

LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS DESDE UNA PERSPECTIVA GLOBAL. CONTEXTOS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS

Girls' education from a global perspective. Contexts, reflections and experiences

Eva GARCÍA REDONDO
Universidad de Salamanca
Correo-e: evagr@usal.es

Recibido: 31 de octubre de 2019
Envío a informantes: 15 de noviembre de 2019
Aceptación definitiva: 10 de abril de 2020

RESUMEN: La atención, todavía escueta, que se viene prestando a la educación de las niñas está marcada por un fuerte sentido de necesidad, a la vez que de complejidad. Las circunstancias y contextos que envuelven a su género, a nivel familiar, social, político y religioso, resultan determinantes en el diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas. Dado que se ha avanzado más en el estudio y análisis de la niña en el marco de los sistemas educativos, optamos, en el presente artículo, por centrar nuestra atención en el de la educación no formal. Siendo así, reflexionamos en torno a las causas que llevan al colectivo a ser considerado vulnerable y, por ende, prioritario en el devenir de estrategias educativas, a la vez que ofrecemos diversas experiencias que, asentadas sobre preceptos, datos y lógicas ofrecidas por organismos supranacionales (UNESCO, UNICEF...), pretenden arrojar luz para romper con la invisibilidad que, aún a día de hoy, sigue mostrando el colectivo a nivel educativo en muchos contextos.

PALABRAS CLAVE: educación de las niñas; educación de género; desigualdad; educación no formal.

ABSTRACT: The concise attention, which is being given to girls' education, is marked by a strong sense of need, as well as complexity. Circumstances and contexts in relation to gender, at a family, social, political and religious level, are decisive in the

design and development of pedagogical proposals. More progress has been made in the study and analysis of the girl in the framework of educational systems, so we choose, in this paper, to focus our attention on non-formal education. Thus, we reflect on the causes to be considered a vulnerable group and, therefore, a priority in the future of educational strategies, while offering various experiences that, based on precepts, data and logic offered by supranational organizations (UNESCO, UNICEF...), intend to break the invisibility that, today, continues to show the collective in many contexts.

KEY WORDS: girls' education; gender education; inequality; non-formal education.

1. A modo de introducción

LA MIRADA ANTROPOCÉNTRICA ACEPTADA, perpetuada y tolerada que ha regido el desarrollo sociocultural de las sociedades ha sido, en las últimas décadas, objeto de crítica, análisis y lucha. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1947) es, probablemente, uno de los documentos que, de manera prematura, sienta las bases para un reconocimiento igualitario entre hombres y mujeres, estimando que el progreso social y la mejora en el nivel de vida pasa por reconocer la libertad de todas y cada una de las personas, sin distinción alguna.

Pese a las convicciones que durante los últimos años se están haciendo cada vez más palpables con relación al papel que las mujeres deben tener en el desarrollo socioeconómico y sociocultural de las nuevas Sociedades del Conocimiento, la condición femenina sigue siendo un hándicap que relega a un segundo plano. Si bien es verdad que el género remite a una construcción social de la identidad personal y colectiva que difiere en cada contexto, en la mayoría de países del mundo, tal y como nos recuerda Jiménez (2011), continúa siendo, a día de hoy, un elemento determinante en la conformación y desarrollo educativo, pero también un factor de discriminación (Palomar, 2005). Tanto es así, que Stromquist (2010) se atreve a afirmar que la idea de una escuela neutra es una falacia y que solo sobre la atención y protección a los grupos vulnerables, entre los que menciona a las mujeres y las niñas, se puede garantizar una auténtica educación asentada en la oportunidad.

No obstante, este planteamiento que catalogamos de avanzado y actual, asentado en el fundamento de equidad, no está instalado en todos los territorios, comunidades y sociedades. Hay contextos en los que ni tan siquiera se ha alcanzado la igualdad como principio político y social, por lo que la equidad no aparece en el imaginario individual ni en el colectivo ni, mucho menos, se refleja en el discurso y la práctica educativa. Esta es, al menos, la idea clásica defendida por Bourdieu y Passeron (2003), para quienes las instituciones educativas, pese a ser determinantes en la construcción humana de los más jóvenes, perpetúan los patrones sociales establecidos fuera de los muros de la escuela, construyendo códigos propios que resultan insuficientes para liderar procesos de cambio que tengan calado social más allá de sus confines.

Defendemos, sin embargo, que la escuela tiene mucho que decir, que aportar para modificar las relaciones de género, generalmente jerárquicas, mediadas y desiguales en favor de los varones. Por ello, Zapata y Ayala (2014) reconocen a esta institución como la indicada para revolucionar la vida cotidiana y liderar un movimiento de renovación de los valores y principios que han de dirigirla.

Al tiempo, como nos recuerdan algunos destacados autores (Guevara y García, 2010; Santos, 2015), no podemos ni debemos olvidar el poder que la familia asume como agente educador de la infancia pese a que, en ocasiones, suponga la incorrecta atribución de género a prioridades, responsabilidades o prácticas distinguidas.

2. Planteamiento socioeducativo en atención al género

Como mencionábamos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos refiere un hito mundial en el avance sociocultural que se ve especialmente concretado en lo educativo, a partir de 1990. La celebración de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (EPT), celebrada ese mismo año en Jomtien (Tailandia), y su consiguiente Declaración Mundial que alude a la necesidad de «garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir todo obstáculo que impida su participación activa» (UNESCO, 1990: art. III.3), inicia una senda que, hasta la fecha, se ha mantenido visible y constante.

Tan solo 3 años después de la rúbrica de la Declaración, se celebra, en Viena, la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos. Esta reunión organizada por la ONU no viene sino a reseñar y reforzar la preocupante situación educativa por la que están pasando, en términos generales y desde una perspectiva mundial, las niñas. Tanto es así que no se priva en denunciar la falta de cumplimiento de la Declaración Universal del 47, aludiendo a que las niñas no pueden ser ignoradas frente a los derechos que las asisten como seres humanos. Esta misma alarma es, de nuevo, puesta de manifiesto solo dos años después, en 1995. La celebración de la 4.^a Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beijing (China), reconoce el inexistente avance en igualdad por género, instando al poder político y social a la movilización que se haría, especialmente explícita, un lustro más tarde a través de la Declaración de los Objetivos del Milenio (ONU, 2010). En la misma, se apunta, por un lado, a la necesidad de «velar por que [...] los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y por que tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza» (art. 19), por otro, a «promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como medios eficaces de combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades y de estimular un desarrollo verdaderamente sostenible» (art. 20).

Sin embargo, las evaluaciones de seguimiento llevadas a cabo en los años siguientes demuestran que los objetivos no se alcanzan con las garantías y efectos diseñados. En este sentido, mencionamos solo un dato que creemos altamente gráfico y descriptivo de la situación, pese a reconocer que no es el único que define la igualdad de género mencionada (Torres, 2007): solo la mitad de los países catalogados como «en vías de desarrollo» (p. 65) han alcanzado paridad en Educación Primaria, monto que se ve reducido, a menos de la mitad, en el caso de Secundaria y Superior (ONU, 2005). No obstante, partiendo de que el derecho a la educación es concebido como un derecho habilitante, esto es, garante del ejercicio de otros muchos derivados de este, parece lógico pensar en la necesidad de alcanzar su expresión más intensa y extensa en todos y cada uno de los territorios, independientemente de su ubicación (norte-sur) en el globo.

Estudios de índole variada concluyen que el alcance de los objetivos ha sido completamente desigual, pese a que en todos los países se reconocen contrastes, por razón

de género, en relación al acceso y permanencia en la Escuela (Evans-Winters y Espósito, 2010; INSTRAW, 2005; UNICEF, 2013). Así, a la situación de vulnerabilidad social, económica, étnica y política que cada una de las regiones, en grados distintos, pueda presentar, se une el, siempre presente, mayor porcentaje de niñas que se *ausenta* de los espacios educativos formales que, tal y como se refiere en el libro *Inexcusable Absence: Why 60 million girls still aren't in school and what to do about it*, alcanzaba, en la primera década del milenio, los 60 millones (Lewis y Lockheed, 2007). Aun con todo, cuando tienen la posibilidad de acceder a la escuela, las niñas tienen una tasa de repetición mucho más baja y, por ende, de éxito escolar mucho mayor al que alcanzan los niños (Fujimoto, 2011).

Tal y como se puede derivar de lo estudiado hasta el momento, hablar de igualdad educativa, en este sentido de género, no es tarea sencilla puesto que convergen criterios diversos en relación al acceso, a la permanencia, a los resultados y a los beneficios (Muñoz-Repiso, 2004). Asimismo, afectan los propios contextos, las culturas, las políticas y las propias sociedades, tal y como analizaremos en el epígrafe siguiente.

Bien es verdad que se ha reconocido a África Subsahariana, Asia del Sur, al Pacífico y, en menor medida, a América del Sur, como los espacios donde mayor nivel de divergencia entre géneros se observa, sin embargo, no por inferior, resulta menos preocupante aquella que se observa en los territorios europeos.

El 2007, nombrado como *Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos. Hacia una sociedad justa* (Parlamento Europeo, 2006), es solo un ejemplo reciente de lo que queremos dar cuenta. La finalidad pretendida a través de las distintas acciones programadas es la de alcanzar un alto grado de sensibilización con relación a la cohesión y a la justicia social, favoreciendo la igualdad a través de la lucha contra las discriminaciones por cuestión de género. En este sentido, se reconoce el necesario esfuerzo que los Estados miembros han de realizar, en materia educativa, para alcanzar auténticos patrones de equidad. Siendo así, la *Estrategia Europa 2020* se perfila como imprescindible en el contexto actual para «superar las desigualdades y [...] fomentar la cohesión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos, entre los que se encuentran las mujeres» (Gil, Cachón, Díaz, Valdivia y Zagalaz, 2014: 104). Y es que, aunque la igualdad de acceso y de permanencia en el sistema educativo son logros alcanzados hace ya unas décadas, la de resultados y beneficios está aún pendiente, principalmente porque implica actuaciones mucho más complejas.

Esto es lo que corrobora Muñoz-Repiso (2010) al afirmar que

la igualdad de resultados es algo más difícil de entender adecuadamente, porque no se trata de que todos los alumnos rindan lo mismo, como a veces se ha malinterpretado, mediante una «bajada del nivel» (sea lo que sea eso). Se trata de lograr que todos lleguen al máximo de sus posibilidades [...] que, por alguna razón, se encuentran en la escuela en inferioridad de condiciones o, sencillamente, mediante la adaptación del currículo y la organización escolar a todo el alumnado (p. 188),

añadiendo que esta *igualdad* no es una realidad presente en casi ningún sistema educativo.

Ejemplo manifiesto de esta afirmación lo tenemos en los resultados ofrecidos por los diversos informes educativos de OCDE (*Programme for International Student Assessment –PISA–* y *Education at a Glance –EaG–*, principalmente), así como en los publicados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento

Educativo (IEA) (*Trends in International Mathematics and Science Study –TIMSS–* y *Progress in International Reading Literacy Study –PIRLS–*), coincidiendo, en ambos casos, en que el rendimiento competencial femenino es, en términos globales, superior al masculino en comprensión lectora e inferior en Matemáticas y Ciencias. Aun con las críticas que sabemos que podrían hacerse a estos informes, nos atrevemos a afirmar, gracias a los mismos, que existe una desigualdad educativa de género, al menos en lo que se refiere a los resultados de las referidas competencias y, consecuentemente, a los beneficios.

La igualdad de beneficios, como sabemos, refiere la rentabilidad personal (en términos sociales, laborales y económicos) obtenida tras cualquier inversión educativa a lo largo de la escolarización obligatoria (Aguado, Ballesteros y Mata, 2013). En este caso, alcanzarla no depende, exclusivamente, del trabajo realizado por la escuela (pese a que sabemos que las jóvenes acceden, porcentualmente, menos a estudios de Ciencias, Tecnología e Ingeniería que sus pares varones) y por sus agentes, sino del encaje que pueda llegar a tener el título o las competencias dentro del complejo sistema social (Blunes, Mesa y Pintado, s. f.; UNESCO, 2017) y también, cómo no, del imprescindible reconocimiento político-educativo diferenciado por géneros.

En este sentido, el esfuerzo realizado por Naciones Unidas es especialmente reseñable. Desde hace cerca de dos décadas, esta organización ha asumido la necesidad de dar a conocer la situación educativa mundial, con la finalidad prioritaria y máxima de ofrecer acciones dirigidas a la mejora de los contextos, las condiciones de estos y los recursos que en ellos se insertan, siempre desde una perspectiva de igualdad. Los distintos documentos de publicación de la serie anual *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* (EPT, 2002-2015), actualmente denominados *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (GEM, desde 2016), son solo un claro ejemplo de ello. En todos ellos, el reconocimiento al papel de las mujeres y, de manera más específica, de las niñas es constante. Sin ánimo de entrar en un exhaustivo examen de los mismos, sí que consideramos de necesaria importancia detenernos en algunos de los elementos, acciones y análisis remitidos, igualmente, en los más recientes y que suponen, a la vez que documentos de trabajo, informes de supervisión del progreso en la consecución de las metas educativas determinadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015). Cabe recordar que, de los 17 objetivos contenidos en la misma, dos aluden de manera directa a nuestro objeto de análisis y son, por lo tanto, en aquellos que fijaremos nuestra atención.

Por un lado, nos encontramos con el objetivo que refiere la idea de «garantizar una educación inclusiva y equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015: s. p.). Pese a los importantes avances alcanzados, especialmente significativos en el acceso y permanencia, a los que antes aludíamos, las niñas siguen siendo un colectivo, a la par que vulnerable, objeto de desigualdad. Aun reconociendo que «los beneficios de educar a las niñas, muchachas y mujeres son numerosos e intergeneracionales» (UNESCO, 2016: 34) y que la educación básica es esencial para promover su autonomía y toma de decisiones, solo el 63%, el 46% y el 23% de los países alcanzaron la paridad de género en Primaria, Secundaria Básica y Secundaria Superior, respectivamente.

Por otro, el segundo, que propone «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas» (ONU, 2015: s. p.) haciendo frente a la violencia y discriminación que se interpreta como propia de todos los lugares del mundo, aunque

con particularidades de cada territorio y cultura. Realidad en la que también recae la preocupación del Banco Mundial (2019) que, desde 2015, desarrolla el *Proyecto de Empoderamiento de las Mujeres y Dividendo Demográfico en el Sahel* (SWEDD).

Esa singularidad será la que oriente nuestro próximo epígrafe.

3. Causas sociales y efectos educativos en las escuelas las niñas

Podrían ser muchas las fuentes que inciden en el letargo educativo de las más jóvenes, es más, gran parte de ellas podrían referirse a casuísticas particulares propias del espacio, de la sociedad o del contexto, sin embargo, y sabiendo que dejaremos al margen alguna de ellas, estimamos como esencial aludir a aquellas que son compartidas por un más amplio conjunto de la población infantil femenina. En este sentido, ofrecemos como causas de la somnolencia educativa la violencia intrafamiliar –física, sexual o psicológica– (Covarrubias y Caro, 2016), el abandono familiar, la situación sanitaria y la propia defensa de la identidad.

Como bien sabemos, la violencia intrafamiliar es aquella que se entiende como un fenómeno que, lejos de ser monocausal, es complejo. Se suele asociar a factores culturales, sociales, económicos e individuales (Caicedo, 2005) y resulta especialmente preocupante en el caso de menores. Según UNICEF (2013b), hay países, como Uruguay o Colombia, donde entre el 80 y el 98% de los niños y niñas sufren castigos corporales dentro del hogar, siendo escasamente denunciados y, por lo tanto, existiendo pocas estrategias efectivas para luchar contra ello y, de este modo, alcanzar una auténtica «restauración de los vínculos socioculturales del grupo afectado» (Dupret, 2012: 12). Aunque estos datos se ven reducidos en el resto de países del globo, la violencia hacia la infancia infligida en el hogar es una constante. Por esta circunstancia, se percibe necesario recurrir a la educación como herramienta para garantizar no solo la disminución de los casos, sino la propia intervención, recuperación y restablecimiento psicosocial de los afectados. En lo que se refiere a las niñas, organismos internacionales, entre los que destacamos UNICEF (2006) y Banco Mundial (2019), han concluido en destacar que la violencia intrafamiliar, asumida en términos de *fragilidad, conflicto y violencia (FCV)*, se ejerce, mayoritariamente y de forma general, a través del castigo (violencia psicológica), mientras que, en el caso de los menores varones, se manifiesta a través de la negligencia o, incluso, el abandono físico.

Estas prácticas muestran en forma determinante una marcada construcción social respecto a roles de género: aún se espera de las mujeres un rol pasivo, de obediencia y sometimiento, que requiere de una crianza con castigos que se correspondan con el objetivo, mientras que la libertad de cuidarse solos marca la tendencia a dejar a los varones con cierto riesgo negligente, por considerar que pueden arreglárselas sin tanto cuidado parental (Arrom *et al.*, 2015: 16).

A ello se une la vulnerabilidad sexual, no exclusiva de las féminas, pero especialmente representativa en su caso. El auspicio y el consentimiento familiar, en lo que se refiere a mutilaciones, violaciones o maternidades precoces, por poner solo tres ejemplos, están, en según cuáles, más que permitido. Como se puede estar pensando, los efectos que este tipo de violencia tienen en el seno familiar afectan, como cabría esperar, no exclusivamente a su desarrollo biológico-sanitario, psicológico y social, sino

también al escolar, considerando que no solo el acceso a la escuela se ve perturbado, sino también los propios resultados educativos. Coartar, restringir o negar este acceso implica, necesariamente, cercenar las posibilidades de avance socioeducativo de este colectivo, insistentemente, ya de partida vulnerable.

De esta situación en origen desigualitaria surgen, a nivel mundial, escuelas para niñas de acceso y curso específico para su género. Probablemente, uno de los casos más conocidos sea el de las *Adi Gram Samiti* en India. Estas escuelas, activas desde el año 2000, pretenden hacer frente a la situación de fragilidad por la que pasan las jóvenes a través de un plan que, aun trabajando contenidos y objetivos formales, se vale de espacios y metodologías no formales, estimando que, en estos últimos, está el auténtico triunfo de una educación segregada pero equitativa. Crear un espacio de seguridad, de acogida y de confianza es vital en esta propuesta que tiene un claro objetivo: conseguir en las niñas participantes un estímulo hacia el aprendizaje y la sana socialización (Mata, 2008) fuera del intoxicado contexto familiar. Esta es la misma estela iniciada por las escuelas de niñas de Colima (México) que, desde el siglo XIX y hasta la actualidad, contemplan la educación diferenciada como esencial en la lucha contra la violencia familiar y la exclusión de género (Rodríguez, Cruz y Martínez, 2005) y que han sido las inspiradoras, salvando las lógicas diferencias culturales y sociales, de las *Young Women's Leadership School*, en los barrios de Harlem y Bronx de Nueva York. Finalmente, los centros que se encuentran bajo la iniciativa de UNICEF, *Child-friendly schools*, los cuales «guarantees girl – friendly facilities, curricula, textbooks, and teaching-learning processes» (Orkodashvili, 2010: 4).

El abandono familiar es otra de las circunstancias que generan la necesaria y distinguida atención educativa de la niña en el mundo y que parte, en un amplio conjunto de casos, de la violencia intrafamiliar antes referida. Tal y como indica Cedeño (2017), vivir la ausencia de un contexto de socialización primaria es «una amenaza a su supervivencia» (p. 8), tanto en su infancia como, posteriormente, en su vida adulta. Por ello, iniciativas como las *Escuelas Temporales*, desarrolladas en Haití por Save the Children (s. f.), pretenden hacer frente, a través de la educación, a la «constante amenaza del tráfico de menores» (p. 5) que se deriva de ese abandono femenino. Estas pretenden ofrecer a las menores un espacio en el que evolucionar de manera firme y segura, a la vez que intentar, en la medida de lo posible, ralentizar los matrimonios tempranos ya que, tal y como indica UNICEF (2014), «un 11% de las niñas contraen matrimonio antes de cumplir 15 años, lo que compromete su derecho a la salud, la educación y la protección» (p. 4).

Este argumento sirve para introducir otra de las causas que hemos estimado como generadoras de las escuelas segregadas en el mundo. La salud, y de manera más concreta, la sanidad y la salubridad, junto con la seguridad, son elementos, a la vez que circunstanciales, determinantes para la proliferación y el mantenimiento de estas instituciones.

Algunos autores han avanzado sobre la importante correlación que existe entre las altas tasas de fracaso escolar y el género, estimando que, en el caso de las niñas, el estar sometidas a mutilaciones genitales, a violaciones y/o embarazos/maternidades precoces minimiza sus posibilidades de éxito educativo (Carpio y Vera, 2018), siendo especialmente manifiestas en los contextos musulmanes. Tal y como nos recuerda Llorent (2013), con bastante frecuencia, estos países (mencionando explícitamente Marruecos, Túnez, Egipto, Sudán, Pakistán, Turquía y Arabia Saudí) ofrecen una peor alimentación a las niñas en comparación con sus hermanos varones y un gasto

inferior en educación, redundando, uno y otro, en un más bajo rendimiento escolar. Sin embargo, este desenlace no es exclusivo de esta cultura, sino que es compartido por escuelas, especialmente ubicadas en el medio rural, de otros países. Por ejemplo, tal y como nos informa el estudio *Learning Blocks* (CRY, 2013), solo un 18% de las escuelas de India disponía, antes de 2013, de aseos de niños y niñas, separadamente, generando no solo unos bajos resultados académicos en el caso de estas, sino un acentuado absentismo provocado por la falta de retretes diferenciados que se hacía, especialmente manifiesto, en los días de menstruación. Consciente de ello, la organización *Mahila Jagriti Samiti* consiguió enfrentar esta situación, desde entonces y hasta la actualidad, a través de la creación de escuelas específicas de niñas que, no obstante, siguen siendo insuficientes. Sin embargo, esta no ha sido la única iniciativa. La propuesta *Burkina-bé Response to Improve Girls' Chances to Succeed* (BRIGHT), en Burkina Faso, optó por hacer frente a esta situación incluyendo letrinas en sus escuelas y garantizando una educación adaptada a las circunstancias sociobiológicas de las jóvenes (Kazianga, Levy, Linden y Sloan, 2012). En ese mismo contexto, el *Programa Bisongo* ofrece un «paquete integrado de servicios de atención médica, nutrición, desarrollo mental, educación y protección, con el fin de garantizar el desarrollo completo del niño», a la vez que «ayuda a liberar a las niñas mayores de las responsabilidades de cuidado infantil, permitiéndoles asistir a la escuela» (UNICEF, 2007: s. p.), lo que supone, por ende, una estrategia pedagógica de discriminación positiva.

La seguridad, como mencionábamos, es otra de las causas sociales que genera desigualdad educativa entre géneros. Las denominadas *Escuelas Satélites* promovidas, desde 2004, por *Oxfam Novib* en la República Democrática del Congo pueden ser buena muestra de ello. Estas se crean bajo el objetivo de dar alternativa a los problemas que presentan las escuelas primarias en la región de Kivu del Sur, denunciando su insuficiente capacidad y su coartada calidad y eficacia, específicamente en lo que se refiere a las niñas. En relación a esto último, la consultoría *Vantrood Educational Services* (2004) refiere que estas escuelas satélites, construidas por los propios vecinos, de corte sencillo y práctico y con una clara finalidad en relación a la adquisición de habilidades para la vida y para el empleo, avanzan sobre un cambio coyuntural en relación a la situación, desarrollo y permanencia educativa de las niñas. Siendo así, los problemas reconocidos en este contexto (concretamente dos: grandes distancias entre el hogar y la escuela que generan situaciones de inseguridad que son atajadas por los padres a través de la negación de la asistencia y dificultad para el pago de las tasas académicas correspondientes, primando la prevalencia del varón frente a la mujer) intentan ser contenidos a través de la puesta en marcha de estas escuelas asentadas en las áreas, estimadas como más remotas y lejanas respecto a las primarias. Este mismo planteamiento es el asumido por las ONG *Bangladesh Rural Advancement Committee* (BRAC), en Asia, y por la española *REST*, de acción en África (específicamente en Tigray, Etiopía), auspiciadas, a su vez, por la UNESCO y sus países miembros. En sendos casos, su finalidad es la de armar un sistema completo de oportunidades educativas a lo largo de toda la infancia, creando entornos seguros para estudiar, jugar o participar en actividades complementarias al plan oficial de estudios, y focalizándose, particularmente, en la situación de las niñas que provienen de los territorios, familias y contextos más desfavorecidos con un fin máximo: reducir la pobreza y fortalecer la autonomía.

Algo similar, aunque en un orden distinto, es lo que persiguen aquellas iniciativas educativas que pretenden la defensa de la identidad, individual y/o colectiva, de las

niñas por razones culturales, de lengua y folclore (comunidades indígenas específicas), religiosas (iglesias, sectas, etc.) y políticas (desplazadas, refugiadas o víctimas de encuentros bélicos, en definitiva, migradas).

La denominada *Educación Tradicional Indígena* (ETI), entendida como proceso integral en el que los menores consiguen desplegar sus capacidades, tanto físicas como intelectuales, a través de prácticas contextualizadas, reconoce una distinción por géneros considerando que, a la inicial situación de vulnerabilidad que sufre la infancia indígena, se añade el hecho de ser mujer, dándose, en este caso, una doble debilidad que obliga a la creación de marcos educativos específicos. Por tanto, asume que existen ejercicios o juegos para niños y para niñas, de manera diferenciada, atendiendo al rol que van a ocupar en un futuro que es, tal y como nos informa Gómez (2011), dispar. Por tanto, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), como respuesta al intento por uniformizar a las comunidades, en muchos casos criminalizadas y perseguidas, a través de la homogeneización de culturas, enuncia que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (art. 14).

Este reconocimiento descrito en el anterior artículo pretende hacer frente a las denominadas *Escuelas Fábrica*, asentadas en Indonesia, India, Bangladesh o México, por mencionar solo algunos países. La finalidad de las mismas es arrancar la esencia cultural, folclórica y lingüística de las comunidades indígenas considerando que la uniformización es la clave para el avance social y para la disminución de los conflictos interculturales. Asimismo, como respuesta a estas, surgen otras que pretenden lo contrario: poner en valor las singularidades de los grupos minoritarios. Es el caso, por ejemplo, de *Sokola Rimba* (Escuela de la Selva) para la comunidad de los *oran grimba* (gente del bosque) en el sur de Sumatra (Indonesia); el proyecto *Dos conejos* y el *Zerca y Lejos*, gestado desde España para los *pigmeos baka* de Camerún, o las escuelas de *Preak Toal*, en Camboya. En estos casos, las iniciativas están abiertas a niños y niñas, si bien es verdad que ciertas actividades que se realizan refuerzan un carácter diferenciado manteniendo, de cualquier modo, la prioridad de defensa y perpetuación de sus costumbres, tradiciones y lenguas.

Como no podría ser menos, hablar de cómo afecta el elemento religioso a la educación de las niñas nos remite, en un primer momento e inexorablemente, al imaginario del fundamentalismo islámico sunní. En este sentido, las *Escuelas clandestinas* de Kabul, ideadas por Sakena Yacoobi (Premio Wise en 2015) y dependientes del Instituto Afgano de Aprendizaje, destacan por ser pioneras en plantar cara a las exigencias del régimen talibán, «asumiendo el peligro frente a un régimen que prohibía expresamente la formación de las mujeres, consiguió resistir y que el proyecto se mantuviera vivo» (Izquierdo, 2016: 4). A día de hoy, y pese a que la Constitución afgana reconoce la igualdad por género en el acceso educativo, la realidad nos remite a que las niñas

acuden menos a las escuelas, descritas como auténticos objetivos militares, por estar expuestas a constantes situaciones de acoso, secuestros e, incluso, ataques con ácidos. Añadiendo que

Rebuilding girls' education is a Project that is half finished at best, and crumbling. The Afghan government –and the international donors that provide most of the national budget– have never spent all that's needed to ensure that all Afghan children get an education. Only about half of Afghanistan's girls ever go to school and by age 12 to 15, two-thirds are out of school. Worse yet, in some parts of the country the number of girls studying is now falling. There is a real possibility that worsening security and do nordis engagement will deal a double punch and that reversals will escalate (Human Rights Watch, 2019: s. p.).

Las madrasas para niñas son, sin duda, la *mejor* opción para la educación de las jóvenes islámicas de familias más tradicionales ya que estas se cuidan de transmitir el más *puro* enfoque de la religión que profesan. Pese a que inicialmente las madrasas, dependientes de las mezquitas, estaban dirigidas a los varones, son ya algunas las escuelas islámicas ofrecidas a niñas (Blanchard, 2007). El motivo no es tanto el reconocimiento de la necesidad de que dispongan de cultura, sino conseguir que, mientras estén en las madrasas, no participen de otras iniciativas educativas ajenas (Asadullah, 2018). Sin embargo, aunque se podrían hacer grandes y variadas distinciones entre territorios donde la educación en escuelas islámicas para niñas está extendida, únicamente aludiremos al caso de India, donde las madrasas para jóvenes han conseguido un alto grado de avance y evolución siendo consideradas, en la actualidad, espacios para la conformación de una *feminidad islámica*, crucial para construir la particular identidad de la mujer musulmana. Esta idea nos recuerda, necesariamente, a las *escuelas zenanas* de finales del XIX en la India británica, que, aunque de religión cristiana, trabajaron por ofrecer mecanismos para la expansión del mensaje, de los valores y de la ética propios del culto profesado.

Finalmente, resulta esencial reconocer las aportaciones que, desde diversas instituciones, se han venido gestando en relación a la educación de las niñas víctimas de los conflictos políticos. Hablamos, de manera concreta, de refugiadas y desplazadas, es decir, de jóvenes migradas. Según la Agencia de la ONU de Ayuda a los Refugiados (ACNUR), Europa se distingue por ser uno de los continentes que, por su situación geográfica, pero también por su estabilidad social, política y económica, se perfila como uno de los territorios que más cantidad de refugiados acoge fuera de los continentes bélicos. Asimismo, países vecinos a aquellos en conflictos, de África y Asia, también se presentan como objetivos prioritarios en las migraciones por causas políticas, albergando al 80% de esta población. En este sentido, de los estimados 41 millones de personas migradas, más del 50% (26 millones, aproximadamente) lo hacen en condición de refugiados, de los que la mitad son menores (ACNUR, 2019).

Al igual que mencionábamos con anterioridad, la situación de las niñas refugiadas responde a una realidad que presenta una triple situación de vulnerabilidad generada por su condición de migrante, de mujer y de menor. Frente a ello, la educación se torna en imprescindible, ofreciendo garantías para iniciar una nueva vida lejos de sus conflictivos países de origen. Los países de acogida, por su parte, han realizado un esfuerzo por adecuar sus circunstancias particulares (políticas, culturales y sociales) a esta nueva heterogeneidad, siempre desde el mantenimiento y respeto a sus leyes

nacionales que no siempre concuerdan con las de sus pueblos natales. Por tanto, el necesario ejercicio de adaptación que deben hacer las refugiadas más jóvenes se concreta en el imprescindible marco de acción social determinado por los países receptores. Esto, como podemos pensar, supone que, en ciertos casos, no se llegue o se sufra a lo largo del proceso de adaptación que entendemos necesario para retomar sus vidas. En ese proceso, los países abren sus fronteras condicionando la entrada al cumplimiento de las normas nacionales, intentando, en algunos casos más que en otros, reconocer las singularidades (lingüísticas, culturales y religiosas) de los acogidos. En ese intento viene, en los últimos meses, trabajando *Entreculturas* a través de su proyecto *Escuelas Refugio*. Esta iniciativa concibe la escuela como un espacio libre de violencia, seguro y cargado de esa protección que merecen los menores donde, además, el reconocimiento a sus particularidades está siempre presente. Por ejemplo, dado que un porcentaje representativo de las niñas refugiadas ha sufrido abusos por parte de varones (Vega, 2007; Gabanes, 2008), se ofrece un contexto educativo exclusivamente femenino (maestras, educadoras, psicólogas...) en el que encuentren la seguridad física y psicológica a la que antes aludíamos. Destacable es también, en este sentido, las iniciativas francesas *Escuelas de la Calle* y *Escuelas Autobuses* que, aunque no exclusivamente dirigidas a niñas, consiguen, a través de procesos informales, avanzar sobre la consecución de objetivos psicosociales, difícilmente alcanzables dentro del proceso de educación formal (Hagan, 2019). Pese al interés y esfuerzo, no siempre compartido (Wrigley, 2003), las leyes nacionales de la mayoría de los Estados de acogida obligan a su escolarización reglada y a que estas iniciativas mencionadas solo actúen como complemento del complejo proceso formativo de los refugiados y, de manera mucho más determinante, de las refugiadas ya que, por cada 10 niños refugiados que asisten a la escuela primaria, solo acuden 8 niñas, situación que se acrecienta al hablar de Educación Secundaria, donde por cada 10 varones solo se encuentran matriculadas 7 féminas (UNICEF, 2013c). Son, por tanto, las niñas las que más se benefician de estas acciones no formales al estimar que estas se adaptan más a sus necesidades, de acuerdo a su cultura y al papel que tiene, como mujer, dentro de la misma.

4. Conclusiones

La educación de las niñas, tal y como hemos puesto de manifiesto a lo largo de este artículo, remite al estudio de una realidad compleja y multicausal. Hablar de los procesos educativos (formales y no formales) que afectan a este colectivo no es sencillo ni además está, probablemente por su complejidad, lo suficientemente trabajado. Es verdad que, como hemos demostrado a través de una amplia bibliografía, son muchas las obras que remiten la situación educativa de las niñas en el mundo, sin embargo, son pocas (o ninguna) las que lo hacen desde una visión integral. Probablemente, la complejidad a la aludíamos sea la causa de esta situación. No obstante, nuestro interés se ha centrado en ofrecer esa visión, aun siendo conscientes de lo exiguo del presente trabajo. Con él pretendemos ofrecer un trabajo de panorama, de estado de la cuestión, que sirva para alentar nuevas investigaciones que avancen sobre el esquema propuesto.

Tal y como ha quedado patente, la educación de las niñas es un tema aún pendiente, no tanto en la práctica, como en la literatura científica. Aunque muchas son las

iniciativas que desde organismos supranacionales o no gubernamentales han fomentado, en las últimas décadas, el desarrollo de estrategias de acción, es de nuevo la diversidad de las circunstancias que envuelven esa global *educación* la que no ha favorecido su estudio pormenorizado. Entendemos, pues, que la necesidad de avanzar sobre el análisis de las distintas propuestas pedagógicas que afectan a las niñas, independientemente de sus circunstancias (familiares, sociales, políticas, religiosas...), es esencial para reconocer que el fenómeno de la educación de género es una realidad compleja que precisa de una atención prioritaria, a nivel político y también académico. Al menos, ese ha sido nuestro objetivo.

5. Bibliografía

- ACNUR (2019). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2018*. Recuperado el 10 de octubre de 2019, de <https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf>.
- AGUADO, T.; BALLESTEROS, B. y MATA, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-11.
- ARROM, C.; ARCE, A. C.; ARROM, C. M.; FRESCO, M. P.; SAMUDIO, M.; CAPURRO, M.; ARROM, M. A.; ROMERO, M. M. y VARGAS, V. (2015). Violencia intrafamiliar en pacientes en edad pediátrica que reciben atención psicológica. Frecuencia, factores predisponentes y consecuencias. *Memorias del Instituto de Investigación en Ciencias de la Salud*, 13(3), 24-30.
- BANCO MUNDIAL (2019). *Informe anual 2019. Poner fin a la pobreza. Invertir para generar oportunidades*. Recuperado el 15 de abril de 2020, de <https://www.bancomundial.org/es/about/annual-report>.
- BLANCHARD, C. H. (2007). *Islamic Religious Schools, Madrasas: Background*. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <https://fas.org/sgp/crs/misc/RS21654.pdf>.
- BLUNES, M.; MESA, B. y PINTADO, M. M. (s. f.). Mujer y Educación: nuevos posicionamientos en el debate sobre la desigualdad de género. En *XI Congreso Español de Sociología «Crisis y Cambio: Propuestas desde la Sociología»*. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de <https://fes-sociologia.com/mujer-y-educacin-nuevos-posicionamientos-en-el-debate-sobre-la-desigualdad-de-gnero/congress-papers/970/>.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARPIO, D. D. y VERA, A. J. (2018). *Violencia intrafamiliar en el rendimiento escolar. Talleres didácticos para padres. Trabajo de investigación*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- CEDEÑO, A. A. (2017). *Relaciones de pareja de las mujeres afectadas por vivencias de violencia en la infancia*. Tesis de Bachillerato. Facultad de Ciencias Psicológicas, Universidad de Guayaquil. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25989>.
- COVARRUBIAS, A. y CARO, N. R. (2016). Determinantes de la violencia entre pares en escuelas secundarias del Estado de México: calidad de relaciones con maestros y familiares. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-30.
- CRY. (2013). *Learning Blocks. A reality check on the status of Right to Education Act*. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de http://www.cry.org/resources/pdf/CRY_Report_on_RTE_2013.pdf.
- DUPRET, M. A. (2012). *La violencia intrafamiliar contra niños, niñas y adolescentes. ¿Cómo intervenir y cómo prevenir?* Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- EVANS-WINTERS, V. y ESPÓSITO, J. (2010). Other People's Daughters: Critical Race Feminism and Black Girls' Education. *Educational Foundations*, 24(1-2), 11-24.
- FUJIMOTO, G. (2011). El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa? *Revista de Investigación*, 35(72), 13-31.

- GABANES, A. (2008). Violencia sexual y de género en mujeres y niñas refugiadas. En Ó. FERNÁNDEZ (COORD.) *Mujeres en riesgo de exclusión social y violencia de género* (pp. 133-140). León: Universidad de León.
- GIL, P.; CACHÓN, J.; DÍAZ, A.; VALDIVIA, P. y ZAGALAZ, M. L. (2014). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. *Movimiento*, 20(01), 103-124.
- GÓMEZ, H. (2011). La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(11), 273-298.
- GUEVARA, R. E. S. y GARCÍA, L. A. E. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales. *Investigación y Ciencia*, 46, 10-17.
- HAGAN, M. (2019). Escuelas de la calle y autobuses escuela. Provisión de educación informal en Francia. *Migraciones forzadas. Revista*, 60, 30-31.
- HUMAN RIGHTS WATCH. (2019). *I Won't Be a Doctor, and One Day You'll Be Sick*. Recuperado el 14 de septiembre de 2019, de <https://www.hrw.org/video-photos/interactive/2017/10/17/war-girls-education>.
- IZQUIERDO, M. J. (2016). Sakena Yacoobi. La valentía de luchar por la educación de las niñas y mujeres afganas. Instituto Español de Estudios Estratégicos. *Biez: Boletín I.E.E.E.*, 1, 8-14.
- JIMÉNEZ, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 51-85.
- KAZIANGA, H.; LEVY, D.; LINDEN, L. L. y SLOAN, M. (2012). The effects of «girl-friendly» schools: evidence from the bright school construction program in Burkina Faso. *American Economic Journal: Applied Economics, American Economic Association*, 5(3), 41-62.
- LEWIS, M. A. y LOCKHEED, M. E. (2007). *Inexcusable Absence: Why 60 million girls still aren't in school and what to do about it*. London: Centre for Global Development.
- LORENT, V. (2013). Mujer y educación en sociedades islámicas. *Omnia*, 19(3), 117-132.
- MATA, M. G. (2008). India: Educación con «reservas». *Educere*, 12(42), 635-643.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2004). Mujer y educación en la Unión Europea. En J. R. FLECHA y C. GARCÍA (COORDS.) *Mujer e igualdad de oportunidades* (pp. 93-114). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- MUÑOZ-REPISO, M. (2010). Mujer y educación en la Unión Europea. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 187-200.
- ONU. (2005). *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe de 2005*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado el 1 de junio de 2019, de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>.
- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 19 de julio de 2019, de https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf.
- ONU. (2010). *Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/55/L.2)]55/2*. Declaración del Milenio. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.
- ORKODASHVILL, M. (2010). *Quality education through Child-Friendly Schools: resourceal location for the protection of children's rights*. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/23520/>.
- PALOMAR, V. C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, 111(21), 7-43.
- PARLAMENTO EUROPEO. (2006). Decisión n.º 771/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de mayo de 2006, por la que se establece el Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos (2007) – Hacia una sociedad justa. *Diario Oficial de la Unión Europea* (Serie L) (Número: 146, 31/05/2006, Disposición n.º 771/2006/CE, 1-7).
- RODRÍGUEZ, M. A.; CRUZ, S. L. y MARTÍNEZ, S. G. (2005). La mujer y su participación en el desarrollo histórico de la Universidad de Colima. *GenEros*, 12(35), 50-58.

- SANTOS, M. Á. (ed.) (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SAVE THE CHILDREN. (s. f.). *Ayudando a los niños y niñas de Haití, reconstruyendo su futuro. Seis meses después del terremoto*. Recuperado el 1 de octubre de 2019, de <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/stco115.dir/stco115.pdf>.
- STROMQUIST, N. P. (2010). Políticas educativas y género: Un análisis comparativo de las intenciones y conductas del estado. En A. MINGO (coord.) *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación* (pp. 55-78). México: UNAM y Plaza y Valdés.
- TORRES, M. C. (2007). *Derecho a la educación es más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf.
- UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe del Seguimiento de la Educación en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Cracking the code: girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Children and Violence Report of the National Child Month Committee 1997 Conference. En Violence Against Children in the Caribbean Region Regional Assessment*. Panamá: UNICEF.
- UNICEF. (2007). *Unicef in action*. Recuperado el 14 de octubre de 2019, de https://www.unicef.org/bfa/english/education_881.html.
- UNICEF. (2013a). *Plan estratégico del UNICEF para 2014-2017. Realización de los derechos de todos los niños, especialmente los más desfavorecidos*. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de https://www.unicef.org/about/execboard/files/2013-21-UNICEF_Strategic_Plan-ODS-Spanish.pdf.
- UNICEF. (2013b). *Situación del derecho a la salud materna, infantil y adolescente en Paraguay*. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de <https://www.unicef.org/paraguay/informes/situaci%C3%B3n-del-derecho-la-salud-materna-infantil-y-adolescente-en-paraguay>.
- UNICEF. (2013c). *Ending Child Marriage. Progress and prospects*. Recuperado el 26 de septiembre de 2019, de https://www.unicef.org/.../Child_Marriage_Report_7_17_LR..pdf.
- UNICEF. (2014). *El estado mundial de la infancia de 2014 en cifras: todos los niños y niñas cuentan. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez. Informe*. Nueva York: UNICEF.
- VANTROOD EDUCATIONAL SERVICES. (2004). *Satellite Schools*. Recuperado el 1 de abril de 2019, de http://ideal-participation.eu/vantrood/wp-content/uploads/2016/02/The_concept_of_Satellite_Schools.pdf.
- VEGA, M. J. (2007). Las mujeres refugiadas y la violencia de género. *ICEV. Revista d'Estudis de la Violència*, 2, s. p.
- WRIGLEY, T. (2003). *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- ZAPATA-MARTELO, E. y AYALA-CARRILLO, M. R. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai*, 10(7), 1-21.