

2. Aproximación a la situación de las mujeres en la educación en Iberoamérica

María Montesinos Sánchez Elvira
Experta en Género y Desarrollo



2. Aproximación a la situación de las mujeres en la educación en Iberoamérica

María Montesinos Sánchez Elvira
Experta en Género y Desarrollo

2.1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio pretende dar cuenta del momento en que se encuentra la educación de las mujeres y la incidencia de los planes de igualdad entre hombres y mujeres en los países latinoamericanos considerados como prioritarios por la cooperación española: Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, República Dominicana, Paraguay, Bolivia, Perú y Ecuador. En esa línea, se vertebran dos temáticas: los planes de igualdad y su inserción en las políticas educativas.

En la primera parte del documento se presentan los acuerdos internacionales en relación a los derechos humanos de las mujeres y educación, con especial relevancia en los acuerdos firmados sobre educación por los distintos países ya que fijan los lineamientos de actuación en la materia. La segunda parte aborda la relación entre los planes de igualdad y la educación, ya que pese a la importancia otorgada a los mismos se constata una escasa vertebración con el resto de políticas y, por lo tanto, un vacío en cuanto a su incidencia real en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular. En el último capítulo se ofrece un panorama actual de la cooperación internacional en educación mediante los agentes que participan, las buenas prácticas a seguir y su concreción futura. *En suma, generar una propuesta compartida en materia de cooperación al desarrollo en educación con perspectiva de género¹ porque, aunque pueda parecer una obviedad mencionarlo, en las sociedades hay hombres y mujeres con distintas necesidades, visiones y enfoques.*

1. Consideración sistemática de las diferencias entre las necesidades, condiciones y situaciones específicas que tienen los hombres y las mujeres, y el análisis de las relaciones que se dan entre ambos en una sociedad determinada o en un proceso de desarrollo según el ámbito de actuación en el que se incorpore (Plan Director: 28, 2005).

El Ministerio de Educación y Ciencia de España siguiendo los lineamientos del Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 incluye expresamente en sus acciones de cooperación su preocupación por los derechos humanos al entender que entre todos los derechos fundamentales el derecho a la educación es, posiblemente, el más decisivo por constituir una condición para poder ejercer otros muchos derechos. Cuando ejercemos el derecho a la educación no sólo estamos adquiriendo conocimientos necesarios para nuestro desarrollo social sino que estamos trabajando aspectos definitorios en el desarrollo de todo ser humano: la identidad, el respeto, la igualdad, etc.

Las líneas estratégicas sobre educación del Plan Director de la Cooperación Española se articulan mediante los siguientes ejes:

- La mejora del acceso universal a la educación: que todas las personas tengan acceso independientemente de su edad, sexo, condición social...
- La finalización efectiva de los estudios: reducción de las tasas de repetición y el abandono escolar. La permanencia en el sistema educativo conducente a su finalización real en los plazos habituales de cada país, lo que supone trabajar para acabar con el absentismo y la deserción escolar.
- La contribución a la mejora de la calidad de la educación a todos los niveles.
- La equidad educativa para superar las diferencias en el acceso y calidad en función del sexo, origen socioeconómico, cultural, lingüístico o étnico de las personas.
- La continuidad y flexibilidad del sistema educativo basadas en la educación a lo largo de toda la vida.

Como derecho humano básico, la Cooperación Española, en base a las directrices del Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE) y de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), da especial relevancia en sus programas al derecho a la educación de las mujeres de todas las edades, por considerarla una condición para el ejercicio de sus derechos humanos. Las barreras que limitan el acceso a todas las etapas de la educación son económicas, sociales y culturales. En muchas sociedades, las niñas presentan altos niveles de analfabetismo, no pueden acceder a la educación primaria y secundaria porque su trabajo es necesario para el sustento del hogar y en el ámbito familiar. La asunción de roles tradicionales así como las responsabilidades domésticas les impiden escolarizarse y limitan considerablemente su tiempo para el estudio, siendo la deserción y el absentismo escolar problemas prioritarios a tener en cuenta.

La Estrategia de la Cooperación Española para la Promoción de la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2004) establece como un principio fundamental la igualdad entre hombres y mujeres, fomentando el potencial que tiene la

educación para combatir la discriminación y fortalecer la autonomía de las mujeres e incrementar sus oportunidades. Para ello se opera en torno a tres principios de actuación: lucha contra la pobreza, respeto de los derechos humanos y respeto de la cultura local.

- **Lucha contra la pobreza.** La igualdad de oportunidades² entre mujeres y hombres es una condición indispensable para eliminar la pobreza, principal meta de la cooperación española, además de un fin en sí mismo. La discriminación por razón de sexo coloca a las mujeres en una situación de vulnerabilidad ante la pobreza y dificulta considerablemente sus opciones para superarla y las de toda la sociedad.
- **Respeto de los derechos humanos: igualdad y no discriminación por razón de sexo.** El disfrute en condiciones de igualdad de los derechos humanos y la no discriminación por razón de sexo son condiciones necesarias para un desarrollo equitativo y sostenible. España reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, y comparten las libertades fundamentales para su realización y asume que los derechos humanos de las mujeres y las niñas son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales.
- **Respeto de la cultura local.** La cooperación al desarrollo siempre genera un impacto en la cultura de las sociedades donde colabora. Se debe tener en cuenta que en cada sociedad existen formas específicas de entender el papel de las mujeres y los hombres, la relación entre ellos, sus responsabilidades y la posición que deben ocupar en sus comunidades. No obstante, las particularidades culturales no justifican de forma alguna la violación de los derechos humanos o la persistencia de situaciones de discriminación hacia las mujeres.

Actualmente, en todos los países iberoamericanos existen, con mayor o menor nivel de desarrollo, con una u otra denominación, planes de igualdad entre hombres y mujeres. Su implantación y efectividad varía, dependiendo del rango institucional del que partan, los años de su existencia, los recursos destinados, etc. No obstante, lo importante es su puesta en marcha como instrumento y lo que pueden aportar al incorporarlos a una política educativa de calidad.

España se encuentra desarrollando el IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2006 que tiene dos principios fundamentales:

2. Situación por la que hombres y mujeres tienen las mismas oportunidades para realizarse física, intelectual y emocionalmente, desarrollando sus capacidades sin distinción de género, clase, edad, etnia, religión,...

- El de *mainstreaming* que consiste en promover la defensa y garantía del principio de igualdad entre hombres y mujeres en todas las actividades y políticas, a todos los niveles, evaluando sus posibles efectos.
- El de cooperación entre todos los organismos implicados en llevar a la práctica sus directrices: las administraciones públicas, la sociedad civil, los sindicatos, etc.

El Plan persigue la profundización de las políticas de igualdad, aún necesarias a pesar de los logros conseguidos por la sociedad española en relación con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Las estadísticas demuestran que la participación de las mujeres ha aumentado en todos los ámbitos de la sociedad, sin embargo el desempleo o la violencia continúan afectando de manera significativa a las mujeres. En cuanto al acceso a la educación, tanto en la enseñanza obligatoria como en la universitaria, se ha igualado entre sexos, pero el número de profesoras universitarias y de catedráticas es inferior que el de sus homólogos varones.

El Plan desarrolla medidas específicas dirigidas a superar las discriminaciones todavía existentes y aumentar la presencia de mujeres en los ámbitos en los que sigue siendo insuficiente.

Finalmente, mencionar que gran parte de las fuentes e informes utilizados en este documento proceden de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Banco Mundial (BM) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) por tratarse de organismos de reconocido prestigio internacional que facilitan datos actualizados aunque no siempre desagregados por sexo, origen, etnia, etc. Las bases de datos en los países están realizadas con diversos criterios, aunque no siempre pueden definirse y, cuando aparecen, además predomina la diversidad metodológica en la obtención y en la presentación de los resultados, lo cual hace que las cifras no siempre sean precisas ni comparables unas con otras. En cuanto a los datos cualitativos, se han utilizado, entre otros, informes y estudios internacionales disponibles en Internet sobre educación como los seguimientos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de Educación para Todos (EPT), así como los Planes de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres disponibles en versión digital de los distintos países según consta en la bibliografía anexa.

2.2. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

La relevancia de la dimensión internacional de las actuaciones de los gobiernos es innegable en un mundo crecientemente globalizado. Así, la cooperación al desarrollo responde a estrategias globales sobre distintos aspectos de las relaciones entre los países. La cooperación española en su actual Plan Director considera la educación como un ámbito preferente para la utilización del instrumento de canje de deuda por desarrollo³ al reconocer a la educación un papel clave en el desarrollo y, por tanto, se ha fijado como ámbito prioritario en los programas de canje de deuda, sin perjuicio de otros esquemas de canje de deuda por desarrollo social y medioambiental (MAE, 2005). En consonancia con esta línea de trabajo, en la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Salamanca (España), el pasado mes de octubre de 2005, se enfatizó en la necesidad de realizar programas de canje de deuda por educación: “impulsar en el seno de la comunidad iberoamericana, y en terceros países, los programas de canje de deuda por educación y otras inversiones sociales” (Declaración de Salamanca, 2005).

Con anterioridad, en el mes de julio de 2005, las Ministras y Ministros de Educación de Iberoamérica, en su reunión en la XV Conferencia Iberoamericana de Educación propusieron, en la Declaración de Toledo, impulsar un Pacto Iberoamericano por la Educación como estrategia para la promoción de un desarrollo con equidad y justicia social mediante mecanismos innovadores de financiamiento, entre los que destaca el canje de deuda por inversiones en educación. Ese acuerdo multilateral sería un instrumento idóneo que, respetando la soberanía de cada uno de los países, favoreciera la generación de recursos adicionales para la educación. Este mecanismo debería apoyarse en una administración transparente y eficiente de los fondos generados, y en el seguimiento de los proyectos educativos sobre la base de las metas propuestas y los resultados obtenidos, teniendo en cuenta en este proceso la participación de la sociedad civil.

En el caso de la educación y, específicamente, de la educación de las mujeres es interesante recordar brevemente el momento en que se encuentran los acuerdos y la incidencia que hayan podido tener en las políticas de cooperación al desarrollo.

3. Los acuerdos de conversión de deuda son instrumentos a través de los cuales las obligaciones de pago del país deudor se canalizan hacia la financiación de proyectos de desarrollo en ese país. Es decir, lo que es originariamente servicio o pago de deuda, revierte en financiación de proyectos en sectores de especial importancia para la lucha contra la pobreza y el desarrollo sostenible (Plan Director, 2005).

2.2.1. Acuerdos internacionales

Los últimos encuentros internacionales sobre educación han marcado y están guiando cada vez más las políticas de cooperación interna y externa de los países. Se van a diferenciar dos tipos de acuerdos sobre educación: los internacionales y los iberoamericanos.

PRINCIPALES CONFERENCIAS SOBRE EDUCACIÓN

<p>Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT/EFA) Jomtien (Tailandia) 1990</p>	<p>Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad independientemente del sexo, la etnia, la edad...</p>
<p>IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre las Mujeres Pekín (China) 1995</p>	<p>Se acuerdan tres objetivos básicos en educación: la igualdad de acceso a la educación para las niñas, la erradicación del analfabetismo de las mujeres y la mejora del acceso de las mujeres a la formación profesional, a la ciencia y a la tecnología, y a la formación continua.</p>
<p>Cumbre Mundial de Educación Dakar (Senegal) 2000</p>	<p>Iniciativa con el objetivo de desarrollar estrategias para proveer de educación a los países mediante la movilización de recursos.</p>
<p>Cumbre del Milenio de Naciones Unidas Nueva York (EEUU) 2000</p>	<p>Objetivos globales para el desarrollo para el año 2015. En cuanto a educación: primaria de calidad y la eliminación de las disparidades de género en el acceso.</p>

En 1990 se realizó en Jomtien (Tailandia) la conferencia *Educación para todos* (EPT) en el marco del reconocimiento de la educación como un derecho humano. Se pusieron de manifiesto las desigualdades y la falta de equidad que sufren las niñas en las escuelas de todo el mundo, aceptando su vulnerabilidad y la necesidad de reducir la brecha de género⁴ especialmente en educación primaria. En ella se

4. Diferencias que exhiben los sexos en cuanto a oportunidades, acceso, control y uso de los recursos que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano; las brechas de género son construi-

reconoció la prioridad de universalizar la educación básica, entendiendo por tal, aquella que es capaz de satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, valores y actitudes que, en cada caso, resulten indispensables para que las personas puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, trabajar con dignidad, participar, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones y seguir aprendiendo.

El informe 2005 de EPT presenta, para el conjunto de América Latina y el Caribe, avances considerables en la universalización de la enseñanza primaria en el último decenio, pero la calidad de la educación sigue siendo un problema central. En efecto, por un lado, la tasa de retención escolar constituye un motivo de preocupación, ya que el índice de supervivencia en el 5° curso de primaria se sitúa por debajo del 89% en la mitad de los países sobre los que se dispone de datos. Por otro lado, existe disparidad entre el número global de alumnado que finaliza los estudios de primaria y la proporción de éstos que domina un conjunto mínimo de competencias cognitivas⁵. Sin embargo, el logro de la EPT -factor esencial para poder alcanzar objetivos importantes para las personas y el desarrollo en general- depende esencialmente de la calidad de la educación ofrecida. En virtud de la educación -una educación integral y de calidad- el ser humano accede al conocimiento, considerado en la actualidad un valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios, haciendo que el dominio del saber sea el principal factor del desarrollo autosostenido en la sociedad. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo se constituye como un objetivo básico del desarrollo personal, en la mayoría de los escenarios y niveles educativos.

Con posterioridad, en el *Foro Mundial de Educación* (2000) realizado en Dakar (Senegal), se planteó que los gobiernos debían ser los responsables de garantizar la educación y los donantes de asegurar la financiación adecuada. En ese momento, se estableció como un objetivo que la igualdad de género fuera incluida en todo el sistema educativo, en todos los niveles y en todos los ámbitos. De igual manera, se instó a la adopción de medidas para garantizar el acceso y la permanencia de las niñas en la escuela y la alfabetización de adultas.

Pero fue en 1995, en la Conferencia de Pekín, cuando se constató la importancia de tomar en cuenta el papel de las mujeres en todas las sociedades. Este encuentro

das sobre las diferencias biológicas y son el producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres.

5. El nivel cognitivo en el aprendizaje refleja la manera en que la persona construye una base de conocimientos y lo aplica, con sus propias estrategias, en ambientes diferentes. Este concepto incluye actividades tales como percibir, observar, discriminar, identificar detalles, recordar, secuenciar, inferir, comparar, categorizar, describir, identificar causa efecto, predecir, analizar, resumir, razonar lógicamente y solucionar problemas.

mundial de mujeres es una referencia imprescindible porque se elaboró el documento más completo producido por una conferencia de las Naciones Unidas en relación a los derechos de las mujeres, al incorporar lo logrado en conferencias y tratados anteriores como, entre otras, la I Conferencia Mundial de la Mujer de las Naciones Unidas (México, 1975) y la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW-1979).

CONFERENCIAS DE NACIONES UNIDAS SOBRE LAS MUJERES

<p>I Conferencia Mundial de la Mujer de las Naciones Unidas (México, 1975).</p>	<p>Primer decenio de la ONU para la mujer: igualdad, desarrollo y paz.</p>
<p>Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW). Asamblea General de la ONU (1979).</p>	<p>Es el instrumento de derecho internacional más relevante para la defensa de los derechos de las mujeres, en el cual se reconoce expresamente la necesidad de actuar contra la violación de los derechos de las mujeres, tanto en la esfera pública como privada.</p>
<p>II Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer (Copenhague, 1980).</p>	<p>Se interpretó la igualdad no sólo en el sentido de igualdad jurídica sino también de igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para la participación de las mujeres en el desarrollo, como beneficiarias y como agentes activos.</p>
<p>III Conferencia Mundial sobre las Mujeres (Nairobi, 1985).</p>	<p>Adopción de las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer.</p>
<p>Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992).</p>	<p>Reconoce el papel esencial de las mujeres en la preservación y gestión de los recursos naturales.</p>
<p>Declaración sobre la Eliminación de la violencia contra las mujeres.</p>	<p>Adaptada por la Asamblea General de la ONU en 1993.</p>
<p>Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos (Viena, 1993).</p>	<p>Se incorpora a la agenda de la ONU la violencia contra las mujeres y otras cuestiones relativas a sus derechos</p>

	<p>humanos. Hay un cambio fundamental porque se acepta que los derechos humanos pueden ejercitarse o violarse tanto en el ámbito público como en el privado y su violación puede originar responsabilidad estatal.</p>
<p>Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994).</p>	<p>El fortalecimiento de las capacidades y la autonomía de las mujeres son considerados como partes integrantes del desarrollo.</p>
<p>Cumbre mundial sobre desarrollo social (Copenhague, 1995).</p>	<p>Se adopta el compromiso de asegurar la plena igualdad entre mujeres y hombres.</p>
<p>IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas (Pekín, 1995).</p>	<p>Adopción de la Declaración de Pekín y de la Plataforma para la Acción.</p>
<p>Cumbre del Milenio (2000).</p>	<p>Aparece el compromiso de promover la igualdad de género y fortalecer las capacidades y autonomía de las mujeres.</p>
<p>Pekín + 10 (Nueva York, 2005).</p>	<p>Encuentro internacional para revisar el cumplimiento de la Plataforma de Acción de Pekín (1995).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de diversos documentos.

En la Conferencia de Pekín se asumió de manera oficial que “género se diferencia del sexo para expresar que el rol y la condición de hombres y mujeres responden a una construcción social y, como tal, están sujetos a cambios”. Esto implica comprender de manera separada lo biológico de lo social, es decir, que el papel reproductor de las mujeres no debe determinar sus vidas. Se generó un proceso de consenso global sobre los principales problemas de las desigualdades de género, acordando reivindicar activamente la consecución de la igualdad, entendida como fin de la marginación y la segregación histórica de que las mujeres han sido objeto. Se manifestó que resultaba de máxima importancia las palabras con las que se definen los problemas de las mujeres y cómo se plantean las soluciones porque hasta que algo no tiene nombre no existe y, por lo tanto, no se puede pensar y reflexionar

sobre ello. Al ponerle nombre a algunos aspectos de las relaciones de género⁶, que hasta entonces no se reconocían internacionalmente, aparecieron conceptos para analizar la realidad: feminización de la pobreza, empoderamiento, equidad... En el caso de la educación se traduce, en primer lugar, en la reiterada necesidad de datos de matrícula desagregados por sexo para saber la cantidad de niños y niñas que figuran en la matrícula tanto al inicio del curso como al final y hasta qué grado están estudiando.

También se hizo pertinente destacar el impulso para crear un sistema educativo en el que se tuvieran en cuenta las desigualdades de género, así como la deserción escolar de las niñas a temprana edad y la maternidad en la pubertad. Lo cual ha resultado ser el origen de muchas de las políticas que llevan a cabo los gobiernos de los países en desarrollo por presión de sus propios movimientos de mujeres y, en muchos casos, de los países donantes que, como se ha mencionado, son los encargados de asumir parte de la financiación. De igual forma, en Pekín se generaron una serie de recomendaciones hacia las administraciones públicas para que no se quedasen al margen del avance hacia la igualdad. En resumen, los temas de especial preocupación fueron:

- La persistente y creciente carga de la pobreza que afecta a las mujeres.
- Disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de educación y capacitación.
- Disparidades e insuficiencias y desigualdad de acceso en materia de atención de la salud y servicios conexos.
- La violencia contra las mujeres.
- Consecuencias de los conflictos armados y de otro tipo en las mujeres, incluidas las que viven bajo ocupación extranjera.
- Desigualdad en las estructuras y políticas económicas, en todas las formas de actividades productivas y en el acceso a los recursos.
- Desigualdad entre mujeres y hombres en el ejercicio del poder y en la adopción de decisiones a todos los niveles.
- Falta de mecanismos suficientes para promover el adelanto de las mujeres.
- Falta de respeto y promoción y protección insuficientes de los derechos humanos de las mujeres.
- Estereotipos sobre las mujeres y desigualdad de acceso y participación de las mujeres en todos los medios y sistemas de comunicación.

6. Relaciones que, en una determinada sociedad, se establecen entre hombres y mujeres por la interpretación que se da a cada uno de los sexos. También vienen determinadas por el valor dado a la edad, la clase, la etnia...

- ❑ Desigualdades basadas en el género en la gestión de los recursos naturales y la protección del medio ambiente.
- ❑ Persistencia de la discriminación contra las niñas y violación de sus derechos humanos.

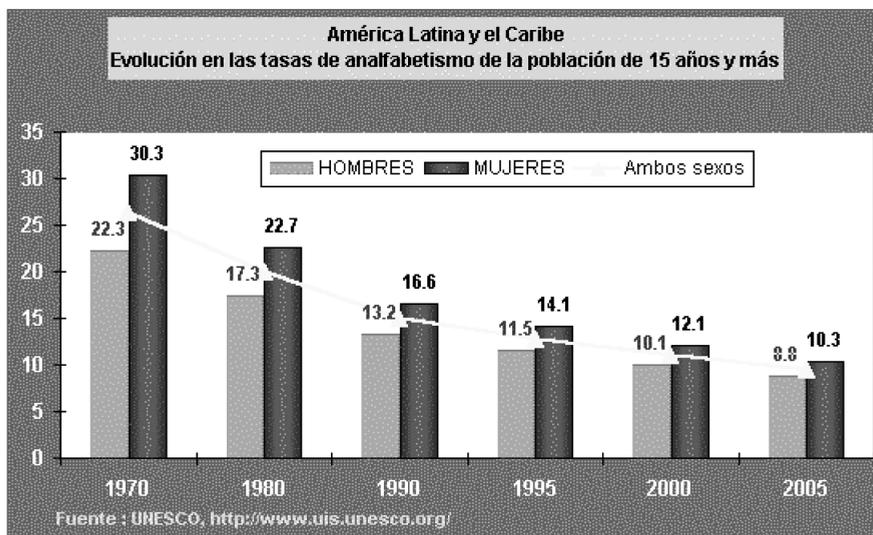
A pesar de los avances, en la década del 90, en un contexto de globalización, una parte de la población vive inmersa en las nuevas tecnologías pero una gran parte vive en exclusión, es decir, un mundo crecientemente desigual en el que las mujeres siguen, en muchas ocasiones, quedando al margen de avances sociales y padeciendo las brechas de género como la falta de reconocimiento social de su triple rol: productivo, reproductivo y comunitario. Toda esta problemática se incorpora en el año 2000, en el marco de la *Cumbre del Milenio*, que definió una serie de objetivos y metas de desarrollo, los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

La singularidad de esa Cumbre fue el logro de un compromiso con unos mínimos identificados como derechos no como necesidades. El cambio de planteamiento es sustantivo porque, en teoría, un derecho no se puede negar, mientras que una necesidad está en un relativo orden secundario, y la educación de las mujeres se plantea como un derecho humano. De alguna forma se fijan unos mínimos de dignidad humana que la comunidad internacional se compromete a hacer realidad a partir de un esfuerzo cooperativo. Entender la educación como un derecho le otorga un estatuto que reclama progresar hacia su exigibilidad jurídica para toda la ciudadanía en los ámbitos internacional y nacional. Del mismo modo, la integra al contexto de otros derechos sociales como el derecho a la salud y al trabajo decente, que se interconectan y potencian entre sí.

Desde esta perspectiva se contribuye, siquiera modestamente, a señalar perfiles de una suerte de carta de ciudadanía global, todavía en ciernes, que trasciende fronteras y condiciones de las personas (Alonso, 2005) lo que para las mujeres podría suponer comenzar a ejercer y ver cumplidos sus derechos humanos. Hay que pensar que en la mayoría de países los problemas no se deben sólo a la ausencia de recursos sino a las desigualdades, en las que un adecuado análisis de género es central para superarlas porque si no se analizan las realidades teniendo en cuenta que se establecen entre hombres y mujeres, en determinadas sociedades, no será posible entender los procesos sociales que se dan a lo interno de los grupos sociales.

En cuanto a educación, los ODM insisten en la primaria universal y en la promoción de la igualdad de género y autonomía de las mujeres. Pese a ello, no se refleja la educación de personas adultas como prioridad, hecho que tiene un impacto de género desigual ya que la asistencia en primaria es mayor en los niños, en consecuencia en la secundaria hay menos niñas, y las mujeres siguen siendo las principales usuarias de la educación de personas adultas. Desde una perspectiva de género

el no reconocimiento de esta realidad debe cuestionarse porque es la única forma de tener en cuenta a toda la población, con sus distintas necesidades e intereses presentes y futuros.



Tal como se observa en la tabla anterior, a pesar de la sostenida disminución de las diferencias desde 1970, las mujeres siguen teniendo tasas de analfabetismo superiores a los hombres. Observamos que la brecha entre sexos ha evolucionado hacia su disminución, pasando de 8 puntos porcentuales en 1970, a 3.4 en 1990 a 1.5 en 2005.

La reflexión global a que pueden llevar los ODM es que unos objetivos no son ajenos a los otros y que el cumplimiento de uno de ellos no significa una situación de mejora real ni personal ni colectiva. Por ejemplo, si tomamos el Objetivo 2: “lograr la educación primaria universal” nos damos cuenta que:

- La matrícula sólo ofrece el número oficial de personas inscritas en un momento determinado, pero no implica asistencia y continuidad.
- No se tiene en cuenta el retraso escolar producto de la repetición de cursos o de una incorporación tardía al sistema escolar.
- La asistencia de niños y niñas a la escuela indica, en todo caso, igualdad en el acceso pero no equidad en el mismo, ya que las relaciones de género se ponen de manifiesto en el aula por parte del profesorado que reproduce su propio esquema de esas relaciones, es decir, diferente tratamiento a niñas y niños en función de estereotipos.

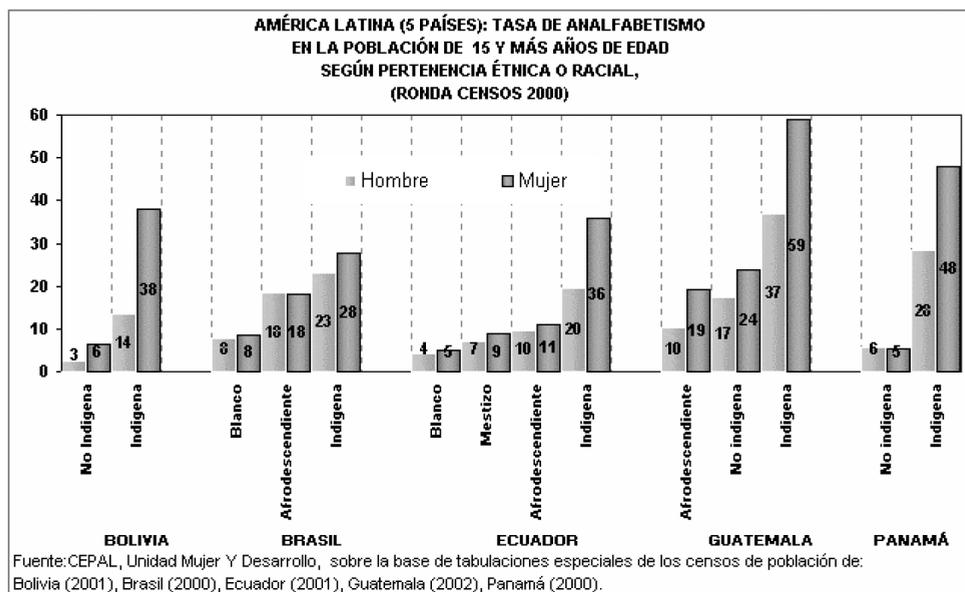
Además, no hay que olvidar que todos los aspectos mencionados están en relación con otros. La mejora del rendimiento escolar, por ejemplo, está directamente relacionada con la alimentación, el disfrute de servicios básicos, la ausencia de enfermedades y de los roles de género⁷ asignados socialmente. La interrelación entre género, pobreza y educación enfatiza cómo las desigualdades de género se dan desde el mismo nacimiento, en el momento de nacer mujer u hombre, y cómo a partir de ese hecho se generan mayores desigualdades que desembocan en pobreza y en falta de educación y salud. Los ODM pueden ser fundamentales en la consecución de la igualdad de género si se interpretan en el marco de los derechos humanos tal como se vienen planteando desde la CEDAW y Pekín, porque si, como hasta ahora, se interpretan como superación de metas cuantitativas, como en educación, no se producirán mejoras sustantivas en la vida de las mujeres. La formulación de objetivos cuantitativos respecto al número de niñas y niños escolarizados, no da cuenta de los problemas de acceso y permanencia en el sistema educativo, ni de la calidad de su educación.

Hay que insistir en que la interpretación de los ODM debe hacerse en el marco de los derechos humanos porque en caso contrario se vuelven meramente cuantitativos y economicistas. Así, si en la actualidad, casi el 94% de los niños y niñas de Perú llegan a ser matriculados en la educación primaria pero hay una cantidad que no termina todos los años básicos de estudio, entre otras razones, por obligación del cuidado de menores familiares o de trabajar, cumplir con el objetivo de “lograr la enseñanza primaria universal” significa que para el 2015 todas las niñas y los niños deberían empezar a estudiar la primaria a los 6 años y terminarla a los 11, sin interrupciones. Por lo dicho anteriormente, resulta imposible que así sea para gran parte de la población.

Tener en cuenta todas estas interrelaciones entre los factores de sexo, edad, etnia, lengua, procedencia, etc., es imprescindible para cualquier análisis y actuación en cada contexto ya que las desigualdades sociales son complejas. Un ejemplo de ello es el objetivo de alfabetizar y educar en contextos bilingües o multilingües que implica desafíos diferentes y más complejos que hacerlo en contextos lingüísticamente homogéneos, ya que se deben tener en cuenta aspectos culturales diversos, los distintos tiempos en el proceso o el trabajar con resultados a más largo plazo.

En la tabla siguiente se quiere destacar cómo los mencionados factores de sexo y etnia influyen directamente en las tasas de analfabetismo en personas adultas. En prácticamente todos los países reflejados en la tabla, las mujeres indígenas muestran datos muy superiores (casi duplican) la tasa de analfabetismo frente a los varones adultos igualmente indígenas: Bolivia 38% de mujeres adultas indígenas frente a un 14% de varones; un 36% de mujeres indígenas frente a un 20% de varones, en

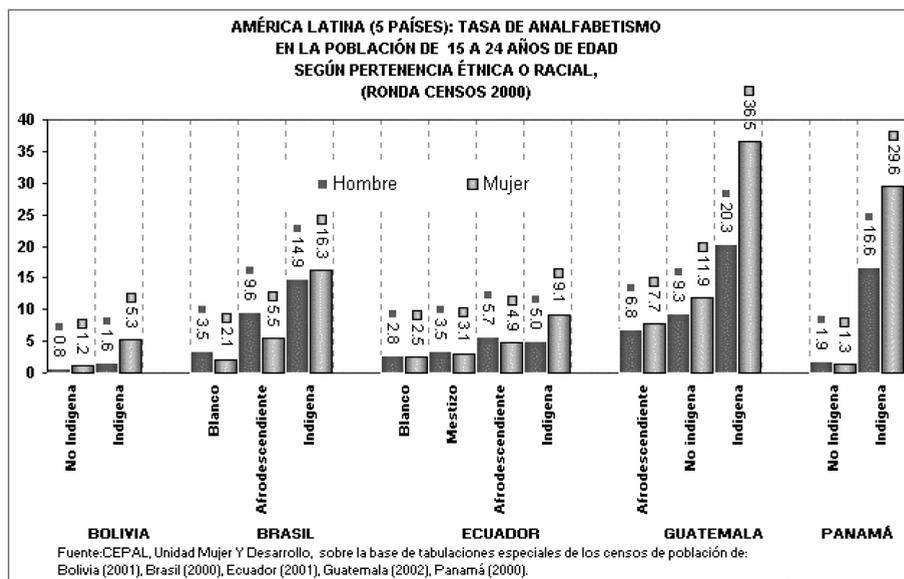
7. Tareas, comportamientos, espacios,... que se adscriben a hombres y mujeres en cada sociedad.



Ecuador; un 59% de mujeres frente a un 37% de hombres en Guatemala. Sin embargo, y a pesar de las marcadas diferencias en relación al componente étnico, parece evidente que las mujeres independientemente de su etnia, lengua, grupo social, estatus económico y otros factores, sólo por el mero hecho de ser mujeres sufren mayores grados de discriminación. De igual forma si comparamos los datos de los hombres adultos, ser indígena es al mismo tiempo el factor que condiciona notablemente las tasas de analfabetismo frente a los varones no indígenas.

Como en la tabla precedente, en la siguiente, se observa el peso de los factores sexo y etnia en las tasas de analfabetismo en personas jóvenes. Las jóvenes indígenas padecen porcentajes de analfabetismo muy superiores a los jóvenes, siendo el dato más destacable el de Guatemala, en el que la diferencia entre sexos es 16 puntos mayor en los jóvenes varones.

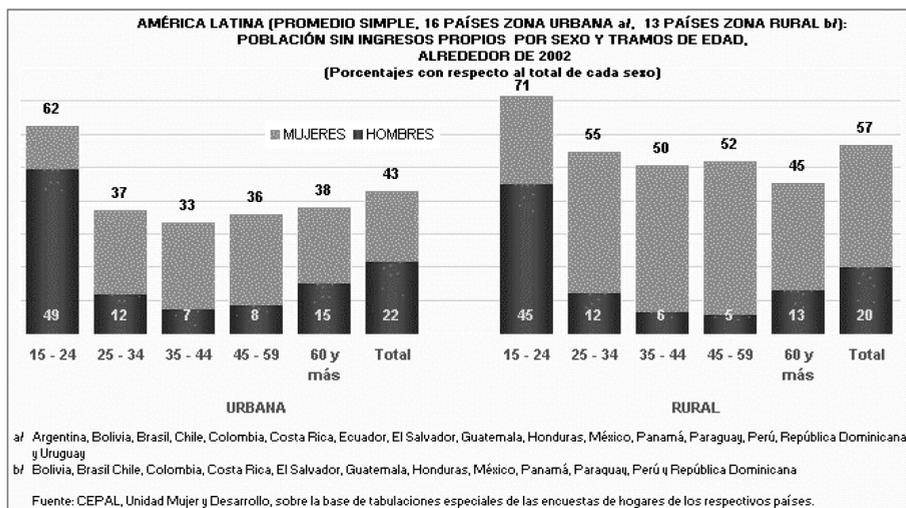
Para entender, gestionar y cambiar la educación hay que tener en cuenta y hay que actuar sobre escenarios económicos y sociales más amplios. La educación no debe de ser considerada ni tratada como un sector. Se trata de una estrategia de desarrollo, es parte de la política social y está estrechamente vinculada a la política económica. La educación, especialmente de personas adultas, siempre ha estado atrapada entre recursos escasos y expectativas ambiciosas que han dificultado su éxito y, lo que es peor, han generado frustración. Si la comunidad internacional quiere realmente que la educación básica y la alfabetización tengan impactos hacia la mejora real de la situación de las personas, especialmente de las mujeres, es preciso dedicar más y mejores recursos a la educación en general y a la educación de per-



sonas adultas en particular. Y aún más, esas inversiones deben ir acompañadas de otras medidas económicas, dirigidas, por ejemplo, hacia el fomento del empleo, ya que en caso contrario los avances serán mínimos. El analfabetismo es el resultado de la pobreza, por lo que, en primer lugar, habría que ocuparse de los factores estructurales económicos y políticos que la generan y reproducen a escala nacional y global. (Torres, 2003).

En cuanto al factor pobreza, hay que considerar que las estimaciones tradicionales se realizan para la unidad “hogar familiar” y de acuerdo a ellas las mujeres sufren pobreza extrema cuando viven en hogares con un ingreso per cápita inferior a un dólar diario. Desde la perspectiva de género, la definición de pobreza que utiliza el ingreso del hogar como unidad de medida es ampliamente cuestionada, tanto por suponer homogeneidad en la distribución de los recursos entre los miembros del hogar como por no incluir el trabajo doméstico como un recurso fundamental del hogar.

Es sumamente relevante la diferencia entre mujeres y hombres sin ingresos propios, lo que condiciona las posibilidades reales de inserción social. La pobreza se reproduce a través de la desigualdad en las prácticas distributivas de la familia y otros ámbitos institucionales. Así, la pobreza de las mujeres se asume como producto de las relaciones de género y necesita ser interpretada a la luz de los procesos y prácticas de los hogares y de otras instituciones sociales (Estado, mercado,...). También se la cuestiona por no considerar distintas dimensiones (oportunidad, capacidad, seguridad y empoderamiento) del problema, y que son particularmente importantes para una mejor comprensión de la pobreza de las mujeres por razones



de género (Bravo, 2004). Conviene insistir en que el concepto de pobreza no sólo tome en cuenta la insatisfacción de necesidades básicas mínimas, sino que incluya también lo que es la negación de oportunidades y alternativas (Pant, 2003) que se dan en la escuela primaria y que condicionan el futuro de la persona en el ejercicio de sus derechos humanos.

Las mujeres constituyen más de dos terceras partes de la población pobre del mundo, son las que se enfrentan en el día a día con la falta de alimentación, de agua, de saneamiento, de salud, además de no tener acceso al crédito y a la propiedad. Así, sus capacidades no están desarrolladas y su participación es escasa y está limitada por todos esos condicionantes. La reducción de la pobreza implica un incremento de recursos en diversos ámbitos de la vida cotidiana que generen mayores alternativas conducentes a que las mujeres puedan ejercer sus derechos humanos.

Una forma alternativa de medir la pobreza nació con el Índice de Desarrollo Humano (IDH) elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que mide los adelantos medios de un país en tres aspectos que considera básicos del desarrollo humano:

- Una vida larga y saludable, medida por la esperanza de vida al nacer.
- Conocimientos, medidos por la tasa de alfabetización de adultos (con una ponderación de dos tercios) y la combinación de matriculación primaria, secundaria y terciaria (con una ponderación de un tercio).
- Un nivel de vida decoroso, medido por el PIB per cápita.

Según el PNUD, el concepto de desarrollo humano va más allá de la renta per cápita, del desarrollo de los recursos humanos y de las necesidades básicas como

medida de progreso humano. Evalúa también factores como la libertad, la dignidad y el protagonismo humano, es decir, el papel de las personas en el desarrollo. Se clasifican los países en tres grupos atendiendo al nivel de desarrollo humano: alto desarrollo humano (con valores del IDH, 800 y superiores), desarrollo humano medio (0,500-0,799) y desarrollo humano bajo (menos de 0,500).

Evolución IDH							
<u>Clasificación</u>	<u>País</u>	<u>1975</u>	<u>1980</u>	<u>1985</u>	<u>1990</u>	<u>1995</u>	<u>2000</u>
21	España	0,819	0,838	0,855	0,876	0,895	0,913
82	Perú	0,641	0,669	0,692	0,704	0,730	0,747
90	Paraguay	0,665	0,699	0,705	0,717	0,735	0,740
93	Ecuador	0,627	0,673	0,694	0,705	0,719	0,732
94	República Dominicana	0,617	0,646	0,667	0,677	0,698	0,727
104	El Salvador	0,586	0,586	0,606	0,644	0,682	0,706
114	Bolivia	0,514	0,548	0,573	0,597	0,630	0,653
116	Honduras	0,518	0,566	0,597	0,615	0,628	0,638
118	Nicaragua	0,565	0,576	0,584	0,592	0,615	0,635
120	Guatemala	0,506	0,543	0,555	0,579	0,609	0,631

Fuente: elaboración propia a partir de Barbé (2003). *Dossier on-line UE-Latinoamérica*.

Siguiendo con los ODM, el Objetivo 3 “Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer”, resulta de la máxima importancia que se cumplan las metas propuestas de eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria y fomentar la educación de personas adultas. Así, la inclusión de estas metas es significativa en cuanto demuestran cómo la comunidad internacional está empezando a prestar atención a la importancia de la equidad de género en la educación. Refleja el reconocimiento de la importancia de la educación como un derecho en sí al cual todas las niñas y mujeres del mundo deberían tener acceso.

En síntesis, aunque sin la incidencia necesaria en la práctica, es importante que los diferentes Organismos Internacionales muestren de manera inequívoca su preocupación y que ésta se llegue a materializar en una disminución de las desigualdades e inequidades que sufren en sus procesos educativos las mujeres de cualquier edad y condición en el mundo a través de la incidencia en sus realidades como seres humanos específicos con derechos propios.

Tal sería el caso de la educación de las niñas en muchos lugares del mundo, enfocada a rentabilizar la inversión produciendo “externalidades”, es decir, educar a las niñas es rentable porque produce efectos en la sociedad que justifican el gasto educativo. Educar a las mujeres tiene un costo pero, a su vez, tiene unos beneficios que se pueden medir en cuanto a evitar el gasto porque, por ejemplo, si se disminuye la mortalidad materna e infantil se producirá un ahorro medible, por ejemplo, de gasto sanitario. Un buen número de proyectos de organismos nacionales e internacionales enseñan a las niñas a cuidar de sus bebés y a hacer planificación familiar con el objetivo de lograr una disminución de la mortalidad materna e infantil. Es decir, se invierte en educación pero buscando un impacto no en los derechos humanos de las niñas sino en cuestiones que mejoren las condiciones de vida de toda la comunidad. Además, se genera la idea de que las mujeres pobres están incapacitadas para cuidar de su propia descendencia o para saber lo que quieren, necesitando siempre de organismos que les guíen en la consecución de mejoras propias y familiares. Son mensajes que se siguen reproduciendo y suelen ir dirigidos exclusivamente a las mujeres.

En este marco la educación parece ser sólo para proveer al sistema económico de personas cualificadas, cuando su finalidad debería ser el desarrollo de la persona como ejercicio de un derecho humano. Así, la educación es un derecho también de las mujeres pero que reproduce las tradiciones y estereotipos como seres para los otros especialmente en su dimensión de madres, donde prima la idea de sacrificio, de entrega constante y de anulación personal. Las argumentaciones que se dan para impulsar y garantizar este derecho es como responsables del bienestar y el desarrollo de los otros, en un plano de dependencia y subordinación. No se piensa en primer lugar en lo personal porque se da como intrínseco a las mujeres su entrega y dedicación hacia las personas ascendentes o descendientes, lo que implica naturalizar esa subordinación: es innato en las niñas el cuidado de los demás.

Esto no quiere decir que se niegue que a mayor nivel educativo de la madre se posponen los embarazos, que hay un espaciamiento adecuado de los mismos, que se disminuya la descendencia, que haya mayor bienestar en la familia y que las hijas o hijos de esas madres tengan mayores posibilidades de alcanzar mejores niveles educativos. Este derecho de las mujeres se impulsa como un beneficio hacia otras personas, sin tomar en cuenta que el derecho es por sí mismo y no en función de las necesidades o de los deseos de otras personas.

Como derecho humano la educación debería incorporar todas las áreas de la personalidad, sobre todo la de los afectos ya que por medio de ellos las personas ejercen poder de decisión, de libertad y de responsabilidad consigo mismas y con el medio y los otros seres humanos que les rodean. Consecuentemente, las personas encargadas de la planificación de la educación, tanto desde los gobiernos nacionales como desde los proyectos de cooperación internacional, deberían considerar que los derechos de las mujeres incluyen el mundo de los afectos y que en ello está la

clave del éxito del conocimiento (Delgado, 2004) porque no se puede seguir planteando la educación como si el ser humano estuviera dividido en tres dimensiones opuestas: la corporal, la mental y la emocional. Si se quieren conseguir sociedades equitativas y justas es fundamental trabajar en la educación desde las emociones porque se contribuiría a la consecución de la paz y el fin de los conflictos, aspectos no desdeñables en el mundo actual.

2.2.2. Acuerdos firmados por España y países iberoamericanos

Desde su origen, las Cumbres Iberoamericanas de Educación han tenido un creciente interés por los temas educativos relacionados con la igualdad en la educación, es a partir de la V Conferencia Iberoamericana de Educación donde se incluye como eje temático que se mantiene en la Conferencia IX, XIII y XV.

CONFERENCIAS IBEROAMERICANAS DE EDUCACIÓN

AÑO	CONFERENCIA/DECLARACIÓN	EJES TEMÁTICOS
1995	V Conferencia Iberoamericana de Educación (Buenos Aires, Argentina, 7 y 8 de septiembre). Declaración de Buenos Aires	<i>Igualdad de educación</i> - Calidad de la educación - Educación en valores
1999	IX Conferencia Iberoamericana de Educación (La Habana, Cuba, 1 y 2 de julio). Declaración de La Habana	Calidad de la educación - <i>Igualdad de educación</i> - Globalización
2003	XIII Conferencia Iberoamericana de Educación (Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre). Declaración de Tarija	Cooperación educativa - Integración educativa - <i>Igualdad de educación</i> - Financiación de la educación
2005	XV Conferencia Iberoamericana de Educación (Toledo, España, 12 y 13 de julio). Declaración de Toledo	Cooperación educativa - <i>Igualdad de educación</i> - Enseñanza superior - Financiación de la educación - Sociedad de la información

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos de la OEI.

En la Declaración que siguió a la I Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno se expuso “reconocemos que nuestras aspiraciones de desarrollo eco-

nómico, social, tecnológico y cultural requieren un impulso decidido a la educación y cultura que, a la vez que fortalezca nuestra identidad, nos permita bases sólidas para asegurar la inserción adecuada a nuestros países en un contexto internacional caracterizado por la innovación científica y tecnológica” (Guadalajara, México, 1991).

En ese primer paso se priorizó erradicar el analfabetismo y fue en Madrid, un año después, cuando se inició la política española de cooperación con los países de Centroamérica y Caribe en el área de la alfabetización y la educación básica de personas adultas. Así nacen los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) que ya se han desarrollado en El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Perú. En las Conferencias Iberoamericanas de Educación y sus Declaraciones encontramos los lineamientos de cooperación propuestos en las relaciones entre España y los diferentes países.

Considerando las declaraciones y documentos surgidos de las Cumbres se observa que hay una preocupación que se mantiene a lo largo de los encuentros: la igualdad de educación en referencia al acceso por razones de origen cultural y socioeconómico pero no entre mujeres y hombres. Por ejemplo, en 1995 en Buenos Aires se afirmó la necesidad de desarrollar políticas compensatorias orientadas a contrarrestar la desigualdad de oportunidades y posibilidades, apoyando así el avance hacia la justicia social. De igual forma se materializó la necesidad de establecer una serie de acciones específicas:

- Para asegurar la igualdad de oportunidades educativas y consiguientes oportunidades productivas de la mujer.
- Para la incorporación de la juventud a la ciudadanía plena.
- De compensación de los déficits para los sectores de población marginados y con menores recursos.
- De autoidentificación cultural y lingüística para el desarrollo integral de las poblaciones indígenas.
- De valorización del pluralismo cultural y de convivencia multiétnica para las poblaciones migrantes.

La educación siempre ha sido tratada en las Cumbres como motor del desarrollo social y económico, como un proceso permanente, abarcador y continuo a lo largo de toda la vida y que, como tal, sirve de sustento a las transformaciones socioeconómicas que se requieren, ya no sólo para insertarse en un mundo global, sino para garantizar la equidad social y el ejercicio democrático de la ciudadanía.

A modo de ejemplo, la Cumbre de Guadalajara reconoció el valor de la educación para concretar las aspiraciones de desarrollo económico, social, tecnológico y

cultural; la de Madrid partió de la idea del conocimiento como gran capital del siglo XX; la de San Salvador de Bahía renovó la conciencia de su carácter estratégico para el desarrollo social. Sin embargo, las Cumbres nunca han analizado formalmente la situación de discriminación que sufren las mujeres en el sistema educativo, no sólo como usuarias sino también en la institución como tal.

En las Cumbres la educación ha constituido el horizonte de posibilidad para lograr objetivos como la construcción de sociedades prósperas y democráticas, la inclusión social y la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el progreso con equidad. En este sentido, por ejemplo, desde el Consejo Nacional de Educación de Perú se apuesta por un desarrollo integral del ser humano y se rechazan las visiones que, al considerar a las personas en sus simples funciones de productoras y consumidoras, terminan por reducirlas a su sola condición material. Al mismo tiempo, se valora la dimensión colectiva, solidaria y cooperativa del desarrollo, superando una visión individualista (PROEDUNA, 2005).

También, y en consonancia con los planteamientos de los grandes foros internacionales, las Conferencias Iberoamericanas de Educación han presentado los problemas educativos como una de las consecuencias del agotamiento de los estilos tradicionales de enseñanza y gestión educativas. En la búsqueda de una sintonía entre la educación en los países iberoamericanos y los cambios relevantes que se están produciendo en el mundo actual, han coincidido en la necesidad de propiciar cambios profundos en las estructuras educativas, para que éstas permitan articular de manera efectiva las demandas sociales, económicas, políticas y culturales con los procesos de formación y educación.

Además, el Movimiento en Favor de la Educación, cuyo documento fue presentado en la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación (Tarija, 2003), volvió a colocar el tema educativo, cultural y científico-tecnológico en el centro del desarrollo, recuperando el carácter central de las políticas públicas, la dimensión política de la educación y su vinculación con la producción de nuevas condiciones de vida en comunidad. Se propuso incorporar las cuestiones de calidad, ingreso, permanencia y egreso; se insistió en el aumento de la escolarización, la promoción de ofertas educativas para personas adultas y la adecuación de los programas de formación profesional; se abrió un diálogo con las nuevas tecnologías desde una igualdad en el acceso; generó una auténtica carrera profesional docente, con capacitación y remuneraciones dignas, y promovió un financiamiento adecuado para el desarrollo educativo (OEI, 2004).

Estos planteamientos son significativos del enfoque que se quiere dar a la educación pero, como sigue siendo habitual, el nudo está en la incorporación de las mujeres en todas las facetas del proceso, y no por voluntad de ellas sino porque no se las toma en cuenta verdaderamente ni en la toma de decisiones ni en la aplicación de los planes educativos.

2.3. PLANES DE IGUALDAD Y EDUCACIÓN

Los planes de igualdad responden a políticas públicas de igualdad de género, entendiendo por tales el conjunto de intenciones y decisiones, objetivos y medidas adoptadas por los poderes públicos en torno a la promoción de la situación de la mujer y de la igualdad de género entre mujeres y hombres. La perspectiva de género implica poner en cuestión la creencia de que las políticas son neutrales respecto al género. Las políticas de género son un tipo de políticas públicas específicas contra la discriminación por razones de sexo. Toda política pública afecta a las mujeres, pero no todas las afectan de la misma manera. La discriminación de las mujeres se produce a través de la organización social y económica y por las políticas que reproducen y perpetúan la misma. Por ejemplo, el alumbrado público de un barrio determinado es necesario para el conjunto de sus habitantes, pero su distribución, horario de encendido, duración, intensidad, etc., afecta de manera diferente a mujeres y hombres porque tienen horarios y actividades distintos en función de sus tareas cotidianas como consecuencia de sus roles de género. Todos los estudios indican que donde no hay o el alumbrado nocturno es escaso se producen mayor número de agresiones sexuales contra mujeres de cualquier edad y condición social.

Las instituciones encargadas de la promoción de las mujeres en Iberoamérica son de muy diversa índole, pudiendo ser ministerios, organismos autónomos y/o dependientes de distintos ministerios. De ahí también la gran variedad de sus posibilidades reales de actuación en función de, por ejemplo, si tienen o no presupuesto propio asignado y competencias para llevar a cabo políticas de igualdad o, por el contrario, no tienen presupuesto propio y no tienen capacidad para ejecutar directamente sus propias estrategias.

ORGANISMOS DE PROMOCIÓN DE LAS MUJERES

Bolivia: Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (Ministerio de Justicia).

Ecuador: Consejo Nacional de las Mujeres (CONAMU).

El Salvador: Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU).

España: Instituto de la Mujer (IM). Secretaría General de Políticas de Igualdad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Delegación del gobierno contra la violencia de género

Guatemala: Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM).

Honduras: Instituto Nacional de la Mujer.

Nicaragua: Instituto Nicaragüense de la Mujer (INIM).

Paraguay: Secretaría de la Mujer.

Perú: Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MINDES).

República Dominicana: Secretaría de Estado de la Mujer (SEM).

En general, los estudios coinciden en algunos puntos comunes sobre las dificultades que tienen estos organismos en la institucionalidad de género (Guzmán, 2001):

- Hay una distancia importante entre la magnitud de las tareas a realizar y los recursos asignados. Las oficinas de la mujer no tienen suficiente autoridad debido a su posición jerárquica, cuentan con escasos recursos financieros y profesionales.
- Se dan diferencias entre las concepciones de las oficinas y el resto de sectores del Estado.
- Hay una manifiesta contradicción entre los discursos y las prácticas institucionales.
- Son procesos inestables que, por su dependencia de los gobiernos y de la agenda, alcanzan logros que pueden perderse.

A todos estos elementos habría que añadir el ya mencionado como fundamental: el margen de acción, que varía según el rango oficial de la institución, es decir, si estas políticas nacen en un ministerio (como en Perú), un organismo autónomo (como en España) u oficinas de distinta índole (como en Guatemala y Ecuador).

En lo que concierne a la educación el tema central es cómo esas políticas públicas en general, y los planes de igualdad en concreto, se transfieren al sector educativo, especialmente a la primaria por ser uno de los espacios iniciales de socialización y de afianzamiento de la propia identidad de género.

Área Centroamericana y Caribe

Todos los países de esta área elaboran Planes de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres con el objetivo de mejorar la situación general, especialmente laboral, de las mujeres. El interés es tal que el Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica (COMMCA) elaboró el pasado año un Plan Estratégico 2006-2009, cuyo fin es incidir en los cambios necesarios para que las mujeres puedan ejercer sus derechos humanos.

Este Plan se contextualiza en un análisis de las diversas realidades de la zona, en el sentido de que *“las democracias que se desarrollan en los países centroamericanos han centrado sus esfuerzos en impulsar políticas micro y macroeconómicas, promover la gobernabilidad y participación ciudadana, sin embargo son insuficientes para enfrentar las desigualdades económicas, sociales y políticas de la población. La diversidad étnica y racial existente en la región y las desigualdades sociales, económicas y políticas en que se encuentran, evidencia la necesidad de generar políticas y programas integrales que no excluyan a los diferentes sectores del*

avance hacia el desarrollo que promueven los países del istmo centroamericano. En los últimos años se han identificado niveles de violencia de género que afectan a la mujer de cualquier edad y su entorno familiar y comunitario. Los índices de mortalidad materna e infantil, la falta de acceso a recursos y control de bienes y servicios para las mujeres limitan su desarrollo e inciden en el desarrollo social. La participación política de las mujeres en los procesos que han vivido históricamente los países centroamericanos, su aporte a la economía, las transformaciones de los sistemas de justicia, han sido insuficientes para romper las desigualdades que limitan en las mujeres el ejercicio de su ciudadanía y a participar en igualdad de condiciones en los procesos de desarrollo” (COMMCA, 2005).

Dentro de este área hay una serie de países que son prioritarios de la cooperación española y con los que ya hay una amplia experiencia de colaboración, se trata de Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala y República Dominicana. La región centroamericana se caracteriza por una situación socioeconómica y política donde persiste la inequidad y la precariedad en el empleo. A pesar de algunos esfuerzos realizados, la historia sociopolítica, los persistentes desastres naturales, la creciente violencia tanto en el ámbito de lo social como en el privado, con una escasa incorporación de las mujeres al mercado laboral asalariado, una marcada brecha de género especialmente en las poblaciones indígenas (BM, 2002), junto con los ajustes estructurales de la última década han conformado una región con serias dificultades para el bienestar de sus poblaciones.

Independientemente de esos rasgos comunes, las diferencias entre los países de la zona son acusadas, dándose indicadores sociales dispares: desde los más positivos como en el caso de Costa Rica (salud) hasta los más negativos como en el caso de Guatemala (la educación de la infancia indígena). La subregión ha progresado en términos del aumento en la cobertura de la educación, aspecto que ha beneficiado tanto a niñas como niños. Los datos parecen indicar que el beneficio obtenido por año invertido en educación es superior para los hombres que para las mujeres, permaneciendo los estereotipos de género transmitidos a través de la educación y de los procesos de socialización de género que ocurren en la escuela, indicadores que limitan la educación y las aspiraciones profesionales y afectan de diferente manera las opciones de que disponen niños y niñas (BM, 2002).

Honduras⁸

No es hasta principios de la década de los años 90 en que empezó a haber cierta voluntad política para incidir en los factores estructurales que afectan la marcada situación de desigualdad entre hombres y mujeres. Voluntad que se ha declarado

8. Primer encuentro sobre género de las Oficinas Técnicas de Cooperación de la AECI. 2003.

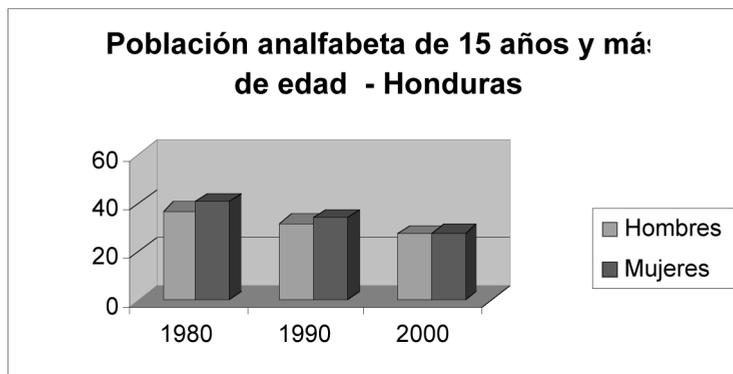
más a nivel formal que real, dado que a pesar de haber un contexto jurídico y legal favorable, con la aprobación de leyes y políticas fundamentales (como la Ley de Igualdad de Oportunidades, Ley contra la Violencia Doméstica o la Política Nacional de la Mujer), sigue habiendo una brecha importante entre lo que determinan dichas leyes y políticas, y la efectiva aplicación de las mismas. En el contexto centroamericano es relevante la vertebración que ha realizado Honduras entre igualdad y estrategia de reducción de la pobreza. Así, la fuerza del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades 2002-2007 viene dada por su articulación con la Estrategia de Reducción de la Pobreza que, si bien, tiene un componente que es Igualdad y Equidad de género, y tiene medidas políticas contempladas, en términos de proyectos específicos (que son los que dan cuerpo a su ejecución) es bastante limitada y fragmentada en sus actuaciones, al igual que la propia Política Nacional de la Mujer. Aunque se manifiesta formalmente un interés explícito en la promoción de la equidad entre géneros e igualdad de oportunidades, no hay una dotación presupuestaria suficiente ni para el Instituto Nacional de la Mujer (INAM) ni para la efectiva aplicación de la Política Nacional de la Mujer en las diferentes instancias y secretarías involucradas (salud, educación, etc.) y sus mecanismos (fiscalías, consejerías de familia, etc.).

El INAM, dependiente del poder ejecutivo, es el organismo autónomo responsable –entre otras funciones– de formular, promover y coordinar la ejecución y el seguimiento de la Política Nacional de la Mujer y su integración en el desarrollo sostenible, así como de los planes de acción que la hagan efectiva. Para facilitar el cumplimiento de sus mandatos y tener acceso a instancias de consulta y toma de decisiones del gobierno (como el Gabinete Social), a la presidencia del INAM se le otorga el rango de Ministra, aunque la institución no tenga rango de ministerio o secretaría. Si bien el apoyo al INAM, en cuanto institución creada para el logro de la igualdad de oportunidades y la equidad entre hombres y mujeres en Honduras, aparece en el discurso y acciones gubernamentales como una de las principales preocupaciones del gobierno actual, lo cierto es que es una institución joven, cuyo papel y validación en el seno de las demás instituciones de gobierno y de la propia sociedad empieza a ser definido de manera más decidida en fechas muy recientes, especialmente desde la oficialización de la Política Nacional de la Mujer como política de Estado y no sólo de gobierno. No obstante, su asignación presupuestaria es muy limitada.

La Política Nacional de la Mujer se fundamenta en cinco ejes, en relación con las áreas de atención que establece la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer: salud; violencia; economía y pobreza; educación y medios de comunicación; y participación social y política que están en consonancia con los preocupantes indicadores de la situación del país recogidos en todos los informes internacionales.

En cuanto a educación, Honduras se encuentra en el último tercio de los cuadros comparativos sobre el estado de la educación básica, es decir, menos del 50% del

alumnado termina el sexto grado de primaria, la escolarización media es de cinco años, más de la mitad del alumnado tarda diez años en alcanzar sexto grado de educación primaria y el índice de analfabetismo es del 19%. Estos datos promedio se agravan en los colectivos más desfavorecidos y dentro de éstos, las niñas y mujeres (PAEBA, 2004).



Fuente: elaboración propia a partir datos PAEBA

Como vemos, el analfabetismo de personas adultas sigue siendo preocupante aunque haya habido mejora desde las últimas décadas. El analfabetismo de las mujeres sigue siendo, en general, superior al de los hombres, aumentando en las mujeres cuando viven en áreas rurales o urbanas marginales.

Guatemala⁹

En cumplimiento de diferentes compromisos internacionales, de los Acuerdos de Paz (1996) y de las demandas de las organizaciones de mujeres se creó en el año 2000 la Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM). Esta institución es la responsable del asesoramiento y coordinación de las políticas públicas para la promoción del desarrollo integral de las mujeres, mediante diversas acciones a nivel interinstitucional e intersectorial con el propósito de hacer posible la aplicación de la Política Nacional de Promoción y Desarrollo de las Mujeres Guatemaltecas y el Plan de Equidad de Oportunidades 2001-2006.

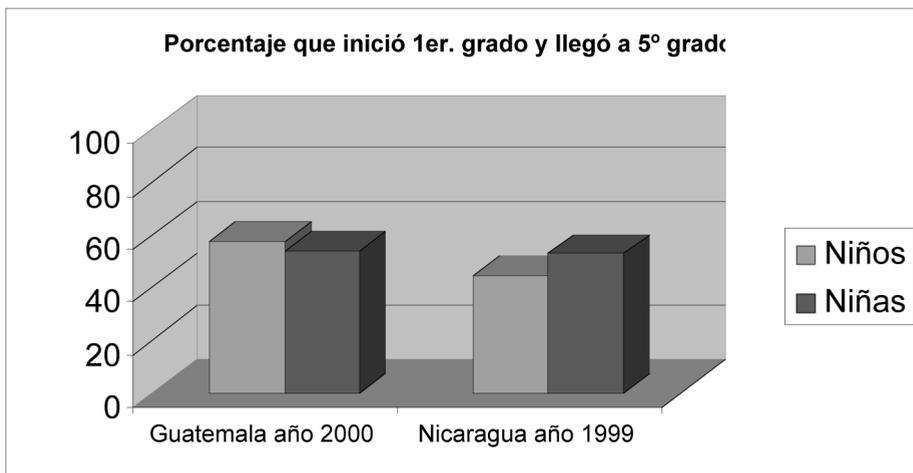
Dicha Política es la herramienta que orienta al Estado en su quehacer político, económico, social y cultural en favor del desarrollo de las mujeres guatemaltecas.

9. Datos tomados de Espinosa, Isolda (2005). *Las metas del milenio y la igualdad de género. El caso de Guatemala*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.

Así mismo, incorpora algunas necesidades e inquietudes de las mujeres ya que fue consensuada con las organizaciones de mujeres tomando como base la declaración de instrumentos internacionales. La SEPREM ha trabajado en distintos ámbitos, siendo la Secretaría de la Paz prioritaria por estar comprometida en el cumplimiento de los compromisos de los Acuerdos de Paz relativos a las mujeres en los temas de reforma educativa, cedulización, código laboral, salud integral y mortalidad materna, salud sexual y reproductiva, ley de acoso sexual. Actualmente se coordinan acciones con las entidades del Estado para su cumplimiento. Además se elaboró conjuntamente con el Foro Nacional de la Mujer el Plan de Acción para la Plena Participación de las Mujeres Guatemaltecas 2002-2012.

Por otra parte, en la elaboración de estrategias de reducción de la pobreza se ha trabajado para asegurar la incorporación de las metas de la política de las mujeres. Además de la SEPREM, existe el Foro Nacional de la Mujer que es una instancia de participación, concertación y convergencia multilingüe, multiétnico y pluricultural de mujeres de la sociedad civil.

Estos organismos deben vertebrarse especialmente con la política educativa del país ya que la situación de las niñas es especialmente preocupante. Cuando nos encontramos con datos como los de Guatemala que indican que en 2000-2001 solamente el 57,5% de los niños y el 54,0% de las niñas que iniciaron el primer grado de primaria llegaron al quinto grado o los de Nicaragua (UNESCO) que indican que para 1999 el 44,6% de los niños y el 52,6% de las niñas que iniciaron el primer grado de primaria llegaron al quinto grado, es necesario reconocer la necesidad de superar la situación general porque, más allá de los datos, sabemos que la capacidad de retención de cualquier sistema educativo es un indicador en relación con la situación del país.



En Guatemala la tasa neta de escolarización de primaria aumentó de 72% a 87,5% entre 1991 y 2002. De mantenerse esta tendencia es muy probable que se logre la universalización de la educación primaria en 2015. Es importante la reducción sostenida de la brecha entre las tasas netas de escolarización de hombres y mujeres, resultado al que han contribuido las políticas de acción positiva y de respeto a la diversidad cultural, como el programa de becas para niñas y el programa de educación bilingüe intercultural. Merece especial atención el hecho que el porcentaje de mujeres que llegaron al quinto grado se redujo 3,7 puntos entre 1999/2000 y 2000/2001, cuando en el mismo período el porcentaje de hombres aumentó 3,0 puntos.

**TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN DE PRIMARIA POR SEXO (%),
1999-2002**

Año	Total	Hombres	Mujeres	H/M
1999	81,1	83,6	78,4	5,2
2000	84,3	86,4	82,1	4,3
2001	85,1	87,0	83,2	3,8
2002	87,5	89,0	85,9	3,1

**TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS
POR SEXO (%), 1970-2000**

Año	Total	Hombres	Mujeres	H/M
1970	56,4	65,1	47,5	17,6
1980	65,5	73,8	57,0	16,8
1990	73,4	80,5	66,2	14,3
2000	79,1	85,4	72,7	12,7

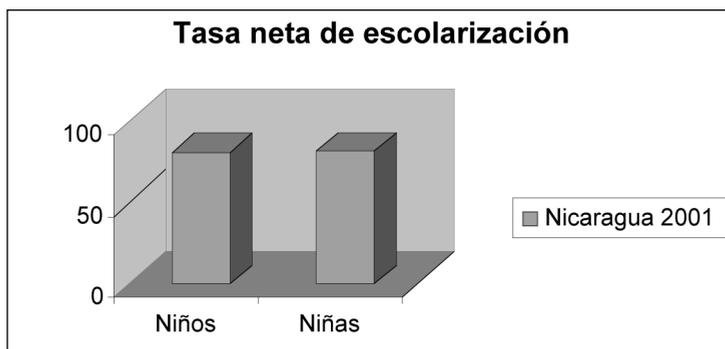
A pesar de la constante evolución de la alfabetización de las mujeres jóvenes, todavía la distancia respecto de los hombres sigue siendo excesiva, aumentando aún más si se incorpora la variable etnia. En 2002, los mayores niveles de igualdad en la matrícula por sexo correspondieron a la enseñanza diversificada y a la preprimaria; en cambio la educación superior fue la que registró el mayor nivel de desigual-

dad, en perjuicio de las mujeres, con una relación de 76%. La relación entre las tasas de alfabetismo de las mujeres y las de los hombres se incrementó entre 1970 y 2000. En 1970, había 71 mujeres alfabetizadas de 15 años y más por cada 100 hombres en similar situación; en 2000 esa cifra subió a 79. Entre la población de 15 a 24 años el número de mujeres alfabetizadas por cada 100 hombres analfabetos pasó de 73 a 84 en el mismo período. Si bien la tendencia mostrada es positiva, el ritmo de reducción de la brecha es menor al necesario para lograr la igualdad en la alfabetización de hombres y mujeres.

Para Guatemala son especialmente necesarias las estadísticas e informes que tengan en cuenta las diferentes etnias del país, ya que conforman las capas más desfavorecidas de la población y, dentro de éstas, las que den cuenta de la situación de las mujeres.

Nicaragua¹⁰

Durante los últimos años Nicaragua ha realizado significativos progresos en el ámbito de la educación primaria. En el 2001 las tasas brutas de escolarización en este nivel fueron 104,0% y 104,8% para niños y niñas, respectivamente. Esto ha sido resultado del significativo incremento registrado en el área rural. Aunque también se observa una tendencia a la disminución en el área urbana, especialmente entre las mujeres, que puede atribuirse a la reducción de la matrícula extraedad. Tal como indica el siguiente gráfico, en 2001 (PNUD, 2002), la tasa neta de los niños fue 80,8% y la de las niñas 81,5% a nivel nacional; lo que significa que el 19,2% de los niños y el 18,5% de las niñas en edad de cursar la primaria –de 7 a 12 años– quedaron fuera del sistema escolar. Adicionalmente, la diferencia entre las tasas brutas y las tasas netas de escolarización permite estimar en 23,2% y 23,3% la cantidad de niños y niñas, respectivamente, que en 2001 enfrentaron problemas de repetición o extraedad a nivel nacional.



10. Datos tomados de Espinosa, Isolda (2005). *Las metas del milenio y la igualdad de género. El caso de Nicaragua*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.

Como consecuencia de las limitaciones de cobertura y retención en la educación primaria, que aún enfrenta el sistema educativo nicaragüense, la tasa de alfabetización de la población de 15 a 24 años es la segunda más baja a nivel latinoamericano, sólo superada por Haití (67,9% y 68,7% para hombres y mujeres, respectivamente, según estimaciones de UNESCO para el 2000).

La relación entre las tasas brutas de asistencia escolar de las mujeres respecto a las de los hombres muestran un sesgo a favor de las primeras, que tiende a aumentar con la edad, independientemente de la condición de pobreza. Este sesgo es mayor entre la población pobre urbana y la no pobre rural. La condición de pobreza define diferenciales en el acceso a la educación de la población, independientemente del sexo. También se observan importantes brechas por área de residencia entre las tasas de asistencia escolar de la población de un mismo sexo y condición de pobreza. Por ejemplo, entre las mujeres de 13 a 19 años pobres, la tasa de asistencia escolar del área urbana es 1,9 veces la tasa del área rural; y entre las mujeres no pobres del mismo grupo de edad la tasa del área urbana es 1,8 veces la del área rural. En general, las brechas por área de residencia son mayores incluso que las existentes por condición de pobreza en una misma área de residencia.

En 2001, el promedio de años de estudio más alto lo exhibían las mujeres de 15 a 24 años del área urbana, seguidas por los hombres del mismo grupo de edad y área de residencia, 8,3 y 7,4 respectivamente; valores que casi doblan los observados en el área rural. No obstante, los valores registrados en el área urbana se ubican por debajo del nivel de educación secundaria completa –11 años–, considerado el capital educativo mínimo necesario para insertarse en empleos con altas probabilidades de situarse fuera de la pobreza (CEPAL, 2002). La deserción escolar es uno de los mayores problemas que enfrenta el sistema educativo nicaragüense, aunque se ha avanzado en su superación.

En cuanto a las brechas por sexo, éstas no son tan significativas como las que se registran entre áreas de residencia. La deserción y el retraso escolar son en gran parte consecuencia de los problemas que enfrentan los estudiantes y que les impide cumplir con las exigencias académicas de los diferentes niveles de enseñanza. Entre las razones de abandono escolar de los jóvenes entre 15 y 19 años destacan los problemas económicos, independientemente del sexo y del área de residencia aunque entre los hombres tienen mayor peso. Estos problemas incluyen tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono para trabajar o buscar empleo. Los quehaceres del hogar son la segunda razón más importante entre las mujeres urbanas y rurales, la que es no significativa estadísticamente entre los hombres de ambas áreas de residencia. En cambio, entre los hombres urbanos y rurales la falta de interés ocupa el segundo lugar de importancia. Esta razón incluye la despreocupación de los estudiantes y la de los padres, la que puede surgir ante la alternativa de dedicarse a la generación de ingre-

sos. Otros factores que inciden en la deserción escolar son la educación de la madre y la ausencia de uno de los padres en el hogar.

La estructura de las razones inmediatas de abandono escolar evidencia el peso de los factores socio-económicos por encima de los asociados a la oferta educativa. La falta de establecimientos, que comprende la inexistencia de escuela, del nivel o grado requerido, las dificultades de acceso y la ausencia de personal, sólo tiene peso entre la población rural, aunque muy poco.

La necesidad de acceso a un trabajo remunerado digno y la contención de la violencia creciente son ejes principales de la Política Nacional de Equidad de Género en proceso de formulación por parte del gobierno de Nicaragua. La incorporación del enfoque de equidad de género en todos los ejes del Plan Nacional de Desarrollo es debida a la decisión del gobierno de incluir, en la agenda gubernamental, soluciones a los problemas derivados de las inequidades de género, lo que se constituye en un elemento a favor de la modernización del Estado.

En otras palabras, la igualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, en todos los niveles, ya se constata en Nicaragua. Sin embargo, en la educación secundaria persisten importantes brechas de acceso entre el área urbana y la rural, así como escasa cobertura.

La relación entre las tasas de alfabetismo de las mujeres y las de los hombres muestra una evolución positiva para las primeras, al pasar de 98% en 1970 a 102% en 2000 entre la población de 15 años y más; y de 101% a 102% entre la población de 15 a 24 años. Sin embargo, el nivel de alfabetismo en Nicaragua continúa siendo bajo: dos tercios de la población de 15 años y más.

El Salvador

El Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU) como ente rector de la Política Nacional de la Mujer y su Plan de Acción 2005-2009, contiene acciones específicas para que las instancias ejecutoras de la PNM potencien a las mujeres salvadoreñas, para que alcancen su desarrollo integral en equidad e igualdad de género.

Este Plan de Acción se elaboró mediante la consulta y consenso de todas las instituciones ejecutoras del mismo, organizaciones no gubernamentales, organizaciones de mujeres y las Agencias de Cooperación Internacional. La Política Nacional de la Mujer y su Plan de acción, incluye doce áreas de acción:

Educación, Salud, Familia, Medios de Comunicación, Cultura; Prácticas Deportivas, Trabajo e Inserción Productiva; Agricultura, Ganadería, Pesca,

Acuicultura y Alimentación; Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible; Violencia contra la Mujer; Legislación; Participación ciudadana y política.

La PNM tiene como objetivo general: “Potenciar el desarrollo integral de las mujeres en todos los espacios de la sociedad, en condiciones de equidad e igualdad con los hombres, mediante su participación activa en los procesos de desarrollo nacional.

Con la finalidad de orientar y facilitar la implementación de esta Política, se ha diseñado una estructura de cuatro ejes, de estos, tres corresponden al Desarrollo Social, Desarrollo Económico Sostenible y el de Protección y Promoción Ciudadana, de los cuales se desarrollan doce (12) áreas en el Plan de Acción, que es el instrumento que facilita su ejecución. El cuarto eje, es el Institucional, formado por tres (3) áreas, el cual es de carácter transversal.

Del **eje Desarrollo Social**, se desprenden las siguientes seis (6) áreas de acción: Educación, Salud, Familia, Medios de Comunicación, Cultura, Prácticas Deportivas.

El **eje de Desarrollo Económico Sostenible**, contiene tres (3) áreas de acción, que son las siguientes: Trabajo e Inserción Productiva; Agricultura, Ganadería, Pesca, Acuicultura y Alimentación, y Medio Ambiente y desarrollo sostenible.

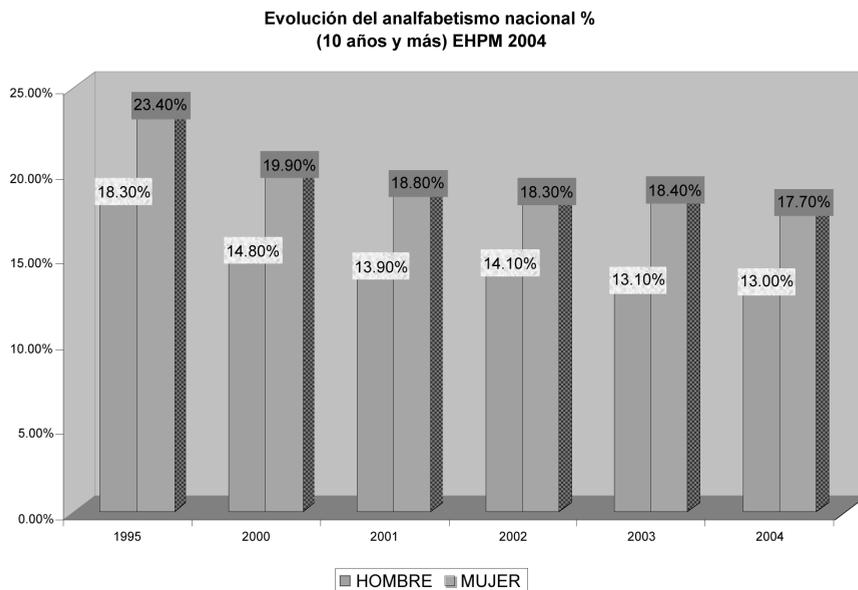
El **eje de Protección y Promoción Ciudadana**, comprende tres (3) áreas: Violencia contra la Mujer, Legislación y Participación Ciudadana y Política.

El **eje institucional**, el cual es transversal para el ente rector de la Política Nacional de la Mujer y para las instituciones ejecutoras de la PNM, está conformado por tres áreas: Presupuesto, Sistema de información e indicadores de género y Fortalecimiento institucional.

Una novedad de la PNM es la inclusión de dos áreas nuevas: Cultura y Prácticas Deportivas; así como también, de indicadores de cumplimiento de las acciones para las doce áreas.

Área de educación de la PNM

Los principales indicadores de Educación muestran en la actualidad avances importantes para las mujeres en cuanto a tasas de escolarización, sin embargo, el aumento de la alfabetización de las mujeres adultas de la zona rural es una problemática que aún persiste, tal y como lo muestra la siguiente gráfica:



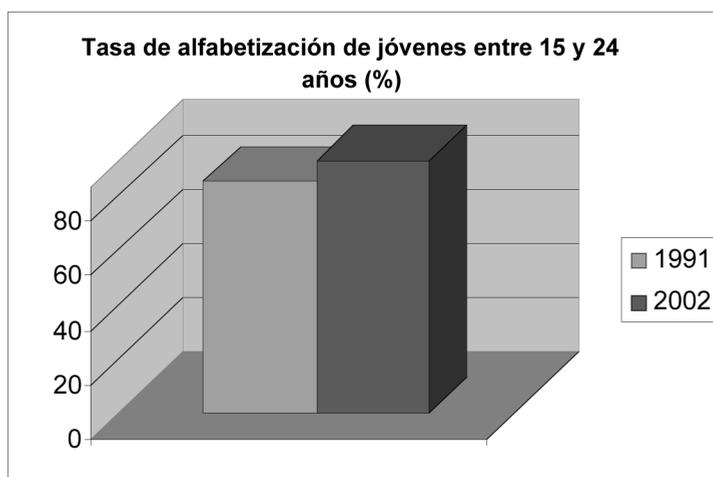
A pesar de los desafíos que impone la alfabetización de las mujeres adultas, los índices de paridad de sexo (IPS)¹¹ en las tasas brutas de escolarización de primaria (1° a 6° grado), básica (7° a 9° grado) y media (1°, 2° y 3° año de bachillerato) muestran grandes avances en la equidad de acceso a la educación de niñas y niños, pues alcanzan el máximo puntaje: 1, indicando una paridad casi total¹².

El objetivo específico del Área de Educación es “*Incrementar el acceso de las niñas y mujeres a la Educación formal y no formal, tomando en cuenta sus necesidades e intereses, modificando las prácticas sexistas que se presentan en el proceso educativo y en los componentes contenidos del currículo nacional; así como, fomentar la cultura de género y socialización en la comunidad educativa*”.

Como en el resto de países, en El Salvador la repetición y la deserción escolar son problemas más graves que los de acceso. Del porcentaje del estudiantado que se matricula en primer grado y aprueba el quinto, se desprende que los desafíos en la superación de la repetición y la deserción son mayores que los que se presentan en la solución de los problemas de matrícula y cobertura.

11. IPS: Es la relación entre el valor correspondiente al sexo femenino y el valor correspondiente al sexo masculino en un indicador determinado. Un IPS con valor igual a 1 indica que existe paridad entre los sexos; con valores que oscilan entre 0 y 1 significa que se da una disparidad a favor de niños/hombres; un valor superior a 1 señala la existencia de una disparidad a favor de las niñas/mujeres.

12. INFORME DE AVANCE Y DESAFÍOS FUTUROS, EL SALVADOR 2004. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación 2004, Ministerio de Educación.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de ONU.

Tal como indica la gráfica, la tasa de alfabetización de los jóvenes entre 15 y 24 años ha experimentado un cambio positivo de 85% en 1991 a 93% en 2002, con un aumento total de ocho puntos porcentuales. En términos generales, el comportamiento observado durante la última década parece señalar que para superar estas dificultades se requerirá de un esfuerzo sustancial tanto en la enseñanza pública como en la privada. Este esfuerzo debe pasar por el fortalecimiento de la inversión, así como de los programas tendientes a mejorar la cobertura, en especial la parvularia, así como aquellos programas que tiendan a minimizar los fenómenos de la repetición y la deserción escolar en los primeros años de la enseñanza primaria. En lo que se refiere al índice de paridad de alfabetización entre mujeres y hombres de 15 a 24 años, éste ha pasado de 99% a 100% entre los años 1991 y 2002, con lo cual se ha alcanzado la meta propuesta internacionalmente. La tarea pendiente es realizar mayores esfuerzos para cambiar las estructuras y el modelo educativo a través de una educación de calidad y no sexista¹³, para que no se sigan reproduciendo los roles en que se han encasillado hasta el momento a las niñas y niños.

República Dominicana¹⁴

En este país el Plan Nacional de Equidad de Género fue elaborado, en el año 2000, por la Secretaría de Estado de la Mujer (SEM). Concebido como un instru-

13. El sexismo se basa en la inferioridad y ridiculización del sexo femenino en función de sus diferencias biológicas.

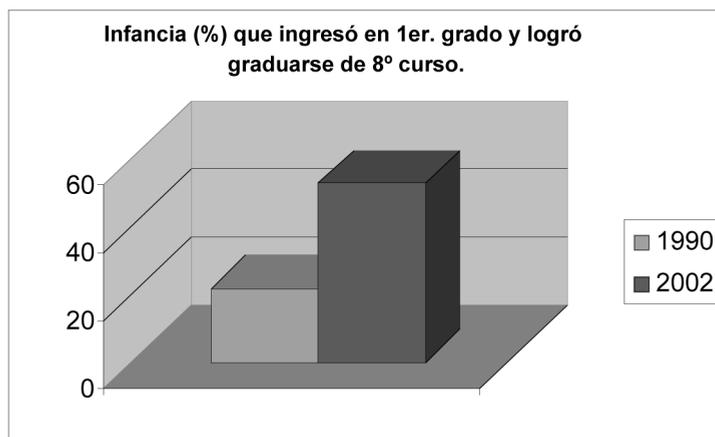
14. Datos tomados de Sistema de Naciones Unidas en República Dominicana (2004). *Objetivos de Desarrollo del Milenio en República Dominicana*. Informe 2004. ONU.

mento de trabajo dirigido a las personas que se desempeñan en el marco de programas, proyectos o acciones con miras a promover el desarrollo equitativo en términos sociales, políticos, económicos y culturales. En este sentido, el Plan se propone constituirse en una herramienta de trabajo que incida en el diseño e implementación de políticas públicas, garantizando que las mismas propicien y promuevan la equidad entre hombres y mujeres en apoyo a los procesos de democratización y ampliación de la ciudadanía. El Plan entre sus áreas de acción prioriza la educación como elemento central ya que en ella se desarrollan valores que promueven la equidad de género, la democracia y la participación. Además, como suele darse en otros planes, hay una especial sensibilización hacia la no violencia y el empleo digno. El Plan parte de la creencia de que lograr la equidad entre los géneros implica abordar y disminuir los efectos negativos que los mitos, estereotipos y prejuicios reproducidos a través de la cultura tienen sobre mujeres y hombres. Estas desigualdades, se deben abordar desde el ámbito educativo, para apostar por transformaciones sustantivas para la ciudadanía.

Para la consecución de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres es imprescindible la modificación de las prácticas institucionales y de las relaciones establecidas que refuerzan y mantienen las desigualdades. En este sentido, es necesario un trabajo a fondo en materia de políticas públicas (tanto sociales como económicas), metodologías de planificación, seguimiento y evaluación así como estrategias de articulación de la SEM con el resto de oficinas gubernamentales.

La desarticulación de las acciones desarrolladas en materia de género ha sido una característica común del accionar tanto de diferentes organismos sociales como gubernamentales y agencias internacionales de cooperación. La SEM tiene atribuciones para incidir en la coordinación y articulación con la sociedad civil con el objetivo de constituir espacios de concertación y coordinación para impulsar los lineamientos de equidad de género en lo referente a participación política, modernización, erradicación de la pobreza, violencia, educación, cultura, trabajo y salud.

En el ámbito educativo en la República Dominicana el acceso a la educación primaria se incrementó en 43% en el transcurso de la última década. En 1994-1995, la tasa neta de escolaridad de la población entre 6 y 13 años fue de 63%, de 91% en el año escolar 2002-2003. En materia de cobertura educativa tenemos que cerca del 15% de la población de 6 a 13 años no asistió al nivel básico escolar. En efecto, al inicio de la década de los noventa, el 22% del estudiantado que ingresó al primer grado logró graduarse de octavo curso, mientras que ese por ciento ascendió al 53% en el año 2002. Sin embargo, para 2002 la deserción fue de 5.7% y el índice de repetición de 6.3%. Debido al alto número de estudiantado repitiendo el mismo curso, no sorprende la acumulación de extra-edad en la educación básica. El promedio de matrícula en 2002 con tres o más años por encima de la edad prevista por el sistema escolar para cada curso era 20.7%. Esa cifra se elevó a 23.8% de los niños y las niñas matriculados en 4° grado.



Fuente: elaboración propia a partir de datos ONU.

La eficiencia del sistema educativo evidencia que las mejoras logradas en los últimos años aún no han llegado a las escuelas periféricas y marginales del área urbana, aquellas que concentran el alto éxodo rural-urbano. Las cifras sobre matrícula nacional entre los años 1996 y 2002 muestran que el número de niñas que se matricularon anualmente en la educación primaria fueron inferiores al número de niños y que esta diferencia ha seguido aumentando. A nivel secundario, por el contrario, la relación mujer/ hombre se eleva a 1.27 en algunos años del período observado.

En otro orden de ideas, parece que la brecha de género en el nivel de alfabetización ha sido superada y, en la mayoría de los casos, resulta favorable a las mujeres. A nivel nacional y rural la brecha de género es favorable a las mujeres en los grupos de edad comprendidos entre 15 y 19 años y entre 20 y 24 años; a nivel urbano, sólo para el grupo entre 15 y 19 años. En la zona urbana, la brecha a favor de la igualdad de ambos sexos desaparece exclusivamente en el grupo comprendido entre 20 y 24.

El aumento de la matrícula femenina también se verifica en el contexto de la educación técnico-profesional. Las estadísticas de egresados y egresadas muestran una relación mujer/ hombre que no ha cesado de aumentar, desde 0.521 en 1990 a 1.02 en 2001.

El acceso y cobertura, si bien son variables significativas atendibles, no significan aumento de la calidad educativa referida a una propuesta curricular que promueva la inclusión de la niña y la mujer desde sus características y particularidades.

Los libros de texto, si bien han cambiado un poco en los últimos cinco años, aún no expresan una construcción de conocimiento, y un proceso de aprendizaje a partir de la igualdad entre los géneros. Aún persisten las imágenes sexistas, donde predomina el varón como el sujeto central de una sociedad androcéntrica y patriarcal, y en la práctica docente, maestras y maestros avanzan con un poco de resistencia a comprenderse ellas y ellos como vectores del cambio del alumnado en las aulas de educación dominicana.

El reto es continuar haciendo énfasis en los componentes educativos sobre los que se sustentan la educación de calidad en igualdad y hacia la equidad, abordando los estereotipos de género que se expresan en la concentración de mujeres egresadas de áreas tradicionalmente consideradas femeninas tales como secretariado, manualidades, confección.

Área Andina y Paraguay

Hay una serie de países prioritarios de la cooperación española con los que se tiene una amplia experiencia de colaboración, se trata de Ecuador, Bolivia, Perú y Paraguay. De la documentación consultada se deduce que la educación en la zona se caracteriza por un buen nivel de acceso a los niveles básico y primario, aunque con diferencias entre países y desigualdades en función de las zonas geográficas, tipologías de escuelas según su titularidad y entre alumnado según el género.

Los índices de abandono o deserción escolar se mantienen elevados y existe excesiva repetición concentrada en los primeros cursos. CEPAL identificó que la repetición y la incorporación tardía al sistema educativo eran problemas que afectaban a los sistemas educativos de la zona. Se ha identificado que el fenómeno de deserción es en realidad un proceso que generalmente es precedido por el retraso escolar, es decir, las niñas y los niños con retraso escolar son más susceptibles de abandonar definitivamente el sistema escolar. El abandono escolar durante la secundaria es mayor al de la primaria para ambos sexos, además que las tasas de deserción masculina son superiores. Consecuentemente, la ausencia de equidad constituye aún una importante debilidad de los sistemas educativos de la subregión, con especiales dificultades para conjugar las necesidades de las muy diversas poblaciones indígenas.

La falta de calidad educativa se presenta como uno de los grandes problemas comunes característicos de los países. Dicho déficit de calidad se concentra en dos puntos de atención: la calidad de los aprendizajes del estudiantado y el rendimiento educativo alcanzado, además de las condiciones en que se ofrece el servicio educativo escolar (UB, 2005).

Niveles educativos crecientes para todas las mujeres son un requisito necesario para acceder al trabajo remunerado en igualdad de condiciones, lograr mayor autonomía económica, establecer relaciones más igualitarias en la pareja y aumentar la capacidad de decidir sobre distintos aspectos de su vida, así como para influir en la toma de decisiones públicas a través de mayor participación política y en otras instancias de poder. Sin embargo, tal como se constata en todos los países de la región, este no es un requisito suficiente para modificar las relaciones de poder y alcanzar la igualdad. Un aporte desde la educación en tal sentido requiere asegurar que los contenidos de los programas educativos sean equitativos y no discriminatorios hacia las mujeres.

Ecuador¹⁵

El Consejo Nacional de las Mujeres de Ecuador (CONAMU) elaboró el Plan de Igualdad de Oportunidades 2005-2009, adoptado como política de Estado, mediante la participación de organizaciones nacionales diversas de mujeres: afrodescendientes, indígenas, amazónicas, campesinas, jóvenes y trabajadoras sexuales; organizaciones territoriales de base, de la sociedad civil o representantes de instituciones. Es importante destacar la formulación del Plan en base a derechos, que ubican las principales problemáticas que atraviesan la vida de mujeres, niñas y adolescentes dentro del ejercicio de sus derechos humanos, expresándolo de la siguiente manera:

- Derecho a la participación social y política, al ejercicio de la ciudadanía de las mujeres y gobernabilidad democrática.
- Derecho a una vida libre de violencia, a la paz, a la salud, a los derechos sexuales y reproductivos y el acceso a la justicia.
- Derechos educativos, culturales, interculturales, calidad de vida y autonomía.
- Derechos económicos, ambientales, trabajo y acceso a recursos financieros y no financieros.

Ecuador es un país de gran diversidad bilingüe e intercultural, aspecto que, a la vez que constituye una riqueza para el país, le lleva a presentar grandes diferencias en los niveles de renta (un porcentaje de población vive en condiciones de pobreza o pobreza extrema) y educativos (las tasas de alfabetización, de acceso a la educación y retención escolar varían significativamente de zonas urbanas respecto a zonas rurales). También se producen diferencias educativas entre géneros, especialmente conforme se progresa en las diversas etapas del sistema educativo. Algunas de las principales dificultades educativas se refieren al bajo presupuesto destinado

15. Datos tomados del Plan de Igualdad de Oportunidades 2005-2009. CONAMU.

a educación, a los problemas relativos a la profesión docente (formación irregular, condiciones laborales precarias y falta de estímulos), a la situación de abandono escolar y a los problemas de desadaptación social derivados del fenómeno de la migración. También al inadecuado funcionamiento en la administración y coordinación del sistema educativo, en los niveles central y provincial y a la falta de estabilidad de las instituciones en general (UB, 2005).

Respecto al derecho a la educación es importante destacar que existen muy pocas diferencias en el acceso de niñas y niños a la escuela pero aún siguen siendo significativas las brechas en torno a su permanencia en el sistema educativo en ambientes seguros, libres de discriminación y con oportunidades de desarrollo en igualdad de condiciones y calidad. Por otra parte, los datos estadísticos nacionales no permiten ver con profundidad las desigualdades ocultas tras la diversidad. Al desagregar el indicador por lengua y etnia, se puede observar una situación desfavorable para las mujeres jóvenes especialmente en la educación secundaria: para el 2003 por cada 100 hombres asistían 88 mujeres de habla nativa y de áreas rurales; relación similar se presenta en la educación superior (92 mujeres por cada 100 hombres). Tal como se mencionó anteriormente, si bien el indicador demuestra un acceso casi igualitario de niñas y niños a la educación primaria, éste no permite visibilizar el grado de permanencia de las niñas en el sistema educativo, variable esencial en la definición de políticas y programas pro-equidad. Los estudios de pobreza demuestran claramente el vínculo existente entre la permanencia de las niñas en la escuela y el mejoramiento de la calidad de vida futura. Dicha permanencia está estrechamente articulada con la capacidad del sistema de responder de modo significativo y seguro a la formación de las niñas y adolescentes en sus entornos sociales, afectivos, económicos y comunitarios.

La deserción escolar tanto en el ciclo básico como en el ciclo medio incide posteriormente en las oportunidades de inserción laboral exitosa de las jóvenes en mercados de trabajo. Razones de la no matrícula de las niñas y adolescentes así como de su deserción están asociadas a factores de discriminación de género, especialmente al ser obligadas a asumir el cuidado de menores y personas mayores miembros de la familia (13% para las niñas y 0.8% para los niños), según los datos del Sistema de Encuestas de Hogares del 2003.

El embarazo adolescente (9%) o simplemente la prohibición de continuar en estudios superiores por carencia económica, 48% por falta de recursos económicos y 16% por trabajo (mientras que para los hombres significa el 47% y 29% respectivamente) son factores determinantes al momento de formular y construir políticas públicas encaminadas a frenar la deserción. Por otra parte, la existencia de un acuerdo ministerial para la sanción de los delitos sexuales en el ámbito educativo supone el reconocimiento de la incidencia de este tipo de delitos en la vida de las niñas, niños y adolescentes.

Siendo así, la preocupación esencial es la de garantizar no sólo la matrícula sino la permanencia de las niñas en la educación básica y media, así como mejorar su acceso a los niveles superiores formativos tanto técnicos, tecnológicos, universitarios y ocupacionales. Este vínculo permite ver cuán significativa es la educación y el ejercicio de los derechos culturales en las opciones de autonomía y calidad de vida futura de las mujeres y sus familias. A diferencia de la autonomía económica como perceptoras de ingresos la autonomía estructural de las mujeres justamente será la que permitirá que esos ingresos sean decididos, administrados y controlados por ellas.

Por otra parte, el conjunto de derechos colectivos consagrados en la Constitución ecuatoriana proponen un pacto renovado de entendimiento entre los pueblos indígenas y las comunidades negras y el Estado. Este conjunto de derechos, además, propone también un entendimiento distinto entre los miembros hombres y mujeres de dichas comunidades. El reconocimiento de los derechos colectivos conlleva el reconocimiento del conjunto de derechos que hombres y mujeres requieren para su desarrollo y bienestar en los ámbitos culturales de los cuáles dependen, es también una responsabilidad intrínseca para los pueblos y comarcas. Por otra parte, si el Estado y la sociedad ecuatoriana mantienen una deuda enorme con los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes, ésta es mayor aún con las niñas, niños y mujeres de dichas comunidades.

El ejemplo más claro de discriminación es el analfabetismo femenino. Los datos demuestran un mayor nivel entre la población femenina rural de habla nativa y mayores de 65 años. Mientras la relación entre las tasas de alfabetización de mujeres y hombres en edades comprendidas entre 15 y 24 años para 1990 era del 98.8%, en el año 2000 era del 100.1% y para el 2004 del 100.4% a nivel nacional, al desagregar este indicador por lengua existe una situación de inequidad con respecto a las mujeres (89.3% en el 2001). A medida que avanza la edad el alfabetismo de las mujeres disminuye especialmente en la población rural en donde la tasa de analfabetismo de las mayores de 65 años es del 62%.

Bolivia¹⁶

El caso de Bolivia es especialmente relevante, ya que a pesar de las etapas difíciles por las que ha atravesado el país en la última década, los informes internacionales indican una acentuada mejora en educación. Así, Save the Children (2005) presenta al país en el primer puesto en cuanto a progresos conseguidos en educación ya que el número de niños que llegan hasta el quinto grado aumentó, entre

16. Datos tomados de Bravo, Rosa (2004): *Las metas del milenio y la igualdad de género: el caso de Bolivia*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.

1990 y 2000, en un 30%. Hoy hay casi el mismo número de niñas que de niños matriculados en la enseñanza primaria, mientras que en 1990 había un 10% menos de niñas escolarizadas. Bolivia incluye en sus leyes educativas la mención explícita de establecer la igualdad de género. Los avances significativos conseguidos, en ese contexto, incluyen un aumento de las tasas de escolarización y de permanencia en la enseñanza primaria, una mejora en la calidad de la educación a través de la implementación de nuevos planes de estudio interculturales, una mejor formación del profesorado, la construcción y restauración de instalaciones escolares y la provisión de mejores materiales para los colegios.

Pese a todo ello, se constata la preocupante situación educativa de las áreas rurales de los indígenas y pueblos indígenas y niños y niñas trabajadoras en áreas periurbanas en relación a la permanencia, la accesibilidad y la cobertura de la educación escolarizada, relacionada entre otras, con procesos educativos que tienen dificultades en la promoción y el afianzamiento de la enseñanza en lenguas originarias. La deserción escolar temprana es especialmente alta en las zonas rurales donde 43 de cada 100 niñas y 39 de cada 100 niños abandonan la escuela antes de completar la primaria. En las zonas urbanas el problema disminuye, pero también afecta más a las niñas.

No se quiere dejar de mencionar la delicada situación del magisterio en aspectos tan diversos como los bajos salarios o la ausencia de formación permanente que repercute en la baja calidad de la formación del mismo. La dispersión de acciones y criterios formativos provoca el debilitamiento de una línea común de la formación permanente e inicial del profesorado. La educación superior y la educación técnica presentan una crisis en el sistema público con problemas de presupuestos, de estructura y equipamiento (esto último especialmente en la educación técnica). Existe poca vinculación de los estudios con el sector productivo; en el caso de las universidades, todavía están ancladas en la vieja estructura que se refleja en ofertas académicas con carreras tradicionales que no responden a las necesidades y demandas de formación de recursos que requiere el país.

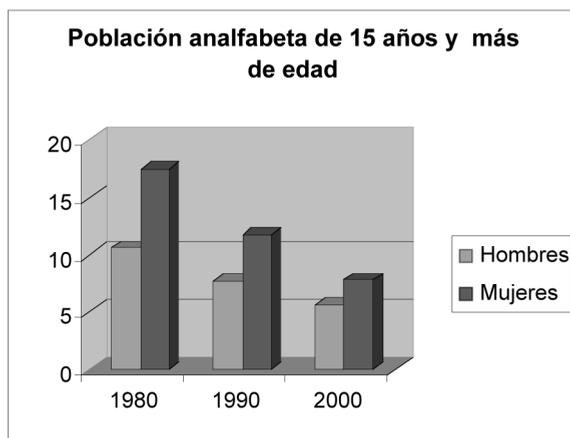
Todo esto tiene una repercusión muy negativa en el desarrollo productivo del país (UB, 2005).

En la última década se han dado avances en la situación relativa de las mujeres bolivianas en materia de educación (94% de las jóvenes y un 98% de los jóvenes son alfabetos), oportunidades laborales, remuneraciones del trabajo y participación en la política activa. Sin embargo estos cambios cuantitativos no son suficientes, además que no necesariamente modifican las relaciones de poder en que se asienta la desigualdad de género y que ponen un techo a cambios más estructurales. Las mujeres, si bien ingresan y pueden concluir la educación básica, al llegar a la edad potencialmente laboral suelen abandonar la escuela.

Persiste la ideología que avala la división sexual del trabajo y aún cuando las mujeres bolivianas alcanzan niveles de participación económica especialmente elevados en comparación al resto de las mujeres de Latinoamérica, siguen siendo las responsables del trabajo doméstico y del cuidado en sus hogares. Además, están sometidas a distintas formas de violencia por parte de sus parejas y sin capacidad para ejercer sus derechos sexuales y reproductivos.

Paraguay

En Paraguay se ha conseguido un buen nivel de acceso a la educación en los dos primeros ciclos de la educación básica, más elevado en las zonas urbanas y ligeramente inferior en las rurales. No ocurre lo mismo en educación secundaria, con una distribución más desfavorable en las zonas rurales que en las urbanas y, considerando el sexo, en las mujeres que en los varones. El abandono o deserción escolar está en índices muy elevados, así como la repetición, afectando más a los centros públicos que a los privados y a las zonas rurales que a las urbanas. En su conjunto, estas variables afectan a la equidad educativa.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de PAEBA

El analfabetismo en la población paraguaya es realmente preocupante, manteniendo índices muy elevados para ambos sexos. Las diferencias entre hombres y mujeres siguen siendo muy marcadas a pesar de la disminución de los últimos años. Según el II Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2007, la tasa de analfabetismo para el país es del 8.4%, con diferencias entre mujeres (9.8%) y hombres (6.9%). Estas cifras aumentan en la zona rural donde el 15.4% de las mujeres son analfabetas, frente al 10.4% de los hombres. En Asunción,

a pesar de que los porcentajes son sensiblemente inferiores, la brecha entre el analfabetismo de mujeres y hombres es de 3.6% para las primeras y 1.6% para los segundos.

En términos generales, el acceso igualitario de niñas y niños al sistema educativo, se puede ya considerar un logro. Sin embargo, actualmente, las acciones deben poner su acento en lograr la permanencia de niños y niñas en el mismo. La deserción escolar reproduce las inequidades del sistema basado en la distribución de roles. Examinando las razones de la deserción escolar diferenciadas por sexo, se encuentra que el 60.8% de los niños abandonan la escuela por razones económicas; porcentaje que alcanza al 53.7% entre las niñas. Esta diferencia se enmarca en la concepción arraigada del rol proveedor que se le asigna a los hombres. En tanto, los motivos de abandono escolar bajo el rótulo de .problemas familiares., en el que juegan un papel importante, el hacerse cargo de las labores del hogar, es del 3.7% para los niños y de 12.4% para las niñas .

La aplicación de la Reforma educativa no parece dar los frutos esperados. Seguramente, uno de los factores de dicho fracaso es la falta de una auténtica dinamización y la relativa escasez de recursos didácticos. La existencia de figuras docentes asesoras y dinamizadoras de los aspectos pedagógicos y didácticos de la reforma sería una posible solución. También parece conveniente proceder a una revisión y valoración sobre la aplicación de la Reforma, a la luz de lo conseguido. El sistema universitario está desprestigiado y lejos de las necesidades sociales y productivas del país, al igual que la formación técnico-profesional de nivel superior. Aún existe un elevado número de personal docente sin formación pedagógica, empírico o con titulaciones inferiores, lo que hace imprescindible continuar con dicha formación y, además, profundizar en los diferentes aspectos didácticos y pedagógicos (UB, 2005).

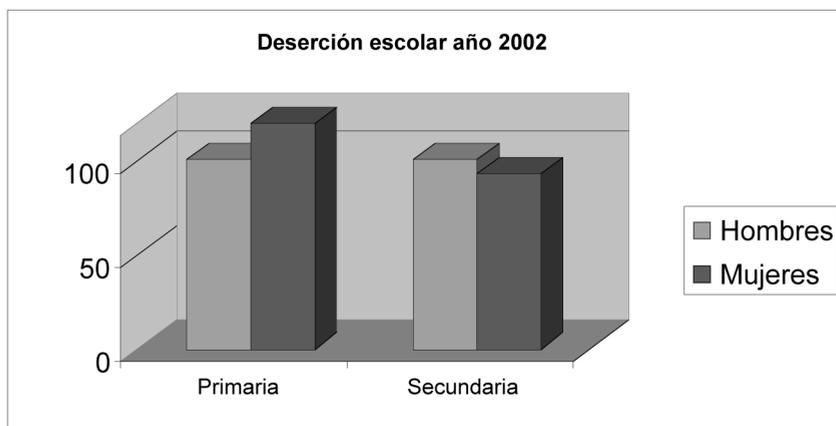
En Paraguay, los esfuerzos de la Secretaría de la Mujer se centran, mediante el mencionado II Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2007, en promover la incorporación de la perspectiva de género en la elaboración, coordinación, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas a través de instrumentos normativos eficientes y acciones dirigidas a eliminar todas las formas de discriminación de género, así como la igualdad de oportunidades y resultados, favoreciendo la democratización de la sociedad.

El Plan está organizado en los ámbitos de acción que se identifican con aquellos ámbitos en que se actúa para la transformación de las relaciones de género. Uno de ellos es la educación. En educación se persigue asegurar el acceso pleno y la permanencia equitativa de mujeres y hombres en el sistema educativo, así como la promoción y la incorporación de la equidad de género en la práctica pedagógica del aprendizaje. Teniendo como lineamiento fundamental la creación de mecanismos

eficaces y de fácil acceso denuncia de las violaciones al principio de la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación.

Perú¹⁷

La realidad educativa de Perú presenta serias dificultades, siendo una a destacar la falta de calidad en los aprendizajes, la inequidad en el sistema educativo, reflejados sobretodo en la permanencia, progreso y conclusión del estudiantado y un bajo presupuesto destinado a educación que obviamente revierte en la distribución de recursos, en el mantenimiento de las infraestructuras escolares y en la asignación de partidas docentes (UB, 2005).



Fuente: elaboración propia a partir de datos de CEPAL.

En Perú los niños y las niñas tienen una presencia casi igualitaria en la escuela primaria. La información sobre acceso a la educación en la década de 1990 muestra que, a nivel nacional, hay progreso hacia una casi igualdad entre niñas y niños en el caso de la educación primaria, un retroceso sostenido perjudicial a las niñas en el caso de la educación secundaria y cifras que pueden aproximarse a la igualdad en lo referido a la educación superior. Dicha situación de igualdad deja de ser tal al desagregar el indicador por niveles de pobreza, especialmente en los casos de educación secundaria y superior en el sector de pobreza extrema, donde la relación niñas-niños fue 80,49% para la educación secundaria y 79,4% para la educación superior en el 2002.

17. Datos tomados de Bravo, Rosa (2004): *Las metas del milenio y la igualdad de género: el caso de Perú*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.

En otras palabras, ante una situación de pobreza extrema, se tiende a sacrificar la educación de las niñas. Dicha desigualdad de género –creciente de acuerdo con las estadísticas oficiales– es mayor en el caso de la zona rural y aparece asociada con una mayor incidencia de la pobreza y patrones culturales particulares, lo cual incide en mayores probabilidades de discriminación y exclusión en el futuro. En el 2002, alrededor de 6,5 niñas por cada 10 niños tuvieron acceso a la educación secundaria, y 6,2 mujeres jóvenes por cada 10 hombres a la educación superior en la zona rural. Las niñas desertan de la escuela con mucha mayor frecuencia que los niños durante la educación primaria. No obstante, en la escuela secundaria la deserción es más frecuente entre los jóvenes por su participación en algunas actividades productivas. En el 2002 por cada cien varones que desertaban de la escuela secundaria, lo hacían 92,6 mujeres; en cambio, en la educación primaria, en el 2002 por cada cien niños que dejaban la escuela desertaban 119,5 niñas.

En general, la documentación estudiada permite identificar problemas crecientes de desigualdad en detrimento de las niñas en zonas rurales y de extrema pobreza.

La relación entre las tasas de alfabetismo de las mujeres y los hombres de 15 a 24 años muestra una diferencia muy pequeña (menor a 5 puntos porcentuales) a nivel nacional en detrimento de las mujeres. Dicha disparidad se agrava al considerar solamente la población rural, ya que en ese caso la relación disminuye a 84,5% para dicho grupo étnico. Las diferencias son mucho más visibles entre personas de mayor edad, lo cual señala la existencia de patrones ancestrales de exclusión de la mujer respecto a las oportunidades de superación provistas por la educación.

La década de 1990 se caracterizó por la participación creciente de la mujer en el mercado de trabajo. Entre 1993 y el 2001, las mujeres peruanas en edad de trabajar incrementaron su inserción en el mercado de 35% a 57%, mientras que en el mismo período la inserción masculina aumentó de 73% a 79%. El crecimiento de la oferta laboral se dio en un contexto de reestructuración de la economía, decrecimiento del empleo productivo e incremento vertiginoso de la informalidad.

Por ello, la mayor parte de dicha oferta fue dirigida a trabajos de baja productividad, con exigencias mínimas de capacitación y carentes de protección y previsión social. La entrada de las mujeres al mercado laboral ocurre en una situación persistente de inequidades. Los ingresos percibidos por la mujer son menores que los del hombre aun en grupos de ocupación e instrucción similares. Por ejemplo, en el 2002, las mujeres en ocupaciones de mayor calificación percibieron en promedio 77% de los ingresos percibidos por los hombres en ocupaciones equivalentes. La brecha entre los ingresos tiende a acentuarse conforme disminuye el nivel de calificación requerido.

Ante esta situación de inequidad social, el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Varones 2006-2010, elaborado por el Ministerio de la Mujer y

Desarrollo Social, se articula con el Plan Nacional de Superación de la Pobreza, lo que, como en Honduras, hace que su aplicación pueda tener un efecto multiplicador. El plan recoge diversos enfoques, de los que se destacan dos: la equidad de género y la interculturalidad.

- **La equidad de género** se entiende como parte de la constatación de desigualdades entre hombres y mujeres y plantea modificar las relaciones de poder que afectan a las mujeres, mediante acciones positivas para fortalecer su participación política, con un especial énfasis en la erradicación de toda forma de violencia basada en género, el acceso a recursos, a los servicios de salud y de educación. El cambio de las inequidades de género y de otras inequidades mejorarán la calidad de vida de mujeres y varones, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo del país. Para lograr la equidad de género es imprescindible eliminar toda forma de discriminación contra la mujer, promover su autonomía y asegurar su pleno desarrollo en todas las esferas de la vida, con el objeto de garantizarle el ejercicio ciudadano y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los hombres. Este enfoque implica que las acciones orientadas a la gestión de la equidad de género deben de estar integradas en todos los sectores y organismos estatales con capacidad de decisión y de ejecución de medidas que afectan a toda la sociedad.
- **El enfoque de interculturalidad** reconoce el derecho a la diversidad, a las diferentes culturas, expresadas en múltiples formas de organización, sistemas de relación, visión del mundo y reconocimiento de diferentes prácticas ancestrales. Este enfoque confronta las visiones discriminatorias y excluyentes y propugna el respeto a la diferencia cultural como derecho humano. Implica la integración a la ciudadanía de toda la población peruana y un diálogo permanente de todas las culturas, mujeres y varones de diferentes grupos indígenas y no indígenas, poblaciones étnicas y culturalmente diversas de ámbitos rural y urbanos, y la revisión de las relaciones de género en las diferentes culturas. Asume que la convivencia de diferentes comunidades étnicas y culturales en una sociedad pluricultural, multiétnica y multilingüe es potencial para el desarrollo y aporte para la construcción de una sociedad integrada y tolerante. Perú encara el desafío de articular y mantener una identidad cultural en el proceso de globalización, lo que requiere desarrollar una adecuada política intercultural que incorpore la diversidad de culturas, lenguas, poblaciones y relaciones sociales en el reconocimiento de una ciudadanía plena.

En resumen, la falta de avances en la situación de la educación de las mujeres es preocupante en todos los países, con tasas de alfabetización inferiores a los hombres en todos los casos, lo que conlleva de por sí desigualdad e inequidad. Según UNESCO (2000) la relación entre las tasas de alfabetización de las mujeres y los hombres de edades comprendidas entre 15 y 24 años es la siguiente:

PAÍS	HOMBRES	MUJERES	RELACIÓN %
Bolivia	98	93,7	95,6
Ecuador	97,9	97,2	99,3
El Salvador	88,8	87,0	98,0
Guatemala	85,2	72,1	84,6
Honduras	78,8	80,7	102,4
Nicaragua	67,9	68,7	101,2
Paraguay	97,2	97,1	99,9
Perú	98,2	95,2	96,9
República Dominicana	91,1	91,9	100,9

Una de las claves para superar estas cifras definitivamente está en la vertebración de los planes de educación y los planes de igualdad de oportunidades y su aplicación en cada país ya que en la mayoría de ellos encontramos, en menor o mayor grado, referencias a:

- La educación como eje básico para el desarrollo de un país. Hay que superar la sectorización de la educación e incorporarla a las estrategias de desarrollo ya que sin ella no serán posibles los cambios necesarios porque la educación es la clave del desarrollo personal y colectivo.
- Las desigualdades e inequidades en los sistemas educativos. Si ya se ha conseguido la meta del acceso a la educación en la escuela primaria, ahora el reto es que se superen las desigualdades e inequidades especialmente en la permanencia como primer paso para evitar el absentismo y la deserción escolar, que es notable en el caso de las niñas.
- La necesidad de acciones positivas hacia las niñas y mujeres. No se puede seguir pensando la educación como un espacio neutro de conocimiento, cada persona se integra a la educación desde su forma de ver y sentir como hombre o como mujer, como persona sexuada perteneciente a un grupo social, a una clase, con una edad, etc.
- Intensificar las actuaciones para evitar la violencia, especialmente contra las niñas. En todas las sociedades mayores grados de violencia recaen sobre las personas que se encuentran en situaciones de inferioridad social. Es imprescindible ahondar en las medidas que algunos países han puesto en marcha para luchar contra la violencia sexual en el ámbito educativo.
- Considerar la permanencia de las adolescentes embarazadas en el sistema educativo público y privado. Dados los altos índices de embarazo en menores de

edad es imprescindible crear planes para que esas adolescentes puedan continuar sus estudios, porque de lo contrario no sólo se les niega el derecho a la educación sino también el derecho a las oportunidades que brinda la finalización de los estudios.

- El derecho a un empleo y a un trabajo decente también para las mujeres. Las mujeres trabajan desde niñas pero, en la mayoría de casos, es un trabajo invisible y desvalorizado socialmente aunque sea imprescindible en el mantenimiento de la sociedad. Las mujeres en todo el mundo necesitan, como los hombres, tener un empleo que permita su manutención personal o familiar, y desarrollar su trabajo en condiciones de dignidad humana.

2.4. PANORAMA ACTUAL

La diferente documentación revisada hace énfasis en que la educación es un derecho humano fundamental e instrumento indispensable para el ejercicio de los demás derechos, por lo que se convierte en un requisito para avanzar por la senda del desarrollo. Para aumentar los niveles de educación de la población es preciso enfrentar los problemas de deserción y retraso escolar de niños y niñas, así como las profundas brechas existentes entre el área urbana y rural.

TASA GLOBAL DE DESERCIÓN (%) ENTRE LOS JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD										
País	Año	Ambos sexos	Nacional		Ambos sexos	Urbano		Ambos sexos	Rural	
			Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres		Hombres	Mujeres
Bolivia	1999		48,8	53,7	44,8	42,4	47,3	66,5	63,5	70
	2002		43,9	47,6	35,1	32,3	37,5	64,7	60,8	69,5
Ecuador	1990	...	...	...	24,3	28,3	20,5	...	...	...
	1999	...	...	...	28,1	29,1	27,2	...	...	...
	2002	...	...	...	27,6	28,4	26,7	...	...	...
El Salvador	1995	45,1	44,0	46,1	32,4	30,8	33,7	62,9	60,8	65,0
	1999	41,7	39,2	44,2	30,2	29,1	31,3	57,4	52,5	62,7
	2001	38,58	38,69	38,47	26,5	25,75	27,16	54,35	53,86	54,89
Guatemala	1998	59,2	58,5	60,1	40,2	39,5	41,0	75,6	73,4	78,2
	2002	49,5	48,7	50,3	36,6	37,7	35,5	59,4	57,0	61,8
Honduras	1990	65,9	69,4	62,7	48,7	51,6	46,3	81,4	83,7	79
	1999	61,3	64,6	58,0	46,9	50,5	43,5	75,7	77,6	73,6
	2002	57,0	59,7	54,5	40,4	41,8	39,2	73,5	75,6	71,3

Nicaragua	1993	44,3	43,2	45,3	32,0	31,4	32,7	65,1	62,8	67,3
	1998	47,1	49,6	44,7	33,8	35,3	32,5	66,6	69,8	63,5
	2001	41,2	46,2	36,3	30,5	36,2	25,2	59,6	61,9	57,0
Paraguay	1994	...	...	...	39,7	35,6	43,1	...	...	...
	1999	43	44,9	41,2	32	31,3	32,5	56,2	58,1	54
	2001	39,1	40,7	37,3	27,4	27,0	27,8	54,7	56,2	52,5
Perú	1999	26,3	25,7	26,8	16,0	16,7	15,5	45,1	41,5	49,0
	2001	23,1	20,9	25,3	16,8	15,7	17,9	35,3	30,3	41,2
República Dominicana	1997	23,0	25,1	21,0	19,3	22,7	16,7	28,1	28,0	28,2
	2002	16,7	15,8	17,7	12,7	13,2	12,2	23,9	20,2	28,5

Fuente, a partir de datos de: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

a/ La metodología de construcción de las tasas de deserción puede verse en Cepal, Panorama social de América Latina 2001-2002 (LC/G/2183-P), cuadros III.1 y III.5.

b/ Ocho capitales departamentales y El Alto.

c/ Asunción y Departamento Central.

En cuanto a los datos anteriores, primero se debe destacar la ausencia de cifras en algunos países y años concretos, por lo que se dificulta el análisis comparado; segundo, las diferencias entre zonas urbanas y rurales, siendo en éstas donde se dan las tasas más preocupantes de deserción escolar llegando a más del 70% en zona rural hondureña.

Entre los principales factores de riesgo de deserción se han identificado, a nivel general, la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y la extra edad asociada al retraso escolar. Igualmente se ha planteado que la educación de la madre y del padre, y la ausencia de uno de los progenitores en el hogar son factores que inciden en la deserción escolar. No obstante, es necesario reconocer que las razones por las que la juventud de ambos sexos abandona el sistema educativo están relacionadas con los roles de género asignados.

Mayores niveles de educación son necesarios, aunque no suficientes, para que las mujeres puedan acceder a mejores empleos, lograr mayor independencia económica, aumentar su capacidad de decisión sobre distintos aspectos de su vida y de su hogar, así como influir en la esfera pública. Para avanzar hacia la igualdad entre hombres y mujeres se requieren cambios en el acceso a la educación, la capacitación y el empleo digno; en la propiedad y control de los recursos productivos por parte de las mujeres, en la remuneración de su trabajo, así como la movilización y generación de poder para el cambio, elevando la conciencia de las mujeres para desafiar su subordinación.

Pero, para construir relaciones más igualitarias y libres de violencia entre hombres y mujeres también se requiere de hombres mejor formados. Es preciso incorporar el análisis de la violencia contra las mujeres, ya que ésta seguramente constituye la manifestación más extrema de las relaciones de dominación-subordinación entre los sexos. No sólo es una violación al derecho a la integridad física y emocional de las mujeres; es un factor que inhabilita a las personas para gozar de autonomía y les impide ejercer su ciudadanía y erosiona su capital social a causa del aislamiento al que son sometidas (Bravo, 2004).

Desde el 2000 se vienen desarrollando iniciativas continentales en relación con las problemáticas del sistema educativo. Tal es el caso del Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y República Dominicana “Mañana es muy tarde”, elaborado por la Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, que identificó 4 factores claves:

1. Las instituciones estatales centralistas, burocráticas y politizadas son ineficientes y resistentes a los cambios.
2. La inversión en educación es insuficiente e inequitativa.
3. El deterioro de la profesión docente es manifiesto.
4. Los sistemas de evaluación son inadecuados para conocer el desempeño de los agentes educativos y el impacto de las políticas.

En síntesis, si desde hace años tenemos identificados los aspectos prioritarios que hay que trabajar con mayor énfasis para analizar la discriminación que mujeres y niñas sufren dentro del sistema educativo, es necesario comprender que éste no hace más que reproducir el esquema social y necesita, como la sociedad, de políticas que apoyen la eliminación de desigualdades (Lara, 2002). En general, se producen una serie de desigualdades entre niños y niñas, entre las que se pueden destacar:

- Desigual acceso, permanencia y aprovechamiento en los diferentes niveles educativos.
- Desigual valoración de lo femenino y lo masculino en la educación. Falta de reconocimiento de las aportaciones que las mujeres han realizado a la sociedad y predominio casi absoluto de la figura masculina, sobre todo en las áreas de conocimiento técnicas.
- Desigual participación de mujeres y hombres tanto en educación formal (magisterio, dirección y nivel técnico y de gestión de los sistemas educativos) como informal (cuidado de los hijos, transmisión de roles en el entorno familiar).
- Desigual distribución del tiempo de ocio y de las condiciones extraescolares de aprendizaje.
- Desigual expectativa sobre lo que la educación debe aportar a uno y otro sexo.

Para superar estos aspectos es fundamental volver a considerar un concepto que ya se ha mencionado y que es clave para alcanzar la justicia social: la equidad. En este sentido, principalmente investigaciones latinoamericanas incorporan este término que se está difundiendo por Europa como un elemento inseparable de la lucha contra las desigualdades de todo tipo y en todos los órdenes. En general, se tiende a utilizar el término equidad para hacer referencia a los principios que deben inspirar la compensación de las desigualdades. En sentido estricto, el concepto de equidad está ligado a la idea de justicia, por lo que va más allá de la simple constatación de las desigualdades existentes. Su principal diferencia con el concepto de igualdad consiste en que la equidad implica un juicio acerca del grado de justicia de una desigualdad (Tiana, 2005). Específicamente en lo que se refiere a educación de las mujeres el acceso al sistema educativo con equidad significa tener en cuenta las relaciones sociales en las que se encuentran inmersas, es decir, una existencia en peores condiciones que los varones. Por lo tanto, se precisan acciones específicas que hagan posible el acceso en condiciones dignas al sistema educativo.

En efecto, las políticas que buscan la igualdad de oportunidades no inciden en la importancia de la equidad o utilizan los términos como sinónimos. La igualdad, en todo caso, debería ser la meta a alcanzar y la equidad el mecanismo para lograrla, por lo tanto, serían imprescindibles acciones diferenciadas que beneficien a las personas en peores condiciones, es decir, las mujeres. Parece que lo único que se admite como necesario es el acceso a la escuela pero no se problematiza ni la experiencia ni el contenido curricular, careciendo de un diseño adecuado a la realidad (Stromquist, 2005).

Hay que exponer claramente la necesidad de una apuesta firme para llevar a cabo acciones concretas que beneficien a las mujeres; por ejemplo, que las mujeres por sí mismas tengan derecho a la propiedad, a la tierra, al crédito y a cualquier recurso que muchas veces les están vetados por las relaciones de género del contexto en el que viven. La responsabilidad de superar este panorama actual pasa por la implicación de todos los agentes implicados en el sistema educativo y por sistematizar las buenas (y malas) prácticas para que sean un instrumento prioritario en el esfuerzo educativo que se está llevando a cabo en muchos países.

2.5. Agentes en el ámbito educativo: alumnado, profesorado, familias, Estado, comunidades, empresas, organismos de cooperación al desarrollo.

Se ha mencionado anteriormente que hay datos que demuestran que cuando el padre y/o la madre participan en el sistema educativo aumenta el rendimiento académico del alumnado. También se sabe que cuanto más autoridad y responsabilidad tienen las escuelas mayor eficiencia y cohesión tendrán los centros educativos. Para

ello es imprescindible un trabajo conjunto entre todos los agentes relacionados con la educación, entre otros: alumnado, profesorado, familias, dirección (Estado, Ministerios), comunidad, empresas, sindicatos, organismos de cooperación.

El informe de la UNESCO sobre la Educación para el S. XXI (1996), el denominado Informe Delors, basa la educación en cuatro pilares fundamentales, todos ellos posibles de asumir siempre y cuando todos los actores que intervienen en los procesos educativos se coordinen y trabajen por conseguirlos:

- **Aprender a conocer.** Es necesario que la infancia adquiera unos conocimientos en conexión con la Historia y la cultura propias, que se organizan en contenidos curriculares y se aprenden en la escuela, pero también, con el mundo que les rodea por medio de sus relaciones con el entorno, la familia, los iguales y los medios de comunicación, ayudándoles a analizar esta realidad a través de estrategias de aprendizaje constructivo. Aprender a conocer combinando conocimientos generales suficientemente amplios con la posibilidad de profundizar en unas materias determinadas que sean de interés en el contexto. Así, además se aprende a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. En el caso de las niñas y adultas supone aprender desde la propia experiencia de mujeres y dar a conocer, mediante su revalorización, los saberes tradicionales y su práctica cotidiana.
- **Aprender a ser.** Los niños y niñas han de aprender a ser desde lo social, como miembros de un grupo, de una cultura, que podemos relacionar con “aprender a conocer”, y desde lo individual: como seres únicos y diferentes, descubriendo su interioridad, sus posibilidades y limitaciones, su realidad personal inmersa en una realidad social, en la que desarrollarse. Aprender a ser para poder obrar con autonomía y responsabilidad personal y social, para lo cual la educación debe potenciar las capacidades personales. En el caso de las niñas y adultas supone conseguir el respeto de los otros hacia su forma de ver la vida y las relaciones sin padecer menosprecio e indiferencia social.
- **Aprender a hacer.** Se aprende observando, experimentando y descubriendo. Se aprende a hacer con las personas más próximas, en la realidad cotidiana del hogar, de la escuela y de la comunidad. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite a la persona para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. En el caso de las mujeres supone su incorporación a experiencias sociales y laborales no discriminatorias ya desde la escuela primaria.
- **Aprender a vivir juntos.** Favorecer una educación para la vida comunitaria, desde el ámbito familiar, es fundamental para que desde la infancia se aprenda a ejercitar la participación, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas y compartir los conocimientos y la vida, de forma que luego se sea capaz de transferir estos aprendizajes a otros contextos sociales. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión hacia las otras personas mediante

el respeto a valores como el pluralismo y la paz. En el caso de las mujeres se trata de que se reconozca su triple rol, con la desvalorización que conlleva, y su ejercicio tradicional de mediadoras en conflictos familiares y sociales.

La participación directa de la comunidad tiene un impacto positivo en la asistencia de docentes y alumnado a la escuela, en la cantidad y la calidad del aporte de los progenitores a la educación, en la responsabilidad por los resultados y, en general, en el ejercicio de prácticas democráticas. La realidad es que las escuelas, las familias y las comunidades pueden conectarse en una variedad de formas que brindan apoyo al estudiantado. Las conexiones pueden tener lugar dentro de la escuela, en el hogar familiar y en la comunidad. La conexión comunidad-escuela puede incluir tanto los eventos escolares patrocinados por actores no educacionales, como la colaboración en campañas de vacunación, o el trabajo voluntario desde las asociaciones de madres y padres.

Uno de los retos de entender la relación familia-comunidad-escuela es que cada tipo de conexión puede producir diferentes resultados. Muchas de las actividades típicamente escolares, tales como asistir a reuniones y presentaciones estudiantiles, no necesariamente tienen gran impacto sobre el éxito en los estudios. Sin embargo, sí pueden resultar valiosas en la mejora de la comunicación y el entendimiento entre el personal escolar, los familiares y el resto de la comunidad. Hay que insistir que cuando se habla de comunidad se incluyen todas las instituciones, empresas y personas vinculadas con la misma, ya que la educación beneficia a todos los sectores sociales. No hay que olvidar que la inversión privada en educación es significativa en todos los países, así como los fondos para proyectos educativos provenientes de fuentes externas (PREAL, 2003).

En cuanto a la iniciativa privada propiamente dicha, hace más de una década que se vienen desarrollando programas de apadrinamiento de escuelas públicas con la participación de instituciones privadas, así hay ejemplos en República Dominicana o Nicaragua. Los centros escolares suelen recibir recursos en infraestructuras y materiales didácticos.

Respecto a la intervención de otros agentes, es importante destacar el papel desarrollado por Organismos No Gubernamentales (ONGs) no sólo por los aportes económicos invertidos sino también por el apoyo político que suponen, ya que, en muchos casos, refuerzan las políticas gubernamentales y, en otros, las sustituyen. En algunas instituciones se viene alertando sobre la viabilidad y sostenibilidad de los proyectos educativos apoyados con ese tipo de planteamientos ya que hay numerosos casos de proyectos que no son capaces de continuar su andadura sin el apoyo económico y logístico de la cooperación externa.

Un eje central que se quiere tratar aquí es el del profesorado ya que la calidad de la educación depende, en gran medida, del magisterio nacional en cada país.

Cuando no se cuenta con la preparación adecuada ni con los incentivos suficientes, el desempeño profesional se vuelve insuficiente. La centralidad del profesorado viene dada por poseer el conocimiento formal y por ser modelo humano para el resto de la sociedad. La escuela como institución forma parte de un sistema complejo y dinámico en el que se producen conflictos de valores e intereses, siendo una de las grandes transmisoras de discriminación a través de los contenidos curriculares y del profesorado, por eso, las acciones a desarrollar deben de ser dirigidas en ambos niveles. Posiblemente el nivel del magisterio nacional es más complejo, ya que requiere de cambios profundos personales como sujeto social que se dedica a la enseñanza.

El profesorado no reconoce que en el aula se produzca discriminación de género porque está oculta en la participación de las mujeres en todos los niveles educativos desde profesoras hasta alumnas; es decir, los logros en el acceso a la educación de las niñas provocan la idea de igualdad no sólo en el educación sino también en la sociedad. La documentación estudiada indica que los sistemas salariales e incentivos no fomentan las buenas prácticas docentes, siendo casi inexistentes los estímulos no monetarios tales como el reconocimiento profesional, becas, descuentos en libros, subsidios de vivienda, alimentos y transporte. Por otra parte, tampoco existen procedimientos para conocer el desempeño real del magisterio. El actual grado de empirismo en muchos países sigue siendo un tema recurrente. Por ejemplo, hace ya 10 años que El Salvador promulgó una ley por la que todo el magisterio debía de estar registrado, es decir, presentar evidencia de haberse graduado en los estudios correspondientes; o en República Dominicana donde se ha llevado a cabo un largo proceso para formar al 30% de docentes empíricos del país (PREAL, 2003).

En conjunto, los estudios de resultados educativos hacen énfasis en algunos aspectos a tener en cuenta respecto al profesorado:

- A menudo enseñar no es elegido como una profesión, sino porque no hay muchas más opciones o porque es más barata esta formación.
- El profesorado debe de estar preparado no sólo en conocimientos a transmitir sino también en el contexto en que se vaya a desarrollar como docente. La formación es una para todo el profesorado, como si todas las poblaciones fuesen completamente homogéneas. El personal docente muchas veces no está preparado para trabajar con infancia rural y/ o con poblaciones indígenas con culturas distintas.
- Las diferencias rural/ urbano también se dan en la calidad del profesorado. En el ámbito rural se da la paradoja de que el personal docente está menos preparado y trabaja en condiciones más difíciles.
- La formación del profesorado reproduce, en muchos casos, las injusticias de la sociedad como en el caso de niñas indígenas.

2.6. Buenas prácticas

El concepto de “buenas prácticas” en una acepción amplia se refiere tanto a políticas públicas como a programas, proyectos o acciones realizadas desde el Estado y/o desde la sociedad civil, que sean consideradas como eficaces para alcanzar la igualdad con equidad entre hombres y mujeres en todas las esferas de la sociedad. La buena práctica suele tener un enfoque frecuentemente innovador, que ha sido probado y evaluado y que tiende a tener éxito en distintos contextos. De esta forma, una buena práctica es la innovación que permite mejorar el presente de toda la población, por ello, debe de tener en cuenta las diferentes necesidades y expectativas de mujeres y hombres en un contexto determinado. Así, aumentar sostenidamente los niveles de educación de niñas, niños y de jóvenes de ambos sexos evitando su deserción temprana del sistema educativo es un requisito fundamental para alcanzar el desarrollo de cualquier país, estrechamente vinculado con mayores logros educativos de toda la población y especialmente de las mujeres.

En cuanto a educación, los ejemplos de buenas prácticas están relacionados con la combinación de variables de diversa índole pero que no incluyen la perspectiva de género. Algunas de estas variables están relacionadas con acciones desarrolladas con y por las comunidades, iniciativas promovidas de abajo hacia arriba; políticas sectoriales que impulsan compromisos, inversiones e incentivos; la implicación decidida de líderes para promover la escolarización especialmente de las niñas y jóvenes.

En síntesis, se plantean acciones integrales que hagan posible la participación sostenida del alumnado en el sistema educativo de cada país pero no tienen en cuenta las demandas de las mujeres y especialmente de las mujeres y niñas indígenas. Para que una acción sea integral debe incluir a toda la población a la que va dirigida, de lo contrario siempre se generarán discriminaciones

Se han puesto de manifiesto algunos aspectos de lo que se considera buenas prácticas, pero para que realmente lo sean se deben de tener en cuenta además de lo mencionado anteriormente una serie de elementos que ponen de relieve las principales enseñanzas de la década de los 90 en cuanto a la educación de la infancia y especialmente de las niñas (Gross, 2003).

- La educación de las niñas es un medio eficaz de lucha contra la pobreza. Las niñas que han recibido una educación toman decisiones por ellas mismas, se casan más tarde y espacian más sus embarazos, tienen menos descendencia y la cuidan más y mejor, apoyarán más fácilmente su educación. Para promover la educación de las niñas es necesaria la implicación de la comunidad.
- Hay que suprimir la corresponsabilidad en los costes para la infancia más pobre. Los programas que incluyen becas o ayudas consiguen una mayor pre-

sencia de los niños y niñas más pobres. Reducir los costes financieros o personales que implica el asistir a la escuela es un elemento clave para fomentar la educación. La eliminación de los gastos escolares o apoyos a la asistencia de las niñas parecen medidas efectivas.

- Es necesario construir más escuelas y que estén más cerca de las comunidades. Algún estudio cifra en un 2,5% el incremento de inasistencia por cada kilómetro adicional entre la casa y la escuela. La distancia es un elemento especialmente sensible para las niñas, que tienen miedo a ser agredidas ellas o sus familiares.
- La facilidad de acceso y la seguridad de la escuela, en su dimensión psicosocial, así como la relevancia y la calidad de su enseñanza son elementos fundamentales para determinar cuántos niños, y especialmente niñas, van a participar y cómo lo harán. Los conocimientos y las actitudes de los profesores son importantes para que las niñas asistan a la escuela.
- Para que un proyecto signifique un impacto importante en cuanto a la participación de las niñas, es necesario contar con el apoyo de políticas nacionales en educación y otros agentes implicados.
- Para garantizar la sostenibilidad de los proyectos, es necesario anclarlos en una estructura o infraestructura más durable, como puede ser la que proporciona la administración.

En resumen, algunos de los principios que definirían una buena práctica (Riosco, 2005) que tenga en cuenta a las mujeres son:

- Acciones en todos los niveles (nacionales y locales). Al nivel nacional las prioridades incluyen el mejoramiento del status de las mujeres, el establecimiento y cumplimiento de normas, políticas y leyes apropiadas y creación de un ambiente social que promueva las relaciones no discriminatorias. Los planes de acción son útiles y deben incluir: objetivos claros, líneas de responsabilidad, plazos y respaldo financiero para que no queden sólo a nivel de discurso teórico.
- Participación activa de las mujeres en el diseño, desarrollo y puesta en práctica de proyectos educativos, ya que éstas son las mejores conocedoras de su situación y de la de sus descendientes.
- La seguridad de las niñas y mujeres debe guiar todas las decisiones relativas a la creación de centros educativos. Hay que plantear una política preventiva que tenga como meta la disminución de los niveles de violencia hacia la mujer, primero, en el espacio familiar.
- Cambios institucionales en las políticas y en el desempeño de las mismas, con el objetivo de visibilizar a las mujeres y atender sus demandas desde las instituciones. Un aspecto imprescindible sería aplicar los planes de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres a la educación.

- ❑ Enfoque multicultural, interdisciplinario e interinstitucional de la educación en todos los niveles, ya que es la manera más adecuada de tener en cuenta las demandas de las mujeres (laboral, salud, servicios sociales).
- ❑ Expresar como objetivo de la educación en el nivel gubernamental la institucionalización y sostenibilidad de las políticas, programas o planes tendentes a mejorar los niveles educativos de las mujeres.
- ❑ Coordinación y concertación de todos los agentes implicados en el proceso educativo para mantener un discurso compartido en beneficio de la promoción de las mujeres.

Además y simultáneamente, se debe trabajar una línea política, en las más altas instancias, dirigida a designar la educación en igualdad con equidad como política estratégica de los Ministerios de Educación, para lo cual, entre otros, se deberá formar al personal estatal en materia de género y educación con el objetivo de facilitar la elaboración de propuestas y su puesta en funcionamiento. En muchos países ya existen estas políticas, se trata sencillamente de ponerlas en práctica para poder evaluar sus resultados a medio plazo.

Por lo tanto, recomendaciones y estrategias para llevar a cabo proyectos educativos dirigidos a mujeres deben implicarse en el reconocimiento de que la acción educativa es política porque tiene como objetivo superar las injusticias que sufren las niñas y adultas. La educación como proceso parte de la realidad de cada persona, pues incluye las relaciones de subordinación/ discriminación en las que vive, con el objetivo de superarlas y consolidar una mejora personal como parte de una sociedad en la que las mujeres son mayoría entre las personas desfavorecidas y marginadas.

Las experiencias recientes de proyectos de educación de mujeres incorporan la reducción de los costes de la escolarización y la mejora de la calidad del entorno educativo. Estas tareas requieren que el Estado sea el protagonista principal en el logro de la educación para todos y todas, pero con la imprescindible colaboración de agentes no gubernamentales y del sector privado. Los retos más importantes continúan estando en la legislación que mantiene las desigualdades de género (especialmente los derechos de propiedad y herencia), las políticas de redistribución deben ofrecer iguales oportunidades a niños y niñas, y los planes y reformas educativas deben cuestionar la discriminación y las prácticas sexistas. La educación es uno de los medios más potentes para contrarrestar los factores que provocan desigualdad y, a la inversa, los cambios generales en la sociedad contribuyen a un mayor acceso de las niñas y mujeres a la educación.

2.7. Aspectos para una propuesta de cooperación al desarrollo en educación de las mujeres

Es innegable, y los datos cuantitativos y cualitativos lo indican, que la educación de las niñas y las mujeres está pasando por un proceso de inclusión y superación de ciertos aspectos culturales que transmiten la estigmatización de sus aportes a la sociedad. Lo que ocurre en el sistema educativo de un país está en relación directa con lo que pasa en el resto de la sociedad, y la educación quizás sea el ámbito al que primero se exige la consecución de la igualdad con equidad entre hombres y mujeres.

Hay que buscar los mecanismos para ejercer el derecho a la educación desde la propia realidad como instrumento de cambio hacia un futuro de superación de las desigualdades, lo que incluye indiscutiblemente la visibilización de las mujeres, mediante la valoración positiva de su presencia misma con sus problemas y aciertos dentro de la sociedad. Aún más, cualquier proceso de superación de dificultades está determinado por la toma de una serie de medidas básicas que, en el caso de la educación, pasan por unos mínimos que se pueden resumir en que haya suficientes escuelas equipadas y con docente en las comunidades, que la educación -por lo menos a nivel primario- sea gratuita y que se faciliten los libros y materiales de trabajo, por lo menos a la población más pobre. Pero, además es imprescindible atraer al sistema escolar de forma específica a niñas y mujeres, debido a las tendencias sociales a su marginación.

Aún cuando el sistema educativo, por sí mismo, no puede conseguir una transformación que garantice la igualdad -ni siquiera la igualdad de oportunidades- es importante no minusvalorar su contribución al cambio igualitario, especialmente como punto de partida en la legitimación de las mujeres para lograr este cambio. Dado que las contradicciones en los sistemas educativos son notables ya que en muchos países coexisten sectores de mujeres analfabetas o de niñas no escolarizadas junto a un acceso ya amplio de las mujeres a las universidades, hay que establecer un sistema de prioridades. Prioridades que, si partimos de la necesidad de utilizar la educación como instrumento de desarrollo económico y de lucha contra la pobreza, tanto a nivel individual como colectivo, supone enfatizar en primer lugar la extensión de la educación a todas las niñas y la alfabetización y formación ocupacional de las mujeres adultas, como primer paso para alcanzar la igualdad, siguiendo después hacia medidas que no incidan ya sólo en el acceso de las mujeres a la educación sino en la modificación del sistema educativo (Subirats, 1998).

Todos los estudios revisados enfatizan la tendencia mundial a dar prioridad absoluta a una educación de calidad, que en el caso de las niñas pasa por acciones positivas conducentes a su permanencia con equidad en el sistema educativo.

Aunque, en la mayoría de países, se han realizado los cambios legislativos necesarios para acabar con tratos discriminatorios hacia las niñas es imprescindible

insistir en el fortalecimiento de sus aspectos prácticos, con el objetivo de eliminar las barreras sociales y legales que condicionan el acceso y permanencia de las niñas y mujeres en el sistema educativo. Paralelamente, las acciones prioritarias serían en relación con la estructura curricular y el currículum oculto¹⁸, los materiales de estudio y el profesorado.

En síntesis, en el proceso educativo ya se vienen trabajando aspectos vitales para superar las desigualdades de todo tipo entre hombres y mujeres. Las realidades indican que todavía hay que insistir en una serie de aspectos centrales:

- **Accesibilidad legal y física.** El acceso de las niñas, como derecho, estadísticamente está logrado pero sabemos que no indica permanencia, hay que apoyar a las niñas y mujeres en aquellos aspectos claramente discriminatorios. Esto significa prestar especial atención a las jóvenes embarazadas y madres adolescentes. En cuanto al acceso físico a los centros hay que insistir en la necesidad de que los centros escolares se encuentren dentro de la comunidad y tengan infraestructuras que cubran las necesidades específicas de las niñas y las adolescentes. Otro aspecto importante que influye en las familias para escolarizar es, considerar dentro de los programas educativos, los costes de oportunidad¹⁹ que conlleva la formación de las niñas.
- **Desigual valoración de lo masculino y lo femenino.** Miles de mujeres en todo el mundo resuelven autónomamente su propia vida y la de sus familias pero este esfuerzo no se les reconoce ni social ni económicamente. Es imprescindible promover el protagonismo de las mujeres en la sociedad comenzando por el uso de un lenguaje visual y oral no sexista y por una definitiva revisión del androcentrismo²⁰ de los materiales didácticos.
- **Ausencia de las mujeres en la toma de decisiones.** El poder en que se basan las relaciones humanas se caracteriza por ser abuso de poder, generalmente abuso de los hombres hacia las mujeres (también en educación). El caso más oculto es el de los abusos sexuales de profesores hacia alumnas que se niega su magnitud tanto en el nivel institucional como en el personal.
- **Pensar la diversidad cultural.** Todo proyecto educativo debe tener en cuenta las especificidades de la población a la que va dirigido: etnia, lengua, bilingüismo, territorio, relaciones de género, etc.

18. Conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas en forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto en términos de atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc. que el profesorado realiza.

19. Ingresos o servicios que las familias pierden al no recibir ayuda de sus hijas, ya sea trabajando fuera del hogar o dentro de éste en tareas domésticas.

20. Visión del mundo desde el punto de vista exclusivamente masculino. El androcentrismo presupone que la experiencia masculina es universal y que representa a la humanidad, obviando la experiencia femenina.

- **Dedicar mayores recursos y esfuerzos al magisterio nacional.** Sin su disposición al cambio será imposible acabar con las desigualdades entre niños y niñas. Es preciso revisar los programas de formación continua del profesorado para identificar, en primer lugar, el lenguaje sexista, junto con las actitudes discriminatorias dentro del aula.

Con seguridad si se cumpliesen estos aspectos se estaría más cerca del ejercicio pleno de los derechos humanos de las mujeres que tienen como camino inexcusable el derecho a la educación. Las diferencias entre hombres y mujeres, en sus comportamientos, actitudes e ideas, se derivan del aprendizaje social de sus identidades femeninas o masculinas. La igualdad no se puede alcanzar si no se parte de reconocer que estas diferencias se han transformado en desigualdades socioeconómicas, políticas, culturales y laborales entre los hombres y las mujeres, y en donde las relaciones entre ambos son relaciones de poder asimétricas, colocando a las mujeres en posición de subordinación (Escalante, 2005). La educación constituye la vía que hay que transitar para lograr, progresivamente, el desmontaje de los estereotipos de género, visibilizar los aportes de las mujeres a la sociedad y valorizar los aportes de la participación y asistencia en los sistemas educativos de las niñas y mujeres. La valorización de la participación activa de niñas y mujeres, que también beneficia a los niños, se puede encontrar en las respuestas a las siguientes preguntas:

CINCO PREGUNTAS BÁSICAS SOBRE LA ASISTENCIA A CLASE DE LAS NIÑAS (Gross, 2003)

1. *¿Cuáles son las mejores estrategias para que las niñas vayan a la escuela?*

1. Incrementar la proporción de inversión en educación primaria tanto en el sector público como en el privado.
2. Aumentar la oferta de escuelas cerca de donde viven las niñas y aceptables para ellas.
3. Promover el compromiso de las comunidades con las escuelas.
4. Eliminar o minimizar los obstáculos a la participación de las chicas: seguridad, costes de escolarización y normas que las excluyen.

2. *¿Cómo mejorar la calidad de la educación de las niñas?*

1. Promoviendo un diálogo y una reflexión sobre la calidad, en que puedan participar todos los actores implicados.
2. Impulsando la definición de los componentes de una educación de calidad por parte de los donantes internacionales.
3. Mejorando los materiales didácticos y los libros de texto, y que éstos promuevan activamente la igualdad de género.
4. Formando al profesorado sobre temas relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres.

3. ¿Cuáles son las formas de ayudar a las niñas a que completen una educación básica?

1. Hay que construir escuelas cerca de donde viven, al tiempo que se mejora su seguridad.
2. Es necesario reducir o suprimir los costes de educación de las niñas.
3. La implicación de las madres en la educación de su descendencia, y especialmente de sus hijas, es muy importante. Las casadas o embarazadas deberían poder seguir yendo a la escuela.

4. ¿Se ven afectados los niños?

1. Todas las iniciativas que se centran en las niñas acaban beneficiando también a los niños: más presupuesto, calidad acrecentada, mayor atención a la educación...
2. El personal docente femenino es, muchas veces, preferido por ser menos violento.

5. ¿Cómo pueden lograrse resultados sostenibles?

1. Con la movilización y la colaboración de todos los agentes sociales.
2. Poniendo en práctica los principios de igualdad y equidad.
3. Con un mayor compromiso de los gobiernos y los donantes a favor de la educación de las niñas.

Es obvio que no hay soluciones sencillas al problema de la falta de educación de las niñas y adultas. Las razones de su poca participación son sociales, culturales, económicas,... por lo que hace falta un enfoque multidisciplinar. En cualquier caso, para promover la educación de las niñas debe existir un marco de inversiones y de políticas educativas que sean coherentes con el fomento de la participación de las niñas, y posiblemente haya que ir más allá de los Ministerios de Educación o de sus delegaciones territoriales, implicando a otros organismos que sean tan o más receptivos e interesados en promover la igualdad de género. Los modelos de actuaciones se pueden generalizar siempre y cuando se adapten a las condiciones locales, y si se tiene en cuenta que cualquier elemento afecta a todo el resto. En cada región o zona es importante identificar los obstáculos concretos a los que se enfrentan las niñas para ir a la escuela. Las sinergias aumentan los resultados si la educación de las niñas se contempla en los niveles nacional, regional y local. Y, en ocasiones, la educación de las niñas puede enfocarse como educación para todos en vez de educación para un colectivo, tal como se ha venido exponiendo.

Insistiendo, algunos de los medios para que las niñas y jóvenes vayan a la escuela son:

- Incrementar la proporción de inversión en educación primaria.
- Fortalecer las instituciones responsables de la educación primaria, en el sec-

- tor público y en el privado.
- Contar con “agentes de cambio” -padres, madres, profesorado, policía...- e implicarles en el proceso, promoviendo su compromiso.
 - Las acciones deben incluir comunicación y tienen que estar integradas en políticas más amplias.
 - Aumentar la oferta de escuelas cerca de las chicas.
 - Concebir escuelas que sean lugares aceptables para las chicas.
 - Eliminar o minimizar los obstáculos a la participación de las chicas: seguridad, costes de escolarización, normas y textos que las excluyen.
 - Contratar a profesoras.
 - Y para que las chicas no sólo empiecen la escolarización sino que la terminen es necesario:
 - Construir escuelas cerca de donde viven, al tiempo que se mejora su seguridad.
 - Reducir o suprimir los costes de su educación (entre otros, becas).
 - Fomentar que las casadas o embarazadas sigan en la escuela.
 - Implicar a las madres (y a los padres) en la educación de sus hijos, y especialmente de sus hijas.
 - Promover los vínculos entre la educación de las chicas y la educación de mujeres.

En suma, los principales retos futuros para lograr el objetivo de la equidad de género en la educación se concretarían, en un primer momento, en el aumento de los recursos dedicados a la educación general de la población y, en concreto, de las niñas; una mayor voluntad política para conseguir justicia para las niñas y un mayor compromiso de los organismos internacionales y los donantes para financiar sólo proyectos que tengan su eje vertebrador en la equidad de género.

Toda acción de desarrollo tiene repercusiones sobre las relaciones entre hombres y mujeres, por eso, se precisa aplicar el análisis de género en todas las políticas, programas y proyectos. No se puede seguir pensando que los proyectos pueden ser eficaces y duraderos sin atender explícitamente las diferentes necesidades e intereses de hombres y mujeres. No se puede pretender erradicar la pobreza y mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables si se ignora la realidad en la que viven las mujeres, al contrario, al no hacerlo se refuerzan las estructuras que generan las desigualdades y que, teóricamente, el proyecto quiere superar.

Para medir cómo se avanza en el camino hacia la igualdad se precisa la puesta en práctica general de indicadores específicos que tengan en cuenta también a las mujeres, como los propuestos por la Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL y aplicados por Bravo (2004) en sus análisis de los cumplimientos de los ODM. Para evaluar el cumplimiento del objetivo “Lograr la enseñanza primaria universal” utilizó tanto los indicadores del milenio como indicadores adicionales de género, entre

otros: la tasa de asistencia escolar en primaria por condición de pobreza, la tasa de asistencia en la primaria con retraso escolar por condición de pobreza y los factores asociados a la deserción (educación de la madre y tipo de familia). Para analizar el objetivo “promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer” incorporó, entre otros, indicadores la brecha de género económica, la relación entre la proporción de la población femenina y masculina de 15 años y más preceptora de ingresos, y la frecuencia de violencia contra la mujer.

Para poder saber qué hacen, qué piensan, cuál es la situación, cuáles son sus necesidades, cuáles son los intereses, etc, de las niñas y mujeres, el primer paso, que todavía no se ha dado, es la información desagregada por sexo, de lo contrario las mujeres seguirán sin existir. Aunque pueda parecer obvio, es imprescindible seguir insistiendo en que si tomamos un indicador del milenio como la “tasa de matrícula en la enseñanza primaria” no sabemos cuántas niñas están matriculadas, con lo cual se produce una visión parcial y homogénea de la realidad. Además hay que saber el origen sociocultural de esas niñas porque es imprescindible reconocer, por ejemplo, los derechos lingüísticos de los pueblos, que requieren también de la incorporación de mediciones tanto cuantitativas como cualitativas que proporcionen una visión más completa de la realidad.

Las áreas del conocimiento, habilidades e intereses que han sido tradicionalmente femeninos como la crianza, el cuidado de la vida y las relaciones sociales y del medio ambiente deben incorporarse al currículum al mismo nivel que la enseñanza de las matemáticas y, simultáneamente, debe incentivarse el interés de los niños por esas áreas. Es decir, superar la jerarquización de conocimientos y destrezas que se imparten en el sistema educativo: las mujeres aprenden a realizar una serie de trabajos del ámbito doméstico desde muy niñas mientras, normalmente, sus hermanos juegan en la calle. Esos saberes previos, adquiridos a muy temprana edad, fundamentales en la cobertura social familiar se merecen que, de una vez por todas, se valoren socialmente como les corresponde y dejen de ser minimizados.

En conclusión, la educación no puede seguir siendo tratada como un sector subordinado al desarrollo económico y social, sino que es un derecho humano fundamental. Consecuentemente, la igualdad con equidad de género debe de ser asumida como el centro del ejercicio de ese derecho en un marco de justicia social en el que sea posible superar la exclusión de hombres y mujeres. La igualdad de género es una estrategia fundamental para el desarrollo porque incide en todos los ámbitos de la vida pública y privada. El éxito de las políticas de desarrollo está condicionado a la incorporación de la perspectiva de género porque supone un compromiso institucional para modificar la condición y posición de las mujeres mediante un análisis de las relaciones sociales en las que la propia identidad, los sentimientos y el cuerpo tengan la misma relevancia que la situación económica y social.

2.8. BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- AECI-Nicaragua (2003). *Buenas prácticas en la incorporación del enfoque de género en proyectos de desarrollo*. Managua.
- AECI-Nicaragua (2003). *Primer encuentro sobre género de las Oficinas Técnicas de Cooperación*. Managua.
- ALONSO, José Antonio (2005): “Objetivos de desarrollo del milenio: potencialidades y limitaciones”. Madrid. ICEI.
- Banco Mundial (2002). *Panorama de género en América Central*. Banco Mundial Región de América Latina y el Caribe.
- BARBÉ ESTHER, SORIANO PABLO (2003). *Dossier on-line UE-Latinoamérica*. Doctorado en Relaciones Internacionales e Integración Europea de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- BASTARDES, Clara, FRANCO Laia, TOMÀS Sonia (2005). *Eines per treballar gènere en la cooperació per al desenvolupament*. Barcelona. Creu Roja Espanyola.
- BRAVO, Rosa (2004): *Las metas del milenio y la igualdad de género: el caso de Perú*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.
- BRAVO, Rosa (2004): *Las metas del milenio y la igualdad de género: el caso de Bolivia*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.
- CEPAL (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe (2005)*. ONU. Santiago de Chile.
- Comisión Presidencial para la Coordinación del Área social (2003). *Primer informe sobre los avances en el cumplimiento de los ODM*. Naciones Unidas. El Salvador.
- Consejo Nacional de Educación (2005). *Proyecto Educativo Nacional 2006-2021*. Lima.
- COMMCA (2005). *Plan Estratégico 2006-2009*. Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica. Managua. 2005.
- CONAMU (2005). *Plan de Igualdad de Oportunidades 2005-2009*. Consejo Nacional de las Mujeres de Ecuador.
- DELGADO, Gabriela (2004): “¿Derecho de las mujeres a la educación?”. UAM. México. www.cimacnoticias.com/noticias/04jun/s04062102.html (consultado 25/01/2006).
- ESCALANTE HERRERA, Ana (2005). “Equidad de género y desarrollo humano: el lugar de la educación”. En Fernández Rius, Lourdes. *Género, valores y sociedad. Una propuesta desde Iberoamérica*. Colección Educación en Valores. Ed. Octaedro-OEI. Barcelona.

- ESPINOSA, Isolda (2005). *Las metas del milenio y la igualdad de género. El caso de Nicaragua*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.
- ESPINOSA, Isolda (2005). *Las metas del milenio y la igualdad de género. El caso de Guatemala*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.
- GUZMÁN, Virginia (2001). *La institucionalidad de género en el Estado: nuevas perspectivas de análisis*. Unidad mujer y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL.
- GROSS, Dominique (2003). *Enseñanzas y buenas prácticas en proyectos de educación en países en vías de desarrollo*. OPE-SECIPI.
- Instituto de la Mujer (2003). *IV Plan para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres 2003-2006*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- Instituto Nacional de la Mujer (2002). *I Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades 2002-2007*. INM. Tegucigalpa.
- ISDEMU (2005). *Plan de acción 2005-2009 de la Política Nacional de la Mujer*. Instituto Salvadoreño para el desarrollo de la Mujer. San Salvador.
- LARA RUIZ-GRANADOS, Pilar (2002). “La educación de las mujeres y las niñas en los procesos de desarrollo: una visión del enfoque de género en la política de cooperación española”. VII Congreso internacional del CLAD sobre reforma del Estado y la Administración Pública. Lisboa.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2004). *Estrategia de la cooperación española para la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid.
- Ministerio de Asuntos Exteriores (2005). *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*. Ministerio de Asuntos Exteriores. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Programa de alfabetización y educación básica de adultos en Iberoamérica. 2000-2003*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (2005). *Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Varones (2006-2010)*. MINDES. Lima.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2004). *La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas*. OEI.
- PANT, Mandakini (2003): “Educación de adultos y medios de vida: las mujeres como agentes de cambio” En Torres, Rosa. *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Educación de adultos y desarrollo n° 60. Bonn. Págs. 137-164.
- PREAL (2003). *Es hora de actuar*. Informe de progreso educativo en Centroamérica y la República Dominicana 2003. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe de la Comisión Centroamericana.
- PREAL (2005). *Cantidad sin calidad 2006*. Un informe del progreso educativo en

- América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- PROEDUNA (2005). *Hacia un proyecto educativo nacional (2006-2021)*. Propuesta del Consejo Nacional de Educación. Lima.
- RIOSECO ORTEGA, Luz (2005). *Buenas prácticas para la erradicación de la violencia doméstica en la región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Save the Children (2005). *Estado mundial de las madres. El poder y las promesas de la educación de las niñas*.
- Secretaría de Estado de la Mujer de la República Dominicana (2000). *Plan Nacional de Equidad de Género*. Santo Domingo.
- Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República de Paraguay (2002). *II Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres 2003-2007*. Secretaría de la Mujer y FNUAP. Asunción.
- Secretaría Presidencial de la Mujer de Guatemala (2000). *Plan de Equidad de Oportunidades 2001-2006*. Guatemala.
- Sistema de Naciones Unidas en República Dominicana (2004). *Objetivos de Desarrollo del Milenio en República Dominicana*. Informe 2004. ONU.
- SOLER ROCA, Miguel (1997). *Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional*. Montevideo. Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe.
- STROMQUIST, Nelly (2005): “La dimensión de género en las políticas educativas”. *Seminario Equidad, género y educación: más allá del acceso*. Lima.
- SUBIRATS, Marina (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación*. Serie mujeres y desarrollo. Santiago de Chile. CEPAL
- TIANA FERRE, Alejandro (2005): “Educación e igualdad en España” En De Puelles Benítez, Manuel (coord.). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Biblioteca Nueva. Escuela Julián Besteiro. Madrid. Págs. 103-140.
- TORRES, Rosa (2003). *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Educación de adultos y desarrollo n° 60. Bonn.
- UB (2005). *La cooperación española en materia de educación en Bolivia, Ecuador, Paraguay y Perú*. Universidad de Barcelona. Ministerio de Asuntos Exteriores. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional. Madrid.
- UNESCO (1996). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO-Santillana.
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento EPT en el mundo. *El imperativo de la calidad*. UNESCO.

2.9. DIRECCIONES ELECTRÓNICAS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y MECANISMOS DE IGUALDAD

Organismos Internacionales (web)

- Agencia Española de Cooperación Internacional. **www.aeci.es**
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **www.cepal.cl**
- Cooperación Europea con los países del Sur. **www.eurosur.org**
- Cumbres Iberoamericanas. **www.cumbresiberoamericanas.org**
- Estadísticas CEPAL y directorio de organismos de mujeres latinoamericanos **www.eclac.cl**
- Fondo de Población de Naciones Unidas. **www.unfpa.org**
- Isis Internacional. **www.isis.cl**
- Mujeres en red. **www.nodo50.org/mujeresred**
- Naciones Unidas para la Educación. **www.unesco.cl**
- Organización de Estados Iberoamericanos. **www.oei.es**
- Portal de las latinoamericanas **www.mujereshoy.com**
- Portal sobre la sociedad civil del Sur. **www.choike.org**
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe de la Comisión Centroamericana. **www.preal.org**
- Red de educación popular entre mujeres. **www.repem.org.uy**
- United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women. **www.un-instraw.org**

Organismos Oficiales de las mujeres

- Bolivia: **www.adsib.gob.bo**
- Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica: **www.sgsica.org/commca**
- Ecuador: **www.conamu.gov.ec**
- El Salvador: **www.isdemu.gob.sv**
- España: **www.im.es**
- Guatemala: **www.mintrabajo.gob.gt/mtps/viceministro_1/prevision_social/onam**
- Honduras: **www.inam-gob.hn**
- Nicaragua: **www.pnd.gob.ni**

- Paraguay: www.mujer.gov.py
- Perú: www.mindes.gob.pe
- República Dominicana: www.saience.oas.org/tdg/DR/DrgobEsp.htm

Siglas utilizadas

- AECI: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- BM: Banco Mundial.
- CEDAW: Convención para la eliminación de todas las formas de violencia contra la mujer.
- COMMCA: Consejo de Ministras de la Mujer de Centroamérica.
- CONAMU: Consejo Nacional de las Mujeres de Ecuador.
- EPT: Educación para Todos.
- IM: Instituto de la Mujer de España.
- INIM: Instituto Nicaragüense de la Mujer.
- ISDEMU: Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer.
- MAE: Ministerio de Asuntos Exteriores de España.
- MEC: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- MINDES: Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social de Perú.
- ODM: Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.
- ONU: Organización de Naciones Unidas.
- PAEBA: Programa de alfabetización y educación básica de adultos.
- PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- PROEDUNA: Propuesta del Consejo Nacional de Educación de Perú.
- SEM: Secretaría de Estado de la Mujer de República Dominicana.
- UB: Universidad de Barcelona.
- UNESCO: Naciones Unidas para la Educación.