19 países, sus escuelas acogen a más de un millón doscientos mil alumnos y alumnas.

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP)

El IPEDEHP es una asociación educativa sin fines de lucro que desde 1985 viene trabajando en la promoción, difusión y desarrollo de una educación en derechos humanos y democracia para contribuir en la construcción de una cultura de paz con equidad y justicia en Perú.

Con su labor, el IPEDEHP intenta promover el desarrollo de actitudes y capacidades para el ejercicio de prácticas ciudadanas y políticas públicas favorables a la consolidación de la democracia y la vigencia de los derechos humanos para superar la exclusión.



Construyendo relaciones de equidad en la escuela: Las Escuelas Rurales de Quispicanchi en el Perú

¿Es posible convertir las escuelas en espacios de equidad? ¿Pueden los niños y niñas aprender a relacionarse como iguales? ¿Puede transformarse la discriminación en equidad? A continuación presentamos el estudio de caso: “Las Escuelas Rurales de Quispicanchi”, llevado a cabo por IPE-DEHP y Fe y Alegría, que muestra algunos logros en cuanto a la consecución de la equidad de género entre estudiantes y en la comunidad en que se insertan.

1. El contexto. La realidad educativa de Quispicanchi desde la experiencia vivida

1.1. Datos generales de la región de Cusco

Mapa del departamento del Cusco



Ubicación: Sureste del Perú

Extensión: 72104 km²

Capital: Cusco

Relieve: Cusco presenta un relieve abrupto, combina fértiles valles interandinos con imponentes montañas para descender luego hacia la ceja de selva, donde la temperatura se eleva y el paisaje se transforma en variada vegetación.

1.2. Datos generales de la Provincia de Quispicanchi

Provincia de Quispicanchi



Las escuelas se sitúan en la provincia de Quispicanchi, **una de las trece provincias del departamento**. La altitud varía desde 700 m. (zona amazónica) hasta los 6.300 m. (zona alto andina), con valles interandinos y altiplanicies. Su estructura productiva es agropecuaria. La provincia de Quispicanchi ocupa el 11% (7.862,6 Km²) del área física del departamento del Cusco y su población representa el 7,37% (75.853 Hab).

— Índice de Desarrollo Humano

Según datos del Fondo de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES) la pobreza total del departamento asciende al 75,3% de la población, siendo la pobreza extrema del 51,3%.

— La pobreza en Quispicanchi

Quispicanchi ocupa el octavo puesto en el ranking de pobreza estatal peruana, con el 76% de su población en esta situación. La economía gira en torno al sector primario, con preponderancia del agropecuario. El sistema productivo se asienta en unidades familiares que viven de su escasa producción y venden, en una posición de desventaja, los pocos excedentes obtenidos para adquirir otros productos imprescindibles. El 79% de la población no cubre las necesidades familiares. La mayoría de los hombres son agricultores y las mujeres son comerciantes o artesanas que venden en mercados locales, o bien son amas de casa.

Al desplazarse los padres para buscar trabajo, los niños y niñas quedan en manos de la madre o de terceros y están obligados a ayudar en sus casas. Entre los trabajos más comunes está el cuidado de sus hermanos pequeños y abuelos enfermos, las tareas del hogar (cocina, limpieza de casa, lavado de ropa, etc.), la recogida de leña u otras labores domésticas. También pastorean animales, ayudan a familiares en las labores agrícolas, trabajan en las plazas de los centros acompañando a sus madres que venden comida y buscando clientes, algunos viajan acompañando a sus padres comerciantes custodiando los bultos y otros ayudan en las cocinas de restaurantes y pensiones.

— Indicadores sociales y servicios básicos

– Salud

Las condiciones de salud son muy deficitarias. La falta de capacidad de los dispensarios hace que el 60% de la población quede sin atención sanitaria. Cuatro de cada diez menores sufre desnutrición crónica. La natalidad está ocho puntos por encima de la cifra nacional. La mortalidad infantil es de 17,05%, siendo el promedio nacional de 8,71%.

La desnutrición crónica en niños y niñas menores de seis años está nueve puntos por encima del promedio nacional. Hay un solo médico por cada 10.000 habitantes. Sólo el 27,9% de las viviendas cuenta con agua potable.

– Educación

El analfabetismo en la provincia de Quispicanchi es del 52,1%, frente al porcentaje del 19,7% a ni-

vel nacional. Existen 226 centros educativos en la zona: el 65% de primaria y el 25% de educación inicial.

De cada diez escuelas, tres tienen agua potable, sólo una cuenta con servicios higiénicos y únicamente cuatro poseen luz eléctrica. El 53% de los docentes no tiene educación superior. En la mayoría de las escuelas, los programas curriculares no se ajustan a la realidad ni están adaptados a la zona.

En Quispicanchi, el 35% de la población entre 5 y 20 años no tiene acceso a la educación formal, afectando sobre todo a las mujeres. Entre las personas que tienen acceso, el índice de asistencia es de sólo el 30%, siendo el nivel de atención educativa insatisfactorio y quedando un tercio de la población al margen de toda posibilidad de recibir atención ni tan siquiera básica.

La inversión en educación es también muy deficitaria. Tal y como señala el actual ministro de Educación, la participación del presupuesto de educación es el 3,8% del Producto Interior Bruto, cuando el Acuerdo Nacional establece que debe ser el 6%. En el Perú, el gasto por habitante en educación es de 58 dólares, lo que solamente supera a El Salvador, Guatemala, Ecuador, Honduras y Nicaragua. Por otra parte, el Ministerio reconoce un gasto en el nivel de primaria de 200 dólares por alumno, en contraste con los 2.600 en España, los 1.800 en Chile, los 1.100 en Argentina o los 1.000 dólares en México.

2. La Red de Escuelas Rurales de Cusco

Fe y Alegría 44 es un programa del movimiento de educación popular latinoamericano Fe y Alegría. La red de escuelas rurales de Fe y Alegría 44 comprende **30 centros educativos** ubicados en siete de los doce distritos de la provincia de Quispicanchi. Las escuelas de la red presentan gran variedad entre sí, tanto por el tipo o característica como por el volumen de matrículas que atienden. Hay escuelas polidocentes completas, multigrado y unidocentes, con predominio de estas dos últimas.

Las escuelas de la red son sobre todo **rurales**, si bien algunos centros poblados como Andahuaylillas, Ocongate y Ccatcca, al ser capitales de distrito, se consideran urbanas en la estadística educativa y censal. La población a la que atiende cada escuela oscila entre 22 y 521 estudiantes. Un elevado porcentaje (44,8%) está compuesto por escuelas pequeñas, con menos de **100 alumnos**. Estas dos características suponen una gran variedad en el tipo de instituciones educativas que maneja la red, teniendo que administrar escuelas pequeñas de 22 o 35 alumnos, con un solo docente y escuelas de 400 o 500 estudiantes con 11 o 12 docentes.

Además, el número de docentes asignados a cada escuela no se corresponde con la población estudiantil. De acuerdo a la normativa, debería haber un maestro o maestra por cada 30 estudiantes. **En la realidad, hay escuelas con 175 estudiantes en seis grados de primaria aten-**

didas por solo dos docentes y otras que albergan a 56 estudiantes de cuatro grados de primaria con un solo docente. Se trata, en muchos casos, de aulas multigrados que albergan a un número excesivo de estudiantes a los que atiende un solo docente o un número realmente escaso de docentes.

Además, los estudiantes no sólo están en diferentes grados, sino que también difieren en edades. El ingreso tardío, la repetición de curso y el absentismo temporal elevan los niveles de edad en un mismo grado, y hacen que haya aulas con estudiantes de varios grados.

En cada aula hay también diferencias en los niveles de dominio de las lenguas. Una amplia mayoría de estudiantes se comunica sólo en quechua en el hogar (71,13%) y un porcentaje muy pequeño lo hace en castellano (3,35%), mientras que los que se comunican en ambos idiomas habitan principalmente en los poblados más grandes.

En cuanto a las condiciones materiales de trabajo, distintos diagnósticos de la escuela rural en el Perú han señalado la inadecuada infraestructura y equipamiento de la mayor parte de las escuelas rurales, sobre todo las de la zona andina. Aulas oscuras, ventanas con vidrios rotos por donde se cuele el frío, o taponadas con adobes, pizarras en mal estado, carpetas insuficientes o inadecuadas, suelos de tierra, techos sin cielo raso, escasez de materiales o espacios desordenados y descuidados son características que se describen en diversos estudios y que todavía se pueden ver en muchos lugares.

La red de escuelas de Fe y Alegría 44 marca una importante diferencia. Desde 1996 se ha ido mejorando paulatinamente la infraestructura escolar construyendo o remodelando aulas, de manera que hoy hay aulas amplias, bien iluminadas y ventiladas, con suelos de madera, pizarras en buen estado, carpetas suficientes y adecuadas o estantes para la biblioteca de aula donde almacenar libros y materiales. También se conservan libros de años anteriores, de modo que su cantidad ha aumentado considerablemente. Asimismo, se dispone de textos en castellano y quechua. Las aulas están limpias y ordenadas, ambientadas en rincones pedagógicos, adornadas con artesanías de la zona y trabajos de los estudiantes.

También se han construido viviendas para los docentes. Asimismo, las escuelas cuentan con un invernadero escolar que se utiliza tanto para el cultivo de hortalizas no producidas en la zona, como para actividades contextualizadas de aprendizaje.

Además, se han construido servicios higiénicos adecuados y separados para niños y niñas.

El contexto social y familiar de los niños y niñas que asisten a estas escuelas tiene características que influyen de manera relevante en la labor educativa. A la pobreza existente, hay que señalar el bajo nivel educativo de padres y madres. La línea de base del proyecto señala que *“ésta es la pri-*

mera generación en Quispicanchi que asiste masivamente a la escuela en el nivel de primaria”. En efecto, los promedios de logro educativo (años de estudio) para el área rural en la provincia eran de 3,9 años para los hombres y 1,5 años para las mujeres según el censo de 1993, lo cual indica el reducido paso por la escuela primaria en cada caso. Lo mismo indica una encuesta aplicada por el proyecto, que revela que el 62,87% de las madres de los estudiantes de estas escuelas eran analfabetas y un 34,76% había estudiado primaria. El porcentaje de madres que había estudiado la secundaria o el nivel superior es ínfimo.

Si a todo ello agregamos la cobertura aún insuficiente de centros educativos de educación inicial (56 frente a 142 escuelas primarias) y la escasa preparación de los animadores de PRONEI, es evidente que las escuelas afrontan grandes retos para el logro de aprendizajes desde el inicio de la educación primaria.

Finalmente, un problema grave de gestión en las escuelas es el cambio constante de docentes de un año a otro e incluso dentro del mismo año escolar. Esto genera una serie de dificultades, tales como el retraso en el inicio puntual de las clases por la designación tardía del nuevo docente, la necesidad de adaptación mutua entre el docente, los alumnos y la comunidad en cada nueva situación, la sobrecarga administrativa que se genera para el equipo educativo y el malestar que surge en las comunidades. Adicionalmente, uno de los mayores problemas que genera este constante movimiento es la pérdida de personal capacitado, lo que perjudica la continuidad de la propuesta pedagógica.

3. El Proyecto “Promoción de equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi”

El proyecto de promoción de la equidad de género apoyado por Entreculturas trabaja con la red de escuelas rurales bilingües del PERFAL 44. **En estas escuelas se trabaja con docentes, padres y madres de familia y estudiantes en las aulas.**

El proyecto se realiza en coordinación por dos instituciones, el Programa de Educación Rural **Fey Alegría 44** (PERFAL 44) y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (**IPEDEHP**).

El proyecto tiene como objetivo **promover la igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños indígenas**. Para ello se trató de aumentar las capacidades pedagógicas del profesorado para fortalecer la autoestima de las niñas, ofrecer condiciones de aprendizaje equitativas para niños y niñas, educar a las familias rurales en equidad de género y sexualidad y entender los efectos de la discriminación sobre las niñas. Asimismo, se trató de desarrollar en niños y niñas rurales conciencia de equidad de género y capacidad de exigencia en el cumplimiento de su dere-

cho a la educación y comprometer a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas en equidad de género.

4. Fortaleciendo las capacidades pedagógicas de los docentes en equidad de género

— Ampliando los conocimientos de los docentes

Además de la capacitación que se imparte al profesorado en metodología de enseñanza bilingüe intercultural, el proyecto desarrolla **cursos-talleres sobre derechos humanos, derechos de los niños y las niñas, democracia, autoestima, sexualidad, equidad de género, manejo de conflictos, metodología participativa**, entre otros, en la educación primaria. Estos talleres tienen como objetivos ofrecer nuevos conocimientos a los docentes y, además, sensibilizarlos en la problemática de equidad de género en el espacio educativo, de manera que ofrezcan igualdad de oportunidades a niños y niñas y favorezcan la permanencia y el aprendizaje de las estudiantes en la escuela.

Es necesario recalcar la presencia tanto de nuevos contenidos como de estrategias metodológicas y de aplicaciones novedosas, tal y como reconoce el propio profesorado. De hecho, en general la formación profesional del profesorado suele tener lagunas o vacíos, por lo que, en muchos casos, no está familiarizado con los derechos humanos de niños y niñas o con un discurso –y menos una práctica– de equidad de género.



“(...) En la escuela donde yo había estudiado, no me habían explicado, no me habían enseñado sobre derechos humanos o derechos de los niños y niñas. Al asistir a esas capacitaciones, aprendí que los niños y niñas tenían derechos (...). Sí, de verdad me ha servido bastante como base (...)”.

RO, docente Ocongate

El acceso a estos conocimientos ha sido fundamental para muchos docentes y les ha permitido desarrollar nuevas actitudes.

— Poniendo en práctica una metodología novedosa

La utilización de juegos educativos como metodología de aprendizaje

La metodología que se ha utilizado ha partido de la utilización del **juego** para crear un clima favorable de aprendizaje en el que las personas pueden poner a trabajar, además de su inteligencia, sus sentimientos, emociones y deseos. Se ha editado un material didáctico y formativo que es el juego **“Los derechos de la mujer a debate”**. Este juego tiene como objetivo que mujeres y hombres aborden las principales desigualdades que sufren las mujeres, reflexionen acerca de sus consecuencias, tomen conciencia de su situación y se comprometan con el cambio.

También el juego **“¿Qué es pues equidad de género?”**, elaborado en quechua y en castellano, sirve para trabajar con madres y padres de familia. Les ayuda a recordar su propia infancia y a partir de ella, a analizar la vida de sus hijos e hijas, despertando las ganas y el compromiso para cambiar aquellas situaciones y actitudes que les hace sufrir y que constituyen una violación a sus derechos. Se acompaña de un manual en el que se ofrecen algunos conceptos sobre género, una enumeración y explicación de los derechos de las mujeres y de las leyes que las protegen.

El juego **“La memoria de los iguales”** busca que los niños y niñas reconozcan las semejanzas en medio de las diferencias entre las personas y ayuda a que los niños y niñas se den cuenta de que las personas son diferentes, pero son iguales en dignidad y en derechos.

Estas novedosas metodologías para abordar estos temas han permitido replicar estos mismos juegos en el aula:

“A mi estos talleres me ayudan mucho, porque aprendo muchas cosas: canciones, juegos y cómo enseñar a mis alumnos y alumnas y después lo pongo en práctica en el aula”.

RO, docente Ocongata

Asimismo, los juegos tienen una clara relación con los objetivos del taller, como resalta otra docente:

“La metodología era muy activa (...) y a través del juego se desarrollaban los objetivos como querían ellas (las personas facilitadoras) los objetivos que se han trazado”.

EP, docente Pacchanta

Estos talleres provocan reflexión en los docentes, dando visibilidad y cuestionando prácticas que muchas veces pasan desapercibidas. Así, el profesorado pone de manifiesto la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo, organiza a niños y niñas en grupos mixtos de trabajo y distribuye los cargos en el aula entre estudiantes de manera equitativa. Todo ello y, en general, la mayor visibilidad de la presencia y necesidad de reconocimiento de las niñas, son cambios derivados de los talleres.

“Yo ya he aprendido bastante más lo que es autoestima y también hemos desarrollado lo que es equidad de género. Antes, yo sólo decía ‘niños’ sin mencionar a las niñas. Me ha ayudado a tratar igual a los niños y a las niñas que tienen los mismos derechos”.

RO, docente Ocongate

Se puede observar una dinámica más activa en el aula, mayor diálogo con los niños y niñas, el uso del trabajo grupal, recurriendo a materiales diversos (papelotes, juegos, ejercicios, libros en quechua y en castellano) y un ambiente más distendido, en el que los niños y las niñas se mueven con libertad, participando de manera activa y utilizando tanto el quechua como el castellano.

Se ha revalorizado la actividad lúdica como parte del proceso de aprendizaje (“aprender jugando”), lo que cuestiona nociones más formales y rígidas del trabajo en aula.

— **Construyendo una propuesta curricular intercultural bilingüe con enfoque de derechos humanos y equidad de género**

Integración de los ejes transversales de derechos humanos, equidad de género, democracia y autoestima en las sesiones de clase y en las programaciones curriculares.

Uno de los temas más difíciles de trabajar ha sido la diversificación curricular y la transversalización de los ejes de derechos humanos, democracia, equidad de género y autoestima, dado que la mayoría del profesorado no sabe diversificar el currículo y no maneja ni siquiera la teoría curricular, ni mucho menos su aplicación práctica.



© Rosa Mª Mújica/PEDEHP

Por ello, el profesorado se siente muy inseguro cuando se le pide que deje las clases dictadas o los métodos tradicionales para aventurarse a crear, imaginar e inventar sesiones de clase que, trabajando diversos temas, incluyan los enfoques propuestos en el proyecto.

A lo largo de todos los cursos-talleres hemos trabajado el tema curricular poco a poco, insistiendo en ensayar, cuestionar para mejorar, y en llevar las propuestas a la práctica para experimentar e ir perdiendo el miedo a la innovación.

Lo cierto es que ha dado muy buenos resultados. En las visitas de seguimiento hemos podido observar los cambios que se han producido en el aula: se comienza el día con una dinámica con canciones, poemas y bailes, en algunas escuelas, como en la de Andayaje, las niñas y los niños ya están organizados y se han repartido por grupos estas tareas. El grupo se coloca delante en el salón y, de manera perfectamente organizada y autónoma, se encarga de la motivación inicial. Mención especial merecen los maestros y maestras de las escuelas unidocentes o multigrado, quienes se las ingenian para motivar a sus grupos y mantenerlos interesados todo el tiempo. Hay casos de docentes que tienen hasta cuatro grados diferentes en el mismo aula, pero que logran trabajar de manera dinámica y motivadora con todos los grupos. Para comenzar con el tema del día, el profesorado parte de los saberes previos de los niños y las niñas y de lo que han vivido, por ejemplo, durante el fin de semana anterior, el aniversario del colegio, o la fiesta celebrada en la comunidad.

Los ejes transversales se trabajan con soltura, y el paso de un tema a otro se hace de manera natural y coordinada. Por ejemplo, en la escuela de Lullucha, los niños y niñas entran en el salón en filas mixtas, luego van a sus sitios y ocupan sus mesas en grupos integrados de niños y niñas. La maestra, Rosario, saluda diciéndoles: "*Buenos días niños y niñas*" y, desde ese momento, el len-

guaje es inclusivo y el trato igualitario en todas las actividades. Ese día tocaba revisar las normas de convivencia, para lo que salieron un niño y una niña al frente del salón y leyeron cada norma. Al revisar la norma sobre puntualidad, una niña le dijo a su maestra: *“Profesora, usted el viernes llegó tarde, y para usted es la sanción, un libro leerá, pues”*. La profesora explicó el motivo de su tardanza, pidió disculpas y aceptó la sanción.

Después, para trabajar las oraciones, la profesora escribió en la pizarra una palabra mal escrita. Un niño le hizo notar el error, y la profesora lo corrigió y hablaron unos momentos sobre cómo cuando uno se equivoca, se debe corregir, y no pasa nada. Así, en una sola sesión de clase, la profesora integró aspectos de equidad de género, de democracia, autoestima y derechos.

Hay que resaltar también que en la mayoría de las escuelas llaman a la pizarra a los niños y las niñas, preguntan de manera intercalada, promueven la participación de todas y de todos y hacen esfuerzos evidentes para que nadie se quede rezagado.

También se ha trabajado la estructura curricular diversificada con enfoque de derechos humanos y equidad de género para incorporar la dimensión de equidad de género de modo transversal al currículo. Como producto de esto, el equipo de promotores del PERFAL 44 ha publicado un libro titulado *“Diseño curricular diversificado de Educación Intercultural bilingüe con equidad de género”*.

— **Sensibilizando sobre la situación de desventaja de las niñas en la comunidad y en la escuela**

El proyecto integra a los docentes en los talleres para padres y madres de familia, de manera que puedan discutir esta problemática con los mismos padres y madres que toman estas decisiones y refuercen su participación en la comunidad. Si bien es cierto que los docentes están más dispuestos a reconocer las responsabilidades de las familias en la inequidad de género respecto al acceso a la educación antes que a sus propias responsabilidades, en los cuestionarios de autodiagnóstico aparece un escrutinio más profundo de sus propias decisiones y actitudes en el aula hacia niños y niñas, mostrando que los talleres abrieron un espacio de reflexión importante para ello.

— **Cuestionando y transformando la propia vida**

Una dimensión no contemplada inicialmente en el diseño del proyecto tiene que ver con el impacto de estos talleres en las reflexiones personales de los participantes, sobre todo, del profesorado, quienes señalan que estos les han hecho reflexionar sobre sus propias vidas e historias y sobre las relaciones de género que se dan dentro de sus familias, planteándose algunos cambios y alternativas posibles. Se menciona el cambio de actitudes y conductas en relación a la pareja, los hijos e hijas, e internamente.

“Aprendí lo que es equidad de género, a quererme más y valorarme como mujer”.

KS, docente Pampacancha

— Que los maestros y maestras se sientan acompañados

Un factor adicional a las capacitaciones, los juegos y materiales producidos y la diversificación curricular se refiere a las visitas de seguimiento. El equipo de monitores del proyecto visita todas las escuelas al menos una vez al mes y cada monitor pasa una jornada con cada docente, para monitorear su trabajo, acompañarle y ayudarle en su labor.

“(…) Pero muchas veces en los profesores (monitores) es la alegría, vienen con un humor alegre para darles toda la confianza que tenemos hacia ellos. Ellos nos enseñan a ser más responsables. Por ejemplo, yo ya aprendí a ser responsable de mi trabajo con Fe y Alegría, y ellos están a cada instante con nosotros, acompañándonos en todos los momentos. Nosotros nos sentimos alejados y solos, como estamos acá en un centro alejado, es difícil, pero cuando llegan, nos sentimos acompañados (…)

EP, docente Pacchanta

5. Los niños y niñas: desarrollando conciencia de sus derechos y aprendiendo a vivir en equidad de género

A partir del proyecto, la utilización de un lenguaje inclusivo por parte del profesorado genera una conciencia de la propia identidad sumamente interesante. Como ejemplo, conversando con los alumnos y alumnas de muchas de las escuelas, al preguntar si hay diferencia entre niños y niñas, obtuvimos repetidamente la siguiente respuesta:

“Todos y todas somos importantes y somos iguales, porque tenemos los mismos derechos y las mismas responsabilidades”.

Un maestro contó cómo, una mañana al entrar en el aula, distraídamente, saludó de manera mecánica con un *“buenos días, niños”*, y las niñas no contestaron. Sorprendido, les preguntó por qué no respondían al saludo y ellas, muy sueltas, respondieron: *“¿Acaso nos has saludado tú? Has dicho buenos días, niños. Nosotras somos niñas”*. El maestro estaba encantado con el rápido aprendizaje de sus estudiantes.

— La ambientación de las aulas expresan nuestro interés y afecto

Lo primero que hace la mayoría de los docentes al regresar a sus escuelas después de la primera capacitación es cambiar la organización de las mesas y las sillas del aula para el trabajo diario. Los niños y las niñas pasan de estar sentados en filas una detrás de otra, a estar organizados en grupos mixtos de niños y niñas, que con sus mesas unidas comparten el trabajo, se ayudan, conversan y se miran directamente.

Encima de cada grupo cuelgan los nombres de los niños y niñas que lo conforman o, en su defecto, el nombre que se da cada grupo, como Killa, Inti, Chaska, Phuyu, entre otros, nombres que varían de una escuela a otra y de un aula a otra.

Al mismo tiempo, las paredes aparecen limpias, con colores vivos y muestran de manera ordenada los últimos trabajos realizados por los niños y niñas, además de afiches significativos, y las normas de convivencia que han sido elaboradas de manera conjunta. En diversas escuelas, la ambientación del aula recae sobre el alumnado. Es el caso del sexto grado de la escuela de Palca, donde las niñas y los niños, orgullosos, nos mostraron su aula.



“Nosotros, con nuestros compañeros, hemos arreglado nuestro salón, cada grupo realizó un sector. Nos pusimos de acuerdo, trajimos cosas de nuestra casa y bonito ha quedado. Siempre lo estamos arreglando y poniéndole cosas, vamos así cambiando cada vez”.

Niños y niñas de la escuela de Palca

Al observar sus sectores se puede apreciar el uso de los materiales de que disponen en la zona, por ejemplo, las letras del cartel de matemáticas estaban hechas con lana de oveja y las del cartel de ciencias con pepitas de eucalipto, además de contar con una gran colección de hojas y semillas de la zona; en el área de personal tenían trajes típicos e instrumentos musicales de la región elaborados en miniatura por los propios niños y niñas. Su maestra nos contó: *“Son ellos los que arreglan, ya no me dejan hacerlo a mi sola, ahora yo los ayudo a ellos”.*

— Podemos lograr que los niños y las niñas se relacionen mejor

También ha cambiado la manera en que niños y niñas se relacionan entre sí. Al inicio del proyecto, niños y niñas jugaban separados y estaban en grupos diferenciados, y hasta se sentaban en el aula en lugares separados. Poco a poco los docentes han ido promoviendo la integración entre niños y niñas y hoy hacen grupos mixtos, las filas son mixtas, los juegos son conjuntos, incluso danzan juntos, algo que antes les costaba hacer, ahora lo toman de manera natural. En varias escuelas, pudimos observar partidos de fútbol jugados por equipos mixtos de niños y niñas.

Es interesante ver, además, como producto del aprendizaje de sus derechos y de la equidad de género, que los niños defienden los derechos de las niñas y no sólo sus propios derechos. Hemos escuchado muchas veces las frases: *“Somos iguales”, “los niños y las niñas valemos lo mismo”,* dichas por varones de diversos grados en varias escuelas cuando escuchaban una afirmación en el sentido de que los varones tenían más derechos y eran más importantes que las niñas. Esto, por supuesto, también es repetido por las mismas niñas, que ahora son mucho más conscientes de su valor y dignidad.

— **Conocemos nuestros derechos y nadie nos puede engañar**

Es general el conocimiento que los niños y niñas de las escuelas de intervención tienen acerca de sus derechos.

En la escuela de Yanacancha cuando se les preguntó a los alumnos y alumnas del aula de cuarto grado cuáles eran los derechos de la infancia, dieron una larga lista donde incluían el buen trato, vivir con sus familias, recibir amor, además por supuesto, de señalar el derecho a la vida, comer, vestirse y educarse. Los niños y las niñas se peleaban por señalar más y nuevos derechos. Entonces, para provocarlos, una de las educadoras les dijo que el derecho a la educación era sólo para los niños, que las niñas no debían venir a la escuela, que debían quedarse en sus casas. Una niña, con su manita en la cintura, interpelló a la visitante y le dijo: *“¿Y por qué?, si somos iguales”;* a lo que se le respondió diciéndole: *“Porque sí, así nos han enseñado”.* La misma niña, entonces, le dijo: *“Tu maestra te ha enseñado mal, eso no es cierto, los niños y las niñas debemos venir a la escuela, tenemos los mismos derechos”.*

— **Niñas y niños más participativos y autónomos**

Un signo característico de la mayoría de las escuelas visitadas es la activa participación de niños y niñas. Levantan la mano para intervenir, responden a las preguntas con soltura, miran de frente y ya no se tapan la boca para hablar. ¡Qué diferencia de cuando comenzamos la intervención, cuando la gran mayoría de las niñas no hablaba, se tapaba la carita con su chompa y cuando hablaban, lo hacían en susurros, mirando al suelo! Verlas mirar de frente, hablar con soltura y decir lo que piensan y sienten es un gran avance.

Durante la última visita de monitoreo del proyecto a la escuela de Ccasapata, escuela unidocente en las alturas de Ocongate, Criselda, la maestra, dialogando con los niños y las niñas les pidió que nos contaran todo lo que habían aprendido, cómo se sentían, si sus derechos se respetaban y si cumplían con sus responsabilidades. Una niña pequeña, Keiko, se levantó y dijo: *“Yo no soy feliz y no se respetan mis derechos. Mi tío y mi abuelo me pegan y me gritan cosas feas, me tratan peor que a un perro”.* Criselda les preguntó a los niños y a las niñas qué podían hacer para ayudar a Keiko, algunos niños opinaron que había que hablar con el abuelo y el tío; otro propuso

pedirle ayuda a la policía, una niña señaló que había que hablar con el Apu de la comunidad “para que haga algo”. La maestra les dijo que eran muy buenas ideas y que se iban a organizar para hablar con el abuelo y el tío, y les preguntó cómo creían que se sentía Keiko y qué podríamos hacer para que se sintiera mejor. Los niños y niñas, entonces, dijeron que seguramente se sentía muy triste y que ellos podían darle un poco de cariño, entonces todos y todas corrieron a abrazarla.

No contenta con ello, la maestra le preguntó a Keiko si los abrazos le habían gustado, y la pequeña asintió, y dio las gracias a todos sus compañeros y compañeras. Luego, Criselda nos explicó, en privado, que esta niña había sido abandonada por sus padres cuando era muy pequeña y dejada en manos de sus abuelos, que eran ancianos. La abuela estaba muy enferma. Al salir de la escuela, tuvimos ocasión de hablar con el abuelo sobre la situación de la niña y se comprometió a cambiar de actitud y a estar más atento a las necesidades de la pequeña.



— Elaboramos nuestras normas de convivencia

Uno de los mayores impactos que reconocen los maestros, como resultado de la experiencia de capacitación, está referido a la importancia de las normas de convivencia. Descubren que las normas ayudan, no sólo a cumplir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a tener un ambiente mucho mejor para el trabajo y a ir educando a los niños y a las niñas en sus propias responsabilidades. En todas las aulas visitadas hemos encontrado las normas de convivencia colocadas a la entrada. Les preguntamos a los niños y a las niñas quién las había hecho, y nos contestaron: “Nosotros con nuestra maestra”. Hemos encontrado muy diversas formas de escribir y presentar las normas, tan diversas como diversos son los niños y las niñas.

Las normas se revisan y evalúan periódicamente. En las visitas de monitoreo les preguntamos qué pasa cuando un niño o niña no respeta las normas, y nos contestaron: “Cumple una sanción”, otros dijeron: “Entonces tiene que cantar o bailar”, y alguno remató: “Nos tiene que dar explicaciones”.

Quisimos complicar las cosas y descubrir hasta dónde niños y niñas habían interiorizado el significado de las sanciones reparadoras y su vínculo con la conciencia de ser sujetos de derechos, y les dijimos, entonces, que nosotros creíamos que había que pegar a los niños y niñas que no cumplían las normas, con palo o con soguilla, pegarles duro, para que aprendieran. Fue muy reconfortante ver cómo todos y todas salían en contra de tal propuesta y nos dijeron: *“No, no hay que pegar a los niños, hay que hablarles, para que entiendan”*, una niña nos dijo: *“Tenemos el derecho a que nos corrijan con cariño”*, y una tercera afirmó: *“Si nos pegan nos ponemos tristes, nos gusta que nos hablen bonito”*.

También un niño levantó su manita y afirmó: *“A los niños no se les pega, duele el cuerpo y el corazón, se les habla bonito”*. Ante la pregunta: *“Entonces, ¿qué hacemos?”* Todos los niños y niñas hicieron un gesto de abrazo.

— **La espontaneidad de los niños y las niñas y la acogida afectiva de sus docentes**

Otra característica que encontramos en las escuelas visitadas es la gran espontaneidad de los niños y las niñas. Saludan con soltura, la presencia de extraños en el aula no los incomoda ni los cohibe, contestan lo que se les pregunta sin temor y es muy frecuente ver expresiones espontáneas de cariño que les dan sus maestros y maestras, que los abrazan, los besan o acarician sus cabezas sin tirantez ni fingimiento. Esta espontaneidad contrasta con las clases que conocimos al inicio del proyecto, en las que el silencio y la timidez eran evidentes, en las que las niñas, prácticamente no hablaban o si lo hacían su voz era apenas audible, en que la distancia entre niños y docentes era evidente.

— **La alegría de las aulas, la música y el baile como expresión de afecto acogida**

Otra característica de las escuelas de intervención es el ambiente de alegría que se respira en las aulas. Las risas espontáneas de los niños y niñas, las sonrisas que iluminan sus caras y su disposición inmediata para cantar una canción –si es con letras inventadas sobre sus derechos, mucho mejor– o bailar una danza, son muy comunes.

En las visitas de seguimiento hemos encontrado numerosas canciones compuestas por los niños, las niñas y sus maestros, sobre sus derechos y sus deberes y sobre la importancia de la equidad de género. Son canciones dirigidas a sus padres y madres, donde les piden que los respeten y los quieran.

Descubrir que el canto es un excelente medio de expresión de ideas y de sueños y que, por otro lado, es parte de su cultura y puede ser integrado en el proceso de aprendizaje como parte de una

metodología más lúdica y creativa, ha sido una revelación para el profesorado. Además, los docentes han desarrollado una gran capacidad para crear letras con sentido para convertir la música en vehículo de múltiples aprendizajes.

También la danza se ha incorporado al proceso de enseñanza y aprendizaje y así, hoy podemos ver que en muchas aulas las niñas y los niños danzan para celebrar, festejar, agruparse, como medio de reparar errores.

El baile, el canto y la música están transformando las escuelas y los procesos educativos. Se descubre que aprender es una fiesta, que la escuela tiene que ser un espacio de alegría y acogida y esto une al docente con los padres y madres de familia. Aquí es cuando hablan el mismo idioma, comparten una manera de ser y de vivir, se integran. La escuela deja de “mirar al revés” para mirar de frente a la comunidad y a su cultura.

— Mejora de los aprendizajes

Uno de los efectos no esperados de la intervención fue la mejora en los aprendizajes de los niños y las niñas. Según afirma el profesorado, la mayoría ha mejorado sus capacidades, sobre todo, para la lectura comprensiva y las matemáticas.

El profesorado ha introducido nuevas técnicas y dinámicas que han permitido sustituir el “dictado” por el descubrimiento. Muchas de estas técnicas han sido aprendidas en los talleres, ya sea a través de las experiencias compartidas con otros docentes o a través del propio desarrollo del taller.

También la mayor cercanía afectiva a los niños y niñas ha significado que participen sin miedo a equivocarse, ensayen varias veces, se corrijan una y otra vez y se diviertan aprendiendo.

Asimismo, la mayoría de niños y niñas de segundo grado leen perfectamente en quechua y en castellano. También pudimos observar clases de matemáticas donde los niños y niñas se atrevían a levantar la mano y decir “no lo entiendo”, con la confianza en que su docente se lo iba a explicar nuevamente.

Detrás de estos aprendizajes siempre vimos a un maestro o a una maestra activa, dinámica, convencida de las capacidades de aprendizaje de las estudiantes y que, con ternura y paciencia, iba logrando pequeñas grandes cosas en cada uno de los estudiantes a su cargo.

El profesorado utiliza los juegos y materiales producidos por el proyecto en las aulas y desarrolla clases en relación con temáticas como derechos de los niños y niñas, equidad o autoestima. Como resultado del trabajo, pueden apreciarse una serie de cambios en los niños y niñas: Ambos muestran que conocen sus derechos, conocen los juegos y materiales del proyecto y expresan su agra-

do hacia los mismos. Los profesores también indican que ahora los niños y niñas conocen más sus derechos y exigen su cumplimiento, ya sea enfrentándose a los padres ante la práctica del castigo físico, o a los profesores por su impuntualidad o ausencia.

Asimismo, expresan que niños y niñas están ya acostumbrándose a jugar y trabajar juntos, pues antes mantenían un patrón más segregado en sus juegos y trabajos, similar al que se observaba entre las personas adultas:

“Ahora pueden jugar con los varones. Antes no lo hacían. Las mujeres estaban aparte, igual que en las reuniones. Las mamás a un lado y los papás a otro lado”.

SC, docente Pinchimuro

Este cambio puede observarse en las aulas, donde ahora hay grupos mixtos de niños y niñas trabajando conjuntamente e interactuando con naturalidad. Los docentes señalan también que ahora hay menos burlas y más respeto entre ellos.

Los docentes señalan que los niños y niñas participan ahora de manera más activa. De hecho, los niños y niñas se muestran más distendidos, toman la iniciativa para hacer preguntas, conversan con naturalidad y se mueven con libertad y orden por el aula.

El componente bilingüe del proyecto es esencial para avanzar en el desarrollo de una escuela más amigable para las niñas, donde no sienten amenazada su identidad, su lengua, sus capacidades expresivas y, en definitiva, su autoestima. Si bien esto es cierto para niños y niñas, y redundante en un acceso más equitativo al conocimiento para ambos, es especialmente importante para las niñas en la medida en que son ellas las que están más asociadas al ámbito doméstico y a la cultura tradicional.

“Sí, los niños y las niñas son iguales, nadie es menos ni nadie es más. Entre ellos hay un apoyo mutuo y todos están juntos (...) siempre que nosotros queremos salir a hacer algún juego, salimos en géneros (...) ellos dicen ya en género, profesora ¿En género? (...) En género... ¡ah! ya sé qué es género, es cuando nos formamos un varón y una mujer. Ya casi no hay discriminación. Niños y niñas comen juntos, trabajan juntos”.

EP, docente Pinchimuro

— Filas integradas con equidad de género

Otro cambio significativo que observamos es cómo se forman las tradicionales filas para dirigirse a las aulas o para comenzar la semana en el patio. Al inicio de la intervención existían filas de varones y filas de niñas, pero ahora hay filas mixtas de niños y niñas. Cuentan los maestros que este cambio no fue fácil. Al inicio, los niños y niñas se resistían, pero poco a poco, con persistencia, se ha convertido en algo natural.

— La creatividad estimulada y vivida

En las escuelas del proyecto se percibe una gran creatividad para afrontar los limitados recursos con los que cuentan. Algunas actividades, realizadas con mucha creatividad, son: enseñar a sumar usando las pepitas de los árboles de eucalipto, piedrecitas para restar, latas convertidas por los propios niños y niñas en baterías para la orquesta, sillas que hacen de obstáculos para el taller de psicomotricidad, utilizar las tarjetas del juego “diferentes, pero iguales”, entregado por el proyecto, para hacer oraciones, o usar botellas de plástico partidas por la mitad como recipientes para su material de trabajo, entre otras.

6. Comprometiendo a las familias en el proceso educativo de hijos e hijas

A lo largo del proceso de capacitación, hemos pasado de una visión negativa que sobre los padres y madres de familia tenían los docentes, a una valoración de su cultura, sus conocimientos y sus aportes. El profesorado está hoy convencido de que, sin una activa colaboración y un trabajo continuado con padres y madres, la mayoría de los cambios serán muy difíciles o, en todo caso, poco sostenibles en el tiempo.

Sorprende cómo se ha logrado integrar a los padres y madres en la vida de la escuela. Hemos encontrado, en las visitas realizadas, padres y madres que se turnaban para estar “al servicio” de lo que fuera necesario hacer en la escuela: reemplazar a un profesor, enseñar a tejer a estudiantes o acompañar y apoyar en el trabajo en los invernaderos, entre otras actividades.

El proyecto trabaja directamente con los padres y madres de familia a través de las escuelas de padres y madres. En ellas se utiliza también una metodología muy lúdica. A partir de juegos y dinámicas, se discuten los derechos de la infancia y la importancia de la educación de las niñas. Es impresionante ver cómo los padres y madres disfrutaban de los juegos y de “las tarjetas nos divertimos” (hacer un baile, pararse en una silla, etc.) a la vez que se propician discusiones y debates alrededor de opiniones encontradas entre los progenitores. Otro aspecto interesante del taller consiste en mezclar a los participantes en grupos mixtos, de modo que varones y mujeres pueden inter-

actuar en las discusiones de un mismo grupo, estrategia que, junto a la dinámica del juego, permite igual participación de mujeres y hombres.

En primer lugar, hay una mayor conciencia de la igualdad de derechos entre los géneros, la necesidad de educar a las niñas y no sólo a los varones y la importancia de la familia en este aspecto. En segundo lugar, una revalorización del juego como mecanismo de aprendizaje entre los progenitores, porque lo ligan a aspectos y sensaciones positivas como la alegría. *“Es una alegría aprender jugando. Jugando aprendemos de nuestros derechos y de los niños y niñas.”* Estas respuestas son tanto más conmovedoras cuando las ponemos en relación con aquellas que dan cuenta de las razones para hacer estudiar a las hijas (*“Quiero que sea mejor que yo, que no sufra”, “no quiero que sea ciega como su madre”*) y las referidas al sufrimiento en la vida de las mujeres, que aluden al analfabetismo, al maltrato doméstico y a la pobreza. En el marco de experiencias tan duras, la entrada de lo lúdico en relación al aprendizaje y su valoración positiva resulta aún más alentadora.

En la reunión de evaluación de fin de año, una de las promotoras dijo:

“Somos muy tímidos para decir lo que este trabajo nos ha movido, pero sí está claro que si no hubiésemos cambiado nuestros conceptos previos sobre la equidad de género y la sexualidad, no habríamos podido hacer los cursos con padres y madres y con docentes”.

Equipo de Promotores del PERFAL

Otro promotor afirma:

“En un centro educativo, los docentes estaban muy divididos y no se acordaban que los niños y las niñas eran lo principal. Con este proceso, han olvidado sus diferencias, se han dado cuenta de quiénes son los importantes en el proceso educativo y ahora da gusto trabajar con ellos. Ellos aprenden, pero a nosotros también nos hacen aprender muchas cosas”.

C.L. Promotor del PERFAL

“En Pinchimuro ocurrió que a la Escuela de Padres vinieron sesenta papás y mamás. Al principio cuando les convocamos a la primera dinámica la mayoría se quedó aparte y no querían participar. Decían que ellos no habían venido a perder el tiempo. Una profesora del centro les habló y se fueron integrando de mala gana. Después se sucedieron las dinámicas y el juego de mesa. Hacia la una les dijimos que ya era la hora del refrigerio y nos dijeron que no era posible, que cómo tan rápido había pasado la hora. Estaban encantados. Aprovechamos para hacerles ver que cuando en el aula los niños y las niñas juegan, es también una estrategia para que aprendan”.

A.Q. Promotora del PERFAL

Otra promotora recuerda que: *“Al acabar un taller un papá me contaba que del taller anterior habían hecho acordar en la comunidad que quien hiciese faltar a los hijos e hijas a la escuela iba a tener multa”*. Dice la promotora: *“A mí me impresionó porque ya habían transcendido el nivel de la AMA-PAFA y habían ido al nivel de la comunidad. De esa manera me parecía que se reforzaba la relación entre la comunidad y el quehacer educativo”*.

— El impacto en las madres y los padres de familia

El trabajo con madres y padres de familia en las escuelas de padres y madres ha sido muy motivador por el elevado nivel de participación y por los aprendizajes que han adquirido.



“He descubierto que soy persona y soy importante”

Al terminar el primer taller sobre los derechos de la mujer, reunidos en Ocongate con padres y madres de familia evaluamos lo que había significado para cada uno el trabajo realizado. Una mujer joven contó, en quechua, cómo siempre había vivido pensando que no valía nada por ser mujer y aceptando la violencia y el maltrato, primero por parte de sus padres y maestros y luego de su marido. Dijo que nunca más iba a permitir que nadie la maltratara, porque había aprendido que era importante.

“Ahora sabemos que nuestros hijos e hijas tienen derechos y también responsabilidades”

Cuando trabajamos el tema de los derechos de los niños y las niñas, los padres se mostraron muy preocupados y uno expresó: “Puro derecho, puro derecho, ahora no van a querer hacer sus trabajos, pues”. Esto permitió aclarar que los derechos van de la mano con las responsabilidades. Elaboramos un cuadro donde los padres y las madres fueron colocando los derechos que tienen los niños y las niñas y, en paralelo, sus responsabilidades.

“Ahora sabemos que la ley dice que tenemos que tener buenos docentes, y que tienen que cumplir”

Ha sido muy interesante ver el entusiasmo que generó en las madres y los padres el descubrir que tienen el derecho a exigir calidad educativa, que las y los maestros asistan a las clases a vigilar que esto se cumpla. Cuando se explicó que la Ley 28628 que regula los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) debe funcionar en cada escuela y que ellos regulan en su reglamento funciones de participación, concertación y vigilancia, los padres y madres se entusiasmaron con hacerlos realidad en sus escuelas.



“Queremos que nuestras hijas no sufran lo que nosotras hemos sufrido”

Ha sido constante escuchar a las mujeres decir que no querían que sus hijas sufrieran tanto como ellas. Es a partir de esto que se comprometen a cambiar sus propias relaciones con sus hijas, a no pegarles ni gritarles y a mandarlás a la escuela “para que aprendan y sean alguien en la vida”.

“Hay que cumplir con el derecho a la educación”

Los padres y las madres han aprendido a reconocer la importancia de la educación de los niños y, de manera especial, de las niñas. Al recoger sus aprendizajes en los momentos finales de los talleres, dijeron frases como “ahora las niñas tienen que ir a la escuela, porque es su derecho”, o “mi hija tiene que ir a la escuela para que no sea tan ignorante como yo”, o “mis hijas ya exigen sus derechos, ya no hay que obligarlas a ir, ellas solas quieren ir a la escuela”, “tanto mi hija como mi hijo tienen derecho a ir a la escuela, los dos, no sólo el varoncito, también la mujer”.

“No queremos que haya violencia”

Los padres y madres coincidieron en que la violencia les hace daño. Con mucha frecuencia durante los talleres escuchamos historias desgarradoras de cómo se había asumido que, para educar a las niñas y a los niños había que pegarles. Una madre joven contó que ella no sabía leer ni escribir porque se había retirado de la escuela en primer grado ya que “mucho me pegaba mi profesor, me jalaba de mis orejas y de mi pelo, ya no quise regresar. Lo peor es que él sigue enseñando en la escuela”. Otra contó cómo su padre le pegaba siempre y le echaba la culpa de todo lo que pasaba, “a golpes me agarraba, yo le tenía mucho miedo, no lo puedo perdonar. No lo quiero, no lo puedo querer, porque siempre recuerdo su maltrato”. Estos y otros testimonios permitieron reconocer el grave daño que ocasiona la violencia en las personas y lo importante que es erradicarla de la vida escolar y familiar.

“Nos gustan las capacitaciones, queremos más”

En una de las comunidades los padres y madres dijeron: “Es bueno que Fe y Alegría nos enseñe a conocer los derechos, quédense a vivir con nosotros y sigan enseñándonos. Si se quedan también van a tener derecho a explotar la mina, les vamos a dar una parte”. De esta manera expresaban su agradecimiento al trabajo realizado y sus ganas de continuar aprendiendo.



“Ya sabemos qué es eso de la equidad de género, como dicen”

El tema de la equidad de género fue uno de los temas trabajados con todos los grupos. Reconocer la inequidad y comprometerse a ir construyendo relaciones de equidad fueron dos propósitos fundamentales del trabajo.

Al finalizar las capacitaciones, los hombres y las mujeres reconocen que hablar de equidad significa tener las mismas oportunidades, ser tratados por igual, merecer el mismo respeto. Tal y como señala una mujer de Ocongate: “Ahora quiero que me inviten en mi propio nombre, no en el de mi marido”. Otra mujer señaló: “¡Qué bueno es eso de la equidad! Todos tienen que respetarnos y ya no sufriremos más por ser mujeres”. Estas expresiones muestran que la construcción de la equidad es la esperanza de una vida mejor para todos y todas.

“Las mujeres también podemos ser autoridades comunales”

Un dato significativo y que expresa los cambios que se están dando en las comunidades es la cantidad de mujeres que comienzan a asumir cargos, ya sea como presidentas de comunidades campesinas, como presidentas de las AMAPAFAS o como delegadas de aula. Hoy son muchas las mujeres y también los varones que reconocen que las mujeres pueden ser autoridades comunales.

En uno de los talleres, al trabajar el tema de la equidad, una mujer afirmó: “No es sólo el hombre el que tiene la palabra, nosotras también podemos hablar”. Otra señaló: “Si los esposos no nos acompañan nosotras nomás venimos”. Poco a poco se van construyendo relaciones de igualdad en la vida pública y en la privada.

7. Avances en el acceso de las niñas a la educación y en su permanencia en la escuela

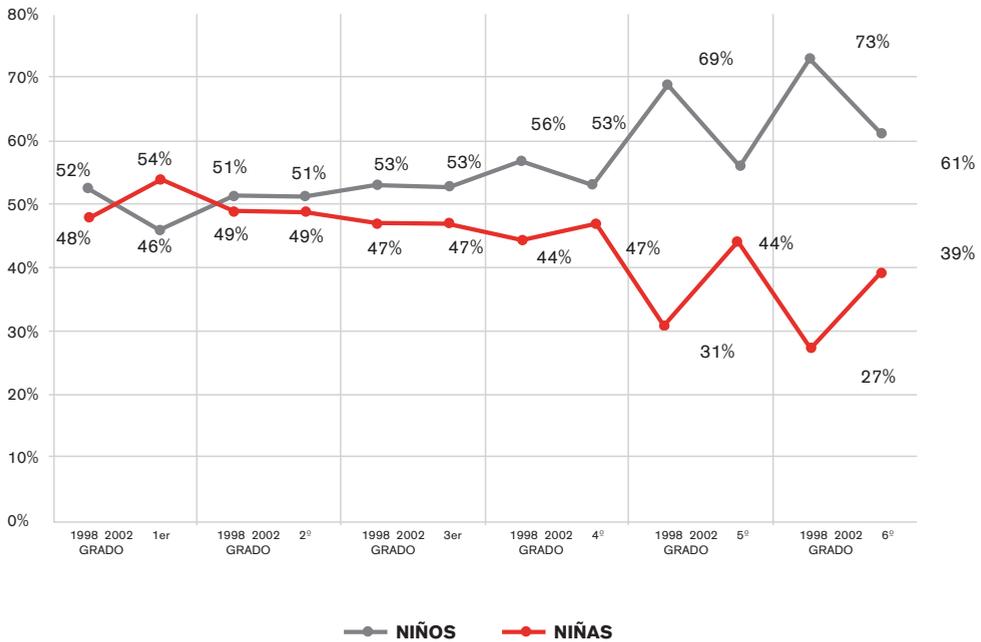
También hay que añadir los logros del proyecto en reclutar y mantener a las niñas de las comunidades en la escuela. El PERFAL 44 lleva un cuidadoso registro de la matrícula anual desde 1998 hasta la fecha y mantiene actualizados estos análisis. Tanto en términos absolutos como porcentuales, la participación de las niñas ha crecido notablemente.

Como se muestra en los cuadros siguientes, al inicio del proyecto había una enorme brecha en la matrícula de niñas y niños, que se generaba sobre todo a partir de tercer grado y se acentuaba conforme subían los años de la primaria, llegando a ser muy grande en sexto grado. Ya en los primeros años de intervención, la brecha comenzó a cerrarse. Como se señala en el segundo cuadro, la brecha se ha cerrado totalmente en el 2010.

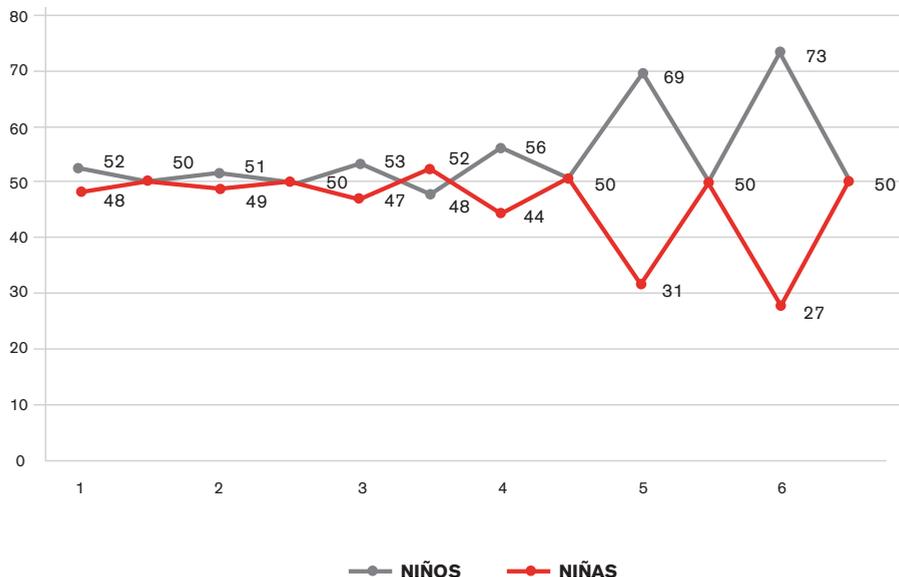


© Rosa M^a Mújica/PEDEHP

Tendencias comparadas en porcentajes en las matriculas de niños y niñas. Años 1998 y 2002



Tendencias comparadas en porcentajes en las matriculas de niños y niñas en las escuelas de intervención. Años 2002 y 2010



Esto se debe a diversos factores interrelacionados, tales como **la educación bilingüe en quechua y castellano, la mejora de las condiciones de vida y trabajo de docentes y alumna-do en cuanto a infraestructura, mobiliario y materiales, la capacitación de los docentes, el acompañamiento de los monitores, y el intenso trabajo con docentes, alumna-do, pa-dres y madres sobre derechos de la infancia, y equidad de género.**

Respecto de los cambios en la percepción y valoración de los docentes sobre la problemática de la inclusión equitativa en el acceso al conocimiento, hay notables avances que se reflejan en una mayor concienciación de la situación adversa a la que se enfrentan las niñas para concluir su escolaridad primaria y la necesidad de generar acciones para resolver esta problemática. Como se señala anteriormente, lo que aparecía como una situación invisibilizada o, en todo caso, frente a la cual había desinterés, apatía o hasta naturalidad, ahora se cuestiona y se intenta cambiar. En ese mismo sentido, el profesorado expresa una percepción sobre la igualdad de derechos entre niños y niñas y empieza a examinar sus prácticas desde la perspectiva de que mujeres y varones tienen el mismo derecho a aprender y las mismas capacidades.

Finalmente, las fichas de impacto del uso de los cuadernos de clase entre los niños y niñas han mostrado que los menores tienen una mayor conciencia de sus derechos y de la igualdad entre

ellos. También expresan actitudes de mayor respeto por la diferencia y participan en clase de manera mucho más activa. Los docentes informan de que la relación entre niños y niñas ha mejorado, aunque todavía quedan aspectos en los que es preciso avanzar.

8. Los logros e impactos que se reflejan en las encuestas aplicadas

Además del resultado del monitoreo que realizamos directamente, los resultados de las encuestas aplicadas también revelan, desde sus propias miradas, algunos de los cambios que ellos y ellas consideran relevantes. Estos cambios están referidos a sus propias vidas, a su autoconcepto, a la conciencia de sus derechos y responsabilidades, a las relaciones que establecen con sus parejas, sus hijos e hijas; o a cambios en la manera en que los docentes ejercen su profesión, entre otros.

Una señora, al terminar el taller, nos dijo: *“Así me gusta aprender, bien bonito ha sido y todito he entendido”*. En sus palabras nos transmitía que la metodología le había gustado ya que había sentido que ella sí podía aprender. Es frecuente, al pasar por las comunidades, encontrar padres y madres que nos preguntan: *“¿Cuándo es nuestro próximo taller?”*.

— Lo que dicen los maestros y maestras

Respecto a las maestras y maestros, nos interesaba medir el impacto del trabajo realizado a dos niveles, en su vida personal y familiar y en su trabajo como docentes en sus aulas e instituciones educativas.

— Impacto en su vida personal

Durante el proceso de capacitación ha sido usual escuchar a maestros y maestras decir: *“Me ha cambiado la vida”*.



“La influencia del proyecto en mi vida ha sido muy positiva. Por ejemplo, en mi hogar mi esposo y yo teníamos diferentes responsabilidades: mi esposo sólo hacía trabajos de varón, y yo, como mujer, cocinaba, lavaba y limpiaba. Pero ahora, gracias al curso de equidad de género, le di a conocer a mi pareja que podemos realizar las mismas tareas y apoyarnos mutuamente. Llegué a entender en profundidad y a conocer mis derechos como mujer y a respetar el derecho de todas las personas”.

Edith Cruz Paredes. IE 50530. Colca Alto



“Gracias al proyecto he podido internalizar más sobre los derechos humanos, equidad de género y democracia. Después del taller salí fortalecida en los temas que trabajar como mujer, como docente y aplicarlo en mi vida personal y con mis niños y niñas”.

Carmen Rosa Cárdenas. IE Chillihuani

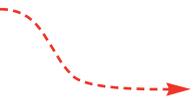
“He adquirido mayor conciencia en el trato dentro de mi familia, ahora hay más participación en las conversaciones con la familia sobre el trato horizontal y equitativo entre esposos y para con los hijos. También es una experiencia que he adquirido para compartir con los amigos, padres y otras personas. El proyecto me cambió bastante en mi vida cotidiana y me sirvió hasta para mis hijos. Doy a conocer y pongo en práctica, en los quehaceres cotidianos de la vida, eso de la equidad de género, de respetar y ser respetados y además ahora intercambiamos responsabilidades”.

Martha Armaza Cabrera

“Que las niñas asistan a clase es un verdadero avance. Ya no se quedan en casa a cuidar a los hermanitos pequeños. Lo están superando poco a poco. En cuanto a sus derechos, los papás se están involucrando, asisten a los talleres, se sienten motivados”.

Director Victoriano Curasi Barreda. IE. Sallicancha

— Impacto en su trabajo como docentes



“He aprendido a reconocer que los niños y las niñas tienen derechos y que hay que respetarlos. Saber que niñas y niños son iguales y que pueden hacer todas las tareas sin discriminación”.

Dina Carpio. I.E Yurac Cancha

“He logrado mayor integración en los grupos de niñas y niños, además ahora les designo tareas por igual y escucho todas sus opiniones. Les hago conocer sus derechos y respeto los derechos de mis niños y niñas, haciéndoles sentir seguros de sí mismos”.

Julia Orcón Ayma. IE 50489. Moccoraise



“Se han logrado buenos resultados con el trabajo en la escuela, porque los niños y niñas de alguna manera ya conocen sus derechos y se valoran a sí mismos; y en equidad, trabajan en grupos sin discriminarse entre ellos”.

Abelardo Esquivel Latorre

“Los niños y las niñas necesitan maestros que sean un ejemplo en todo aspecto y mejor aún en el trato y el cuidado. Es así que en mi trabajo traté de poner lo más posible en práctica lo aprendido. Trato de manera igualitaria a niñas y niños, lo que generó mayor participación y más ganas de asistir a la escuela”.

Kety Choquetinco Blanco. IE 50716. Upis

“Tienen claro que no les deben pegar en la escuela, que vienen a aprender y no a ser maltratados. Ya tienen claro también la igualdad, no hay miedo de agarrarse la mano entre hombres y mujeres”.

Luz María Villalta. IE Yanacancha

“El estar sin pelear ha sido un logro importante, juegan entre niños y niñas, sin agredirse, se respetan más, juegan bonito, comparten, en el aula trabajan juntos en grupos mixtos, asumen responsabilidades”.

Mery Tacori Quispe. IE Pacchanta

“Para mí que soy nuevo y recién estoy enseñando, me han servido mucho los talleres y esta manera de enseñar. Con mis colegas trabajamos todos así. Los niños y niñas participan, hablan en voz alta, se tratan con equidad, realizamos las charadas para las normas. Todos cumplen, aprenden con ganas”.

Nino Eusebio Huanca Quispe. IE 50552. Huacatínco

— Impacto en las escuelas, según el equipo de promotores del PERFAL 44

Es importante señalar que el proyecto también ha tenido impacto en el propio equipo promotor del PERFAL 44, que ha acompañado e impulsado la marcha y el desarrollo de todo el proyecto, tal y como muestran los siguientes testimonios de diversos miembros.



“Se ha logrado lo que queríamos. Los maestros se han comprometido con los estudiantes y la escuela. Siento que el proyecto ha sido un éxito”.

Santos Huamán Aype

“Después de este largo recorrido podemos ver que las cosas funcionan, que los maestros se esfuerzan para sacar adelante el programa”.

Amparo Quino

“Ahora las escuelas que trabajan con nosotros tienen el sello de la educación bilingüe intercultural y ahora el sello de los derechos humanos y equidad de género, adelantándolas a lo que el Ministerio de Educación dice”.

César Lechuga

9. Lecciones aprendidas

— Acerca del rol de las maestras y maestros para construir equidad

– **Un buen maestro o maestra marcan la diferencia.** Las escuelas y los niños y las niñas son reflejos de sus docentes. Si se trata de personas comprometidas con los niños y las niñas, que creen en sus posibilidades de aprendizaje, que son capaces de crear un clima de afecto y acogida, que revisan sus propias prácticas y las transforman para ayudar al pleno desarrollo de sus estudiantes, **que modifican sus prejuicios y estereotipos sobre los roles de género, que están dispuestas a aprender y a crecer como seres humanos y como docentes, entonces los niños y, en particular las niñas, aprenderán mejor**, serán más felices, las escuelas serán espacios abiertos y alegres y los padres y madres de familia se comprometerán con el profesorado y con la escuela.

– La **formación** docente tiene que implicar, necesariamente, una formación profesional y una formación personal sólida. El desarrollo de las propias capacidades humanas y profesionales es lo que permitirá retener a las estudiantes en la escuela, lograr que aprendan, que transformen sus vidas y construyan un futuro más humano.

– Lo fundamental en un buen docente es su **calidad humana**. Sin ésta, ni la mejor nota en pruebas de conocimientos garantizará un buen desempeño en el aula y, lo que es peor, no podrá contribuir al desarrollo armonioso de la personalidad de los niños y las niñas. Los títulos y las capacitaciones no garantizan nada por sí mismos.

– Cuando los maestros y maestras están dispuestos a **trabajar en equipo** y se integran con otros colegas para planificar juntos, evaluar y compartir, se producen mejoras significativas en el aula y en la escuela. También mejora el ambiente de trabajo, el profesorado se siente más acompañado por una comunidad educativa que los apoya y se evitan las profundas contradicciones entre docentes que son tan comunes en muchas escuelas.

– Los maestros y maestras que **viven en la escuela rural** y no se tienen que trasladar cada día a las ciudades se dedican más a los niños y a las niñas, tienen más posibilidades de dar más de su tiempo y de su creatividad y, asimismo, son los más puntuales y los que menos horas y días de clase pierden. Suelen ser los que se comprometen en mayor medida con las comunidades en que se insertan y logran mayores desarrollos en las comunidades y en las estudiantes.

– **Trabajar con el profesorado** de manera cercana y preocuparse por sus condiciones de vida personal y profesional, ha generado que sean conscientes de nuestro compromiso con ellos y de que nos interesa de verdad la mejora de sus condiciones de vida, tanto materiales como anímicas. Esto los compromete más con el proyecto y es, sin duda, causa de un mejor desempeño.

– El **trabajo curricular** es primordial en el trabajo docente, por ello resulta indispensable trabajar la diversificación curricular, la construcción de indicadores y transversalización de los ejes con el profesorado. Sin este conocimiento y práctica, no se producirán cambios, avances o aprendizajes significativos.

– El **eje transversal de la equidad de género** es un imperativo ético para visibilizar a las niñas y devolverles su condición de sujetos de derecho. El trabajo en esta línea debe hacerse desde la práctica y no sólo desde la teoría. Son las experiencias de sus vidas las que, al hacerlas conscientes, transformarán las mismas y ayudarán a transformar las de las niñas y los niños, sus familias y sus comunidades.

—Sobre los padres y madres de familia

– **La participación y el compromiso de padres y madres de familia** es fundamental. Si las madres y los padres apoyan el trabajo que se lleva a cabo con sus hijos e hijas, se solidarizan con sus necesidades, valoran el derecho a la educación que tienen de manera especial las niñas, las posibilidades de sostenibilidad y continuidad serán mucho mayores.

– Cuando los padres y madres de familia, en especial estas últimas, parten de la memoria de su propia vida carente de oportunidades educativas y de desarrollo personal, valoran y defienden con mayor consistencia una educación de calidad para sus hijas.

– En la medida en que se trabaje con los padres y las madres de familia **sus propias historias**

y sus propios derechos, será mucho más sencillo motivarlos y comprometerlos con la educación de sus hijas.

– A una mayor conciencia de la importancia de la educación corresponde una mayor exigencia de calidad. En este tiempo hemos visto que es posible elevar en las familias campesinas la expectativa respecto a la educación de sus hijas y que han mejorado en la calidad de sus reclamaciones y exigencias.

– **La lucha en el ámbito de lo público** por parte de los padres y madres de familia es posible a partir de la conciencia de los derechos no respetados, tanto de los suyos propios como de los de sus hijos e hijas.

—**Sobre la metodología de intervención**

– La metodología de la intervención tanto en los procesos de capacitación como en la propia tarea educativa, se convierte en un factor clave de incidencia en los procesos. Sólo una **metodología activa y participativa**, que parta de los saberes previos, que convierta a los participantes en constructores de sus propios conocimientos, que busque construir y de-construir los conocimientos que cada uno trae, que considere que el afecto y los sentimientos son fundamentales en los procesos de aprendizaje, que promueva el desarrollo integral de la persona y no sólo de los conocimientos, sino también los sentimientos, las conductas, las actitudes y los valores, que estimule la crítica y la auto crítica, que parta de la realidad que vive cada persona, que promueva la actividad, podrá generar los cambios que se necesitan para transformar la práctica pedagógica y, con esto, la equidad de género y la retención de las niñas y las jóvenes en las escuelas.

– Cuando se **elimina el maltrato físico y psicológico de las aulas y se instala el diálogo**, se recupera la alegría, la palabra y la confianza en los niños y, sobre todo, en las niñas y, con ellas, la capacidad de aprender más y mejor.

– Las **normas de convivencia**, vividas desde la experiencia democrática de decidir cómo queremos vivir y qué es necesario para que todos y todas nos sintamos bien, se han convertido en fuerzas transformadoras de la realidad de sus aulas. Cuando el profesorado las ha sabido aplicar y los niños y las niñas las han interiorizado, han ayudado a construir equidad y ciudadanía en el aula y, con esto, han convertido las escuelas en espacios seguros y amigables para las niñas.

– **“Lo que no se siente no se entiende, y lo que no se entiende no interesa”**. La experiencia nos muestra que hay que partir de los sentimientos y de las necesidades de las y los maestros, padres y madres y de los propios niños y niñas para realizar los cambios que la escuela necesita y las niñas demandan. Sólo así es posible explicar los logros y las transformaciones que se han

ido dando y que son producto del compromiso de extraordinarios maestros y maestras, que entregan su vida y lo mejor de sus fuerzas para educar a nuestros niños y niñas más vulnerables.

– La pedagogía del **“jugando aprendemos”** ha sido clave en los procesos generados. El juego ha permitido superar diferencias de edad, condiciones sociales, género o capacidades básicas de lectura y escritura, y ha sido un medio que ha facilitado la expresión de afectos y sentimientos, ha permitido compartir experiencias y, lo que es fundamental, ha ayudado a imaginar que las cosas pueden cambiar, que podemos transformar nuestras vidas y nuestras historias estimulando nuevos aprendizajes, permitiendo descubrir que varones y mujeres valemos lo mismo, haciendo tomar conciencia de que las niñas y las mujeres tienen los mismos derechos que los varones.

– **Las dinámicas de grupo y los sociodramas** realizados con docentes, padres y madres de familia y con los propios niños y niñas, permiten analizar la realidad críticamente, descubrir los estereotipos que hemos construido, darse cuenta de lo que tenemos que cambiar y comprometerse con el cambio.

– Una palabra en la propia **lengua materna** es mucho más poderosa y logra cambios y transformaciones mucho más potentes que todo un libro en lengua no materna, en especial para las niñas que son las que suelen comunicarse en su propia lengua y han tenido menos contacto con otras lenguas.

– Trabajar al mismo tiempo los mismos temas con maestros, madres y padres y los propios niños y niñas en el aula, es lo que nos ha proporcionado el éxito de la intervención. Todos y todas han estado comprometidos, al mismo tiempo, con los mismos desafíos.

—**Sobre la importancia del acompañamiento en los procesos**

– **Acompañar y seguir los procesos** es fundamental, porque permite reforzar, corregir, motivar, hace que el profesorado se sienta acompañado, pero para esto hay que vencer los miedos que muchos maestros tienen a este monitoreo y convencerlos de que no se trata de fiscalizarlos, ni de molestarlos, sino que, por el contrario, lo que se busca es ayudar para que sean mejores docentes y cumplan su tarea con más responsabilidad y eficiencia.

– **Un buen equipo de promotores** que tenga como responsabilidad acompañar los procesos, que logre una buena relación con los docentes, que hable el idioma de las comunidades para garantizar el trabajo con madres y padres de familia y que, al mismo tiempo, tenga la experiencia de la educación en el mundo rural, el compromiso con el desarrollo de las comunidades y las personas muy claro, y una sólida esperanza en que las cosas pueden cambiar y ser mejores, es fundamental para garantizar los procesos.

bibliografía

ABRAMOVICH, VÍCTOR. "Hacia una exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales". *Contextos*. N° 1. 1997.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. Semana de Acción Mundial por la Educación. *Género y Educación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires. 2011.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. "Las mujeres y las niñas no pueden esperar". 2011.

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN. *La educación no es un cuento. Por los derechos de las niñas y las mujeres*. Posicionamiento SAME. 2011.

DARLING-HAMMOND, LINDA. *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona. 2001.

ENTRECULTURAS. *Alfabetización puerta del conocimiento*. Madrid. 2007.

ENTRECULTURAS. *Atlas de la educación en el mundo*. Madrid. Ediciones SM, 2009.

ENTRECULTURAS. *Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas*. Madrid. 2010.

ENTRECULTURAS. *Género: un concepto para el cambio social*. Colección Aulas que cambian el mundo. Madrid. 2010.

FE Y ALEGRÍA INTERNACIONAL. *Calidad de la Educación Popular. Una aproximación desde Fe y Alegría*. Bogotá, Colombia. 2003.

JESUIT REFUGEE SERVICE. *Horizons of learning. 25 years of JRS education*. Roma. 2005.

KEMPF, ISABELLE. *Cómo medir el derecho a la educación: Indicadores y su posible uso*. CEPAL. Santiago de Chile. 2004.

MACHICAO, XIMENA. *Para conocer y respetar las diferencias y derechos en salud sexual y reproductiva*. La Paz. Centro de Información y Desarrollo de la mujer (CIDEM) y Family Health Internacional. 1999.

MAGENDZO, ABRAHAM. *El derecho a una educación, a una educación de calidad, con equidad, para todos: el ejercicio de un derecho humano*. Santiago, Chile. 2006.

MONTERO, CARMEN. "La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?". *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. 2006.

MONTERO, CARMEN y TOVAR, TERESA. *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima. IEP, 1999.

MUÉVETE POR LA IGUALDAD. ES DE JUSTICIA. *Muévete por una educación en igualdad*. Madrid. 2008.

MUÑOZ, VERNOR. *El derecho a la educación de las niñas. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación*. Ginebra. 2006.

MUÑOZ, VERNOR. *Discurso sobre el derecho a la educación*. ONU. 2005.

MUÑOZ, VERNOR. *Educación de calidad, un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. 2007.

MÚJICA, ROSA MARÍA y GARCÍA, JOSE MARÍA. *Las niñas somos importantes*. Cusco, Perú. 2006.

MÚJICA, ROSA MARÍA. *Que nos enseñen bonito*. Lima, Perú. 2010.

MÚJICA, ROSA MARÍA. "Estudio sobre Educación Rural y recomendaciones para la acreditación de IIEE en áreas rurales". IPEBA, Lima. 2011.

OCDE. *Análisis del Panorama Educativo: los Indicadores de la OCDE*. Paris. 1995.

OIT. *El derecho a la educación para todos: construyendo bloques*. 2007.

PREAL. *Programa para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria*. Chile. 2001.

PRELAC. "Educación de calidad, ¿puede ser un derecho humano?". *Seminario educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires. 2007.

SERVICIO JESUITA A REFUGIADOS. *Refugiadas. La guerra cambió nuestra vida, no nuestro espíritu*. Colección Solidaridad. Libroslibres. Madrid. 2002.

TORRES, ROSA MARÍA. "El derecho de los niños y niñas a una educación básica". *Education News*. N° 14. UNICEF. Nueva York. 1995.

TRAPNELL, LUCY y ZAVALA, VIRGINIA. *El abandono de la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima. 2009.

TURBAY RESTREPO, CAROLINA. *El Derecho a la educación*. Colombia. UNICEF. 2000.

UNESCO. *Building a better future: Education for an independent South Sudan*. 2011.

UNESCO. *Educación de Calidad para Todos: una cuestión de Derechos Humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

UNESCO. *Educación Para Todos*. Dakar. 2000.

UNESCO. *Educación Para Todos. Hacia la Igualdad entre los Sexos*. 2003.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Llegar a los marginados*. 2010.

UNESCO. *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Una crisis encubierta conflictos armados y educación*. 2011.

UNICEF. *Educación básica e igualdad entre los géneros*. París. 2010.

VEGA, JUAN FERNANDO. *¿Es posible mejorar la educación?* Lima. 2005.

VILLARÁN, FERNANDO. *Desarrollo social*. Lima. CONFIEP. 2005.

ZÚÑIGA C. MADELEINE. *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. FLAPE, 2008.

páginas web

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
www.campanaderechoeducacion.org

Campaña Muévete por la Igualdad.
www.mueveteporlaigualdad.org

Campaña Mundial por la Educación.
www.cme-espana.org

Entreculturas. **www.entreculturas.org**

Fe y Alegría. **www.feyalegria.org**

Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP). **www.ipedehp.org.pe**

REDEC. **www.redentreculturas.org**

Servicio Jesuita a Refugiados (SJR). **www.jrs.net**

UNESCO. **www.unesco.org**

Entreculturas es una organización no gubernamental promovida por la Compañía de Jesús que trabaja para la educación y el desarrollo de los pueblos. Para Entreculturas, la educación es un derecho fundamental y una herramienta necesaria para conseguir la justicia social. Apoya iniciativas que promueven la educación de las personas y los pueblos más desfavorecidos en América Latina, África y Asia. En España, impulsa campañas educativas, de comunicación, investigaciones y acciones de presión política, todas ellas encaminadas a sensibilizar a la sociedad española respecto de la necesidad de considerar la educación de todos y todas, como una causa de primer orden por la que vale la pena comprometerse.

Desde Entreculturas presentamos este informe titulado **Las niñas a clase. Una cuestión de justicia**, centrado en promover el derecho a la educación de las mujeres y las niñas con el objetivo de sensibilizar e incidir sobre la importancia de conseguir un horizonte de justicia y equidad entre mujeres y hombres. Partiendo de conceptos básicos sobre género, hacemos un análisis breve sobre la situación de la educación de las niñas y las mujeres, tratamos las causas y consecuencias de la desigualdad en la educación y los beneficios que la educación comporta para las niñas y las mujeres y presentamos algunas estrategias encaminadas a lograr políticas educativas orientadas a la equidad. Asimismo, incluimos el estudio de caso denominado “Construyendo relaciones de equidad en la escuela: Las Escuelas Rurales de Quispicanchi en el Perú”, coordinado desde **Fe y Alegría** y el **Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP)**.