

# Todas las niñas, a la escuela

Maureen A. Lewis y  
Marlaine E. Lockheed

**Nuevos enfoques para educar a las niñas marginadas en los países en desarrollo**

LAS TASAS de matriculación de la escuela primaria en el mundo en desarrollo han aumentado mucho desde 1960 para niños y niñas, y la participación de las niñas converge con la de los niños en la mayoría de los países. Sin embargo, según estimaciones recientes de la UNESCO (2006), 43 millones de niñas en edad escolar no están matriculadas en la escuela, muchas no completan seis años de escolaridad, y la brecha entre los niños y las niñas en algunos países se mantiene. Esta brecha obedece indiscutiblemente al desfase en la escolarización de los grupos excluidos socialmente, que suelen ser grupos minoritarios ubicados en los márgenes de la sociedad (véase el recuadro y el cuadro) y en los que las niñas están en clara desventaja con respecto a los niños. De hecho, según nuestras estimaciones, aproximadamente el 70% de las niñas no escolarizadas pertenecen a estos grupos.

¿Dónde están estas niñas no escolarizadas? El mayor número se encuentra en África subsahariana (47%) y Asia meridional (25%), seguidas de Asia oriental y el Pacífico (11%), Oriente Medio y Norte de África (9%) y América Latina y el Caribe, Europa oriental y Asia central, y América del Norte y Europa occidental (cerca del 3% en todos los casos). No obstante, la región de América Latina y el Caribe obtiene la máxima puntuación si se examina el porcentaje de niñas no escolarizadas provenientes de grupos excluidos (véase el gráfico 1).



Mujeres y niñas romaníes (Rumania) aprenden a leer y escribir.

Las consecuencias educativas para los menores marginados socialmente, sobre todo las niñas, son reales. Abarcan desde maestros que ignoran a los alumnos en clase a destrucción de escuelas y violencia contra maestros y comunidades. El problema se agrava porque los grupos excluidos socialmente suelen ser los menos predispuestos a llevar a las niñas a la escuela y los más predispuestos a permitir que sus hijas abandonen los estudios antes que sus hijos.

En los últimos diez años se ha aprendido mucho sobre cómo ayudar a los niños pobres y a los pertenecientes a grupos excluidos. La mayor parte de esta experiencia se basa en los países desarrollados y de ingreso mediano. Se han diseñado programas para aumentar las tasas de matriculación, mantener la asistencia y equiparar los resultados escolares de los niños marginados. También sabemos mucho sobre cómo lograr que los beneficios de la enseñanza lleguen a las niñas, pero relativamente poco sobre cómo focalizarlos en las niñas marginadas. En este artículo se analizan algunas de las enseñanzas derivadas de nuestro estudio patrocinado por el Centro de Desarrollo Mundial, en el que se examina por qué las niñas de grupos excluidos socialmente no asisten a la escuela y qué puede hacerse para afrontar esta cuestión.

## Alcance del problema

En primer lugar, convendría considerar los países como entidades muy homogéneas (como



Corea del Sur y Túnez, que tienen un solo grupo étnico con un idioma común y un legado cultural compartido), o heterogéneas, en las que conviven múltiples grupos étnicos que hablan idiomas diferentes y suelen tener culturas específicas. En este último grupo, las comunidades que son “diferentes” de la sociedad y la economía dominantes tienden a ser excluidas, y es probable

### Quién está excluido y por qué

Los grupos excluidos socialmente son subgrupos de población a los que se les impide, por discriminación e indiferencia en sus propios países, recibir los derechos sociales y la protección de la que deberían gozar todos los ciudadanos. Estos grupos —minorías étnicas, clanes aislados y grupos que no hablan el idioma predominante— están marginados por varias razones:

- Exclusión por parte de la población mayoritaria, debido, por ejemplo, a la esclavitud en el pasado (los negros en Brasil, Cuba y Estados Unidos) o a la pérdida del territorio nacional (indígenas de Canadá y Estados Unidos).
- Diferencias étnicas, lingüísticas o religiosas, como las tribus de las montañas en Laos o los grupos indígenas en América Latina.
- Bajo nivel social, en virtud del cual los grupos excluidos están subordinados en la jerarquía social a la población mayoritaria, como los romaníes en Europa y los grupos de castas inferiores en India y Nepal.
- Condición minoritaria involuntaria (a diferencia de los grupos de inmigrantes que aceptan voluntariamente esta condición a cambio de oportunidades económicas en el mercado de trabajo).

Fuente: Meerman (2005).

que los padres en estas comunidades prefieran que sus hijos no asistan a la escuela, a diferencia de las familias en las comunidades mayoritarias, que llevan cada vez más a sus hijos de ambos sexos a la escuela.

¿Por qué los padres pertenecientes a minorías no llevan a sus hijos a la escuela? Las razones son complejas y variadas: resistencia al cambio; deseo de retener una identidad étnica separada; falta de interés por lo que las escuelas ofrecen; inquietud por la discriminación y el maltrato (los niños podrían ser golpeados o marginados); necesidad de que los niños trabajen y tengan un oficio dentro de la familia; costos directos de tasas, libros y uniformes escolares; oportunidades limitadas de empleo al graduarse; escasos beneficios económicos para los que han asistido a la escuela; falta de escuelas accesibles y aceptables, e inquietud por la seguridad (sobre todo de las niñas adolescentes). Y en las comunidades minoritarias es más probable que se eduque a los niños que a las niñas porque los niños tienen mejores oportunidades de trabajo y las niñas en muchas sociedades se casan y pasan a formar parte de la familia del marido. Además, cuando los menores excluidos van a la escuela, es más probable que la abandonen y menos probable que terminen la enseñanza primaria.

Aunque se dispone de datos concretos sobre relativamente pocos países, los siguientes ejemplos dan una idea del alcance y el grado de exclusión de las niñas.

- En India, el 37% de las niñas de 7 a 14 años pertenecientes a las castas o tribus más bajas no van a la escuela, frente al 26% de las niñas de las mayorías de la misma edad. Las tasas de asistencia de las niñas pertenecientes a tribus se sitúan 9 puntos porcentuales por debajo de las de los niños de tribus.
- En Laos, las niñas de las tribus de las montañas que viven en comunidades rurales no completan más de dos años de escolaridad, mientras que la mayoría de las niñas Lao-Tai de comunidades urbanas terminan ocho años (véase el gráfico 2).
- En Guatemala, las niñas de comunidades indígenas tienen menos probabilidades que las de otras comunidades de llegar a matricularse alguna vez en la escuela primaria (véase el gráfico 3), y solo el 26% de las niñas de comunidades indígenas que no hablan español terminan la enseñanza primaria, frente al 62% de las que hablan este idioma.
- En la República Eslovaca, solo el 9% de las niñas romaníes, frente al 54% de las niñas eslovacas, van a la escuela secundaria.

### Quiénes son

Los grupos excluidos varían según el país y la región.

Región	¿Quiénes son?
África subsahariana	Poblaciones que no pertenecen a la tribu dominante
Asia meridional	Tribus, castas inferiores y dalits en India; tribus rurales en Pakistán; castas inferiores en Nepal; poblaciones rurales en Afganistán
Oriente Medio y Norte de África	Bereberes; poblaciones rurales
América Latina y el Caribe	Poblaciones indígenas y afrolatinas
Asia oriental y el Pacífico	Tribus de las montañas; minorías musulmanas; otras minorías étnicas
Europa oriental y Asia central/ Comunidad de Estados Independientes	Romaníes; poblaciones rurales de Turquía

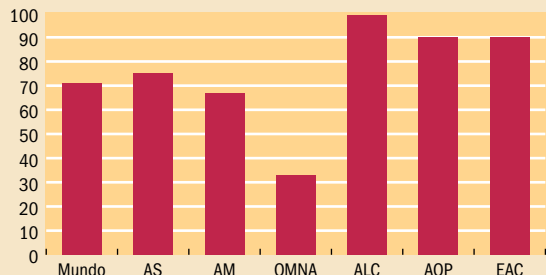
Fuente: Lewis y Lockheed (2006).

Gráfico 1

## Ni siquiera están matriculadas en las escuelas

La mayoría de las niñas no escolarizadas provienen de grupos excluidos socialmente.

(Niñas excluidas como proporción estimada de todas las niñas no escolarizadas, porcentaje)



Fuente: Lewis y Lockheed (2006).

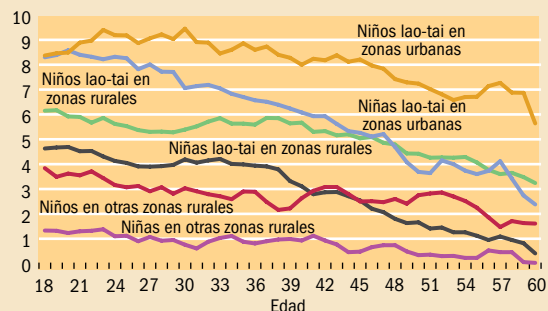
Notas: AS: África subsahariana; AM: Asia meridional; OMNA: Oriente Medio y Norte de África; ALC: América Latina y el Caribe; AOP: Asia oriental y el Pacífico; EAC: Europa y Asia central.

Gráfico 2

## Menos enseñanza para las niñas excluidas

Las niñas de las tribus rurales de Laos completan menos años escolares que los niños de las comunidades urbanas mayoritarias.

(Promedio de años de escolaridad)



Fuente: Lewis y Lockheed (2006).

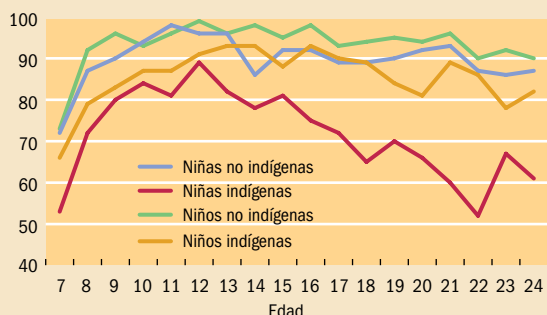
Nota: Las cifras corresponden al promedio móvil de tres edades. No incluyen el grupo urbano lao-tai porque es demasiado pequeño.

Gráfico 3

## Se escapan por las rendijas

Es muy poco probable que las niñas indígenas de Guatemala lleguen alguna vez a estar matriculadas en la escuela.

(Porcentaje de matrículas)



Fuente: Lewis y Lockheed (2006).

No obstante, todos los datos disponibles indican que en primaria las niñas marginadas obtienen los mismos resultados escolares, o incluso mejores, que los niños marginados (aunque los niveles de rendimiento escolar de los menores excluidos en conjunto son inferiores a los de los de grupos mayoritarios). Esta diferencia entre el rendimiento escolar de los niños y el de las niñas también se observa en los países industriales, donde las niñas de la población mayoritaria obtienen mejores resultados que los niños en cuanto a completar la escolaridad. Ocurre lo mismo en el caso de los grupos minoritarios —los maorís en Nueva Zelandia y los grupos afroamericanos e indígenas en Estados Unidos— una vez superados los problemas relacionados con el idioma, la cultura y el trato en la escuela y una vez mejorado el acceso a escuelas de calidad. En la mayor parte de los estudios sobre países en desarrollo y en transición no se presentan resultados desagregados sobre el rendimiento escolar, pero en algunos estudios de países se presentan conclusiones alentadoras sobre los resultados escolares de las niñas:

- En Perú, las notas en lectura y matemáticas de las niñas quechua de quinto grado en zonas rurales fueron las mismas que las de los niños quechua en estas zonas, aunque los resultados de los escolares quechua son muy inferiores a los de los no indígenas de zonas urbanas (véase el gráfico 4).
- En Ecuador, las niñas indígenas de quinto grado obtuvieron mejores notas en matemáticas que los niños indígenas y casi tan altas como las de los escolares no indígenas.

## Enseñanza para las niñas excluidas

Escolarizar a los niños pobres y excluidos y evitar el abandono escolar hará necesarios varios enfoques y aumentará los costos. Las diferencias culturales y lingüísticas, y las necesidades especiales de las niñas (por ejemplo, seguridad e higiene) encarecen los costos porque requieren métodos adaptados a cada grupo. Debe invertirse en dos frentes para matricular y mantener en la escuela a los niños excluidos en general, y a las niñas en particular.

En primer lugar, muchos países aún no ofrecen oportunidades educativas de calidad a todos los estudiantes. Por lo tanto, la **primera línea de ataque es mejorar la calidad de la enseñanza** mediante la aplicación de tres medidas:

**Establecer políticas educativas más equitativas.** Políticas que parecen justas pueden resultar sutilmente sesgadas contra las niñas provenientes de grupos excluidos. Por ejemplo, las políticas que requieren el uso de un idioma mayoritario en la escuela pueden afectar especialmente a las niñas de grupos excluidos porque suelen tener menos contacto con dicho idioma que los niños. Del mismo modo, las políticas que exigen escuelas separadas o mixtas pueden limitar las oportunidades de las niñas, cuando, como consecuencia de estas políticas, solo se establecen escuelas para niños, como en algunas zonas de Pakistán.

**Ampliar las opciones de enseñanza.** Con respecto a la preocupación de los padres por la seguridad de sus hijas, las escuelas comunitarias cercanas y las escuelas alternativas informales pueden atraer y mantener a las niñas de grupos excluidos más fácilmente que las escuelas oficiales ubicadas a cierta distancia. Por ejemplo, en Rajastán, India, las escuelas comunitarias que emplean a maestros paraprofesionales, permiten a la comunidad seleccionar y supervisar a dichos maestros, y contratan trabajadores a media jornada para acompañar a las niñas de grupos excluidos a la escuela lograron tasas más altas de matrícula, asistencia

y rendimiento escolar que las escuelas públicas. Los programas preescolares pueden facilitar la transición de los niños excluidos a las escuelas formales. En Brasil, Turquía, Bolivia e India, los programas preescolares en los que participan madres y niños de grupos excluidos han contribuido a reducir la tasa de deserción de la escuela primaria y han aumentado el rendimiento escolar. Los programas de compensación también ayudan. Brasil, India y España han ofrecido programas focalizados dentro y fuera del horario escolar para ayudar a los alumnos desfavorecidos a permanecer escolarizados, lo que ha aumentado su rendimiento.

**Mejorar el entorno físico y los materiales educativos.** En varios estudios se demuestra que la calidad de la escuela es más importante para las niñas marginadas que para los niños marginados o de familias pertenecientes a la población mayoritaria porque los padres de grupos minoritarios tienden a exigir mayores requisitos en cuanto a condiciones de la escuela y calidad, y con frecuencia género, de los docentes. Una solución sería ofrecer educación bilingüe. También pueden asignarse recursos específicos a las escuelas donde el rendimiento medio es bajo, reparar las instalaciones, fortalecer el programa escolar y contratar maestros capacitados, lo que no puede darse por garantizado.

**La segunda línea de ataque es crear incentivos para que las familias envíen a las niñas a la escuela.** Los resultados sobre los incentivos más eficaces no son concluyentes y es necesaria una evaluación más detallada.

**Ofrecer transferencias condicionadas en efectivo.** Estas transferencias ayudan a las familias a financiar algunos costos educativos, vinculando los pagos a comportamientos deseables. Suelen ser difíciles de administrar pero motivan a las familias a llevar a los niños a la escuela. Los programas en Bangladesh, Ecuador y México, entre otros países, han sido eficaces, aunque no se ha evaluado el impacto específico sobre los grupos excluidos. En Ecuador, un programa de transferencias condicionadas en efectivo aumentó la tasa de matriculación global en 3,7 puntos porcentuales, pero no benefició a las niñas o a los estudiantes de grupos minoritarios de forma significativa.

**Ofrecer becas y ayudas financieras para niñas.** Los programas de becas en la escuela secundaria ofrecen a las niñas financia-

miento y oportunidades para permanecer en la escuela y compensan a las familias por los costos directos e indirectos de la educación. Han sido muy eficaces en varios países, sobre todo Bangladesh, donde las becas para niñas aumentaron la tasa de matrícula al doble del promedio femenino del país.

**Establecer programas de alimentación escolar.** Existen diversos programas escolares que han contribuido al aumento de la tasa de matrícula y de asistencia. En Kenya, la asistencia a las escuelas participantes en el programa aumentó un 30% gracias a las comidas gratuitas en comparación con las escuelas que no ofrecían este programa, y las tasas de rendimiento aumentaron considerablemente. No obstante, al evaluar rigurosamente los programas se observó que estos benefician a los niños más que a las niñas y apenas contribuyen a reducir las diferencias de género.

### Cómo lograr los objetivos

Entre las medidas prácticas para fomentar la educación de las niñas excluidas, es necesario establecer programas atractivos para padres y alumnos, sobre la base de las experiencias eficaces descritas anteriormente. En general, son opciones costosas pero han demostrado ser necesarias para atraer a la escuela a los niños excluidos, sobre todo las niñas, y garantizar que terminen sus estudios. El programa Head Start en Estados Unidos es un ejemplo, y se han establecido programas similares en otros países como Chile, Malasia y México.

No obstante, los países de bajo ingreso no pueden financiar los esfuerzos suplementarios para lograr que los grupos excluidos y las niñas no escolarizadas en esas comunidades asistan a la escuela. Estos países necesitarán apoyo externo. En primer lugar, los donantes bilaterales, multilaterales y privados deben focalizar la ayuda en los programas que han tenido efectos claramente positivos en las niñas excluidas. Podría establecerse un fondo fiduciario para respaldar eficazmente los esfuerzos orientados a beneficiar, mantener en la escuela y enseñar a las niñas marginadas. En segundo lugar, podría establecerse un fondo de educación para las niñas que contribuya a ampliar la base de conocimientos sobre los métodos educativos más eficaces, en particular en África, donde casi no se publican datos al respecto y donde reside más del 40% de las niñas excluidas. Por último, el Instituto de Estadística de la UNESCO debería difundir los datos sobre participación y rendimiento escolar desagregándolos por género y exclusión, lo que sería esencial para supervisar los avances y determinar los enfoques más eficaces. ■

*Maureen A. Lewis es Economista Jefe Interina para el Desarrollo Humano en el Banco Mundial, y Marlane E. Lockheed es Profesora Visitante en el Centro para el Desarrollo Mundial y ex Gerente del Sector de la Educación en el Banco Mundial. Este artículo se basa ampliamente en su libro Inexcusable Absence.*

#### Referencias:

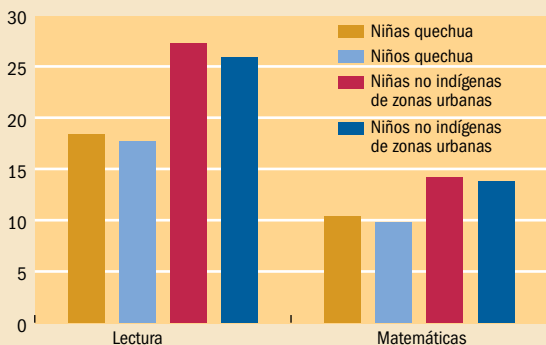
- Lewis, Maureen A., y Marlane E. Lockheed, 2006, *Inexcusable Absence* (Washington: Centro para el Desarrollo Mundial); véase <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/11898>.
- Meerman, Jacob, 2005, "Oppressed People: Economic Mobility of the Socially Excluded", *Journal of Socioeconomics*, vol. 34 (agosto), págs. 542-67.
- UNESCO, 2006, *Global Monitoring Report: Strong Foundations: Early Childhood Education*, 2007 (París).

Gráfico 4

### Rendimiento más bajo de los menores excluidos

En Perú, los resultados escolares de los niños quechua de las zonas rurales son muy inferiores a los de los niños no indígenas de zonas urbanas.

(Resultados escolares declarados, 2000)



Fuente: Lewis y Lockheed (2006).