

EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN DE LA MUJER: NUEVOS RETOS



BEIJING A LOS 10 AÑOS:

DE LA POLÍTICA A LA PRÁCTICA

Revisión y valoración de la implementación de la Declaración y la Plataforma de acción de Beijing



Área Crítica B. Educación y capacitación de las mujeres¹

La educación es un derecho humano y un instrumento esencial para alcanzar las metas de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños, lo cual a la larga contribuye a que las relaciones entre hombres y mujeres sean más equitativas. A los efectos de que más mujeres se conviertan en agentes de cambio es necesario que el acceso a la formación educacional y las posibilidades de concluir los estudios reflejen equidad.

-Plataforma de Acción de Beijing B.69

La educación es una cuestión altamente estratégica, ya que en ella no sólo se plantea el importante tema de la igualdad, sino que también sirve como medio para empoderar a las mujeres y niñas en muchos otros aspectos de sus vidas. Se ha comprobado que educar a las mujeres y niñas tiene grandes repercusiones en el ámbito personal, familiar, comunitario y social. Dentro de un marco orientado hacia los derechos, la educación es propiamente un derecho, pero también constituye uno de carácter "habilitante" -es decir, un medio que facilita el cumplimiento de otros derechos. La educación no está totalmente separada de otras áreas de interés críticas dentro de la Plataforma de Acción de Beijing (PfA); es pertinente en particular a la Niña, pero también discurre entre otras áreas, tales como las mujeres y la salud, las mujeres y la economía, las mujeres y los medios de comunicación y las mujeres en el poder y en la toma de decisiones.

Los seis objetivos estratégicos de la Plataforma de Acción son ambiciosos y trascendentales y abordan los diferentes tipos de educación, incluyendo los sistemas académicos formales, la educación superior, la educación no formal y la formación vocacional y comercial. En la década posterior a la Conferencia de Beijing, se ha avanzado significativamente en la creación de oportunidades para que las niñas y mujeres tengan acceso a la educación. Sin embargo, todavía hay un largo camino por recorrer antes de que la educación se convierta en un verdadero instrumento para el empoderamiento de mujeres y niñas, especialmente en los muchos países donde la atención aún está centrada en resolver las cuestiones de acceso. El África Subsahariana y Asia oriental enfrentan los desafíos más graves. Antes de que la educación pueda actuar como una fuerza para el empoderamiento de las mujeres, se deben abordar las barreras impuestas por los roles de género al acceso a la educación de mujeres y niñas. Al mismo tiempo, la experiencia y la investigación demuestran que si el contenido y los procesos educativos se vuelven más sensibles a las mujeres, la demanda y, por ende, la matriculación, aumentarán. La reforma del contenido de los programas, de los

¹ Elaborado para el INSTRAW por Jackie Kirk, Centro UNESCO, Universidad de Ulster/Centro McGill para la Investigación y Enseñanza de las Mujeres

sistemas de prestación de servicios y de los métodos de enseñanza está inexorablemente vinculada al incremento y al mantenimiento de la participación escolar. La igualdad de género se logrará no sólo *en* la educación, sino *mediante* la misma.

La Plataforma de Acción de Beijing y el Documento Final Beijing +5 identifican varias barreras en el acceso a la educación de las niñas por todo el mundo, incluyendo la falta de disposición política, de recursos adecuados y de instalaciones para el cuidado infantil, la discriminación por razones de género arraigada, las prácticas culturales y las creencias. Asimismo, mencionan el impacto que ha tenido la profesión docente, a la cual no se le ha brindado el apoyo necesario, en la calidad de la educación. Además, en especial en el África Subsahariana, urge comprender la relación entre género y el VIH/SIDA, su impacto en la educación de las niñas y la manera en que ésta puede ayudarlas a sobrevivir. El conflicto, la crisis, el desplazamiento y la recuperación pos-conflicto son los contextos en los que se comprometen las oportunidades educacionales de las niñas y las mujeres. La Plataforma de Acción otorga atención especial a los refugiados, pero las niñas y mujeres desplazadas internamente, así como quienes regresan a su lugar de origen, también requieren de apoyo particular.

En abril del año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar reunió a 1100 representantes de 164 países a fin de reiterar y fortalecer los compromisos con la educación para todos (EPT) mediante el Marco de Acción de Dakar (MAD)². Se le dedicó considerable atención al tema de la ejecución del Marco, la instalación de mecanismos de monitoreo y, lo que es más importante, el suministro de los recursos necesarios. Los objetivos principales del Marco de Acción de Dakar han pasado a ser las metas EPT, y el fin fundamental es que la educación sea de calidad y adecuada para todos previo 2015. Lograr la igualdad de género en la educación está estrechamente vinculado con la educación universal pero se subrayó como meta específica: "eliminar las disparidades por razones de género en la educación primaria y secundaria para 2005 y alcanzar la igualdad de género en la educación para 2015, con un enfoque en garantizar el acceso total y equitativo a la educación básica de buena calidad y el buen desempeño escolar en la misma. (Párrafo 7 (v))."

En Septiembre del 2000, se reiteró la importancia de la educación mediante los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que comprometieron a los Estados a alcanzar la Educación Primaria Universal (EPU) para 2015 (meta 2). Sin embargo, lo que resulta más significativo es la interdependencia entre la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (meta 3) y las oportunidades equitativas en la educación: "eliminar las disparidades por razones de género en la educación primaria y secundaria, preferiblemente para 2005, y en todos los niveles educativos a más tardar para 2015."

El enfoque estrecho de los ODM en la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres por medio de la educación ha sido objeto de críticas³ y se reconoce que si bien la educación es crucial, por sí sola no puede abordar las complejas barreras al empoderamiento de las mujeres. Otro desafío que enfrenta la comunidad internacional es la medida de las metas de igualdad de género en la educación. Resulta relativamente sencillo definir y calcular la paridad de género con los datos estadísticos, pero la igualdad de género es un concepto mucho más complejo, imposible de medir apropiadamente en números. Eliminar las disparidades por razones de género en la educación es sin duda un paso

² Marco de Acción de Dakar http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml

³ Ver Toward Universal Primary Education: investments, incentives and institutions. UN Millenium Project Task Force on Education and Gender Equality, 2005. http://unmp.forumone.com/eng_task_force/EducationEbook.pdf

importante, pero no se puede desasociar de un análisis de la experiencia escolar efectiva de las niñas ni del impacto a largo plazo de esta experiencia en indicadores como su futuro potencial de ingreso, oportunidades laborales, su participación política y la probabilidad de que ostenten cargos de liderazgo comunitario en relación a los niños.

Varias instituciones y agencias internacionales han incluido dentro de sus prioridades organizacionales a la educación de las niñas, reconociendo que el avance en este tema puede promover y consolidar logros en otras áreas, incluida la lucha contra el VIH/SIDA, la protección de los niños contra el abuso y la explotación, el fomento de la inmunización y la garantía del derecho de un niño a sobrevivir y desarrollarse en los años de infancia⁴. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha dado inicio a un programa específico de aceleración para las niñas: la Campaña de Educación "25 para 2005"⁵. En esta campaña se han redoblado esfuerzos en veinticinco países prioritarios. UNICEF también ha sido un aliado clave en la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas⁶ (UNGEI, según sus siglas en inglés), en conjunción con todas las demás entidades de la ONU, además de las partes interesadas como la Organización Mundial del Trabajo (OMT), el Banco Mundial y el Foro de Educadoras Africanas (FAWE, por sus siglas en inglés). El objetivo de esta iniciativa de diez años es lanzar una campaña sostenible, mediante esta asociación, destinada a mejorar la calidad y disponibilidad de la educación para las niñas.

Muchas otras organizaciones nacionales y regionales están desempeñando un papel importante en las diversas intervenciones necesarias para avanzar en las metas de Beijing: promoción y defensa, sensibilización, desarrollo de políticas y ejecución de programas. Los gobiernos, en particular, son actores clave y un gran número de ellos han contraído compromisos puntuales respecto de la igualdad de género en la educación, así como también han registrado logros en dicho campo. Los mismos se destacarán en las secciones subsiguientes donde se plantean los seis objetivos estratégicos.

Objetivo Estratégico B.1

"Garantizar el acceso equitativo a la educación"

Entre las acciones que deben ejecutar los gobiernos, las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y otros actores, figuran: tomar medidas para reducir la discriminación en el acceso a la educación; crear sistemas sensibles a las cuestiones de género en los que las mujeres participen de manera plena en la gestión y toma de decisiones en materia educacional; mejorar la tasa de matriculación y de permanencia mediante opciones escolares flexibles, la reducción de costos a nivel primario y, en especial, la prestación de servicios de cuidado de niños o guarderías que le permitan a las madres jóvenes asistir a la escuela; lograr el acceso universal a la educación básica y que el 80% de los estudiantes termine la primaria, al tiempo que se cierra la brecha por género a nivel primario y secundario para 2005 y se alcanza la educación primaria universal para 2015.

La década pasada percibió avances significativos en materia del acceso equitativo a la escuela. Esto ha sido particularmente impresionante en países como Benin, Bangladesh, Chad, Mali, Mauritania y Marruecos, por ejemplo. En Mali, Mauritania y Marruecos el acceso mejorado para las niñas está vinculado al considerable aumento (más de treinta por ciento) en el promedio bruto de matriculación y a los muchos esfuerzos del país para alcanzar la

⁴ "Educación de las Niñas" UNICEF: http://www.unicef.org/girlseducation/index_bigpicture.html

⁵ 25 para 2005: acelerar el progreso en la educación de las niñas. UNICEF: http://www.unicef.org/girlseducation/campaign_acceleratingprogress.html

⁶ United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). UNESCO: http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/girls.shtml

Educación Primaria Universal. En Bangladesh, los logros en la educación de las niñas se le atribuyen a las intervenciones orientadas al género, tales como escuelas comunitarias para las niñas y el entrenamiento a gran escala de profesoras. Los gobiernos han efectuado importantes cambios de política, como la repentina abolición de las cuotas escolares en Uganda en 1997, pero las ONGs y otras organizaciones también desempeñan un papel clave al abogar por dichos cambios de política, lo mismo que al participar en los procesos de ejecución de programas y actividades específicas. Se está creando cada vez más conciencia de que los gobiernos necesitan trabajar en alianza con las ONGs, las organizaciones comunitarias (CBOs, según sus siglas en inglés), donantes internacionales e instituciones financieras a fin de alcanzar las metas educacionales.

No obstante, todavía existen significativas disparidades por razones de género : sesenta y cinco por ciento de 121 millones de niños en el mundo que no asisten a la escuela son niñas; ochenta y tres por ciento de estas niñas se encuentra en el África Subsahariana, Asia del sur, Asia oriental y el Pacífico. En el 2002, solamente en el África Subsahariana, veinticuatro millones de niñas no asistían a la escuela. Once países (siete de ellos en el África Subsahariana) declaran que la tasa de admisión de alumnas es 80 por ciento menor que la de alumnos. En Mali, Nigeria y Burkina Faso el Índice de Paridad de Género⁷ está por debajo de 0,75. El informe de monitoreo de EPT publicado en 2003⁸ concluyó que de los 128 países con datos disponibles, menos de la mitad había logrado la paridad de género en la matriculación primaria y secundaria y que no era probable que esto sucediera antes de 2005. En adición, más de cuarenta por ciento de los países corren el riesgo de no lograr la paridad de género ni siquiera para 2015.

La retención escolar también sigue siendo un asunto serio en muchos países, en particular en el África Subsahariana y Asia del sur: el porcentaje de niñas que terminan sus estudios está muy por debajo del objetivo de la Plataforma de Acción de Beijing de 80%. Un estudio reciente indicó que en más de la mitad de los países africanos estudiados, la tasa de niñas que concluyen la primaria es menor de 40%. En Asia del sur y en Sudamérica, los niños de escasos recursos tienen menos probabilidad de terminar la escuela que sus homólogos más pudientes. Las niñas pobres de zonas rurales también tienen menos probabilidad de asistir a la escuela que las niñas pobres de zonas urbanas, lo cual resalta la importancia de concentrarse en otras variables además de género, como el estatus socioeconómico o la residencia rural/urbana y tratar de llegar a los grupos más marginados de niñas y mujeres. Se estima que de los 113 millones de niños que en la actualidad no cursan estudios, más del cincuenta por ciento están en países que se encuentran en medio de un conflicto o que se están recuperando de éste⁹. De los catorce países con un índice de matriculación con paridad de género muy bajo (entre 0,6 y 0,84), cinco se han visto afectados por conflictos (Burundi, Liberia, Etiopía, Mozambique y Costa de marfil).

En Afganistán, se han hecho avances considerables en rectificar el devastador impacto que le ha causado el Talibán a la educación de las niñas. Como resultado de los esfuerzos colaborativos del gobierno, las organizaciones internacionales y ONGs, más de 1,4 millones de niñas estaban matriculadas al principio del año escolar en 2003. El derecho a la educación está consagrado en la nueva constitución afgana, la cual impone la educación

⁷ El Índice de Paridad de Género es la expresión de la matriculación/retención/éxito, etcétera de las niñas como porcentaje de la de los niños. Por ejemplo, si hay 50 niños inscritos en una clase y 30 niñas, el IPG sería de 0,6. Ver la División Estadística de las Naciones Unidas: <http://unstats.un.org/unsd/indicatorfoc/indsearchpage.asp?cid=372>

⁸ Gender and Education for All: The Leap to Equality (EFA Global Monitoring Report). Geneva: UNESCO, 2003. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23023&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹ *Children Out of School*. London: Department for International Development, 2001. http://www.unesco.org/education/efa/global_co/policy_group/children_out_of_school.pdf

compulsoria hasta el noveno grado. Sin embargo, pese a estos logros, las cifras obtenidas por el Ministerio de Educación indican que en promedio sesenta por ciento de las niñas permanecen fuera de los centros educativos. Esto varía considerablemente de región en región, y en algunas provincias la matriculación de las niñas desciende a niveles tan bajos como el uno por ciento. Para el cuarenta por ciento de niñas inscritas, la probabilidad de que completen siquiera un ciclo de la escuela primaria es sumamente incierta¹⁰.

Una de las barreras más significativas a la educación de las niñas en Afganistán es la distancia entre la casa y la escuela. Los niños pueden caminar o utilizar el transporte público para desplazarse hacia una escuela distante, pero para las niñas esto es casi imposible debido a las restricciones sociales. Varias ONGs abogan por soluciones como las escuelas en el propio hogar o en la comunidad. Estas soluciones son adaptadas de manera ligeramente diferente en las distintas provincias del país. El Comité Internacional de Rescate (CIR) apoya a los profesores que enseñan por tres horas diarias, seis días a la semana, en su hogar, su complejo habitacional o en un espacio comunitario como el de una mezquita. El programa se está realizando en cuatro provincias, con clases mixtas y separadas. No obstante, la prioridad son las niñas y por ende se le asigna atención especial a la tarea de ofrecerles capacitación y apoyo a las profesoras¹¹.

Los planes de becas para niñas se han utilizado con efectividad en varios países para recortar el costo de la escolarización para las niñas y sus familias. El Programa de Estipendio para la Escuela Secundaria Femenina en Bangladesh es una iniciativa nacional cuya misión es aumentar la matriculación y retención de niñas en la secundaria. Más allá de estas metas primordiales, también ayuda a las niñas a aprobar sus exámenes de término, a incursionar en la profesión docente, médica y de planificadoras familiares y, en general, pospone el matrimonio. Aunque es difícil calcular el impacto general del programa y aún existen inquietudes respecto de la calidad de la educación que reciben las niñas, los informes sí revelan un impacto sustancial en los niveles de participación de las niñas en la secundaria, así como la manifestación de la experiencia más amplia del empoderamiento, mediante, por ejemplo, el pago del estipendio en las cuentas bancarias de las propias niñas¹².

La experiencia demuestra que las estrategias individuales –como las becas para las niñas– tienen limitaciones a la hora de abordar todas las dimensiones que entraña ofrecer una educación de calidad. Los enfoques de mayor efectividad combinan varias intervenciones que optimizan la oferta de educación de calidad (incluido los métodos de enseñanza) y movilizan a las comunidades a fin de crear una demanda para la misma. El Foro de Africanas Educadoras (FAWE) ha encabezado con éxito un enfoque multilateral en sus Centros de Excelencia para la Educación de las Niñas¹³. Otras iniciativas que apuntan a la oferta y que han resultado eficaces son: abolir políticas que le prohíban a niñas embarazadas y lactantes asistir a la escuela, proveer artículos sanitarios para las niñas y acondicionar las instalaciones, como por ejemplo instalando letrinas separadas para las niñas.

Aunque aumentar la cantidad de profesoras puede tener efectos bastante positivos, existe cierta preocupación sobre los riesgos que suponga la feminización de la profesión docente

¹⁰ Kirk J. and Winthrop R. "Home-based teachers and schooling for girls in Afghanistan." Insights Education (3), 2004. Sussex: Institute for Development Studies. <http://www.id21.org/insights/insights-ed03/insights-issued03-art04.html>

¹¹ Kirk J. and Winthrop R. "Home-based teachers and schooling for girls in Afghanistan." Insights Education (3), 2004. Sussex: Instituto para los Estudios de Desarrollo. <http://www.id21.org/insights/insights-ed03/insights-issued03-art04.html>

¹² UNESCO, 2003.

¹³ Centros de Excelencia FAWE: Experiences in Creating a Conducive Environment for Girls in School. Nairobi: Forum of African Women Educationalists, 2005. <http://www.fawe.org/content/Centres/contents/centres.html>

para la igualdad de género. En países con un elevado número de profesoras, éstas suelen concentrarse en los niveles más bajos del sistema. El riesgo de infravalorar la labor femenina es particularmente alto en los muchos programas alternativos y extraoficiales que irónicamente pretenden fomentar la matriculación de niñas y por ende, la igualdad de género. La participación equitativa de las mujeres en la gestión y el liderazgo educacional aún dista de la realidad. En Bolivia, por ejemplo, sólo el dieciséis por ciento de los maestros principales son mujeres, y en el Sudán del sur afectado por el conflicto, la cifra oscila entre un dos y un tres por ciento. Se informa que para enero de 2004, hubo sesenta y tres mujeres Ministros y Viceministros de educación en todo el mundo¹⁴. Información actualizada de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) señala que en un total de cuarenta y nueve países, existen doce mujeres ministros de educación y una viceministra en África. Es una señal positiva que haya mujeres que ostenten los cargos más altos en materia educacional, aunque tal vez sea sólo el resultado de una tendencia a asignarles agendas "ligeras" a las mujeres ministros, como la educación o los asuntos familiares, excluyéndolas de temas como las finanzas o la salud.

Áreas de Acción Futura:

- Aumentar la documentación, la evaluación rigurosa y el intercambio de lecciones aprendidas en las estrategias para promover la igualdad de género (por los ministerios, donantes, académicos, ONGs y CBOs) en la educación;
- Dar mayor énfasis a los grupos marginados de niñas y mujeres, en especial a las más pobres, las discapacitadas y las que viven en países afectados por un conflicto;
- Los gobiernos y las organizaciones deben trabajar en estrecha colaboración con los padres y los miembros de la comunidad, en particular en las áreas remotas, rurales e indígenas, así como también con las organizaciones de mujeres a los efectos de promover la igualdad de género en la educación y garantizar que las iniciativas prometedoras se lleven a cabo a gran escala;
- Las autoridades educativas deben ampliar su compromiso de integrar las cuestiones y temas de género por todo el sector educación, particularmente el liderazgo de las mujeres en la gestión y administración de la educación.

Objetivo estratégico B.2

“Erradicar el analfabetismo en las mujeres”

Entre las acciones que deben tomar los gobiernos, organizaciones internacionales y las ONGs, figuran: lograr la igualdad de género en la tasa de alumnos que terminan sus estudios primarios para el año 2000; eliminar la brecha de género en el alfabetismo funcional; disminuir la disparidad entre países desarrollados y en desarrollo; impulsar el aprendizaje adulto y familiar y gestionar la ampliación de la definición del alfabetismo, para que incluya las aptitudes especiales adquiridas a lo largo de la vida y los conocimientos científicos y tecnológicos.

Aunque los Objetivos de Desarrollo del Milenio no mencionan al alfabetismo propiamente dicho, la meta de Beijing que contempla una mejora de un cincuenta por ciento en el alfabetismo de las mujeres fue fijada por primera vez por las metas EPT acordadas en Jomtien en 1990. A EPT le sucedió la Meta 4, que postula "una mejora de un 50% en las

¹⁴ Shequality <http://www.shequality.org/womenleaders.htm>

tasas de alfabetismo adulto para 2015..." y que es un poco más ambigua y está sujeta a interpretación en los países cuya tasa de alfabetismo supera el 66,7%, pero probablemente es más realista, en especial para los países con altos niveles de analfabetismo.

Estudios realizados en varios países indican que existen más probabilidades de que las madres con un nivel básico de educación envíen a sus niños y, en particular, a sus niñas, a la escuela. La educación de las mujeres ejerce un impacto mayor que la de los hombres en la eliminación del ciclo de la educación precaria. Cabe agregar que, según investigaciones efectuadas en la región del Terai en Nepal, los programas de alfabetización de las mujeres también inciden en su desarrollo socioeconómico. Las participantes, aparte de la alfabetización, adquirieron más conciencia sobre las cuestiones reproductivas, los asuntos políticos y la importancia de la educación infantil; asimismo se volvieron más propensas a participar en proyectos para la generación de ingresos, en las elecciones políticas, la educación de sus niños y en las actividades comunitarias¹⁵.

En general, durante la década pasada se ha registrado una leve mejora en la tasa de alfabetismo. El porcentaje de mujeres que han sido alfabetizadas ha superado al de los hombres, aunque el analfabetismo sigue siendo un asunto que aqueja principalmente a la población femenina. Dos tercios (o aproximadamente sesenta y tres por ciento) de los 875 millones de adultos analfabetos que existen en el mundo son mujeres. Esta proporción es asombrosamente similar en todas las regiones del mundo, con excepción de Latinoamérica y el Caribe, donde las mujeres representan alrededor del cincuenta y seis por ciento de la población analfabeta. Las tasas de alfabetización en los países desarrollados y en vías de desarrollo suelen ser bastante elevadas para hombres y mujeres (más del 95%), y algunos países con índices mucho menores, como Burundi, Chad, Yemen y Sudán han avanzado significativamente en materia de la alfabetización de las mujeres. Sin embargo, las metas de Beijing y Dakar todavía son una realidad distante y la situación en muchos países del África Subsahariana y del sur de Asia es motivo de creciente preocupación y alarma. África occidental cuenta con uno de los niveles de alfabetización de las mujeres más bajos en el mundo. En Nigeria sólo aproximadamente un diez por ciento de las mujeres están alfabetizadas; en Burkina Faso y Mali los niveles también están situados por debajo de un veinte por ciento. En Bangladesh, Pakistán y Nepal la cifra es menos de un treinta por ciento.

Las jornadas de alfabetización cada vez más se combinan con la enseñanza de otras destrezas y se vinculan a la justicia social, las cuestiones de derechos humanos y el empoderamiento de las mujeres. Comúnmente se ha reconocido que las mujeres tienden a inscribirse en los programas que tratan sobre la planificación familiar, la generación de ingresos o la obtención de un préstamo, cursándolos hasta el final. UNESCO ha puesto en marcha un nuevo programa, el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP¹⁶, por sus siglas en inglés), cuya misión es crear y dirigir enfoques alternativos para medir el alfabetismo. Asimismo, se está reconociendo cada vez más que la educación adulta se la debe tratar como un compromiso a largo plazo, en lugar de abordarla con programas de corta duración, a los efectos de que las mujeres y las niñas puedan acumular y contar con los beneficios plenos de la educación durante años.

¹⁵ Burchfiel, S. et al. "Los programas de alfabetización de las mujeres mejoran el desarrollo socioeconómico en Nepal." Un estudio longitudinal del efecto de los programas integrados de alfabetización y educación básica en la participación en el desarrollo socioeconómico de las mujeres en Nepal. Washington DC: USAID: 2002. <http://www.id21.org/education/e3sb1g1.html>

¹⁶ Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización. UNESCO Institute for Statistics http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=5243_201&ID2=DO_TOPIC

En muchas comunidades, la elección del lenguaje de alfabetización es un tema complicado. Es importante fomentar las aptitudes y confianza en las lenguas locales, especialmente en las indígenas, pero los alumnos también están concientes de que el idioma nacional es el idioma del poder y la clave para obtener empleos y otros beneficios. Existen algunas iniciativas de "alfabetización bilingüe" prometedoras, puestas en marcha en comunidades indígenas en Latinoamérica. Allí, los que aprenden idiomas, en su mayoría mujeres, trabajan simultáneamente con el idioma local y el nacional y generan materiales propios, que abordan las cuestiones de género, en base a las necesidades e intereses particulares del grupo¹⁷.

Hay limitados datos sobre los niveles de alfabetismo y las oportunidades académicas para las mujeres discapacitadas. Sin embargo, existen pruebas contundentes de que estas mujeres continúan viéndose especialmente marginadas en la educación, y que el nivel de alfabetismo es increíblemente bajo (estimado al 1%)¹⁸. A saber, en muchos contextos se considera que las mujeres y niñas discapacitadas son una carga para la familia y no merecen la inversión que implicaría el educarlas.

El nivel de alfabetización entre las mujeres refugiadas también puede ser bastante bajo; en algunos campos de refugiados éste desciende al 20%. La asistencia escolar de las niñas suele ser baja en particular en la secundaria, lo cual impacta de manera notoria el grado de alfabetización que alcanzan las mujeres. Por otro lado, también puede que resulte más fácil que las agencias internacionales eduquen a las poblaciones desplazadas, a que los gobiernos devastados y ONGs locales hagan lo mismo con los que quedaron atrás. Las niñas afganas refugiadas en Pakistán tuvieron mayores oportunidades académicas que las niñas que se quedaron en Afganistán¹⁹. En comparación con las mujeres refugiadas, las necesidades de las mujeres y niñas desplazadas internamente tal vez sean incluso más urgentes debido a que por lo general no se encuentran bajo el amparo de organizaciones de refugiados como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Se reconoce que uno de los obstáculos al esfuerzo conjunto para desarrollar las aptitudes y destrezas de las mujeres refugiadas es la violencia basada en género. Conforme a lo declarado por el Comisario de la ACNUR, Ruud Lubbers, "la violencia va en detrimento del avance personal, social y económico de las mujeres y nos dificulta la tarea de apoyar sus decisiones y de aumentar su capacidad a fin de postular soluciones duraderas"²⁰.

ACNUR está consciente de que se deben intensificar esfuerzos para promover la participación de las mujeres en la educación, por lo que una nueva campaña reclutará más profesoras y asistentes de aula mujeres y velará por que las niñas reciban artículos sanitarios, por que los padres sean sensibilizados y por que se hagan disponibles becas para niñas. En 2002, por ejemplo, 97 estudiantes, de los cuales 48 eran niñas refugiadas en Ghana y Uganda, recibieron el premio de la paz Felix Houphouët-Boigny, otorgándoseles becas para asistir a la secundaria. El año pasado, de aquellas que cursaban su último año, casi la mitad tomó y aprobó los exámenes de término. Estas iniciativas han demostrado ser prometedoras; sin embargo, existen pocos programas orientados específicamente hacia las mujeres refugiadas de mayor edad.

¹⁷ UNESCO, 2003.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Falling Through the Cracks: Millions Missing Out on Education in Emergencies. Nueva York: Comisión de la Mujer para las Mujeres y Niños Refugiados. http://www.womenscommission.org/pdf/ed_emer.pdf

²⁰ "ACNUR le rinde tributo especial a las mujeres en el Día Mundial de los Refugiados" comunicado de prensa ACNUR 19 junio 2002 <http://www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/news>

Las ONGs y otros aliados de la sociedad civil desempeñan un papel central en la alfabetización adulta, tanto en términos de promoción y movilización, como en la ejecución del programa. Un ejemplo de la vinculación del alfabetismo con el sustento es el proyecto titulado el Empoderamiento de las Mujeres mediante el Fomento del Alfabetismo y del Sustento (WELLD, según sus siglas en inglés) en la India²¹, ejecutado en Andhra Pradesh y Madhya Pradesh. Este proyecto integra la alfabetización con los conceptos de formación y gestión de un grupo de ahorro y préstamo, y de optimización del sustento. Después de incursionar en este programa, las mujeres se convierten en miembros activos de grupos de ahorro y préstamo independientes y sostenibles y pueden tomar mejores decisiones sobre sus actividades comerciales porque tendrán información más completa a su disposición²².

En Latinoamérica, abundan ejemplos de movimientos y asociaciones poderosas de la sociedad civil que abordan el analfabetismo, pero que también promueven una agenda política de más participación popular en la planificación y toma de decisiones en lo concerniente a la educación. Por ejemplo, en Brasil tenemos al Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP Young People and Adults' Literacy Movement of the City of Sao Paulo, en inglés), alianza entre el gobierno municipal y varias organizaciones locales cuya misión es erradicar el analfabetismo, y que pudo instituir cambios efectivos en la estructura y organización de las clases de alfabetización para poder llegar a los jóvenes²³.

Áreas de Acción Futura:

- Se requieren estrategias integrales para mejorar el grado de alfabetización de las mujeres conforme al marco de la EPT y de los ODM;
- Los programas de alfabetización deben basarse en el contexto local, reconocer y abordar la dinámica vigente del poder y la política, conocer a fondo las necesidades y los patrones de uso de la alfabetización de las mujeres, y deben formularse en diálogo con los alumnos;
- Se le debe asignar mayor prioridad a los programas que combinen la alfabetización con las actividades de generación de ingresos;
- Se le debe prestar aún más atención a la situación difícil de las mujeres desplazadas internamente, las refugiadas, las que son sumamente pobres y las demás mujeres marginadas, mediante la creación de programas que atiendan sus necesidades específicas;
- Se le debe dedicar atención especial a las mujeres y niñas discapacitadas y profundizar las investigaciones sobre sus necesidades educacionales y las disposiciones que se están formulando al respecto;
- Aumentar la capacitación en cuestiones de género y el apoyo de calidad que se ofrecen a profesores de alfabetización adulta.

²¹ Proyecto dirigido por Educación Mundial en colaboración con la Society for Participatory Research in Asia (PRIA) y financiado por la Fundación Ford <http://www.worlded.org/weinternet/projects/listprojects.cfm?dbProjectID=2097&Select=One>

²² Women's Empowerment through Literacy and Livelihood Development (WELLD) <http://www.worlded.org/WEIinternet/projects/ListProjects.cfm?Select=Topic&ID=19&ShowProjects=Yes>

²³ UNESCO, 2003.

Objetivo estratégico B.3

“Ampliar el acceso de las mujeres a la capacitación vocacional, a la ciencia y tecnología y a la educación continuada”

Las acciones que deben tomar los gobiernos, las organizaciones internacionales, las ONGs y los demás actores, son: formular y ejecutar políticas de capacitación y reentrenamiento para las mujeres, especialmente las mujeres jóvenes y aquellas que recién se integran al mercado laboral; reconocer las oportunidades educacionales no formales para mujeres y niñas; informar a las mujeres sobre la disponibilidad de programas vocacionales y otros programas de capacitación; aumentar el acceso de las mujeres y niñas a los cursos relacionados con la ciencia y tecnología, y a la capacitación en administración; desarrollar currícula y materiales de enseñanza que inciten a mujeres y hombres a incursionar en carreras tradicionalmente reservadas para un género determinado; capacitar a mujeres adultas cuyo nivel de educación es mínimo, mujeres discapacitadas, inmigrantes, refugiadas y desplazadas.

Estas metas se reiteran en el Objetivo 4 de la EPT, con un énfasis en el "acceso equitativo a la educación básica y continua para adultos". Sin embargo, las acciones a tomar en la PfA son mucho más puntuales y de mayor alcance, a la vez que son difíciles de medir. Las recomendaciones de este objetivo estratégico son pertinentes tanto para los países desarrollados como para los que están en desarrollo. Asimismo, resulta interesante señalar que uno de los objetivos para la Unión Europea es aumentar el número de mujeres licenciadas en ciencias, matemáticas y tecnología para 2015. De importancia estratégica resulta, que se lleven a cabo programas de capacitación vocacional y de todo tipo, encaminados hacia el aumento de la participación de las mujeres en la fuerza laboral, no sólo con miras hacia el empoderamiento socioeconómico de las mujeres, sino también porque se ha demostrado que eleva la probabilidad de que los niños sean inscritos en la escuela.

Durante la década pasada, mejoró significativamente la educación terciaria (ver figura 124²⁴) y se registró cierto progreso respecto de la paridad de género. Los mayores aumentos generales en matriculación tuvieron lugar en países en desarrollo, mientras que los países desarrollados percibieron incrementos más lentos. En función de la paridad de género, en Norteamérica y Europa las mujeres matriculadas superan en número a los hombres matriculados. Sin embargo, los países en desarrollo cuentan con los niveles más bajos de paridad de género, muchos inferiores al treinta por ciento. La baja representación de las mujeres es particularmente sorprendente en el África Subsahariana, donde en países como el Congo, Eritrea y Chad menos de dos mujeres por cada diez hombres están inscritas en la escuela²⁵. Otros países de la región exhiben cifras más alentadoras (Kenya, Botswana y Mozambique, por ejemplo) y en Sudáfrica, Namibia, Mauricio y Lesotho, la participación de las mujeres es de hecho mayor que la de los hombres. No obstante, es importante recordar que aparte de Sudáfrica, la participación general en la educación terciaria en estos países aún está por debajo de un quince por ciento²⁶.

En el ámbito global, la participación de las mujeres sobresale en la educación, la salud y el bienestar, las artes y humanidades. Pese a los avances hechos en las áreas de estudio dominadas por los hombres, el número de mujeres en las áreas de ingeniería, manufactura,

²⁴ How are we doing? Implementing the Millenium Declaration. Geneva: United Nations, 2005 <http://www.un.org/millenniumgoals/MDG-Page3.pdf>

²⁵ UNESCO, 2003.

²⁶ Ibid.

construcción, ciencia y agricultura sigue siendo muy bajo. Pareciera que en África (aunque no en otro lugar) la participación de las mujeres en los estudios pecuarios ha de hecho disminuido durante los últimos veinte años. En Australia, por ejemplo, aunque las mujeres suelen terminar sus estudios y la tasa de matriculación de las mismas en la educación terciaria universitaria ha visto últimamente un ligero aumento, éstas tienden a cursar las disciplinas en el ramo de humanidades o en las ciencias biológicas a nivel secundario y terciario. No existen políticas que restrinjan el acceso de las niñas a las áreas "no tradicionales", pero sí existe una presión más sutil para atenerse a los estereotipos de género. Un patrón similar se evidencia en Latinoamérica, donde aunque la participación de las mujeres en la educación superior ha registrado un alza, se concentra en ciertos temas. La participación de las mujeres ha incrementado considerablemente incluso en la ciencia, las matemáticas y la tecnología (CMT), pero principalmente en las ciencias de la salud y la biología. Las matemáticas, las ciencias físicas y la ingeniería todavía reúnen a un número reducido de mujeres²⁷.

Los datos sobre la capacitación vocacional y técnica no son tan exhaustivos, pero las cifras disponibles indican que en general la representación de las mujeres es minúscula (menos de la mitad en la mayoría de las regiones, excluida Latinoamérica y el Caribe) y se concentran en un pequeño número de áreas típicamente femeninas, como el secretariado y los estudios comerciales, la salud y la economía del hogar²⁸. Pocas mujeres forman parte de programas de ingeniería y de agropecuaria. Ha habido ciertos logros, pero predomina un patrón de género similar en todos los campos, tanto en países de Europa Occidental como en los países del tercer mundo.

Los datos son fragmentarios y difíciles de comparar en contextos diferentes, pero existe evidencia que sugiere que a las mujeres se las contrata y se les paga menos que a los hombres, incluso si han recibido capacitación vocacional y poseen un elevado nivel de educación. Las ganancias en la educación para mujeres y niñas no se traducen forzosamente en ganancias en términos de un empleo satisfactorio y estable. Es evidente que todavía urge aumentar la participación de las mujeres en la fuerza laboral y garantizar que cuenten con oportunidades para impulsar su carrera en ambientes laborales estimulantes y seguros²⁹.

Existen muchas iniciativas originadas en el Internet que procuran interesar a las niñas en las CMT y hacer que incursionen en dichos campos. Entre ellas: la iniciativa "Girls Go Tech" de las Girl Scouts de los EE. UU.³⁰ y el proyecto Lia³¹, los cuales tienen por objeto despertar el interés de las niñas por las CMT. Habiendo organizado el "Día en que llevamos a nuestras hijas al trabajo" por más de diez años, la Fundación Ms. para las Mujeres reevaluó el programa y en abril de 2003 lanzó el "Día en que llevamos a nuestras hijas e hijos al trabajo" a los efectos de ampliar el debate sobre el reñido reto entre el trabajo y la familia³². Para que las niñas alcancen su pleno potencial, ya sea en el hogar, la escuela, el lugar de trabajo o en la comunidad, también se tiene que incentivar a los niños a que participen de lleno en la familia, en la comunidad y en el trabajo. En 2004, cuatro de diez compañías estadounidenses y más de diez millones de niñas y niños participaron de esta iniciativa.

²⁷ Participant contribution from the Beijing +10: Women and Education Online Discussion, cited from <http://www.ricyt.org> and <http://www.centroredes.org.ar>

²⁸ UNESCO, 2003

²⁹ Para mayor información sobre las mujeres y el trabajo, baje el siguiente documento: INSTRAW's Progress Report on Critical Area F. Women and the Economy <http://www.un-instraw.org>

³⁰ Girls Go Tech http://www.girlsgotech.org/girls_go_tech.html

³¹ Lia <http://www.liaonline.com>

³² Take our Daughters and Sons to Work <http://www.daughtersandsonstowork.org/>

Existe evidencia que indica que, por lo menos en el contexto occidental, las niñas que asisten a escuelas separadas sí incursionan y sobresalen en disciplinas no tradicionales. Entre los factores que contribuyen a lo anterior tenemos a un ambiente de aprendizaje no amenazante, acceso a computadoras, equipo de laboratorio, etcétera, Los cuales de otra manera tienden a ser dominados por niños. Sin embargo, tales programas separados por sexo suelen ser privados y, por lo tanto, inaccesibles para la mayoría de niñas.

Cabe destacar, asimismo, algunas iniciativas interesantes y exitosas en países en desarrollo, particularmente en África. El reto a nivel global, no obstante, parece estar traduciendo el éxito de iniciativas, campañas y actividades individuales en una visión, estrategia, y un proceso de desarrollo de políticas a largo plazo para instituir cambios verdaderos. Algunas Asociaciones de Universidades de Mujeres han dirigido iniciativas a pequeña escala destinadas al aumento de la participación de las niñas³³. Por ejemplo, la Asociación de Mujeres Licenciadas de Fiji (FAWG, por sus siglas en inglés) ofreció talleres científicos para niñas de la secundaria de zonas rurales, y sus profesores, con el objetivo de hacer que la ciencia les sea atractiva a fin de que continúen con la ciencia en el nivel terciario³⁴. La Asociación de Mujeres Universitarias de Sierra Leone (SLAUW, por sus siglas en inglés) dotó de equipos y materiales científicos a una escuela para niñas.

Educación Matemática y Científica para Mujeres en África (FEMSA³⁵, según sus siglas en inglés) era un proyecto del grupo de trabajo sobre la participación de las mujeres de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA, por sus siglas en inglés), auspiciado por FAWE. Se inició en 1995 y apuntaba hacia una mejor participación y desempeño de las niñas en las CMT a nivel escolar primario y secundario, y ejecutó diferentes talleres y otras intervenciones para sensibilizar a los estudiantes, profesores, y padres sobre las dificultades y limitaciones que enfrentan las niñas en los temas relativos a CMT. FEMSA también trabajó con ministros de educación y legisladores para hacer los ajustes necesarios en la currícula, capacitación de maestros y exámenes y para influenciar la formulación de políticas nacionales y las decisiones sobre la educación de las niñas.

El Ministerio de Educación en Ghana también ejecutó su propio programa innovador de "Clínicas de Educación Científica, Tecnológica y Matemática" para las niñas que cursan la secundaria. El proyecto, que tiene por objeto desafiar las ideas falsas de las niñas sobre el estudio de CMT en la escuela y sobre su representación en carreras afines. Las clínicas les ofrecieron la oportunidad de ver cómo se aplican las destrezas científicas y matemáticas en distintas ocupaciones y en la producción de bienes y servicios. De igual manera, las clínicas les brindaron a las participantes la oportunidad de explorar las carreras relacionadas con las matemáticas y las ciencias mediante experiencias de primera mano e interacciones con científicas modelo. El programa se inició en 1987 y desde entonces ha sido fortalecido mediante el establecimiento de la Unidad de Educación de las Niñas (GEU, por sus siglas en inglés) en el ministerio. Se ha ampliado para incluir escuelas básicas y secundarias en todas las regiones del país. A los efectos de garantizar la calidad de la enseñanza de las CMT, se imparten talleres de capacitación para profesores de las materias mencionadas. Desde entonces, otros países, incluido la Costa de marfil, Gambia, Namibia, Nigeria, Sierra Leone y Zambia han imitado la iniciativa de Ghana.

³³ <http://www.ifuw.org/programme/education-science.htm>

³⁴ "Women-Agents for Change: Education in Science and Technology." International Federation of University Women

<http://www.ifuw.org/programme/education-science.htm>

³⁵ FEMSA <http://www.fawe.org/femsa/Defaultold.htm>

En 2001, la FAO adoptó una estrategia de transversalización de género y se comprometió a crear seguridad alimenticia para las mujeres por medio de programas de capacitación y de aumento de capacidad. Los programas de extensión agrícola le hacen llegar la información sobre tecnologías nuevas, variedades de plantas y prácticas culturales a los agricultores, muchos de los cuales son mujeres. Sin embargo, la mayoría de los servicios de extensión y capacitación están orientados fundamentalmente hacia los hombres. Un sondeo reciente de la FAO reveló que las agricultoras reciben sólo el cinco por ciento de todos los servicios de extensión agrícola en el ámbito mundial y que sólo un quince por ciento de los agentes de extensión en el mundo son mujeres. En Egipto, por ejemplo, las mujeres representan cincuenta y tres por ciento de la fuerza laboral agrícola, pero sólo el uno por ciento de los agentes de extensión egipcios son mujeres. La consecuente carencia de información perjudica la productividad de las mujeres, al igual que su capacidad para salvaguardar el medioambiente usando recursos naturales de manera sostenible. La FAO está comprometida con varios proyectos de capacitación agrícola para mujeres, como el proyecto "De mujer a mujer" en Honduras que refuerza la capacidad del sistema de extensión para llegar a las mujeres de comunidades rurales educándolas para que trabajen con grupos populares de mujeres³⁶.

El programa de Farmer Field Schools en Nepal responde al llamado a aumentar la participación de las mujeres en las actividades e investigaciones agrícolas. La agricultura es el sustento para más del ochenta y dos por ciento de la población nepalesa, y es el foco fundamental de la vida de las mujeres jóvenes y de la juventud que no recibe docencia. El rápido crecimiento de la población ha significado que pese al incremento de la producción agrícola, los niveles de malnutrición todavía están en alza. Educación Mundial trabaja con nueve ONGs aliadas a fin de identificar niñas y jóvenes fuera de la escuela que nunca han asistido a un centro educativo o que han abandonado la escuela. Si una comunidad está interesada, forman grupos de padres e hijas o jóvenes interesados en participar en una FFS por aproximadamente 18 semanas o por la duración de un periodo de cosecha. La currícula primaria de aprendizaje es el propio arrozal, donde tienen lugar la mayoría de las actividades de enseñanza. Al concluir la estación, las niñas, los jóvenes que están fuera de la escuela, y sus padres comparten lo que aprendieron con la comunidad en un Farmer Field Day o día de campo (FFD, por sus siglas en inglés)³⁷.

En función al adiestramiento en artesanía para las mujeres, muchos de los proyectos pequeños combinan la capacitación en actividades como las artes textiles, fabricación de jabón y de canastas y demás actividades en las que se utilizan materiales locales, con el fortalecimiento de la capacidad para generar ingresos. Women for Women International³⁸ les brinda apoyo a 1000 mujeres en la República Democrática del Congo para que ejecuten tales proyectos. La Asociación de Mujeres Cuentapropistas (SEWA³⁹, por sus siglas en inglés) en la India se ha convertido en un sindicato reconocido y de grandes dimensiones que representa a más de mil artesanas en el distrito de Banaskantha en Gujarat occidental. Los miembros mujeres se subdividen en cooperativas aldeanas encabezadas por artesanas, elegidas a nivel local, que fungen como líderes de grupos. Estas líderes distribuyen el trabajo, elaboran muestras, controlan la calidad, supervisan la producción y monitorean los pagos. La organización apoya en particular a las mujeres de tribus indígenas, cuyo sustento es especialmente vulnerable a las sequías periódicas que devastan sus cosechas, el forraje para sus animales de cría y, de ese modo, el sostén económico. SEWA ayuda a desarrollar y

³⁶ "Gender and Food Security: Education, Extension and Communication." Food and Agriculture Organization. <http://www.fao.org/Gender/en/educ-e.htm>

³⁷ Farmer Field Schools en Nepal. Educación Mundial: <http://www.worlded.org/WEIInternet/projects.cfm?Select=Topic&ID=16&ShowProjects=Yes#1951>

³⁸ Women for Women International <http://www.womenforwomen.org/>

³⁹ Self-Employed Women's Association <http://www.sewa.org>

comercializar destrezas artesanales tradicionales a los efectos de crear fuentes de ingreso alternativas para las mujeres.

Áreas de Acción Futura:

- Crear mecanismos y foros sistemáticos para compartir las lecciones aprendidas y las mejores prácticas en iniciativas CMT para mujeres y niñas;
- Ejecutar evaluaciones rigurosas de los proyectos a fin de calcular el impacto para posiblemente replicarlos a mayor escala;
- Fortalecer alianzas entre gobiernos y sindicatos u organizaciones laborales a fin de abogar por los cambios políticos, económicos y legislativos necesarios para promover la participación equitativa y plena de las mujeres en al fuerza laboral;
- Formular iniciativas y actividades de defensa y promoción complementarias para modificar la postura de los padres, esposos y comunidades en general con respecto a la participación de las mujeres en la fuerza laboral;
- Lograr que los gobiernos impulsen la planificación integral y participativa, a nivel nacional, de la capacitación vocacional para las mujeres, con el objeto de que se coordinen las actividades, se identifiquen las brechas y se llegue al mayor número de mujeres posible.

Objetivo estratégico B.4

“Forjar la educación y capacitación no discriminatoria”

Entre las acciones que deben tomar los gobiernos, las organizaciones internacionales, las ONGs y otros actores, se encuentran: elaborar recomendaciones y currículas, libros de texto y material de enseñanza que estén libres de estereotipos basados en género, para todos los niveles educativos, incluida la capacitación de profesores, en conjunción con todas las partes interesadas; crear programas y materiales de capacitación para profesores y educadores que creen conciencia sobre el estatus, el papel y la contribución de las mujeres y los hombres en la familia; tomar acciones para asegurar que profesoras y maestras gocen de las mismas oportunidades y del mismo estatus que los profesores y maestros. Introducir y promover la capacitación en la resolución pacífica del conflicto; apoyar y ampliar los estudios e investigaciones de género en todos los niveles educativos; eliminar las barreras legales, regulatorias y sociales, donde se estime adecuado, a la educación sobre la salud sexual y reproductiva dentro de los programas de educación formales pertinentes a las cuestiones sobre la salud de las mujeres.

El propósito general de este objetivo se reitera en gran parte en la Meta 3 de la EPT, cuya misión es "asegurar que se responden a las necesidades educacionales de todos los jóvenes y adultos, a través del acceso equitativo a programas educativos y de enseñanza de destrezas básicas adecuados". Por otro lado, el imperativo de establecer un sistema de educación y de capacitación no discriminatorio se relaciona con el Objetivo B.1. Esto se debe a que se ha demostrado que los ambientes sensibles a las niñas, con contenido centrado en las niñas o mujeres, libres de discriminación en base a género, tienen efectos positivos en la matriculación y retención escolar. Los Ministerios de Educación han encarado esfuerzos loables para incorporar las cuestiones de género y abordar las distintas dimensiones de la discriminación por género en sus sistemas. En diferentes países, incluido Malawi, Ghana, Uganda y Ruanda, se ha puesto en marcha la educación para las niñas o las estrategias y mecanismos para instituir la igualdad de género.

Sin embargo, el estereotipo por género todavía prevalece en los libros de texto y materiales de enseñanza en los sistemas educativos, tanto en países tercermundistas como en los desarrollados. Especialmente en contextos en los que se dispone de escasos recursos, donde los libros de texto son mercancías raras y preciadas y no pueden ser desechados en razón a su contenido discriminatorio por género, los profesores necesitan ser capacitados para que trabajen de modo crítico con éstos y logren estimular a los estudiantes a que cuestionen y desafíen los estereotipos planteados. Sin embargo, promover la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas en la currícula es un proceso mucho más complejo que solamente cambiar las ilustraciones de los libros de texto por unas que incluyan a mujeres y niñas. Requiere de un análisis fundamental de lo incluido y lo excluido, de cómo se abordan los temas y de cuáles perspectivas predominan.

Un estudio reciente indica que la capacitación de maestros en cuestiones de género es más bien la excepción y no la regla; ninguno de los profesores en Etiopía y menos del veinte por ciento de los profesores en Guinea han recibido capacitación sobre género y, de veinticinco países en transición en Europa Central y Oriental, sólo once habían recibido capacitación inicial, y dos capacitación posterior sobre la concienciación de género. Existe evidencia sólida que demuestra que los profesores tienen expectativas menores para las niñas que para los niños, y esperan que realicen tareas de aseo en el aula y a veces hasta en sus casas. Un estudio esclarecedor en Bangladesh reveló que la mayoría de los profesores de dicho lugar (hombres y mujeres) no esperaban que sus propias hijas terminaran sus estudios⁴⁰. En los lugares donde sí se imparte capacitación sobre género a los profesores, ésta tiende a ser superficial, y no desafía en lo esencial la dinámica del poder en razón a género del proceso y la estructura educacional.

La discriminación explícita e implícita contra las mujeres requiere de atención constante. Según Chilisa, las políticas educacionales nacionales en siete países del África Subsahariana obligan a las niñas embarazadas a abandonar la escuela; aunque seis países tienen políticas de reingreso⁴¹. No obstante, las políticas de reingreso a menudo ignoran la dinámica de género que les imposibilita el regreso a la escuela a las niñas después de la maternidad, y no abordan las necesidades psicológicas, sanitarias, académicas y de seguridad de las madres jóvenes que reingresan a la escuela. Las universidades de profesores también puede que excluyan a las mujeres embarazadas, o en algunos casos hasta prohibirles la entrada a las mujeres casadas y, por lo tanto, a mujeres con probabilidad de quedar embarazadas. En muchos casos, sin embargo, no se requiere de una prohibición explícita debido a que las relaciones de género imperantes y las instalaciones que se ofrecen, hacen que sea imposible que las madres, e incluso las mujeres embarazadas, asistan a la escuela.

Un programa vocacional dirigido por el Centro de Mujeres de Jamaica y financiado por el UNFPA le proporcionó capacitación vocacional a más de 10.300 adolescentes embarazadas, y asesoría y referencias a instituciones como el Tribunal de Familias, institutos de capacitación, o médicos, principalmente para ayudarlas a que continúen su educación o encuentren un empleo rentable. Más de 6.500 regresaron a la escuela y más de 2.500 adquirieron destrezas técnicas. En adición, se refirió a institutos técnicos a más de 3.000⁴² mujeres jóvenes y en la actualidad la mayoría de ellas están trabajando.

⁴⁰ UNESCO, 2003.

⁴¹ Chilisa, B. "National policies on pregnancy in education systems in Sub-Saharan Africa: The case of Botswana." *Gender and Education* 14 (1) 2002.

⁴² Working to Empower Women: UNFPA's Experience in Implementing the Beijing Platform for Action. Nueva York: United Nations Population Fund, 2004.
<http://www.unfpa.org/intercenter/beijing/girl.htm>

En muchos países, la escuela sigue siendo un lugar en el que se delibera sobre temas tradicionales y no sobre cuestiones como la salud reproductiva o la educación sexual. Puede que haya referencias superficiales a la reproducción humana en la currícula de biología, pero el foco se centra en los aspectos biológicos o técnicos de la reproducción, en lugar de las cuestiones sociales y emocionales que los adolescentes, en particular, necesitan explorar. En algunos países del sur de África se ha reconocido que en las escuelas se debe abordar el tema de la epidemia del VIH/SIDA. Esto requiere de una discusión franca del comportamiento sexual y las relaciones de poder por género -especialmente en una pareja- para que niñas y niños tengan la oportunidad de desarrollar las destrezas de comunicación y negociación necesarias para protegerse. Se han elaborado buenos materiales curriculares sobre el VIH/SIDA pero todavía se necesita puntualizar la diseminación de las mejores prácticas.

Existen varias iniciativas prometedoras en Sudáfrica, en particular, que apuntan a desafiar las propias creencias y preconcepciones de los profesores. La Unión de Profesores Democráticos de Sudáfrica (SADTU, por sus siglas en inglés) ha sido un aliado clave en la concientización e intervención en las cuestiones relacionadas con el VIH/SIDA y la igualdad de género por todo el sector y ha trabajado con el Ministerio de Educación en la currícula para la capacitación de maestros nuevos. De igual interés resulta la manera en que, mediante programas juveniles como "Love Life"⁴³, "Soul City"⁴⁴ y "Yizo Yizo"⁴⁵, los medios de comunicación televisivos han forjado alianzas dinámicas con las autoridades educativas y los educadores.

Sudáfrica sufre asimismo de uno de los niveles más altos de violencia basada en género en el mundo, y existe cada vez más conciencia entre los educadores de la necesidad de abordar esta cuestión con profesores y estudiantes. Al igual que en otros países en el África Subsahariana y Asia, nuevas investigaciones ponen en relieve la existencia de violencia en base a género en las escuelas y hasta perpetrada por los profesores. Se están empleando estrategias diferentes para abordar este asunto, y para garantizar que las escuelas sean seguras para todos los alumnos. Entre estas: capacitación de profesores y concientización, Enfoques Escolares Integrales para crear escuelas seguras y, en las clases para refugiados en África occidental impartidas por la Comisión de Rescate Internacional, la incorporación de un programa de asistentes de aula mujeres para que funjan como agentes de protección en escuelas dominadas por hombres. La Unidad de Mujeres en Desarrollo de USAID también está ejecutando un Programa de Escuelas Seguras⁴⁶, el cual se inicia con actividades piloto en Ghana, Malawi y Etiopía. El propósito de esta actividad es formular un enfoque o paquete de intervenciones que transforme a un ambiente escolar hostil y violento en uno seguro para el género, y así ayudar a las niñas a terminar sus estudios exitosamente.

Los programas y centros de estudios de género han crecido significativamente durante la década pasada en las universidades e institutos de todo el mundo, incluyendo en muchos países en desarrollo⁴⁷. Algunas instituciones en Egipto, Brasil, la India y Líbano, por ejemplo, ofrecen programas de posgrado y hasta de PhDs en estudios de género. Sudáfrica se enorgullece en ofrecer programas en estudios de género/mujeres en por lo menos cinco universidades por todo el país. De interés particular resulta el Departamento de Estudios de Mujeres/Género en la Universidad Makerere en Uganda, establecido en 1991 como resultado del trabajo de promoción de las organizaciones de mujeres. Este, en los últimos años se ha

⁴³ Love Life: <http://www.lovelife.org.za/kids/index.html>

⁴⁴ Soul City. Institute for Health and Development Communication, Sudáfrica. <http://www.soulcity.org.za/>

⁴⁵ Yizo Yizo: <http://www.sabceducation.co.za/yizoyizo3/>

⁴⁶ "Safe Schools." USAID: http://www.usaid.gov/our_work/cross-cutting_programs/wid/activities/education_girlswomen_rc.htm

⁴⁷ Programas, Departamentos y Centros de Estudios de Mujeres <http://www-unix.umbc.edu/~korenman/wmst/programs.html>

convertido en actor clave en la erudición académica, los asuntos de las mujeres y la transversalización de género en Uganda en general⁴⁸. La Asociación Mundial de Organizaciones de Estudios de Mujeres (WOWS, según sus siglas en inglés), formada durante la Conferencia de Beijing de 1995, ha crecido y ahora le proporciona apoyo a unidades y departamentos de género incipientes. Sin embargo, aunque el campo en general esté creciendo, en especial en los países en desarrollo, existe preocupación sobre el estado de las unidades de género y su personal en las universidades y otras instituciones. En especial en Norteamérica, no son muchos los puestos o cargos de dirección general permanentes en los Estudios de Mujeres, y una gran proporción de la docencia y de la investigación va por cuenta del personal dedicado, con recursos mínimos y sin seguridad de empleo.

Dos iniciativas merecedoras de atención particular son: la Unidad de Currícula Adecuada sobre Género (GAC, por sus siglas en inglés), establecida en 1992 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en Malawi. Esta unidad no sólo es responsable del contenido de todos los materiales y currículas escolares, sino también de la capacitación de los profesores y directores educativos. Asimismo, ha impactado significativamente la manera en que se representan las mujeres y niñas en los libros de texto de primaria, de modo que ahora se incluyen fotos de ingenieras, juezas y científicas. No obstante, queda mucho por hacer a nivel secundario a fin de que allí también se incluyan ilustraciones de mujeres y niñas en los materiales de ciencia y tecnología⁴⁹.

La Unidad de Educación de las Niñas (GEU), establecida en 1997 dentro del Ministerio de Educación de Ghana a los efectos de promover la educación de las niñas, tiene como cometido hacer que las niñas tengan igual acceso a la educación. Sin embargo, la visión de la GEU va más allá de la paridad de acceso: procura desarrollar el capital social de las mujeres, mediante el análisis de asuntos como la educación, el estatus, la confianza en sí mismas, el poder de persuasión, influencia, poder de toma de decisiones, acceso a los recursos y experiencia en el mundo político y económico. En el ámbito nacional, la GEU ha realizado talleres, dispuesto investigaciones y elaborado materiales de servicios sociales, pero también ha descentralizado su programa solicitándole a cada Oficina de Educación del Distrito que nombre a un agente de Educación para las Niñas del Distrito (DGEOS), y a cada Oficina de Educación Regional que designe un Agente de Educación para las Niñas de la Región (RGEOS). La tarea de los DGEOS es promover e impulsar la concienciación sobre la educación para las niñas en las comunidades mediante promoción y defensa, creación de una red de conexiones, participación comunitaria, métodos de aprendizaje participativo y acción básicos (PLA) y la recolección de datos clasificados por género⁵⁰.

Áreas de Acción Futura:

- El proceso de reforma curricular para incluir temas críticos pero sensibles como la salud reproductiva y sexual debe ser lo más participativo e integral posible a fin de promover la suscripción de todos los aliados, especialmente de estudiantes y padres;
- Las unidades de género de los Ministerios necesitan estar integrados dentro de la estructura general de la institución y estar provistos de recursos humanos y financieros apropiados para poder cumplir sus metas;
- Los Ministerios de Educación deben ofrecer capacitación de género básica para todos los profesores, y los países y agencias donantes deben encargarse de que

⁴⁸ Departamento de Estudios de Género y Mujeres en la Universidad Makerere <http://makerere.ac.ug/womenstudies/>

⁴⁹ UNESCO, 2003.

⁵⁰ Ministerio de Educación de Ghana <http://www.ghana.edu.gh/home.html>

los fondos y la asistencia técnica estén disponibles para la ejecución de dicha actividad;

- Se requiere de mayor apoyo de los gobiernos y de gestión decana para los departamentos y unidades de Estudios de Género/Mujeres en las universidades e instituciones terciarias.

Objetivo estratégico B.5

“Adjudicar recursos suficientes y monitorear la ejecución de las reformas educativas”

Entre las acciones que deben tomar los gobiernos, las organizaciones internacionales, las ONGs y los demás actores, figuran: proporcionarle al sector educación los recursos presupuestarios requeridos; movilizar fondos adicionales para beneficio de niñas, niños, mujeres y hombres de manera equitativa; destinar fondos a programas especiales a fin de mejorar las oportunidades para mujeres y niñas; contribuir con la evaluación de los logros alcanzados; dirigir una campaña internacional que promueva el derecho de las mujeres y niñas a la educación.

Los países que han logrado avances significativos en la educación para niñas han suscrito compromisos de gastos sustanciales con la educación primaria - el setenta por ciento del presupuesto para la educación. Desde 1995 por lo menos cuatro países africanos (Kenya, Uganda, Tanzania y Zambia) han instituido la educación primaria gratis y, también han contraído compromisos de políticas y de financiamiento específicos para las niñas, como por ejemplo en el caso de Uganda, insistiendo en que las niñas se beneficien de la enseñanza gratis⁵¹. Las investigaciones señalan que los países africanos sí tienen algunas opciones prácticas para alcanzar la equidad de género, pero que el éxito de éstas depende de un proceso de reforma centralizado y a nivel sectorial, de una mayor adjudicación de recursos nacionales y de un compromiso genuino con la igualdad de género. Existen inquietudes sobre los impactos de la expansión rápida y del inevitable recorte de gastos por cada estudiante en la calidad de la educación. Además, desplazar el financiamiento hacia la educación primaria puede afectar negativamente al sistema secundario.

Aunque la mayoría de los gobiernos subsaharianos destinaron una proporción sustancialmente mayor del PIB a la enseñanza primaria durante la década de 1990, las investigaciones indican que el decline económico de África ha sido tan severo que su valor absoluto ha disminuido de forma marcada. Si bien se puede hacer más para reestructurar el financiamiento para la educación y reencauzar el gasto de modo que se oriente hacia la educación básica, los recursos domésticos en estos y otros países de bajo ingreso no dan abasto. Se está haciendo evidente que incluso en los países en donde se han suscrito compromisos políticos y financieros significativos, se requerirá de una amplia financiación externa a largo plazo a fin de que los logros perduren y que se cumplan las metas EPT. El estimado del costo de lograr la educación primaria universal, incluida la igualdad de género, oscila entre nueve mil millones y veintiocho mil millones de dólares al año⁵². Los países de bajo ingreso del África Subsahariana y Asia del sur son los que más necesitan, aproximadamente 1,9 mil millones de dólares y sin embargo, estos países son los que

⁵¹ UNESCO, 2003.

⁵² Proyecto del Milenio de la ONU, 2005.

menos pueden financiar las reformas necesarias a gran escala⁵³. La Iniciativa Acelerada de Educación para Todos (FTI, por sus siglas en inglés), dirigida por el Banco Mundial pero patrocinada por una alianza internacional de donantes bilaterales y multilaterales y agencias de la ONU, encara la financiación de países en desarrollo que cuenten con buenos planes de EPT y pruebas de buena gobernabilidad para ejecutar los programas de EPT. Sin embargo, todavía penden muchas incógnitas sobre los compromisos a largo plazo de estos donantes y hay una vasta brecha entre las necesidades de los países y los desembolsos hechos. Hoy por hoy, sólo cinco países de altos ingresos han cumplido o excedido la meta del 0,7 por ciento de ingreso nacional como Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD): Dinamarca, Luxemburgo, los Países Bajos, Noruega y Suecia, pero hay por lo menos seis países próximos a alcanzar la meta para 2015⁵⁴.

Pese a que la situación está comenzando a cambiar, la AOD promedio disminuyó durante 1990 y los flujos hacia la educación reflejaron una tendencia similar. Durante 1998-2001, la asistencia bilateral a la educación como porcentaje de la asistencia total de hecho se redujo de diez a ocho por ciento. Sin embargo, en 2002 la AOD bilateral a la educación superó los cuatro mil millones de dólares y se espera que se registren más aumentos a futuro. Durante 2001-2002, Japón, Francia, Alemania, los Estados Unidos, los Países Bajos, Canadá y el Reino Unido hicieron las mayores contribuciones (en el orden establecido), con un presupuesto promedio de 455 millones de dólares. En contraste, varios países donantes han disminuido su aporte a la educación⁵⁵.

A pesar de los significativos obstáculos en materia de la obtención de recursos, hay señales prometedoras, como los compromisos del Primer Ministro del Reino Unido Tony Blair de incrementar de manera sustancial la contribución de dicho país, y de valerse de la presidencia del grupo G8 de naciones industrializadas que asume en 2005 el Reino Unido para motivar a otros países a que hagan lo mismo, con un enfoque particular en África. De interés especial resulta el anuncio de Gordon Brown sobre el compromiso británico en más de 1,4 mil millones de libras para la educación para 2008, con un enfoque particular en la educación para niñas. Urgirá garantizar que se le de seguimiento a los compromisos verbales que se hagan en eventos prominentes como las cumbres y que, dentro de esas contribuciones, se les dediquen los recursos necesarios al análisis y planificación de género a nivel nacional y a los programas educativos para mujeres y niñas, incluyendo monitoreo y evaluación.

Dentro de los marcos generales de la EPT y los ODM, las agencias donantes han suscrito importantes compromisos políticos para la igualdad de género y la educación para niñas. Canadá, los Países Bajos, los Estados Unidos y el Reino Unido, por ejemplo, han contraído compromisos explícitamente en materia de la igualdad de género en la educación desde el año 2000. No obstante, resulta sumamente difícil determinar en qué grado se concretan estas declaraciones debido a los métodos de rendimiento de informe y de colección de datos. La Agencia Internacional para el Desarrollo de Canadá (CIDA, por sus siglas en inglés) definió la educación como una de cuatro prioridades de desarrollo, lanzó un nuevo Plan Básico de Educación Acción en abril de 2002, y dispuso 555 millones de dólares para la educación básica por el periodo 2000-2005. La educación para las niñas es una de las prioridades destacadas en este Plan de Acción, aunque no se le asignó ningún presupuesto específico⁵⁶. Un estudio reciente realizado por el programa EQUATE de USAID es un raro

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Investing in Development: A practical Plan to Achieve the Millennium Development Goals. UN Millennium Project, 2005 <http://unmp.forumone.com/>

⁵⁵ UNESCO, 2003.

⁵⁶ El Plan de Acción sobre la Educación Básica de CIDA. Ottawa: Agencia de Desarrollo Internacional de Canadá, 2002. http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/vLUallDocByIDEn/3F648C430C5537E385256975004CF35A?OpenDocument

ejemplo de una evaluación exhaustiva de enfoques para alcanzar la igualdad de género en la educación, incluyendo la asignación de fondos presupuestarios dentro de la agencia⁵⁷.

En teoría, las metas de EPT y de los ODM y los objetivos y estrategias adecuadas respecto de la igualdad de género, especialmente para la educación de las niñas y mujeres, se deben integrar en los Libros de Estrategia de Reducción de Pobreza (PRSPs, por sus siglas en inglés) del país en cuestión y deben estar en armonía con los Planes Nacionales y los planes de los ODM. Se han formulado varias pautas y se ha brindado asistencia técnica para ayudar a los países a crear planes que respondan al reto de género. La UNESCO basada en Bangkok, por ejemplo, ha estado trabajando con 11 países seleccionados en la región de Asia y el Pacífico a los efectos de fortalecer la capacidad nacional para ejecutar planes EPT que respondan al reto de género⁵⁸. Algunas de las actividades que se realizan son: el establecimiento de redes de contacto, la capacitación, el desarrollo de recursos, investigaciones, análisis institucional y actividades de defensa y promoción⁵⁹. El FAWE también ha proporcionado asistencia técnica y apoyo para abordar las cuestiones de género dentro de la planificación EPT en África⁶⁰. No obstante, pese al apoyo recibido, en el ámbito global las investigaciones indican que en muchos países no se ha integrado suficientemente la igualdad de género en el análisis y elaboración de los PRSPs. Igual de débil se muestra el análisis de género de la EPT y la planificación de los enfoques sectoriales (SWAs, por sus siglas en inglés).

En el periodo posterior a Dakar se ha evidenciado un incremento de compromisos con el monitoreo y la evaluación del progreso en la educación y, sobretodo, un avance en las metas de EPT. UNESCO coordina el proceso EPT y rinde informes actualizados de manera constante sobre el progreso y el apoyo a la promoción, colección de datos e investigación necesarios para orientar el desarrollo educacional. Los "Informes sobre el Monitoreo Global de EPT" tratan sobre temas específicos, como la igualdad de género⁶¹ (2003/4). El Informe anual titulado "Estado de los Niños del Mundo", publicado por UNICEF, también comunica el progreso en materia de educación para niñas, pero no abunda sobre las cuestiones de género en el sector educación. No existen mecanismos específicos para monitorear la igualdad de género en la educación en el ámbito global⁶².

En países que poseen ministerios de género o mujeres y hasta en países donde el análisis de género está integrado a la planificación de los PRSPs, la EPT y los ODM, los procesos de monitoreo y evaluación suelen ser débiles. Los ministerios de mujeres usualmente se ven restringidos por su presupuesto y ocupan una posición marginada dentro de la jerarquía gubernamental. De modo que no es muy probable que la evaluación y el monitoreo sean una prioridad y tal vez constituya una actividad que exceda la capacidad del Ministerio/Oficina/Unidad.

Áreas de Acción Futura:

- Los gobiernos y las agencias de asistencia deben trabajar en conjunción para garantizar que los planes PRSP, EPT, SWAs y ODM reflejen un análisis de género sólido y un entendimiento compartido de los objetivos en la política educativa, así como unos componentes de monitoreo y evaluación dinámicos;

⁵⁷ Ibid

⁵⁸ Sitio Web sobre Género en la Educación. UNESCO Bangkok: <http://www.unescobkk.org/gender/gender/index.htm>

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Forum for African Women Educationalists <http://www.fawe.org>

⁶¹ UNESCO, 2003.

⁶² Proyecto del Milenio de la ONU, 2005.

- Los recursos deben ser destinados a países muy necesitados, cuyos niveles de igualdad de género en la educación sean inferiores, y que hayan demostrado estar realmente comprometidos con la igualdad de género y la reforma educativa;
- Como parte de la evaluación y monitoreo de los compromisos y acciones políticas, las agencias internacionales, los donantes bilaterales y multilaterales y los gobiernos nacionales deben rendir informe específico sobre los aportes destinados a la educación de mujeres y niñas y a la igualdad de género en la educación;
- A los efectos de determinar la cantidad efectiva de desembolsos hechos por los gobiernos, donantes y organizaciones locales en concepto de la promoción de la igualdad de género, se debe aplicar la experiencia obtenida de las iniciativas para los presupuestos de género en el sector educación;
- Se debe asignar por mandato a un organismo de monitoreo global que examine y elabore informes constantes sobre el estado de la igualdad de género en la educación.

Objetivo estratégico B.6

“Promover la educación y capacitación para mujeres y niñas de por vida”

Entre las acciones que deben tomar los gobiernos, organizaciones internacionales, ONGs y demás actores, figuran: garantizar el acceso de las mujeres a una amplia gama de programas de educación y capacitación orientados a la participación activa en comunidades y sociedades. La prestación de servicios de guardería, entre otros, les facilitaría a las madres la participación, pero también se debe garantizar que los programas de educación y capacitación sean lo suficientemente flexibles para acomodar los periodos de transición en los ciclos de la vida.

El propósito general de este objetivo estratégico está tan íntimamente ligado a los otros que resulta difícil analizarlo por separado. Además, las acciones que se deberán tomar no están tan bien definidas y no es fácil identificar exactamente cuánto progreso se ha logrado. Dos áreas clave bajo este objetivo son la educación del votante y la capacitación en derechos humanos para las mujeres. A partir de 1995, los países que recién se han democratizado han reconocido la necesidad de llegar a las mujeres y promover la amplia participación política. Los programas para educar a mujeres afganas sobre el proceso electoral han recibido bastante atención de los medios de comunicación. Varias agencias internacionales han apoyado la ejecución de programas similares en distintos países. El Instituto Nacional Democrático (IND), por ejemplo, ha apoyado a programas para mujeres en Jordania, Yemen, Bulgaria, Azerbaiján, entre otros. Estos programas, enfocados en las elecciones nacionales, apuntaban al aumento del número de votantes y candidatas parlamentarias mujeres. El IND también capacita a los monitores electorales para garantizar que las mujeres gocen de libertad al votar. Sin embargo, el problema es que dichos programas son a corto plazo, puesto que su planificación gira en torno a un solo evento, y no procuran desarrollar el conocimiento político de las mujeres ni comprometerlas a participar más allá del mismo día de las elecciones.

La Fundación Asia ha apoyado la creación de programas de educación cívica más extensos que abarcan los derechos humanos y la igualdad de género, y existen varios otros proyectos para mujeres de educación sobre los derechos humanos y la justicia social. Estrategias

Humanas para los Derechos Humanos (HSHR, según sus siglas en inglés) dirigió un proyecto de educación sobre los derechos humanos en Perú junto con el *Movimiento Amplio para Mujeres Línea Fundacional* (MAM Línea Fundacional) orientado hacia los derechos de las mujeres, los derechos indígenas y el derecho a la salud en un barrio limeño de bajos ingresos y provincias rurales por todo el país. Los talleres se concentraron en tres grupos específicos: estudiantes de obstetricia, trabajadores de ONGs y mujeres indígenas de zonas rurales. La meta de los talleres consistía en empoderar a las mujeres y dotarlas con el lenguaje utilizado en materia de los derechos humanos y de instrumentos para que puedan ejercer la promoción y defensa por sí solas, particularmente en el área de los derechos reproductivos⁶³.

MADRE es una organización internacional para los derechos humanos de las mujeres que trabaja en alianza con grupos de mujeres comunitarios en áreas de conflicto a nivel mundial. Sus programas abordan muchas cuestiones sobre los derechos de mujeres, ofreciendo recursos y capacitación a fin de que la mujer pueda responder a las necesidades inmediatas en su comunidad y encontrar soluciones duraderas a las crisis que enfrentan. MADRE recientemente colaboró con la construcción de un nuevo centro de capacitación en derechos humanos para las mujeres indígenas en Chiapas, México. Mediante el centro, MADRE capacita en los derechos humanos de las mujeres, los derechos colectivos de los pueblos indígenas, la salud reproductiva y sexual de las mujeres, la participación política de las mujeres y la seguridad alimenticia. En Guatemala, MADRE aportó computadoras, impresoras y otros equipos técnicos para construir un nuevo centro de capacitación en computación y en derechos humanos en Barcenás⁶⁴.

No se le dedica suficiente atención a la educación para las mujeres mayores, especialmente fuera del mundo occidental desarrollado. En el mundo desarrollado, la generación de mujeres nacidas durante la segunda guerra mundial sí goza de acceso a una variedad de programas y recursos de educación continua. Sin embargo, éstos tienden a favorecer a las mujeres acaudaladas, de núcleos urbanos, excluyendo de ese modo a miles de mujeres más pobres, especialmente en las áreas rurales. En algunos países, a las mujeres mayores que ya no son miembros productivos de la familia se las mantiene escondidas, con poca o ninguna participación en las actividades comunitarias. Por otra parte, en las comunidades conservadoras de la India, por ejemplo, es posible que las mujeres de mayor edad, a quienes ya no se les aplican las restricciones de *purdah*, tengan más libertad a la hora de abandonar el hogar y participar en las actividades de la comunidad⁶⁵. En muchos contextos diferentes, puede que las madres jóvenes y las mujeres embarazadas también sean invisibles dentro del hogar. La incidencia en dicho grupo ha aumentado debido a la influencia que ejercen sobre futuras generaciones. Para mujeres de todas las edades, la violencia doméstica y sexual, tanto dentro como fuera del hogar, son barreras significativas al acceso a las oportunidades educativas.

Muchas abuelas, tías abuelas y otras mujeres mayores quienes debido a la epidemia del VIH/SIDA están sobreviviendo a sus propios hijos, se ven obligadas a cuidar de sus nietos que han quedado huérfanos y otros niños. En tales casos, el ciclo de vida tradicional ha sido alterado radicalmente y estas mujeres, a menudo con bajos niveles de educación y alfabetismo, necesitan información y destrezas nuevas a fin de poder criar hijos sanos y costearles una educación exitosa. Algunos proyectos intentan abordar las necesidades

⁶³ "Human Strategies for Human Rights Completes Human Rights Education Project in Peru with Women's Rights Movement" HSHR Comunicado de prensa agosto 2003 <http://www.hshr.org/pressperu.htm>

⁶⁴ MADRE <http://www.madre.org>

⁶⁵ Comunicación personal de una activista feminista india.

nuevas de estas mujeres respecto de educación y destrezas. Las "Abuelitas Go-Go", por ejemplo, son un grupo de abuelas en el municipio de Alexandra de Sudáfrica que se ayudan y motivan entre sí mientras crían a sus nietos. El proyecto actualmente le proporciona apoyo psicosocial, financiero y material a 30 abuelas, incluyendo becas de construcción para garantizarles alojamiento apropiado a sus familias crecientes. Asimismo, les suministra semillas y fertilizantes para que puedan sembrar sus propios jardines y así procurar alimento e ingresos para su familia⁶⁶. Una ONG de Tailandia, Sanpatong, también ha lanzado un proyecto especial para las abuelas que han asumido el papel de proveedoras principales de los hijos adultos que padecen VIH/SIDA y de los nietos que quedaron huérfanos por esta enfermedad. Un componente clave del proyecto es una sesión de capacitación de un día en las destrezas de cuidados del hogar, pero también se reúnen mensualmente grupos de 30 abuelos para deliberar sobre sus necesidades y preocupaciones y para recibir información adicional sobre el cuidado personal, el de sus nietos y el de los miembros de sus familias infectados con el VIH⁶⁷.

Áreas de Acción Futura:

- Los gobiernos y sus aliados comprenderían mejor el rol que desempeñan "el aprendizaje de por vida para las mujeres" y la diseminación de las estrategias y proyectos exitosos dentro de la planificación general del desarrollo nacional, de los PRSPs, la EPT y los ODM, si se llevara a cabo una discusión y clarificación más amplia al respecto;
- Se deben intensificar esfuerzos para llegar a las mujeres más marginadas en países desarrollados y en desarrollo, a fin de comprender mejor sus diferentes necesidades educacionales y aspiraciones académicas y ayudarlas a cumplir estas metas;
- Se deben tomar medidas en todos los niveles para abordar la violencia y los riesgos de violencia contra las mujeres, como medio para aumentar el acceso de por vida a las oportunidades educativas;
- Se le debe asignar mayor atención a las nuevas necesidades educacionales de las mujeres mayores que cuidan de huérfanos del VIH/SIDA.

Conclusión

Este informe recalca algunos de los logros alcanzados con respecto a la mujer, la educación y la capacitación a nivel internacional, así como también algunos de los proyectos locales exitosos que han impactado de manera significativa a las mujeres participantes. En lo concerniente a la política internacional, se ha percibido un mayor número de compromisos e impulsos para garantizar que se cumplan los derechos educacionales de las mujeres y niñas. Sin embargo, aún falta mucho por hacer para asegurar que estos compromisos se concreten en programas de calidad y que cuenten con la financiación adecuada.

Las iniciativas internacionales de los ODM y la EPT han centrado su atención en las políticas, programas y presupuestos gubernamentales. No obstante, no debemos olvidar o subestimar el papel crítico que desempeñan las ONGs y las organizaciones de la sociedad civil en la educación y capacitación de las mujeres y niñas. Muchos Estados como Nigeria y Guinea, han reconocido que no pueden cumplir con los objetivos de EPT sin el apoyo de las

66 2004 Report on the Global AIDS Epidemic. Ginebra: UNAIDS, 2004(b). http://www.unaids.org/bangkok2004/GAR2004_html/GAR2004_05_en.htm
67 "Older Women: Program Examples" Reproductive Health Outlook: http://www.rho.org/html/older_progexamples.htm#thailand

organizaciones de la sociedad civil, especialmente en el caso de la alfabetización adulta. Se deben hacer disponibles los recursos para aumentar la capacidad de estas organizaciones no sólo para proveer educación y capacitación de calidad para mujeres y niñas, sino también para formar alianzas con los gobiernos en la planificación, monitoreo y evaluación de los esfuerzos sectoriales. El alfabetismo y educación de por vida para las mujeres adultas y la capacitación vocacional para mujeres y niñas a menudo suelen estar al margen de la planificación educacional nacional. Por eso se deben realizar esfuerzos para garantizar que estén en un plano de mayor visibilidad.

A nivel internacional, la sociedad civil debe insistir en que se tomen en serio los derechos a la educación de mujeres y niñas y que reciban financiamiento a largo plazo. La sociedad civil debe comprometerse a nivel nacional, regional y local en el diálogo político a los efectos de abogar por la adjudicación local de recursos para la educación y la capacitación de mujeres y niñas y para elaborar los programas y enfoques adecuados. Pese a que en la PfA no se les menciona específicamente, las organizaciones y los movimientos de mujeres también representan un papel importante en la ejecución de la Agenda de Beijing. Estos movimientos y organizaciones actúan como líderes en el análisis de género del sector educación y en la movilización y sensibilización comunitaria al género y a las cuestiones de los derechos de las mujeres. Los académicos feministas también desempeñan un papel significativo en la formación de alianzas con profesionales afines a fin de realizar investigaciones sobre políticas pertinentes que apunten a un entendimiento más profundo de las estrategias exitosas, identificar brechas y problemas desconocidos con anterioridad y ofrecer directrices y recomendaciones. Con el nivel adecuado de compromisos y colaboración, las oportunidades educacionales se pueden ampliar y mejorar a fin de contribuir de manera significativa con el empoderamiento de mujeres y niñas.