

# Alfabetización y empoderamiento de las mujeres

## *Historias de éxitos e inspiración*



# Alfabetización y empoderamiento de las mujeres

*Historias de éxitos e inspiración*

*«La educación y el empoderamiento  
de las mujeres en el mundo no puede  
fracasar y dará como resultado una  
vida más bondadosa, tolerante,  
justa y pacífica para todos».*

Aung San Suu Kyi

Publicado en 2014 por el  
Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje  
a lo Largo de Toda la Vida  
Feldbrunnenstraße 58  
20148 Hamburgo  
Alemania

Edición original:  
Literacy and Women's Empowerment. Stories of  
Success and Inspiration Hamburg: UIL, 2013.  
© UNESCO Institute for Lifelong Learning

Si bien los programas del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida (UIL) son establecidos de acuerdo a las orientaciones formuladas por la Conferencia General de la UNESCO, las publicaciones del Instituto son producidas bajo su exclusiva responsabilidad. La UNESCO no es responsable de su contenido.

Los puntos de vista, selección de hechos y opiniones expresadas son las de los autores y no coinciden necesariamente con las posiciones oficiales de la UNESCO o del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión de parte de la UNESCO o del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en lo referente a la condición jurídica de ninguno de los países o territorios, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

Autora: Janine Eldred  
Coordinación editorial: Ulrike Hanemann con el apoyo de Rouven Adomat

Diseño: Jan Kairies

Fotos de la portada (de izquierda a derecha):  
Clase de alfabetización para mujeres en Sudán  
© UN Photo/Louise Gubb, 1982  
Australia, estudiante discapacitada utilizando una máquina de escribir  
© UN Photo/P. Strange, 1980  
India, distrito de Bolangir, Orissa  
© Brendan O'Malley, UNESCO Photobank, 2003  
Haití  
© UN Photo/Logan Abassi, 2011

Traducción, referencias y enlaces en español:  
Alfonso E. Lizarzaburu

ISBN 978-92-820-3079-0

# Índice

- 7 **Introducción**
- 7 **Antecedentes: datos y desarrollo**
- 9 **Fundamentación de las relaciones entre mujeres, alfabetización y empoderamiento**
- 13 **Historias de imaginación, éxito y posibilidad**
  - 13 Levantar la voz; la defensa de la participación en Nepal
  - 14 Alfabetización y competencias para la vida en Indonesia
  - 16 Sahajani Shiksha Kendra: reclamar el derecho al trabajo con la alfabetización para las mujeres pobres de la India
  - 17 Mujeres y alfabetización en Sierra Leona en situación de posconflicto
  - 19 Alimentación de los niños y aprendizaje de la alfabetización en el Senegal (Nutrition, Enfant et Sécurité Alimentaire, NESAs)
  - 21 Aprender a leer, escribir y salud en el Brasil
  - 23 Alfabetización y aprendizaje para mujeres jóvenes en el área rural en Pakistán
  - 24 Mujeres, alfabetización familiar y aprendizaje en Turquía
  - 27 Alfabetización bilingüe y salud reproductiva en Bolivia
  - 29 Empoderamiento de la comunidad en el Senegal y otros siete países africanos
- 32 **Desafíos y soluciones**
- 38 **Recomendaciones**
- 41 **Bibliografía**

# 1. Introducción

Este documento examina cómo el aprendizaje de la alfabetización puede apoyar el empoderamiento de las mujeres y el desarrollo de más igualdad, beneficiando no solo a las mujeres consideradas individualmente, sino también a las familias, comunidades y economías. Describe y reflexiona sobre algunos de los más prometedores enfoques para desarrollar la alfabetización y el aprendizaje de las mujeres, que constituyen la mayoría de los adultos analfabetos en el mundo. Se identifican los factores clave del éxito a fin de aportar recomendaciones a quienes están buscando apoyar el empoderamiento de las mujeres.

Estas son historias de esperanza y posibilidad. Ellas demuestran cómo, con imaginación y determinación, se logra el aprendizaje de la alfabetización y se marca

la diferencia. Algunos programas están disponibles, ya que las políticas y estrategias operan en los niveles internacional, nacional o regional. En otros casos, los desarrollos se deben a iniciativas locales, creencia inspirada en el aprendizaje para cada persona y una determinación voluntariosa. Ellos muestran cómo es posible el cambio, la transformación y el empoderamiento de algunos de los grupos de mujeres más vulnerables del mundo, así como el desarrollo de una mayor equidad. Las historias provienen de LIFE (Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder”), E-9 (los nueve países más poblados) y de los países miembros de la SAARC (South Asian Association for Regional Cooperation).

## 2. Antecedentes: datos y desarrollo

El aprendizaje de la alfabetización de adultos tiene que ver con el desarrollo de competencias que les permitan vivir y trabajar satisfactoriamente. No se trata simplemente de la enseñanza, de manera mecánica, de un conjunto de competencias, reglas y actividades acerca de letras y palabras. Se trata más bien de un aspecto complejo, multifacético, vital e intrínseco del desarrollo de la persona, la comunidad y la sociedad. Incluye hablar y escuchar, así como leer, escribir y aritmética básica. No se trata de un conjunto fijo de competencias, sino de una parte vital de un continuo de aprendizaje a lo largo de toda la vida. También está relacionada con otros aspectos del aprendizaje y el desarrollo, tales como la salud, el cuidado materno, la educación de la primera infancia, las competencias y el empleo, así como con la equidad y el empoderamiento.

El más reciente *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo* (2012) indicaba que en 81 de 146 países con datos disponibles para el período 2005–2010, más mujeres que hombres eran analfabetos. De estos países, 21 mostraban desigualdades extremas entre los sexos, con menos de siete mujeres alfabetizadas por cada diez hombres alfabetizados (UNESCO, 2012b, p. 5).

Los datos más recientes (2011), publicados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por sus siglas en inglés) revelan que la alfabetización de las mujeres sigue rezagada en relación con la de los hombres. Esto es particularmente cierto en los Estados

Árabes (85% para los hombres y 68% para las mujeres), Asia del Sur y Oriental (74% para los hombres y 52% para las mujeres) y el África Subsahariana (68% para los hombres y 51% para las mujeres). Las cifras a nivel mundial indican que 89% de los hombres y 80% de las mujeres son capaces de leer y escribir en 2011. Unos 493 millones, o dos tercios de la población mundial analfabeta, son mujeres (UIS, 2013, pp. 8–9).

Los datos del UIS sugieren que las tasas de alfabetización de los jóvenes son mayores que las de los adultos, lo que significa que las tasas de alfabetización de los adultos probablemente aumentarán en el futuro. Ellos indican que de 148 países, 100 han logrado la igualdad entre los sexos en alfabetización de jóvenes en 2011. Esto presagia bien el logro del objetivo de la EPT en 2015. Sin embargo, no hay una pauta clara en relación con las mujeres jóvenes. Si bien globalmente el 61% de los analfabetos jóvenes son mujeres, en Asia Central, América Latina y el Caribe, así como en Asia Oriental y el Pacífico, las jóvenes constituyen la mitad o menos del total de la población joven analfabeta.

En un blog recientemente publicado por Pauline Rose, directora del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*, ella apela a ser muy prudentes en la interpretación de esas cifras. Sugiere que muchos países están lejos de la igualdad entre los sexos en educación, con 36 países que no han logrado la paridad en la educación primaria y con niñas en situación de desventaja en 30 de esos países. En el nivel secundario, ella informa que 61 países no lograrán

las metas. Las desigualdades son más visibles cuando se toma en consideración el ingreso familiar o el país de residencia. Por ejemplo, 88% de las mujeres más pobres en Etiopía, Yemen y Haití no han terminado la escuela primaria, mientras que la mayoría de los varones de familias acomodadas de las zonas urbanas lo han hecho (World Education Blog, 2013).

La evaluación a medio término de LIFE<sup>1</sup> indica que durante el período 2006–2011, “[...] en diez países donde se implementaba LIFE, la parte correspondiente de mujeres analfabetas disminuyó, mientras que otros 21 enfrentaban un aumento en la parte correspondiente a las mujeres analfabetas” (UIL, 2012a, p. 28).

Esta es una revelación chocante, dado que los países destinatarios de LIFE tratan de reducir las desigualdades entre hombres y mujeres en relación con la alfabetización de adultos. Las jóvenes entre 15–24 años presentan una imagen mucho más positiva pues en 20 de estos países se ha logrado la paridad entre los sexos en alfabetización de adultos. El informe concluye que: “El empoderamiento de las niñas, mujeres y familias que viven debajo de la línea de pobreza, particularmente en las áreas rurales, debe ser el foco de atención de LIFE en el futuro” (UIL, 2012a, p. 29).

Hay muchos retos en la interpretación de los datos y no es el menor de ellos la comprensión y la definición de la «alfabetización». «Alfabetización» es un concepto complejo y ligado a la cultura, y se han adoptado diferentes definiciones. En 1958, la UNESCO adoptó una definición oficial que hacía equivaler la ‘alfabetización’ con la ‘capacidad para leer y escribir una oración simple’. Desde 2005 se ha utilizado una definición más compleja de ‘alfabetización’, que incluye la capacidad para identificar, comprender, crear y comunicarse, así como contar, utilizar material impreso y escrito en diversos contextos. También se han desarrollado nociones plurales de «alfabetizaciones» que incorporan prácticas sociales, económicas, culturales y políticas.

Independientemente de las limitaciones de los datos a nivel mundial y las comparaciones internacionales, la cruda realidad es que, basándose en las definiciones nacionales, más de 400 millones de mujeres en el mundo no tienen o tienen un bajo nivel de competencias en alfabetización. En respuesta a estos datos, se han formulado llamados reiterados a la formulación de políticas y la definición de prioridades (Archer, 2005), programas y prácticas (UIL, 2010a) y acción (NIACE, 2012).

---

<sup>1</sup> LIFE tiene como destinatarios a 35 países que tienen una tasa de alfabetización de menos de 50% o una población de más de 10 millones de personas que no pueden leer ni escribir. Ochenta y cinco por ciento de la población analfabeta del mundo reside en estos países y dos tercios son mujeres y niñas (UIL, 2013).

## 3. Fundamentación de las relaciones entre mujeres, alfabetización y empoderamiento

### 3.1. La alfabetización es un derecho humano

Desde la aprobación de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) se ha reconocido que la educación es un derecho humano. En 1975, la *Declaración de Persépolis* identificó la alfabetización como un derecho y la *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres* en 1979 afirmó que la alfabetización es un componente para enfrentar la equidad. Más recientemente, Sanchez Moretti y Frandell (2013) sostienen que, como parte vital e intrínseca de la educación, la alfabetización es un derecho humano esencial.

A pesar de esto, buena parte de las discusiones y debates que abogan por la alfabetización de las mujeres se aborda a partir de lo que se describe como una perspectiva *funcional* más que una de *derechos*. El enfoque funcional promueve el aprendizaje con fines específicos relacionados con, por ejemplo, la salud y el desarrollo económico. Un enfoque basado en derechos se interesa en el desarrollo de las personas para que desplieguen plenamente su potencial y participen en todos los niveles de la sociedad como seres humanos iguales. En su análisis de la *Plataforma de acción de Beijing (Beijing Platform for Action)*, Unterhalter (2011) sugiere que ha habido una mejora en el discurso, objetivos y políticas mundiales relacionadas con la equidad, las barreras que las mujeres enfrentan y la defensa activa basada en derechos. Sin embargo, también indica una falta de traducción de las políticas en acciones a nivel local:

*Más aún, la investigación en cierto número de diferentes países y organizaciones ha señalado las dificultades para traducir las amplias ambiciones mundiales en materia de igualdad entre los sexos en la educación en acción a nivel local. Las escuelas y las comunidades locales frecuentemente se sienten distanciadas de los procesos de política tanto a nivel mundial como nacional. En palabras de una directora de Sudáfrica, los objetivos de la EPT y los ODM “se escuchan a muy larga distancia”, mientras que se realizan pocos esfuerzos concertados para apoyar a los profesores o a los funcionarios distritales o locales de educación para implementarlos (Unterhalter, 2011, p. 8).*

Incluso ahí donde se han establecido marcos de referencia legislativos, estos no han generado los cambios deseados. La evaluación de la primera mitad del

Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) sugiere que:

*La alfabetización nunca antes había sido tan necesaria para el desarrollo, dado que es vital para todo tipo de comunicación y aprendizaje y una condición sine qua non para tener acceso a la actual sociedad del conocimiento. Ante la profundización de las brechas socioeconómicas y las crisis mundiales del agua, el alimento y la energía, la alfabetización representa un instrumento de supervivencia en un mundo altamente competitivo. La alfabetización lleva al potenciamiento en tanto que el derecho a la educación incluye el derecho a ser alfabetizado, un requisito fundamental para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y un vehículo esencial para el desarrollo humano y alcanzar los objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (UNESCO, 2008, p. 8).*

Traducir esta aspiración y ambición mundial en políticas y prácticas sigue siendo un desafío, a pesar de muchos signos de esperanza de que el cambio es posible y patente en diferentes partes del mundo.

### 3.2. El aprendizaje y desarrollo de la alfabetización generan grandes beneficios

Como lo indican los datos precedentes, millones de mujeres no han sido educadas formalmente (incluyendo el aprendizaje de la alfabetización), ni de niñas ni de adultas. Sin embargo, se da cuenta de las relaciones existentes entre las que recibieron educación y los resultados positivos, indicando amplios beneficios para las mujeres y la sociedad. Más específicamente, el Fondo para la Población de las Naciones Unidas (FNUAP) informa que las mujeres educadas reconocen la importancia del cuidado de la salud y tienen una mayor influencia sobre el rendimiento educativo de sus hijos que los papás. Las mujeres que han completado la educación primaria tienen más probabilidades de tener menos hijos, así como menos hijos a destiempo o involuntariamente. Agregan que las mujeres educadas tienen más control sobre las negociaciones en el hogar y más probabilidades de ser económicamente activas y contribuir a los costos de la educación (UNFPA, 2013).

En años recientes las agencias internacionales de desarrollo han concentrado cada vez más su atención en

las mujeres y las niñas (DFID, 2011). Existen crecientes expectativas sobre la inversión en la educación de las mujeres que se traduciría en niños mejor alimentados, embarazos más saludables, reducción del VIH/SIDA o economías más eficaces. No se puede pretender que los vínculos entre el aprendizaje y esos resultados tienen una relación causal, pero sí se ha puesto en evidencia fuertes correlaciones entre el aprendizaje de la alfabetización y resultados más amplios.

El UNICEF da cuenta que la educación de las mujeres tiene impacto sobre las tasas de mortalidad materno-infantil, mejora la nutrición, promueve la salud, reduce las probabilidades del VIH/SIDA y contribuye a mejorar la educación de las próximas generaciones (UNICEF, 2013). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) – incluyendo la erradicación del hambre, la reducción de la mortalidad infantil, la mejora de la salud materna, la reducción de la infección del VIH/SIDA y la educación primaria universal – son afectados por la educación y el empoderamiento de las mujeres. Esto se debe al significativo papel que ellas desempeñan en relación con estas cuestiones del desarrollo.

El papel de las mujeres como constructoras de la paz, especialmente en países en situación de posconflicto, se reconoce cada vez más. Los informes sobre situaciones de conflicto tienden a presentar a las mujeres como víctimas carentes de poder, que es a menudo la realidad durante tiempos de guerra y genocidio. Sin embargo, en muchas situaciones posconflicto las mujeres están en el frente cuando se trata de negociar y construir la paz, a nivel familiar y comunal, y también en algunas de las más altas posiciones del gobierno. Por ejemplo, las mujeres sobrepasaron en número a los hombres en el nuevo gobierno constituido en Rwanda, trabajando a fin de crear estabilidad para la recuperación económica y social (United Nations, 2004).

A menudo las mujeres subestiman su contribución como mediadoras y pacificadoras, especialmente en los ámbitos domésticos. Muchas mujeres han experimentado y saben acerca de la violencia sexual, el vivir marginadas debido al VIH/SIDA o a discapacidades. Los investigadores han demostrado que la paz comienza a menudo en el seno de las familias, en la manera como los hombres y las mujeres se relacionan entre sí, y en cómo se educan sus hijos. Las mujeres participan frecuentemente en la resolución de la violencia doméstica, así como de la agresión y el conflicto en la comunidad. Un estudio realizado en cinco países indicó cómo las mujeres educadas y empoderadas estaban equipadas para participar en actividades formales de construcción de la paz (ActionAid, 2012).

Iniciativas tales como *Feed the Minds*<sup>1</sup> [Alimentar las mentes] demuestran cómo la adquisición de competencias por las mujeres jóvenes desempleadas para

ejercer un oficio, promover la confianza y desarrollar la alfabetización puede ayudarlas a cambiar la dirección de sus vidas. La formación para la adquisición de competencias en esta iniciativa incluye corte y confección, restauración, gestión de hoteles, mecánica motriz y carpintería, todas ellas demandadas en la economía local. El aprendizaje de la alfabetización está estrechamente relacionado con la formación profesional. Este proyecto ilustra cómo las mujeres son capaces de aprender una amplia gama de competencias que las puedan conducir a lograr identidades diferentes, así como a comprender las capacidades de las mujeres y los papeles que pueden desempeñar.

El informe *“From Access to Equality: Empowering Girls and Women through Literacy and Secondary Education”* [Del acceso a la igualdad: dar autonomía a las niñas y las mujeres mediante la alfabetización y la enseñanza secundaria] (UNESCO, 2012a), publicado en el marco de la UNESCO Global Partnership for Girls’ and Women’s Education [Alianza Mundial para la Educación de las Niñas y las Mujeres] ayuda a redefinir la educación desde una perspectiva de género, sosteniendo el logro de objetivos de desarrollo más amplios en el año horizonte 2015. Examina políticas y programas recientes exitosos que han ayudado a colmar la brecha entre los sexos, formula recomendaciones sobre medidas esenciales para lograr una mayor igualdad entre los sexos y fundamenta sólidamente que la educación de niñas y mujeres es esencial para el desarrollo sostenible y la paz.

Los complejos debates y discusiones acerca de la sostenibilidad a nivel global continúa, especialmente en relación con la nueva agenda global que reemplazará a los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* y la *Educación para Todos* posterior a 2015. Esta incluye la importancia de la educación para asegurar un mundo sostenible. Desafortunadamente, no todos los debates y declaraciones reconocen la importancia de la educación de las mujeres. Estos deben incluir el importante papel de la alfabetización de las mujeres para un desarrollo sostenible. El *Worldwatch Institute* destaca la preocupación sobre la salud reproductiva de las mujeres y la planificación familiar, la aplicación de los derechos humanos, especialmente en relación con la igualdad entre los sexos, así como el apoyo a la educación de las niñas, especialmente en el nivel secundario (Worldwatch Institute, 2013). Una discusión reciente en la Web sobre el *World We Want* [El mundo que queremos], como parte de una consulta temática de las Naciones Unidas sobre la sostenibilidad del medio ambiente, identificó la educación como un imperativo para el desarrollo global (World We Want 2015, 2013). Obviamente, ninguna estrategia de desarrollo puede tener éxito a menos que incluya los talentos y el potencial de las mujeres.

---

1 <http://www.feedtheminds.org/>

### 3.3. La alfabetización y el aprendizaje conducen al empoderamiento

El empoderamiento es un proceso de apoyo a las personas para que sean más conscientes de las relaciones y sistemas de poder, y comprendan que solo los equilibrios de poder justos y equitativos contribuyen a tejer relaciones más satisfactorias, la comprensión mutua y una creciente solidaridad. ‘Empoderamiento’ también significa estar mejor equipado para asumir el control de la propia vida, incluyendo la educación. En el mejor de los casos, la educación tiene al empoderamiento en su corazón. Un estudio comisionado por la UKAID del Department for International Development (Gobierno del Reino Unido), describió el empoderamiento como un camino más que como un destino. El estudio reveló cómo el empoderamiento de las mujeres en diferentes países y contextos no siempre es el mismo. Recomienda fuertemente que el empoderamiento empiece y se construya a partir de las propias experiencias de las mujeres, en lugar de resultados preestablecidos impuestos por organizaciones externas (DFID, 2012).

*Paulo Freire* habló sobre cómo la educación puede ser funcional como instrumento utilizado para facilitar la conformidad o puede devenir un proceso para desarrollar la libertad, donde hombres y mujeres abordan crítica y creativamente la realidad, y descubren cómo participar en la transformación de su mundo (Freire, 1996). El aprendizaje de la alfabetización a veces es un fin en sí mismo; las personas quieren aprender a leer y escribir simplemente porque no fueron capaces de hacerlo mediante la escolarización inicial o porque ven que otros obtienen beneficios por ser alfabetizados. Pero la alfabetización también mejora y desarrolla otras competencias y conocimientos. Es un instrumento para acceder a una mayor conciencia, información, conocimiento, competencias, comprensión y poder con múltiples propósitos. El aprendizaje de la alfabetización es, como Freire sugiere, vital para dar sentido no solo a la palabra, sino también al mundo.

La educación no puede conducir automáticamente al empoderamiento, ya que la situación, el contexto, el país, la cultura y las costumbres de cada mujer influyen también sobre la posibilidad de que sea capaz de ejercitar su conocimiento y comprensión. Las mujeres tienen menos posibilidades que los hombres de participar en la toma de decisiones en la comunidad, incluyendo las asociaciones de padres de familia y los comités de gestión de las escuelas. Tienen menos posibilidades de asumir papeles de liderazgo y gestión en el lugar de trabajo. Esa participación no solo está ligada a la educación, sino también a las actitudes culturales hacia las mujeres.

El empoderamiento de las mujeres mediante el aprendizaje de la alfabetización es solo una parte importante del panorama. Apoyar el aprendizaje, el

cuestionamiento, la comprensión y el enfrentamiento de la represión que las mujeres viven las empodera, pero solo parcialmente. Crear más oportunidades económicas y políticas para que contribuyan con sus familias, comunidades y naciones también incide sobre el empoderamiento. Las relaciones con los hermanos, maridos, padres, así como con las comunidades y los dirigentes, están en el centro mismo de la cuestión. Si el empoderamiento de las mujeres conduce a una mayor igualdad, es indispensable revisar y corregir los sistemas existentes, las autoridades, las leyes y las políticas.

La educación tampoco conduce necesariamente al éxito económico de las personas o las sociedades (Oxenham, 2008). En algunos países árabes –como Arabia Saudita, Argelia, Marruecos, Omán y Túnez–, una mayor igualdad entre los sexos en la educación ha avanzado rápidamente durante el último decenio. Sin embargo, esto no siempre se ha traducido en una mayor representación e igualdad en el lugar de trabajo (Vishwanath, 2012).

*El Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012. Los jóvenes y las competencias* destacó cómo las mujeres asumen una dura carga de trabajo y enfrentan la discriminación, no solo en relación con la educación, sino también con el empleo (UNESCO, 2012b). Esto es particularmente cierto en las áreas rurales, donde las oportunidades y la movilidad son limitadas, y las costumbres y actitudes tradicionales persisten más que en muchas áreas urbanas. La percepción de que las mujeres son inferiores a sus maridos es un rasgo característico de muchas culturas (Vishwanath, 2012).

Las leyes establecen que las mujeres son menores en Swazilandia, y en la República Democrática del Congo, el Camerún y la Côte d’Ivoire existen restricciones legales respecto a la libertad de las esposas para buscar empleo, pues están bajo “la regulación de los jefes del hogar”. Las mujeres jefas del hogar, con hijos pequeños, trabajan en condiciones muy duras y enfrentan graves restricciones de tiempo para lograr el acceso a un empleo pagado (Cagatay, 1998).

Cuando las mujeres tienen acceso al trabajo, generalmente se las asocia con sus papeles tradicionales, tales como coser o cocinar, que mantiene el estereotipo de lo que las mujeres pueden hacer. Si bien ese trabajo puede aumentar el poder económico, es inseguro, implica el autoempleo o se realiza como una adición al trabajo doméstico y el cuidado de los niños y ancianos. En muchos casos, las actitudes de los hombres en esos contextos no cambian y su papel dominante persiste. Las mujeres asumen así más trabajo, en lugar de utilizar sus conocimientos y competencias para contribuir a generar relaciones más igualitarias en el hogar y económicamente.

Con un mayor acceso al empleo viene un mayor control financiero, lo que empodera a las mujeres. Manejar el dinero y tomar decisiones sobre el gasto y el ahorro son experiencias que se les niega a muchas

mujeres. De ahí que el aprendizaje de la alfabetización – incluyendo aspectos financieros –, el desarrollo de competencias y la generación de ingreso son necesarios para hacer progresar la igualdad económica. Ejemplos de actividades de microfinanciación – como las organizadas por el *Grameen Bank* para las mujeres en Bangladesh o el *Jeevan Bikas Samaj* en Nepal –, pueden constituirse en jalones para una mayor igualdad, siempre y cuando las mujeres asuman el control y el manejo de los fondos.

El aprendizaje debe integrarse con todas las actividades de desarrollo, incluyendo la salud, el empleo, la educación, la ciudadanía activa o las relaciones de las mujeres.

Cuando las mujeres participan en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de sus programas y actividades de aprendizaje hay más posibilidades de que surja el empoderamiento. La inclusión de los hombres en el aprendizaje y el abordaje de las cuestiones relativas a los derechos y temas asociados contribuye a apoyar la eficacia del empoderamiento y a enfrentar algunas de las barreras que tienen que sortear las mujeres.

Anna Robinson-Pant (2008, pp. 1-12) observa el cambio de una concepción de la alfabetización como ‘receta técnica’ para otros propósitos –como el acceso a la planificación familiar– a otro consistente en investigar y responder a lo que la alfabetización significa en la vida de cada mujer considerada individualmente. El proceso de aprendizaje también hace la diferencia. Un enfoque didáctico y técnico prescrito para el aprendizaje de la alfabetización tiene mucho menos posibilidades de producir un desarrollo duradero que uno que responde a las situaciones que viven las mujeres y las motiva a participar en la definición de una experiencia de aprendizaje pertinente y gratificante.

Es posible sostener que no existe una completa dicotomía entre las perspectivas funcional y de empoderamiento. Mediante los procesos funcionales, el aprendizaje de la alfabetización relacionado con, por ejemplo, la propagación de las semillas o una empresa panadera en la comunidad, pueden desarrollar la identidad de aprendizaje de una persona. Esto las empodera para desarrollar una mayor comprensión, confianza y participación. Algunas veces, un enfoque funcional es una vía aceptable para el aprendizaje, ya que el propósito es claro y menos amenazante a posibles voces discrepantes. Participar en el aprendizaje motivado por un propósito funcional puede empoderar a las mujeres para participar en actividades cívicas, gracias a una mayor conciencia y comprensión, así como a la mayor confianza lograda.

Las personas pueden tener múltiples propósitos y motivaciones para el aprendizaje. Los programas y la oferta deben responder a ellos cuidadosamente, explorando que prácticas de alfabetización se están utilizando y situar los intereses, preocupaciones y

realidades de la mujer en el centro mismo de las experiencias de aprendizaje (Nabi, Rogers, Street, 2009).

La defensa de la promoción y oferta de aprendizaje de alfabetización a las mujeres es evidente. Sin embargo, los complejos y estratificados retos que rodean la oferta de oportunidades manifiestan la gran necesidad de enfoques creativos, adecuados e imaginativos para ofrecer alfabetización de adultos.

## 4. Historias de imaginación, éxito y posibilidad

En el mundo se han planteado diversos proyectos, iniciativas y políticas nacionales para enfrentar los retos de la alfabetización de las mujeres. Estos tienden a tener plazos específicos y saturados de altas expectativas. Los proyectos piloto de corta duración tienen el potencial para descubrir y demostrar qué es lo que funciona en contextos específicos, pero no conducirán a una oferta sostenible. La experiencia sugiere que no hay recetas y que el mayor impacto deriva de políticas y prioridades nacionales sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que son sostenidas financieramente durante muchos años.

El trabajo en curso de la política *Skills for Life* [Competencias para la vida] en Inglaterra y la campaña *Kha Ri Gude* [Let us learn-Aprendamos] en Sudáfrica indican ya que más de 80% de los participantes son mujeres (Department of Business Innovation and Skills, 2012; Kha Ri Gude, 2013).

Las historias que siguen – obtenidas a partir de investigaciones, informes y evaluaciones – ofrecen imágenes de diversos países, contextos, motivaciones y enfoques del aprendizaje. No son necesariamente ejemplares, pero demuestran la importancia que tiene para las mujeres la alfabetización y el aprendizaje, algunas de las respuestas creativas e interesantes que se han desarrollado y los cambios que han sido experimentados por hombres y mujeres. También indican cómo se abordan las cuestiones relativas al empoderamiento y la desigualdad a medida que las mujeres aprenden.

### 4.1. Levantar la voz; la defensa de la participación en Nepal

*Somos en gran medida invisibles debido a que no podemos expresar lo que pensamos. Nunca somos estimuladas a hablar por nuestras familias y la sociedad. Nos hemos dado cuenta de que no es tan difícil cuando pensamos hacer desaparecer estas barreras. Ahora no escondemos nuestros rostros y nos agitamos con orgullo cuando tenemos que hablar con gente que viene de Kathmandu.*

Una mujer del Comité de Desarrollo de la Aldea Baraha, Dailekh (Oxfam, 2012, p. 6).

El programa *Raising her voice* [Levantar su voz] en Nepal se propuso levantar la voz de las mujeres a fin de cimentar su confianza, conocimiento y competencias de manera que pudieran generar cambios en sus vidas y en sus comunidades (Oxfam, 2012). Muy frecuentemente la alfabetización es vista solo como lectura y escritura, descuidando otros componentes vitales como hablar y escuchar.

A pesar de los muchos cambios políticos ocurridos en Nepal durante el último decenio, la situación no ha variado significativamente para una gran cantidad de nepaleses pobres. El *Baraha Village Development Committee*, como parte del programa *Raising her Voice*, se propuso abordar la ampliación de la representación y participación de las mujeres. En asociación con tres ONG nacionales y otras tres locales, el programa se ejecutó en tres distritos occidentales del país donde las mujeres están particularmente marginadas. La actividad principal fue crear y animar clases de debate comunitario.

Los grupos fueron animados basándose en el método *REFLECT*, un enfoque innovador del aprendizaje de adultos que articula las teorías de Paulo Freire con métodos de evaluación de la participación rural, reuniéndose diariamente hasta dos horas (ActionAid, 2013). Los facilitadores fueron reclutados en las propias comunidades y los temas de discusión giraban alrededor de lo que incide sobre la vida de las mujeres. Las participantes exponían sus preocupaciones y puntos de vida, y formulaban planes de acción para enfrentar problemas específicos. También aprendieron cómo operan las organizaciones comunitarias y cómo desarrollar competencias en materia de liderazgo. Los facilitadores apoyaron a las mujeres en la organización de reuniones y actividades para llegar a los miembros y dirigentes influyentes de la comunidad. Ellos publicitaron las historias exitosas a través de los medios de comunicación locales.



© UIL

El programa posibilitó que las mujeres empezaran a realizar cambios efectivos en sus comunidades. Lograron confianza y competencias para hablar, expresar sus opiniones, formular sus argumentos y negociar soluciones. Utilizaron sus competencias en alfabetización con propósitos prácticos, tales como asegurar que funcionaran las bombas de agua en el momento oportuno. Constituyeron grupos de presión

para que se ampliaran los horarios de atención de los puestos de salud, disponer de más medicinas y mejor acceso a los servicios prenatales y de las parteras. En la escuela negociaron tener más información acerca de la gestión escolar y la educación de sus hijos.

Significativamente, las mujeres organizaron reuniones en las que participaron juntos hombres y mujeres de toda la comunidad, incluyendo profesores, representantes políticos de los partidos y funcionarios del gobierno local. Esto ayudó a que quienes tenían posiciones de poder e influencia comprendieran y valoraran los retos que enfrentan las mujeres y tengan más respeto hacia las mujeres como dirigentes. Una indicación de su influencia es que en una comunidad dominada por los varones, de los 450 puntos del programa debatido en los tres distritos entre 2009 y 2011, 163 fueron recomendados por las mujeres. Ciento once de estas sugerencias fueron implementadas. Las voces de las mujeres comenzaban a ser oídas en el gobierno local.



Si bien no se puede sostener que el equilibrio en el ejercicio del poder y las actitudes de los hombres han cambiado significativamente en las comunidades, varios hombres se han convertido en fuertes apoyos y defensores activos del programa. Otros fueron convencidos por argumentos utilitarios y toleran la participación de sus esposas. Algunos resisten aún, pero en ninguna sociedad el estatus de la mujer ha cambiado de la noche a la mañana. Es muy probable que la sostenibilidad de las actividades conduzca a lograr más cambios. Las mujeres han identificado las áreas en las que consideran que tienen necesidad de más apoyo. Estas incluyen expresión en público, conocimiento más profundo de lo que se espera de ellas cuando son elegidas para desempeñar puestos de responsabilidad y una mayor comprensión de las políticas y los procedimientos.

*Antes, las mujeres no sabían que tenían derecho a ser parte del comité. Las clases de discusión nos enseñaron que*

*podemos lograrlo. Nos dimos cuenta de que no se trataba simplemente de esperar que los hombres nos ofrecieran los puestos. A veces tuvimos que luchar por nuestros derechos.*

Devi Sunar, presidenta del School Management Committee en la Deuti Primary School, Surket (Oxfam, 2012).

### Factores clave del éxito

- ☞ *Las competencias para hablar y escuchar fueron consideradas aspectos esenciales del aprendizaje de la alfabetización y medios para el empoderamiento.*
- ☞ *Los círculos REFLECT brindaron entornos abiertos pero seguros para que las mujeres plantearan cuestiones y compartieran preocupaciones, y empezaran a articular posibilidades nuevas y diferentes.*
- ☞ *La participación de personas clave de la comunidad que gozan de gran influencia ayudó a asegurar que las estrategias de empoderamiento funcionaran para apoyar a las mujeres en posición de influencia.*
- ☞ *La inclusión de varones en diversas etapas y niveles de influencia ayudó a concienciar y comprender las dificultades que enfrentan las mujeres, contribuyendo así a cambiar actitudes.*
- ☞ *El proyecto avanzó con las mujeres, y ofreció nuevas competencias y apoyo a medida que las desarrollaban.*
- ☞ *Las alianzas posibilitaron la confluencia de organizaciones que pudieron contribuir y beneficiarse de su participación.*

### 4.2. Alfabetización y competencias para la vida en Indonesia<sup>1</sup>

*Voy a la escuela entre las 7:30 y la 13:00 horas, seis días por semana, regreso a casa y trabajo con mi mamá hasta la noche. Después hago mis tareas y me voy a dormir. Estoy muy cansada.*

Una estudiante de Java occidental.

En una encuesta nacional efectuada en 2010, el Gobierno de Indonesia reveló que casi el 10% de las mujeres de las áreas rurales nunca habían asistido a la escuela. Estas mujeres están más marginadas, dado que el acceso a la educación continua es más fácil en las áreas urbanas, implicando así mayor tiempo para trayectos más largos. Las expectativas de que las mujeres desempeñarán sus papeles tradicionales en la sociedad indonesia, es decir, cuidar la casa y realizar el trabajo doméstico, junto con el matrimonio precoz, significa que el acceso al aprendizaje es poco factible para ellas. El Ministerio de Educación Nacional (MinEdu) propuso una iniciativa para crear

<sup>1</sup> Clement (2012)

programas no formales de educación equivalentes a los de los niveles de educación primaria, primer ciclo y segundo ciclo de educación secundaria. Se proponía enseñar competencias funcionales y profesionales, incluyendo la alfabetización, así como incorporar la educación para la adquisición de competencias para la vida diaria.

Se elaboraron tres paquetes en los tres niveles y se destinaron particularmente, aunque no exclusivamente, a mujeres jóvenes de más de 13 años de edad que habían abandonado la educación formal. Estos programas se ofrecían en horarios flexibles para posibilitar que las mujeres jóvenes cumplieran sus tareas domésticas y responsabilidades en la crianza de los hijos mientras recibían educación. La tutoría se ofrecía algunas veces “puerta a puerta” utilizando motocicletas, carabanas, barcos o buses, con cada unidad de transporte equipada con materiales de aprendizaje, incluyendo equipo multimedia. En otros lugares, los centros comunitarios locales, incluyendo *madrasahs* (escuelas religiosas musulmanas), ofrecían oportunidades de aprendizaje. En algunos casos, los miembros de la familia se registraron ante la autoridad local para ayudar a las jóvenes a aprender en el hogar, apoyados por visitas semanales de un tutor. Esto fue percibido como particularmente beneficioso para estas jóvenes que estaban casadas o tenían hijos.

Los paquetes de aprendizaje, con la alfabetización en su núcleo, ofrecían diferentes pistas de aprendizaje. Estas incluían pasarelas académicas, profesionales o combinadas. También se ofreció formación a los tutores de los centros comunitarios, así como mecanismos para la evaluación, estandarización y acreditación de los centros de aprendizaje no formal. Estos mecanismos ayudaron a desarrollar los aspectos relacionados con la equivalencia de los programas. Se establecieron alianzas exitosas con centros comunitarios de aprendizaje.

La iniciativa da cuenta de que la mayoría de las jóvenes provenía de medios socioeconómicos bajos y muchas combinaban sus estudios con responsabilidades domésticas y laborales. Las familias apoyaban la educación de las niñas en la medida en que fuera local; hay más probabilidades de que se permita a los niños asistir a instituciones de educación formal que se encuentran a gran distancia o en internados. Si bien esto no enfrenta las actitudes culturales enraizadas en relación con las niñas, permitió que las jóvenes adquirieran competencias en alfabetización y para la vida diaria, y progresaran hacia mayores niveles de aprendizaje. Los resultados a largo plazo suponen que las jóvenes que abandonaron el aprendizaje están mejor situadas para mejorar sus futuras oportunidades de empleo, así como para apoyar la educación de sus hijos.

Algunos centros adoptaron un modelo de empoderamiento comunitario basado en las recomendaciones del programa LIFE de la UNESCO (Iniciativa de

Alfabetización “Saber para poder”), utilizando actividades tales como alfabetización familiar, estudio personal de alfabetización, alfabetización mediante el arte y la cultura, alfabetización mediante el folclore, alfabetización mediante los periódicos, y emprendimiento. En un centro agrícola, estas actividades se integraban con competencias para la vida diaria, tales como agricultura orgánica, crianza de ganado, arte y cultura, costura y belleza, así como formación profesional adecuada al mercado local de trabajo. Se ofreció competencias empresariales para desarrollar y gestionar empresas, incluyendo la crianza de conejos y ganado caprino, cultivo de orquídeas y cactus, comercio y servicios. Algunos de estos programas empezaron a abordar las expectativas acerca de los papeles y responsabilidades que las mujeres pueden desempeñar, dado que muchas jóvenes estudian agricultura orgánica y crianza de ganado, tradicionalmente consideradas como áreas de estudio de los varones. Esta iniciativa se autofinancia, dado que 60% de los ingresos de la granja van a los estudiantes y 40% se utilizan para financiar el programa.

Los organizadores del programa de equivalencia informaron sobre una mayor demanda que la que permiten los fondos disponibles. Esto se debe a la expansión generada por el plan de desarrollo del gobierno. Sin embargo, muchos de los factores que perpetúan los papeles tradicionales de las mujeres no han cambiado. Este problema existe tanto en la educación formal como en la no formal. Si bien este programa solo está empezando a enfrentar cuestiones relativas a la problemática de la igualdad entre los sexos, ya está cuestionando algunas de las desigualdades en la educación de jóvenes varones y mujeres, y se han observado e informado sobre cambios de actitud hacia la educación de las mujeres.

*Desde que las niñas empezaron a asistir a nuestro programa, se casan a una edad mayor. Muchas familias les están diciendo a sus hijas que esperen para casarse hasta que hayan terminado. Se matriculan más niñas; sus familias están comprendiendo la importancia y el valor de la educación.*

Director de uno de los centros.

## Factores clave del éxito

- ☞ *La política del gobierno reconoce y enfrenta las desigualdades en la educación.*
- ☞ *La iniciativa demostró capacidad de respuesta a los desafíos que la ruralidad plantea a las mujeres y que fueron identificados mediante la recolección de datos.*
- ☞ *Las realidades familiares y culturales de las jóvenes que habían abandonado la escuela fueron consideradas cuidadosamente cuando se diseñaron y planificaron las oportunidades de aprendizaje.*

*Si bien se puede considerar que el haberlas tenido en cuenta perpetúa parcialmente las actitudes y costumbres tradicionales, es posible que de no haberlo hecho habría participado un menor número de mujeres jóvenes.*

- ☞ *El aprendizaje se plantea a los educandos utilizando una variedad de métodos imaginativos.*
- ☞ *El intento de ofrecer acreditación equivalente a la del aprendizaje formal utilizando enfoques no formales ayudó a colmar la brecha entre los sexos.*

### **4.3. Sahajani Shiksha Kendra: reclamar el derecho al trabajo con la alfabetización para las mujeres pobres de la India<sup>2</sup>**

Nirantar, una ONG, ofrece oportunidades de aprendizaje de alfabetización a las mujeres desde hace mucho tiempo. Una iniciativa reciente se concentró en llegar a las mujeres más marginadas en un área rural donde las desigualdades sociales y económicas

(scheduled castes, SC) y tribus registradas (scheduled tribes, ST) son ampliamente ignorados.

Bajo los auspicios de la MGNREGA se diseñó un programa concentrado en el “derecho a trabajar”, con los propósitos claves de desarrollar la alfabetización de las mujeres junto con la conciencia e información acerca de sus derechos bajo esta ley. Se inició en 2007, llegando a 112 aldeas del distrito de Lalitpur y trabajando con alrededor de 2000 mujeres. Entre las actividades características de la iniciativa tenemos campañas de concienciación, campamentos de alfabetización, el uso funcional de la alfabetización y la aritmética básica para acceder a los derechos reconocidos por la MGNREGA, así como un compromiso colectivo con las administraciones locales en temas relacionados con el derecho a trabajar. Además, se produjo un panfleto mensual en la lengua local y se organizó una actividad de solidaridad –un *mela*–, junto con el diálogo con las administraciones locales para que apoyaran a las mujeres que devenían líderes o “colegas” [*mates*] bajo la MGNREGA, a fin de mejorar el acceso de las mujeres al programa.



son grandes. La discriminación basada en la casta es común, como lo es la violencia contra las mujeres. La falta de empleo, la sequía y la migración son características del área. La *Mahatma Gandhi National Rural Employment Guarantee Act* (MGNREGA) es de gran significación para el pueblo en esas circunstancias. Esta ley garantiza 100 días de empleo con ingresos salariales iguales para mujeres y hombres. Sin embargo, la implementación de la ley está bajo el control de gente política y socialmente poderosa. Los intereses de las mujeres que pertenecen a las castas registradas

Los campamentos de alfabetización, organizados para ofrecer oportunidades de aprendizaje residencial, intensivo y sostenido, se concentraron en la MGNREGA. Brindaron información sobre la ley y permitieron que las participantes construyeran a partir de las competencias que disponían en alfabetización. Las actividades incluyeron escritura en las paredes y la práctica para rellenar formularios, así como escribir y rellenar historiales de trabajo. Mediante este proceso las mujeres tomaron conciencia de que muchas de ellas habían trabajado los 100 días que las calificaban, pero no habían recibido ningún salario. Se irritaron y motivaron para demandar sus derechos

2 UIL (2012b)

a la administración local. La alfabetización las estaba empoderando realmente.

La *mela* fue organizada el Día Internacional de Alfabetización, atrayendo a más de 600 mujeres de la localidad y teniendo como tema central el derecho al trabajo. Tras esta actividad se redactó un memorando conjunto que se presentó al juez de distrito. El memorando afirmaba los derechos de las mujeres bajo la ley MGNREGA.

La campaña por la MGNREGA fue concebida para concienciar y se utilizaron cantos, afiches y banderolas; recolección de información mediante enfoques de investigación evaluativa participativa; elaboración de planes para las aldeas; creación de foros para mujeres a fin de compartir preocupaciones y tomar acuerdos de acción colectiva. Este enfoque polifacético incentivó que cientos de mujeres demandaran por primera vez formularios de demanda de trabajo y recibieran el salario mínimo diario.

Quince mujeres fueron aceptadas para desempeñar el papel de supervisión de los varones, para lo cual se elaboraron módulos y programas especiales destinados a su formación. Ellas desempeñaron un papel importante en la promoción y participación de las mujeres en el aprendizaje de la alfabetización relacionada con el derecho al trabajo. También supervisaron en lugares de trabajo, completaron los registros de asistencia y evaluaron el trabajo realizado por las trabajadoras. Al incorporar mujeres que habían sido formadas en alfabetización, aritmética básica y problemática de género, *Nirantar* contribuyó a demostrar y desarrollar una mayor equidad, democracia y transparencia en el sistema de pares [*mate system*].

No solo fueron desafiados las personas, los grupos de mujeres y los organizadores de la *Nirantar*, sino también el proceso de implementación de la MGNREGA. Algunas de las dificultades experimentadas por las educandas fueron enfrentadas mediante el proceso de monitoreo. Otras cuestiones, más sistémicas, siguen siendo más difíciles de resolver, tales como las relacionadas con el sistema de castas y las enraizadas prácticas de trabajo que, por ejemplo, excluyen a las mujeres arguyendo la necesidad de fuerza para realizar trabajos específicos. La carencia de apoyo para el cuidado de los niños y de agua en los lugares de trabajo también fueron identificadas como barreras sistémicas que hay que enfrentar. En síntesis, el notable progreso realizado mediante la iniciativa demuestra cómo se puede utilizar el aprendizaje de la alfabetización para promover cuestiones importantes, tales como los derechos laborales, el empoderamiento de las mujeres y mostrarles sus derechos legalmente reconocidos para lograr mayor equidad.

*He desarrollado competencias en lectura, escritura y aritmética básica después de haberme asociado con [...] los centros y campamentos de alfabetización. He logrado tener confianza para utilizar los teléfonos móviles, rellenar la lista de asistencia como supervisora de la MGNREGA*

*y haber sido formada en medición. Educanda del programa Nirantar.*

### Factores clave del éxito

- ☞ *El foco de atención de la iniciativa –derechos laborales– fue de una gran pertinencia para las mujeres.*
- ☞ *El enfoque polifacético abordó varias necesidades simultáneamente.*
- ☞ *El aprendizaje de la alfabetización fue percibido como pertinente y esencial desde el comienzo, y las mujeres vieron las relaciones directas entre este aprendizaje y el acceso a sus derechos bajo el auspicio de la MGNREGA.*
- ☞ *Las campañas y el alto perfil de la iniciativa no solo elevaron los niveles de conciencia entre las mujeres, sino también en la comunidad más amplia.*
- ☞ *Participaron autoridades y agencias poderosas, de modo que las mujeres no trataban de enfrentar las barreras al aprendizaje solas.*
- ☞ *Las mujeres fueron estimuladas para devenir “mates” (colegas dirigentes), demostrando su capacidad para asumir y desempeñar funciones de supervisión.*

### 4.4. Mujeres y alfabetización en Sierra Leona en situación de posconflicto<sup>3</sup>

*La alfabetización te ayuda a tener confianza en ti misma cuando utilizas las competencias en lectura y escritura para empoderarte.*

Educanda

El *Finnish Refugee Council* ha trabajado en Sierra Leona desde 2003 utilizando el enfoque REFLECT en este país en situación de posconflicto (REFLECT, 2013). Las iniciativas de desarrollo comunitario y de alfabetización de adultos tuvieron lugar en seis distritos de las provincias meridionales, orientales y septentrionales.

Ellas se proponían:

- ☞ *Fortalecer las actividades de alfabetización en las comunidades.*
- ☞ *Apoyar iniciativas empresariales grupales en pequeña escala.*
- ☞ *Mejorar el acceso de la comunidad a información pertinente sobre cuestiones de desarrollo.*

Se crearon 300 círculos de aprendizaje REFLECT, comprendiendo cada uno 25 a 30 adultos, en más de 200 comunidades. En total, más de 6000 personas participaron, de las cuales la mitad fueron mujeres. La lecto-escritura y la aritmética básica se combinaron

3 Upton y Gandhi (2012)



© Finnish Refugee Council

con debates, análisis y acción en las comunidades participantes. Los círculos recibieron pequeños fondos de apoyo y algunos recibieron formación empresarial adicional, así como un fondo destinado al emprendimiento (*star-up*) para ayudar al desarrollo empresarial. Dos estaciones de radio difundieron programas para apoyar las actividades de la comunidad y el desarrollo de materiales que permitieran que las personas escribieran sobre sus vidas y así influir sobre el contenido y la dirección de su aprendizaje. Una evaluación anual del aprendizaje, un ejercicio voluntario de ‘nivel’ o prueba, determinaba cuándo los educandos estaban listos para avanzar hacia actividades de aprendizaje más exigentes.

Se crearon alianzas con ocho ONG, dos estaciones de radio y la PAMOJA (una organización africana de la red REFLECT) en Sierra Leona. A medida que se desarrollaba la iniciativa, la División de Educación no Formal del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Sierra Leona (Non-Formal Education –NFE– Division of the Ministry of Education, Science and Technology of Sierra Leone) se interesó cada vez más en el trabajo. El *Refugee Council* [Consejo de Refugiados] efectuó una evaluación formativa de la iniciativa, y produjo un largo y detallado informe con sus resultados.

La evaluación se realizó de manera participativa, analizando los retos y los cambios producidos por la iniciativa. Se identificaron las tres áreas de cambio más importantes, es decir, alfabetización, resolución de conflictos y salud. Los círculos de participantes registraron cambios significativos en las prácticas

de alfabetización en relación con la vida diaria y el trabajo, incluyendo aspectos tales como la utilización de teléfonos móviles o celulares, la ayuda a los hijos en las tareas escolares, el registro de préstamos asignados a las personas, la lectura de las libretas de notas de los hijos, la lectura de los paneles en las calles; comprender cómo medicarse, hablar en público, escribir los nombres de los clientes y sus medidas, así como conocer acerca de los derechos y responsabilidades humanos básicos. La evaluación reveló que el uso de fondos por el círculo, la oferta de material didáctico, la cooperación de las estaciones de radio, y la formación y apoyo de los facilitadores fueron factores que contribuyeron al éxito de la iniciativa.

Se abordaron cuestiones relativas a la salud y la higiene, incluyendo comportamientos tan simples como lavarse las manos, limpiar las letrinas y colgar la ropa en el exterior para eliminar los gérmenes. Las estaciones de radio también contribuyeron a la concienciación sobre temas relacionados con la salud. Los participantes fueron capaces de identificar cambios en sus comportamientos, incluyendo el uso de la alfabetización para tener una vida más saludable. Muchos de estos informes provienen de mujeres, sugiriendo que la responsabilidad por la sanidad y la higiene dependen de ellas. Si bien este fue un resultado positivo, sigue siendo un desafío asegurar que los varones también asuman esas responsabilidades.

Otros cambios registrados, que empoderaban a las mujeres, incluyen hablar en público, participar en discusiones en la comunidad, las relaciones con los maridos y las responsabilidades en el propio círculo.

El círculo *Reflect* ofreció un proceso abierto y equitativo que apoyó y contribuyó al empoderamiento de las mujeres. Se percibió que una nueva toma de conciencia y de competencias ayudaron a las mujeres y los hombres a verse de manera diferente, y aprender sobre las oportunidades que tenían a su disposición. Los evaluadores informaron que tanto mujeres como hombres explicitaron los cambios que habían ocurrido en su comprensión de los papeles y las relaciones entre los sexos.

El debate reveló el alto valor asignado a la unidad, la identificación de vías para la resolución de conflictos, la cooperación y la reducción de la violencia de género como los cambios más significativos. En este trabajo en Sierra Leona, las mujeres fueron capaces de explorar y manifestar sus preocupaciones acerca de estos aspectos importantes de sus vidas y ayudar a enfrentar el cambio junto con los varones. El círculo contribuyó a construir un sentido de comunidad y de futuro viable. Las mujeres pudieron identificar oportunidades para compartir abiertamente sus aspiraciones acerca de la creación de bases sólidas para el desarrollo futuro. Ellas abordaron estos valores, actitudes y la comprensión de que es necesario instituir antes de que se puedan desarrollar aspectos más prácticos. Se produjeron algunos debates acerca de si los deseos de conformidad y armonía podían llevar a que las mujeres no elevaran sus voces en caso de que sus desafíos condujeran a generar mayores disturbios. Es posible que en contextos semejantes las mujeres estuvieran menos empoderadas que en un entorno estable. Sin embargo, el hecho de que mujeres y hombres estuvieran trabajando juntos sobre el respeto y los valores, y que fueran capaces de abordar cuestiones sensibles, como la violencia entre los sexos, debe considerarse como un resultado positivo sobre el cual se puede construir un futuro más estable. Todo esto destaca la comprensión de que el empoderamiento difiere según los contextos y situaciones.

Cinco meses después de concluida la iniciativa, más de 500 personas fueron capaces de dedicar un día a una reunión de evaluación. Este es un testimonio del valor y la sostenibilidad de los círculos. El proceso anual de evaluación y determinación del nivel logrado debe armonizarse con los estándares nacionales, de manera que el trabajo sea valorado y reconocido más formalmente por los educandos y los funcionarios del gobierno. Es posible que en el futuro no se disponga de financiación a nivel local, pero sí se está considerando a nivel nacional para que el apoyo esencial continúe más allá de la etapa inicial de desarrollo. Finalmente, se consideró que el proceso de evaluación es un modelo replicable que aportó datos ricos y percepciones penetrantes, especialmente en lo que respecta a la alfabetización y el empoderamiento de las mujeres mediante los círculos *REFLECT*. Se considera que las alianzas fueron muy exitosas y ayudarán a sostener

el trabajo en el largo plazo. Muchos de los asociados piensan que el trabajo recién acaba de comenzar. *Conocemos nuestros derechos y responsabilidades básicos. [...] [el aprendizaje] me empoderó para hablar mejor en público.*

Educanda.

### Factores clave del éxito

- ☞ *REFLECT es un enfoque participativo que ha sido aplicado y probado con replicabilidad comprobada; brindó un espacio abierto y un proceso democrático para que las mujeres experimentaran un sentimiento de igualdad con los hombres y se sintieran más empoderadas (Duff, Fransman y Pearce, 2008).*
- ☞ *Se estimuló a las mujeres para que asumieran papeles y responsabilidades en los círculos.*
- ☞ *Hombres y mujeres participaron enfrentando retos conjuntamente, incluyendo temas sobre género, violencia entre los sexos e igualdad.*
- ☞ *Las alianzas facilitaron y también sustentaron el trabajo.*
- ☞ *Los logros en alfabetización se identificaron de manera funcional, tales como la salud o la empresa, y dieron la impresión de contribuir a una mayor autonomía y confianza personal, especialmente entre las mujeres.*
- ☞ *La identificación personal y en grupo de los cambios –evaluación formativa rigurosa– empoderó a las mujeres personalmente e influyó sobre las autoridades de agencias, como las del gobierno, a fin de elaborar programas y políticas en el futuro.*

### 4.5. Alimentación de los niños y aprendizaje de la alfabetización en el Senegal (Nutrition, Infant et Sécurité Alimentaire, NESA)

*Mediante el proyecto NESA, las visitas de asistencia prenatal y posnatal mejoraron en nuestro dispensario.*

Enfermera.

El Gobierno del Senegal ha desarrollado una política nacional para mejorar la situación nutricional de los niños menores de cinco años, así como de las madres embarazadas y que amamantan. Un estudio efectuado en 2008 reveló una aguda desnutrición infantil en 10 de los 13 distritos encuestados, por lo que se creó una alianza de cinco agencias clave, incluyendo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Mundial de Alimentos (PMA), el UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la UNESCO para desarrollar y ejecutar una respuesta. La estrategia consistía en mejorar la seguridad alimentaria, expandir el acceso a los servicios de salud y desarrollar la capacidad de las



© UNESCO Dakar

instituciones locales y comunitarias para responder mejor a las crisis. Muy rápidamente se reconoció que las altas tasas de analfabetismo constituían un obstáculo importante para el éxito.

La Direction de l'alphabétisation et des Langues Nationales (DALN) produjo un manual y módulos de formación disponibles en siete lenguas. El manual cubría temas tales como nutrición infantil, seguridad alimentaria, salud durante el embarazo, higiene, así como salud de la madre y el niño. Se presentaban en formatos simples que indicaban los temas y las cuestiones que había que tener en cuenta. Se incluyeron ejemplos de preguntas y respuestas, junto con dibujos y textos para ayudar a la comprensión. Este enfoque contribuyó a apoyar el desarrollo de la alfabetización de las educandas.

Después de la formación, las mujeres transmitieron sus nuevos conocimientos a otras mujeres de sus comunidades, conversando con otras madres y utilizando hojas de información que habían sido traducidas a las lenguas locales. Este enfoque "en cascada" se complementó con una campaña mediática a nivel local sobre el tema de la nutrición, que se organizó tras la realización de un taller de actores interesados que incluía a periodistas, 26 estaciones de radio comunitarias, 14 estaciones de radio regionales y 14 comunicadores tradicionales.

Además, se creó un entorno letrado como una vía para el apoyo del aprendizaje. Se tradujeron lemas o consignas en las siete lenguas nacionales; se crearon banderolas sobre la lactancia materna, el destete, y la

nutrición materna e infantil. Estas fueron expuestas en todas las ciudades principales y los centros participantes. Se elaboraron carteles, en lenguas locales, dando información sobre la salud materno-infantil, apoyada en imágenes. Se elaboraron camisetas con lemas, que se entregaban a todas las educandas como premio por la buena asistencia y para complementar el entorno letrado. Se organizó la formación de formadoras y facilitadoras, y se ofreció oportunidades de aprendizaje a las mujeres durante más de 300 horas. Se organizaron clases de alfabetización en unos 150 sitios, en siete regiones y destinadas a 4500 educandas.

El trabajo demostró que los enfoques de la cooperación interagencias con la comunidad local fueron eficaces; se percibió un compromiso colectivo para enfrentar la desnutrición. Las redes e instituciones locales participaron, incluyendo a comunidades religiosas, políticas y administrativas. Este enfoque asociativo permitió que cualquier organización o autoridad que pudiera haber resistido eventualmente a la participación de las mujeres, estuviera comprometida con la iniciativa. También significó que todas las organizaciones pertinentes pudieron contribuir a su desarrollo. Se identificaron también otros temas de aprendizaje, incluyendo a las madres que amamantan, la nutrición y la salud infantil.

El proceso de elaboración y ejecución del programa utilizando un manual de formación contribuyó a la sostenibilidad después de las fases iniciales. El programa ha proseguido, ya que el manual de formación ha dado al gobierno la oportunidad de integrar

los módulos de salud en el currículo nacional de alfabetización. La iniciativa también ha ayudado a fortalecer las capacidades de los periodistas radiales comunitarios y los medios de comunicación han incluido temas sobre nutrición y salud basándose en el trabajo inicial.

*Gracias al proyecto, ahora podemos leer y escribir, y hemos adquirido conocimientos en nutrición para nosotras mismas y para el crecimiento saludable de nuestros hijos.*

Educanda.

### Factores clave del éxito

- ☞ *El enfoque multilingüe ofrece respeto por la diversidad y reconocimiento de la importancia del desarrollo de la alfabetización en la lengua materna, especialmente porque las mujeres tienen más probabilidades de ser hablantes de las lenguas comunitarias.*
- ☞ *Las mujeres participan y se empoderan como defensoras y soportes de sus pares al compartir sus nuevos conocimientos y competencias con otras madres, dándoles así un estatus y reconocimiento que no habrían podido recibir previamente.*
- ☞ *La participación de organizaciones e instituciones clave demostraron el apoyo público y dieron a entender que su aprobación se daba a la participación de las mujeres en la iniciativa.*
- ☞ *Se desarrolló un enfoque multimedia de enseñanza y difusión, así como el de un entorno letrado plurilingüe. Esto ayudó a expandir el acceso de las mujeres.*
- ☞ *Los ministerios de salud y educación trabajaron conjuntamente.*
- ☞ *La sostenibilidad se construyó gracias al desarrollo de un manual de formación que fue incorporado en el currículo nacional de alfabetización.*

### 4.6. Aprender a leer, escribir y salud en el Brasil<sup>4</sup>

*Vine a consultar al doctor y necesitaba firmar un documento. La enfermera se dio cuenta de mi dificultad y me sugirió que participara en el programa. Empecé a estudiar el mismo día.*

Educanda.

La Prefectura de la Ciudad de Curitiba (Brasil) inició en 2002 un programa integrado de aprendizaje de alfabetización y salud, como una iniciativa conjunta de los servicios municipales de salud y educación. Se efectuaron varios estudios que revelaron, por ejemplo, que más de 40 000 personas del área se

debatían con la lectura y la escritura. Otros datos permitieron concluir que los niños nacidos de madres con ninguna o pocas competencias en alfabetización corrían mayores riesgos de hospitalización que los de las madres alfabetizadas. Otro estudio reveló una asociación entre alta mortalidad infantil y altas tasas de analfabetismo entre las madres. Si bien no se pueden deducir relaciones causales entre las dos áreas, los resultados se utilizaron para lanzar un programa.

El programa se instituyó para:

- ☞ *Ejecutar las políticas de la prefectura en materia de alfabetización y salud mediante la participación comunitaria.*
- ☞ *Ayudar a prevenir la erupción y expansión de enfermedades agudas y crónicas, así como para reducir la mortalidad infantil.*
- ☞ *Promover la alfabetización de adultos como un vector para el empoderamiento y un medio para mejorar la calidad de vida de la población.*



Los grupos objetivo incluyeron a jóvenes que habían abandonado la escuela y la mayoría de los educandos eran mujeres provenientes de los grupos sociales y económicos más desfavorecidos del área urbana. Estas desventajas son sobre todo el producto de las actitudes culturales tradicionales respecto del papel de las jóvenes y las mujeres.

El programa fue diseñado para enfrentar las preocupaciones inmediatas de la población local, incluyendo la higiene. Temas específicos estaban relacionados con el cáncer, infecciones intestinales parasitarias, la fiebre del dengue, el cólera, el VIH/SIDA, la diabetes

y enfermedades transmisibles sexualmente. También fueron parte del currículo la alimentación y nutrición saludables, la planificación familiar y el cuidado del niño, temas de salud medioambiental y de administración de la medicación. Esto ofrece diversidad y flexibilidad, así como capacidad de respuesta.

Los formadores fueron reunidos para constituir una red de educadores voluntarios de la comunidad. Fueron capacitados como educadores o facilitadores comunitarios con actividades de actualización mensuales para mantenerse al día sobre la evolución de la situación. Se formó a más de 3000 facilitadores. No todos ellos devinieron trabajadores del programa debido a la falta de remuneración y recursos limitados para viajar.

Agentes de salud comunitaria reclutaron a los participantes que conformaron grupos de 20 educandos que se reunieron por lo menos dos veces a la semana. Todos los materiales, incluyendo los recursos audiovisuales, fueron diseñados específicamente y producidos por los Ministerios de Educación y Salud de Curitiba. Los educandos desarrollaron sus competencias en alfabetización utilizando temas de salud. Se aplicaron enfoques participativos, incluyendo el teatro, a fin de comprometer la participación de los educandos, estimularlos para utilizar el conocimiento disponible y aportar su experiencia personal en el nuevo programa. Se adoptaron enfoques freirianos, que evitan la didáctica y la enseñanza autoritaria, partiendo más bien de las experiencias de los educandos. El monitoreo y la evaluación se efectuó en su modalidad formativa, incluyendo a un comité de supervisión. También se realizaron visitas de los representantes de los servicios de la ciudad, informes mensuales de progreso presentados por los educadores voluntarios y retroalimentación mediante correo electrónico y comunicaciones telefónicas. Al final del año se realizó una investigación de carácter cuantitativo.

El número de participantes aumentó en diez años, pasando de 167 en 2002 a 10 000 en 2012. Los educandos informaron sobre las mejoras en alfabetización, así como de beneficios más amplios, como el aumento de la movilidad y la reducción del consumo de drogas entre las mujeres que habían experimentado problemas de salud mental. La ampliación de la experiencia mejora la confianza asociada con la alfabetización y el aprendizaje, que se demostraron en cambios en la vida cotidiana y el impacto directo sobre la salud de las mujeres –y los hombres– que participaban.

Se informó de cambios en la alimentación y los estilos de vida, así como el aumento del acceso a los servicios médicos debido a niveles más altos de comprensión de los problemas de salud, especialmente los relacionados con esas condiciones, como la diabetes. Las historias individuales iluminan el impacto que el programa tuvo sobre sus vidas:

*J, 52 años, tenía tanta voluntad de aprender que en 2007, después de vivir 25 años en Curitiba, aprendió a leer y escribir fluidamente en menos de seis meses. El Alfabetizando com Saúde fue el pasaporte para una nueva vida [...] a la que no había tenido acceso debido a la barrera del analfabetismo. Al comienzo empezó a leer la Biblia diariamente, así como cuentos a su nieto y a la hija más joven.*

*[...].*  
*Ese fue el inicio de una inversión a largo plazo en su propia educación. Interesada en aprender más, se matriculó y terminó la educación primaria suplementaria y tomó cursos técnicos en electricidad, maquillaje y artesanías. Su meta, ahora, es cursar la educación secundaria. 'También quiero tener un taller de costura', revela orgullosa.*

*El punto de inflexión en la vida de J. ocurrió en la trastienda de la Unidade de Saúde Vila Leonice, en la Regional Boa Vista (Metropole Journal, 2012).*

El programa fue adoptado y adaptado en Mozambique, demostrando así el valor de este enfoque en otro país lusófono. Enfrenta retos asociados con la formación de los educadores voluntarios, en lugar de formar cuadros profesionales del personal, el pago a los voluntarios, la evaluación de los educandos y la certificación formal. Sin embargo, la ciudad sigue financiando el trabajo, utilizando locales comunitarios gracias a un pequeño costo adicional, permitiendo así que el programa sea sostenible.

### Factores clave del éxito

- ☞ *Los bajos niveles de alfabetización fueron percibidos como barreras para una buena salud, lo que desencadenó políticas y prácticas conjuntas de dos servicios de la prefectura de la ciudad.*
- ☞ *Los enfoques freirianos permitieron la valoración de las experiencias y el conocimiento de las mujeres, así como su utilización en las actividades de aprendizaje.*
- ☞ *El foco de la atención sobre cuestiones clave de salud posibilitaron la comprensión de las mujeres.*
- ☞ *Los trabajadores de la salud, como intermediarios de confianza, fueron capaces de relacionar a los educandos, especialmente mujeres, con las oportunidades de aprendizaje.*
- ☞ *El material de alfabetización fue especialmente creado para reflejar los temas de salud.*
- ☞ *El aumento de los beneficios, como informan las mujeres, condujo a proseguir el aprendizaje. Construir sobre esas oportunidades ayudó a apoyar el empoderamiento en relación con las identidades y el avance en el aprendizaje.*
- ☞ *Las mujeres identificaron beneficios más amplios del aprendizaje que explicitaron como factores importantes que marcan una diferencia en sus identidades.*

- ☞ *Se reconoció que el monitoreo y la evaluación son aspectos importantes del desarrollo.*
- ☞ *La inversión se previó para un amplio período y la sostenibilidad estaba comprendida en el diseño del programa.*

#### **4.7. Alfabetización y aprendizaje para mujeres jóvenes en el área rural en Pakistán<sup>5</sup>**

*'Ahora soy una persona capaz en lugar de incapaz.'*

Educanda de Sialkot

Una ONG creada desde hace tiempo y denominada BUNYAD trabaja en una perspectiva multisectorial, con una amplia gama de organizaciones, para hacer frente a las dificultades de las personas que carecen o tienen un bajo nivel de alfabetización. Se concentra en las personas más marginadas. Se diseñó una iniciativa específica para empoderar a mujeres jóvenes del área rural (15-25 años). Se la conoce con el nombre de *Programa de Alfabetización Funcional de Adultos para Mujeres* (Adult Female Functional Literacy Programme, AFFLP).

Los datos disponibles indican que hay niveles particularmente bajos de alfabetización entre las jóvenes de 15 a 24 años en Pakistán, un 53% comparado con 77% entre los varones jóvenes. Las tasas de alfabetización de las mujeres llegan a niveles tan bajos como 35% para los adultos de 24 años y más, con informes que indican tasas aún menores entre las mujeres del área rural. El acceso al aprendizaje para ellas es un verdadero reto, incluido por actitudes sociales y culturales, creencias religiosas conservadoras, matrimonio precoz y pocas maestras en una sociedad que rechaza la interacción entre mujeres y hombres que no están emparentados.

Se emprendió un programa no formal en un área que incluye 12 Consejos de la Unión (nueve rurales y tres urbanos) y aproximadamente 36 000 hogares, donde las tasas de alfabetización entre las jóvenes son particularmente bajas. El AFFLP adopta enfoques integrados para el aprendizaje de la alfabetización, ofreciendo también el desarrollo de competencias profesionales, empresariales y para la vida diaria, así como en materia de educación cívica (derechos humanos y construcción de la paz), salud y agricultura. El programa se propone mejorar las competencias en alfabetización y empoderar a las mujeres para que contribuyan con sus comunidades.

Antes de concebir el programa se entrevistó a más de 5 000 mujeres jóvenes a fin de identificar sus niveles de interés y necesidad. Este proceso también mejoró los niveles de conciencia sobre la iniciativa y lo que pretendía hacer. Se movilizó el apoyo de la comunidad

mediante la extensa red existente de organizaciones y dirigentes comunitarios, con quienes se organizaron más de cien reuniones. Después de esta fase se crearon las *Village Education Communities* y las *Family Education Communities*, concebidas para identificar y estimular a las jóvenes a participar en el proceso de aprendizaje, apoyar su participación continua y contribuir al desarrollo del trabajo en curso.

Se reclutó y formó a 42 profesores en la utilización de métodos y enfoques de educación de adultos, ofreciéndoles una formación mensual de seguimiento. Se estableció un proceso de monitoreo y evaluación formativo, incluyendo a todos los actores clave.

A las jóvenes se les enseñó lectoescritura y aritmética básica en árabe, urdu e inglés, junto con una gama de competencias profesionales. Se crearon centros de aprendizaje en las comunidades aldeanas, de manera que estuvieran cerca de los hogares de las jóvenes. De no haber sido así, a muchas no se les habría permitido asistir a las clases sin ser acompañadas por un pariente varón. También se instituyó cierta oferta en los hogares de profesores respetados, a quienes se veía como guardianes morales de las educandas. El BUNYAD elaboró materiales que fueron distribuidos a las familias antes de ser utilizados para asegurarles que los valores religiosos tradicionales no estaban siendo minados por la participación. En efecto, cuando se produjo un mayor nivel de alfabetización entre las jóvenes y leían el Corán en urdu o árabe, las familias se sentían estimuladas y participaban más educandas.

Más de 5600 educandas participaron en el programa. La evaluación indica que la mayoría ha desarrollado sus competencias en alfabetización y pueden leer el Corán o la Biblia. Algunas jóvenes adquirieron competencias que les permitieron contribuir con las actividades económicas de sus familias, incluyendo costura y confección. Otras informaron cómo se había iniciado el aprendizaje intergeneracional gracias a la transmisión de las nuevas competencias en alfabetización a sus hijos. Sin embargo, algunas mujeres estaban frustradas porque sus nuevas competencias profesionales y su empleabilidad no aumentaron el acceso al empleo. Esto ha comenzado a abordarse en el trabajo del BUNYAD mediante la promoción del desarrollo de competencias que sustentarán el autoempleo o la posibilidad de contribuir a las actividades económicas basadas en la familia.

Si bien muchas de estas jóvenes consideraron que se habían beneficiado con el aprendizaje, había pocas pruebas del tratamiento de cuestiones tales como las expectativas tradicionales sobre los papeles de la mujer y las niñas, la falta de participación en la toma de decisiones en los hogares y las comunidades, así como la exclusión de muchas formas de empleo. Se podría afirmar que se logró poco empoderamiento. Por otra parte, las jóvenes se movilizaron para participar en el aprendizaje de la alfabetización, con el apoyo de los dirigentes comunitarios y las familias. Si bien muchas

5 UIL (2012c)

de las educandas aplicaron los nuevos conocimientos y competencias a los textos religiosos, también demostraron sus identidades como educandas y su confianza para participar en el proceso de aprendizaje.

El trabajo prosigue gracias a los vínculos con oportunidades de microfinanciación que ayudan a sostener esta iniciativa.

*La alfabetización de las mujeres es más importante que la de los hombres, porque las mujeres educan a los niños.*

Educanda de Sialkot.

### Factores clave del éxito

- ☞ Los grupos de destinatarios y las áreas geográficas difíciles fueron deliberadamente escogidos a fin de abordar los problemas de marginación de las jóvenes en las áreas rurales y aprender de la experiencia.
- ☞ Las barreras a la participación, especialmente las relativas a la lengua, las costumbres, la cultura y las actitudes relacionadas con las jóvenes fueron enfrentadas en el proceso de planificación, incluso si las jóvenes permanecieron desempeñando, en gran medida, papeles tradicionales. El empoderamiento fue apoyado mediante pasos pequeños.
- ☞ Las familias y los dirigentes comunitarios fueron “llevados a bordo” gracias a las actividades de extensión en las etapas de planificación y durante el proceso de aprendizaje. Esto “ganó los corazones y las mentes”.
- ☞ El aprendizaje de la alfabetización con propósitos tales como la lectura del Corán o la Biblia –que eran deseables para las familias y las comunidades– condujo al aprendizaje en relación con propósitos más amplios, incluyendo el autoempleo.

### 4.8. Mujeres, alfabetización familiar y aprendizaje en Turquía<sup>6</sup>

*“Siempre tuve en mente aprender a leer”, dijo ella. Me senté con mi esposo y le dije lo que quería hacer. Mire, esto era necesario, porque algunas personas creen que si una esposa empieza a aprender y llega a ser más cultivada, bueno, ella no obedecerá a su marido nunca más. Afortunadamente, mi marido, que también es analfabeto, todavía es un hombre con visión. Me dijo: “¿Por qué no?”.*

Dudu Akpınar, una educanda que empezó el aprendizaje de la alfabetización a los 41 años de edad y escribió un libro denominado “Todo lo que quería era escribir un libro”. (Collins, 2001).

Datos recientes sobre las tasas de alfabetización en Turquía indican que más de 3,8 millones de personas, 70% de ellas mujeres, no han recibido ninguna

educación primaria. La tasa de alfabetización de las mujeres se estimaba en 91,9%, comparada con 98,3% para los hombres. El Ministerio de Educación (MinEduc) formula políticas nacionales y la División de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida tiene la responsabilidad de asegurar que se ofrezcan cursos de alfabetización de Adultos. La *Fundación de Educación Madre-Hijo* (AÇEV) es una organización asociada que ha participado ofreciendo una gama de oportunidades de aprendizaje a las madres y a sus hijos desde 1993. Trabaja en el marco de alianzas creativas, con instituciones académicas, privadas, públicas y de voluntarios para recolectar recursos que se agregan a la financiación asignada por el gobierno.



Preocupaciones acerca del acceso a la educación de la primera infancia, especialmente en las comunidades marginadas, junto con el reconocimiento de que los adultos mejorarían cualquier iniciativa con los niños, condujo a la creación de programas de alfabetización familiar. Estos evolucionaron en diversas líneas, conduciendo al *Programa de Educación Madre-Hijo*, el *Programa de Educación Preescolar Padres-Hijos* y el *Programa de Educación Preescolar*. Los programas destinados únicamente a los adultos incluyen el *Programa de Apoyo a la Madre*, el *Programa de Apoyo al Padre* y el *Programa Funcional de Alfabetización de Adultos y de Apoyo a las Mujeres* (FALP). También se han desarrollado actividades de defensa activa y de promoción, incluyendo la difusión mediante la radio y la televisión.

El alcance y la diversidad de los programas implican que muchas edades y etapas del desarrollo del niño se abordan junto con el aprendizaje de los padres de familia. La ampliación del trabajo con las madres para incluir a los padres ha ayudado a desarrollar la comprensión de la paternidad compartida, las relaciones padre-hijo y las relaciones padre-madre. El *Programa de Apoyo al Padre* es particularmente imaginativo, dado que evolucionó a partir del *Programa de Apoyo a la Madre*, a pedido de las mujeres. Se propone enfrentar las competencias de los padres de niños de 2 a 10 años de edad y promueve un enfoque integral del desarrollo del niño y la paternidad. Los padres tienen

6 UIL (2012d)

espacio en los cuales aprender, examinar sus papeles y actitudes, así como identificar oportunidades de cambio. El *Programa de Apoyo a la Madre* es complementario del de los padres, generando así enfoques integrales y coherentes de crianza de los hijos. Más abajo describimos dos vertientes del programa.

### Programa de Educación Madre-Hijo (MOCEP)

Este exitoso programa intergeneracional basado en el hogar está destinado a niños de cinco a seis años que se encuentran en situaciones de desventaja. Generalmente, estos niños tienen acceso limitado a la educación infantil y muchas de sus madres disponen de pocas o ninguna competencia en alfabetización. El programa fue concebido profesionalmente, así como revisado y refinado a la luz de las contribuciones y experiencias de las madres. Ofrece un enfoque integral, cubriendo aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos del desarrollo del niño.



El MOCEP cuenta con tres temas de desarrollo relacionados:

- ☞ *El Programa Empoderamiento de la Madre o Enriquecimiento del Hogar, que apoya la creación de un entorno positivo en el hogar, así como alfabetización, paternidad, gestión de conflictos, salud y educación sexual.*

- ☞ *Salud Reproductiva y Planificación Familiar, que conciencia sobre la salud reproductiva, así como sobre los derechos y principios de una maternidad segura.*
- ☞ *El Programa de Educación Cognitiva, que se propone equipar a las mujeres con competencias para apoyar el desarrollo cognitivo de sus hijos y prepararlos para la escuela. Estas incluyen lectoescritura, aritmética básica, hablar y escuchar, utilizar libros y desarrollar el pensamiento crítico, tanto con la madre como con el niño.*

El aprendizaje tiene lugar en centros de educación de adultos en toda Turquía, animado por profesores y trabajadores sociales formados por la AÇEV y el MinEduc. A los facilitadores se les ofrece formación en servicio, tutoría y supervisión. Las clases semanales para las madres duran seis meses y el aprendizaje es apoyado adicionalmente mediante visitas a domicilio de los facilitadores. El MOCEP utiliza enfoques interactivos y participativos con una fuerte insistencia en los valores del aprendizaje entre pares. Regularmente se utilizan debates, juego de roles y retroalimentación sobre cómo el nuevo conocimiento y las competencias adquiridos se aplican con los hijos en el hogar. Los temas cubiertos incluyen lectura de libros, narración de cuentos, cartas y reconocimiento de palabras mediante sonidos e imágenes, identificación de colores y formas, así como resolución de problemas. Estos enfoques brindan a los niños seguridad emocional y un trampolín para su progreso y desarrollo. Las madres y los hijos aprenden juntos.

Las evaluaciones externas dan a conocer el impacto del MOCEP. Durante más de un decenio, 900 profesores formados trabajaron con 237 000 madres y niños. Anualmente se pretende llegar a 45 000 madres. La diferencias evaluadas entre los niños cuyas madres participan en el MOCEP y aquellas que no lo hacen, incluye el logro de mayores puntajes en aptitud y pruebas escolares, así como un desarrollo social y de la personalidad positivos. Revelaron una mayor confianza en sí mismos y mejoraron la capacidad para adaptarse a la escolarización. Es importante destacar también que los niños mostraron más altas tasas de asistencia y terminación. Algunos de estos indicadores se extendieron a familias de acogida. El programa de aprendizaje familiar demostró que se puede medir cómo el aprendizaje entre madres e hijos puede mitigar los efectos de entornos socialmente desfavorables (Beckman y Kocak, 2010).

Las madres no solo ganaron competencias parentales, sino que también desplegaron mayor confianza e informaron que las relaciones con sus esposos habían cambiado. Gozaban de una mayor comunicación y coparticipación de roles, y tenían más posibilidades de tomar decisiones conjuntamente en asuntos tales como el control de la natalidad y la disciplina de los niños. Las mujeres sentían que tenían un estatus

mayor en la familia. Las evaluaciones buscaron identificar los cambios suscitados en los padres y revelaron que las relaciones de los papás con sus hijos y esposas fueron influidas por la participación de las mujeres en el programa. Los papás informaron que tenían el sentimiento de que las conversaciones y la comunicación habían mejorado. En general, valoraban la participación de sus esposas y manifestaban orgullo por su compromiso con sus hijos y el aprendizaje. La participación de las madres en el programa tuvo un impacto positivo sobre sí mismas, sus hijos y su consorte. Esto muestra cómo el desarrollo de la alfabetización de las mujeres puede ser empoderador para toda la familia.

### Factores clave del éxito

- ☞ *Se atendió a madres y niños en situación de marginación o desventaja.*
- ☞ *El programa se diseñó profesionalmente para responder a las necesidades del proceso de desarrollo integral de los niños, pero modulados y revisados en función de la experiencia y la retroalimentación de las madres. Esto condujo a un enfoque desarrollado conjuntamente y capaz de responder adecuadamente.*
- ☞ *Los intereses y las preocupaciones de las madres se abordaron junto con los de sus hijos.*
- ☞ *Las madres pudieron tener acceso al aprendizaje en centros locales.*
- ☞ *El apoyo en el hogar implicó que el aprendizaje en los centros se aplicara y apoyara suplementariamente para maximizar su impacto.*
- ☞ *El programa más amplio de aprendizaje familiar incorpora a los papás. Esto ayuda a estimular y apoyar la parentalidad compartida, así como la comprensión de las barreras que las madres enfrentan en las familias y la sociedad.*
- ☞ *El enfoque de alianzas de la AÇEV supone la existencia de una amplia base de apoyo que contribuye y ayuda de diversas maneras a lograr la sostenibilidad.*
- ☞ *Las evaluaciones externas confirmaron la eficacia del programa. Esto condujo a la ampliación del trabajo en otras áreas de Turquía y del mundo.*

### Programa de Alfabetización Funcional de Adultos y de Apoyo a las Mujeres (Functional Adult Literacy and Women's Support Programme, FALP)

El FALP está destinado a las mujeres que carecen o tienen muy bajos niveles de competencia en alfabetización y son mayores de 15 años de edad. Si bien participan algunos hombres, más de 98% de los educandos son mujeres. No son necesariamente madres. El programa se concibió profesionalmente, ha sido revisado y refinado seis veces en respuesta a las expe-

riencias y contribuciones de las mujeres participantes. Comprende 120 horas de currículo ofrecidas tres o cuatro días a la semana a grupos de hasta 20 mujeres que son animadas y orientadas por voluntarios formados. Los facilitadores, que deben haber obtenido su diploma de educación secundaria, participan en una formación inicial a tiempo completo de tres semanas y luego reciben un certificado que les permite ser instructores oficiales de alfabetización. Entre los recursos que se les ofrece está un manual de lectura que brinda información acerca de los enfoques y actividades de lectura, un cuaderno para los educandos y otros materiales de trabajo. El monitoreo y la evaluación forman parte integral del programa. Se visita a los facilitadores por lo menos tres veces al año y se los apoya continuamente gracias a los coordinadores de campo, quienes brindan ayuda técnica y recursos, información y retroalimentación a la organización en lo que respecta a posibles mejoras.

La alfabetización incluye competencias en aritmética básica, comprensión, interpretación y pensamiento crítico que se pueden aplicar en la vida cotidiana y forman el núcleo de los elementos del programa. El currículo está construido alrededor de actividades de la vida familiar y cubre 25 unidades temáticas. En su centro está un componente de apoyo a las mujeres que aborda los derechos de las mujeres, salud e higiene, así como el desarrollo del niño. El enfoque utiliza la participación activa, la comunicación y la discusión, el razonamiento y el debate. Las reglas esenciales son negociadas y aprobadas en cada grupo para lograr el respeto mutuo y la confianza, así como la cooperación y el apoyo a todos los miembros.

El programa nacional es apoyado por tres especialistas en educación que son miembros del personal que tiene responsabilidades estratégicas. Doce formadores “expertos” trabajan con ellos, ofreciendo capacitación a los voluntarios, junto con 24 coordinadores de campo que brindan apoyo y supervisión en las provincias. Esto permite el encuadramiento del personal para asegurar la sostenibilidad efectiva del programa junto con la calidad –los procesos de aseguramiento y de retroalimentación se articulan para dar cuenta de los desafíos y las oportunidades–. Muchos de los formadores “expertos” y los coordinadores de campo empiezan en calidad de voluntarios. Este enfoque permite vías de progreso profesional a los voluntarios y asegura que las personas que dirigen el programa tengan amplia experiencia de trabajo con educandas.

El programa se promueve y las mujeres son atraídas hacia el aprendizaje mediante una amplia gama de dispositivos. Afiches, folletos, así como la radio y las TV, se utilizan para reclutar a las mujeres y a los voluntarios. La prensa y los medios de comunicación locales también se utilizan para concienciar sobre el programa. De vez en cuando se realizan sesiones comunitarias de información en la que participan los asociados y los dirigentes del trabajo. Un programa

de televisión, *Our Class* [Nuestra clase], se difundió en 2005 y otro denominado *Life is beautiful if you can read* [La vida es bella si puedes leer] fue difundido en 2011. Se estima que más de cinco millones de personas vieron las transmisiones diariamente durante tres meses.

La organización estima que más de 125 000 mujeres fueron positivamente influidas y 4000 voluntarios fueron formados por el programa. Ha sido particularmente eficaz en llegar y enseñar a mujeres migrantes turcas que viven en otros países. Casi todos dan cuenta de mejoras en la confianza en sí misma, la autonomía, el aumento de la participación en la toma de decisiones en el hogar y la comunidad, así como en el acceso a los servicios básicos como resultado de la participación. Las mejoras en alfabetización fueron captadas mediante diarios de los educandos, informes de los facilitadores, investigaciones y evaluación. En estos se incluyeron la lectura de periódicos y libros simples, la escritura de notas a la escuela, la lectura del tiempo y la confección de horarios, la escritura de nombres y la compleción de un diario, viajar sola en la ciudad y efectuar visitas a los hospitales. Otros informes incluyen la comprensión de los derechos relacionados con el matrimonio, la salud reproductiva, derechos civiles de las mujeres y cambios positivos en los papeles de las mujeres en sus familias. Esta vasta gama de resultados refleja el amplio impacto que el aprendizaje de la alfabetización puede tener en la vida de las personas. Se registraron impactos más amplios gracias a la participación de las organizaciones de la comunidad, especialmente el apoyo de imanes en las mezquitas, el patrocinio de pasajes gratuitos en autobús para posibilitar que las mujeres fueran a sus clases, así como el apoyo de organizaciones del sector privado con artículos de escritorio y locales. La extensión del programa a otros áreas del país es una prueba de la eficacia y el respeto logrado por el FALP y la AÇEV.

### Factores clave del éxito

- ☞ *Este es un programa desarrollado profesionalmente que trabaja con madres y familias para responder a los intereses y necesidades identificados de las mujeres. Se ha refinado gracias a la participación de las mujeres, generando así una coproducción eficaz del proceso y el contenido del aprendizaje.*
- ☞ *La organización tiene un compromiso de larga data trabajando con las mujeres no solo en proyectos. Esto las ayuda a aprender y a desarrollarse para responder y trabajar con las mujeres para lograr un cambio real.*
- ☞ *Las mujeres aprenden en un marco nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida situado en el centro mismo de las actividades de educación con controles de calidad establecidos.*
- ☞ *La alfabetización es vista como parte de un concepto más amplio de «aprendizaje», construido sobre bases*

*pertinentes de competencias para la vida diaria y actividades que van más allá de las ‘competencias técnicas’ de la lectura, la escritura y la aritmética básica.*

- ☞ *El FALP es un programa sólido y flexible, que no tiene miedo de enfrentar temas sociales importantes para las mujeres, que pueden ser objeto de controversia.*
- ☞ *El FALP ha creado lazos con todos los sectores educativos y de desarrollo sobre cuestiones tales como los derechos reproductivos y de salud, así como la participación de las mujeres en “alfabetización” política.*
- ☞ *Un enfoque multimedia, incluyendo la transmisión boca a boca mediante actores influyentes de la comunidad, prensa, radio y TV, muestran un enfoque integral para concienciar a la población en general y atraer a los educandos.*
- ☞ *Las alianzas con todos los sectores, en las que los asociados contribuyen con recursos importantes, ha ayudado a crear una base fuerte y diversa sobre la cual construir la sostenibilidad.*

### 4.9. Alfabetización bilingüe y salud reproductiva en Bolivia<sup>7</sup>

*Después de trabajar en este proyecto durante tres años, me ha preparado mucho más aún para adquirir nuevos conocimientos. Tuve oportunidades para compartir este conocimiento con mujeres que lo necesitaban más. Este proyecto me hizo sentirme importante. Siento que he cambiado mucho; soy más responsable y he aprendido a ser más honesta con mis pares o compañeros, y trataba a las personas sin discriminación.*

Alfabetizadora de mujeres.

La asociación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia y el FNUAP ha estado activa desde 1998. Busca responder a los altos niveles de analfabetismo y mortalidad materno-infantil. Su grupo objetivo son las mujeres, aunque no exclusivamente, en particular las que viven en áreas urbanas y rurales pobres. Bolivia es uno de los países más pobres en América Latina, con la riqueza y los servicios concentrados en las áreas urbanas. Se estima que 90% de la población rural vive en condiciones de extrema pobreza. Hasta 40% de las mujeres en algunas áreas de Bolivia carecen o tienen bajas competencias en alfabetización. La mortalidad infantil puede ser tan alta como 55 por 1000 nacidos vivos en las áreas rurales y 62% la mortalidad materna entre las mujeres con poco o ningún acceso al apoyo o a servicios de salud. La necesidad del programa se basó en una cuidadosa investigación de datos y en una iniciativa piloto similar en el Perú.



© Bilingual Literacy and Reproductive Health

El programa pretendía, entre otras cosas, contribuir a la reducción de las tasas de analfabetismo y de mortalidad materno-infantil en la población indígena utilizando enfoques bilingües, es decir, las lenguas de la comunidad y el español (la lengua oficial). Los facilitadores provenían del personal docente del sistema de educación formal, así como de dirigentes comunitarios que habían completado la educación secundaria. Ellos recibían una formación anual de 16 a 20 días, comprendiendo métodos de enseñanza de alfabetización bilingüe, contenido del programa, así como organización y evaluación del aprendizaje.

Los facilitadores estimulaban a las participantes a aprender de y con otras educandas mediante enfoques participativos, basados en los principios y métodos de Paulo Freire. Se diseñaron grupos de discusión, debate, así como actividades de lectura y escritura alrededor de cuestiones de salud reproductiva, tales como el embarazo, la salud infantil y las relaciones entre los sexos. Se elaboraron materiales pertinentes, tales como afiches, vídeos y manuales de alfabetización. Se desarrollaron actividades tales como dibujo, lectura en grupo, escritura en el pizarrón, acceso a los periódicos, la mayoría de las cuales fueron organizadas y dirigidas por la comunidad y las mismas educandas. El enfoque bilingüe aseguró una mayor comprensión de los temas abordados, así como la capacidad para utilizar las experiencias y sensibilidades culturales de las participantes. La enseñanza se dividió en dos niveles, a saber, básico y avanzado, y las participantes asistían dos o tres veces por semana (más de 144 horas)

durante un período de seis a ocho meses. Había oportunidades de progresar hacia niveles de aprendizaje de alfabetización más complejos relacionados con temas tales como salud e higiene comunitaria, nutrición y enfermedades sexuales transmisibles, así como de oportunidades para desarrollar competencias para generar ingresos.

Desde la perspectiva de las mujeres, los temas relacionados con la salud reproductiva fueron abordados mediante la mejora del conocimiento de las educandas, la comprensión de sus necesidades y la concienciación sobre su derecho a la salud. Esto les permitió mejorar la salud básica y empezar a tener acceso a servicios médicos de salud reproductiva adecuados. Debates abiertos entre mujeres abordaron no sólo cuestiones de salud, sino también del cuidado de sí misma, la violencia en las relaciones, los papeles parentales, la toma de decisiones y la negociación en el seno de la familia, así como la autoestima. Esto ayudó a promover la concienciación de las mujeres sobre sus derechos. El programa operó no solo con grupos de mujeres, sino también mixtos. El sistema de aprendizaje basado en la comunidad y las actividades de sensibilización incluyó a comunidades enteras a fin de tratar de dilucidar ideas alrededor de la igualdad y las oportunidades para las mujeres.

Se encontró que muchas más mujeres estaban ejerciendo sus recientemente reconocidos derechos de acceso a los servicios de planificación familiar y de atención primaria de salud, incluyendo los exámenes de cáncer cervical y de mama. Los informes indican

una disminución en las tasas de mortalidad materna e infantil en las áreas rurales.

Abordar temas culturalmente sensibles, como la violencia y la salud reproductiva de la mujer, mejoró los niveles de conciencia sobre los derechos de la mujer entre hombres y mujeres. Algunas mujeres empezaron a participar en actividades de educación y cívicas más amplias, así como a contribuir más activamente a la generación de ingresos en sus comunidades y familias. Se considera que las repercusiones se han traducido no solo en un mayor número de niños que asisten a la escuela, sino que permanecen en ella gracias al apoyo de sus padres. Si bien no es posible establecer una correlación directa entre las mejoras en alfabetización y la salud como resultado de este programa, se reconoce que las actividades de aprendizaje contribuyen a tratar mejor estos desafíos a largo plazo.

Los informes de evaluación consideran que el contexto, las sensibilidades culturales y los enfoques participativos condujeron al éxito muy por encima de las estrategias de arriba hacia abajo. El diseño del programa con las educandas y la población local promovió y respetó el conocimiento y la comprensión locales. El enfoque bilingüe contribuyó significativamente en este aspecto.

La planificación no solo incluyó el contenido del currículo, sino también la utilización del tiempo, siendo sensibles a los ciclos agrícolas y a cuestiones relativas al género. Las alianzas alimentaron el desarrollo gracias a la cooperación entre organizaciones nacionales, gobiernos locales y organizaciones indígenas, así como de grupos comunitarios.

*Yo era solo una persona ordinaria en mi comunidad antes de que fuera escogida como alfabetizadora. Al comienzo tenía miedo, pero gracias a la alfabetización aprendí mucho. Ahora soy la presidenta de la Organización de Mujeres de la Central Agraria de Moya Pampa*

Alfabetizadora.

### Factores clave del éxito

- ☞ *La iniciativa se basó en la investigación de datos y en un programa piloto, lo que ayudó a darle una fundamentación así como a aprender desde la fase inicial.*
- ☞ *El enfoque de acción mancomunada de organizaciones posibilitó la creación de un fondo común y la maximización de su utilización.*
- ☞ *Las preocupaciones de las mujeres acerca de su salud y la de sus hijos brindó la motivación y el propósito del aprendizaje de la alfabetización. Fueron capaces de abordar temas culturalmente sensibles como la anticoncepción y la reproducción, que podrían haber sido prohibidos en otros contextos.*

- ☞ *Se adoptaron enfoques bilingües que eliminaron barreras para la comprensión y la comunicación, demostrando así respeto por la diversidad.*
- ☞ *Los miembros de la comunidad y las educandas participaron en el diseño y la producción de materiales, así como de los enfoques para el aprendizaje.*
- ☞ *Los enfoques participativos posibilitaron que las mujeres pudieran participar abiertamente en la discusión de las cuestiones de salud que eran las más importantes y sensibles para ellas. La incorporación de los varones en algunas de estas actividades los ayudó a comprender aspectos de la salud de la mujer y a empezar a abordar cuestiones sobre la igualdad.*
- ☞ *Las estrategias de monitoreo y evaluación permitieron captar los resultados relacionados con los propósitos de la iniciativa. Esto ayudó a demostrar el impacto sobre las personas, las comunidades y políticas más amplias, así como a asegurar la rendición de cuentas.*

### 4.10. Empoderamiento de la comunidad en el Senegal y otros siete países africanos

*Ábreme la puerta para que entre, de manera que pueda conocer mis derechos humanos y las responsabilidades por esos derechos.*

Letra de la canción escrita por los participantes del Programa de Empoderamiento de la Comunidad (Tostan, 2012).

Un Modelo de Empoderamiento de la Comunidad con tres componentes está en el centro del trabajo de la Tostan (Dignidad para todos), una organización que se originó en el Senegal y ahora ha expandido sus actividades a otros siete países africanos. La Tostan se propone que las comunidades rurales tomen en sus manos sus propios futuros haciéndolas participar en un programa de educación no formal de tres años, basado en derechos, el respeto, la inclusividad, la integralidad y la sostenibilidad. Una fase supone el debate sobre la democracia, los derechos humanos y la resolución de problemas, incluyendo la salud y la higiene, así como operaciones dañinas para la salud, tales como la mutilación o ablación genital femenina. La segunda fase desarrolla la lectoescritura y la aritmética básica, y ofrece formación en la gestión de proyectos y la generación de ingresos.

*He enseñado a todos mis amigos y familiares que no están en el programa Tostan qué es lo que pueden hacer con sus teléfonos. Los usábamos para llamarnos los unos a los otros, pero ahora podemos hacer cosas tales como enviar mensajes escritos y utilizar los avisos.*

Fatou Sane, participante en el programa de la Tostan, Koublan, 2008. (Tostan, 2013).



El tercer aspecto del programa incluye la creación de un comité de gestión de la comunidad que ayuda a sostener el proceso de empoderamiento comunitario.

Si bien el programa no está principalmente dirigido a las mujeres, al concentrarse en el empoderamiento de la comunidad en su conjunto, el de las mujeres se convierte en una prioridad. Las mujeres desarrollan competencias en liderazgo y, mediante el debate y la discusión, ellas se forman y demuestran su capacidad para analizar y tomar decisiones importantes que inciden sobre ellas y sus familias. Este enfoque muestra a la comunidad más amplia cómo las mujeres pueden contribuir al desarrollo. Las mujeres son estimuladas a asumir papeles de liderazgo. Por lo menos nueve de los diecisiete miembros del Comité de Gestión Comunitaria son mujeres.

La *Tostan* también trabaja con hombres y niños, estimulándolos a participar en los debates sobre derechos. Hombres y mujeres trabajan juntos para promover la igualdad y desarrollar nuevos estándares sociales relacionados con los derechos y la dignidad de mujeres y niñas, hombres y niños. Los jóvenes y los adultos se reúnen separadamente, lo que permite que diferentes generaciones expresen sus sentimientos, actitudes, ideas y ambiciones. Sus diferentes perspectivas son tomadas en cuenta en el Comité de Gestión Comunitaria.

Las mujeres se han convertido en dirigentes comunitarias, abogadas y activistas de los derechos, así como modelos de roles para otras mujeres y niñas, demostrando cómo las mujeres pueden asumir res-

ponsabilidades y liderazgo en igualdad de condiciones con los hombres. Ese liderazgo ayuda a desafiar y cambiar las normas aceptadas sobre los papeles y el estatus de las mujeres. Con formación y experiencia, las mujeres asumen papeles en los consejos locales, así como en organizaciones de gobernanza regional. En el Senegal, cerca de 80% de los comités formados por la *Tostan* son coordinados por mujeres.

Además, las mujeres y las niñas han sido empoderadas y apoyadas para tomar decisiones informadas en materia de salud, higiene, educación y finanzas. Ellas contribuyen a generar cambio social dirigiendo sus propios negocios, ganando dinero para sus familias. Ellas organizan campañas para aumentar el acceso a los servicios de salud materno-infantil.

Uno de los logros más significativos ha sido el abandono de la mutilación genital de las mujeres, contando con comunidades que muestran su apoyo mediante un proceso de declaraciones múltiples. Similares éxitos se han registrado en relación con los matrimonios de los niños. El impacto del aprendizaje de la alfabetización ha conducido al empoderamiento de las mujeres, a asumir el control de sus vidas y a aprovechar las oportunidades económicas. La transformación de las comunidades en su conjunto, sin embargo, ha sido el resultado de la participación de los hombres en el aprendizaje acerca de cuestiones sensibles y clave de la comunidad, así como de la participación de todas las generaciones.

*Antes, éramos cortos de vista. La miopía de los ojos es mala, pero la del corazón es peor. Ahora hemos adoptado*

*prácticas que sabemos nos conducirán a una mejor salud para las mujeres y los niños de la comunidad, y hemos puesto fin a prácticas que lo impiden. En el pasado creíamos que no podíamos cuestionar las creencias tradicionales, y no teníamos información adecuada y apoyo social para cambiar. Varón de Kolma Peulh (Tostan, 2013).*

### **Factores clave del éxito**

- ☞ *El empoderamiento de todas las comunidades para enfrentar cuestiones clave y asumir su responsabilidad en la autodeterminación es esencial para el trabajo de la organización. El concepto fue claramente pensado en todo el proceso.*
- ☞ *El empoderamiento de las mujeres fue visto como un logro esencial del trabajo.*
- ☞ *Se adoptaron enfoques intergeneracionales, que ayudaron a “colmar la brecha” entre jóvenes y adultos.*
- ☞ *Hombres y mujeres trabajaron juntos y también separados para tratar de identificar soluciones a las cuestiones planteadas y discutidas.*
- ☞ *La iniciativa supone un compromiso a largo plazo con las comunidades rurales.*
- ☞ *El aprendizaje de la alfabetización que respeta las lenguas de las comunidades se percibe como esencial para sostener los cambios de comportamiento, especialmente en relación con las prácticas nocivas para la salud y la higiene.*
- ☞ *Los pasos y caminos para lograr avanzar se fueron construyendo en el proceso.*
- ☞ *Los enfoques de la enseñanza y aprendizaje no formal se construyeron sobre actividades tradicionales, pero también aprovecharon oportunidades con el uso de los teléfonos móviles.*
- ☞ *Las mujeres tuvieron oportunidades para ejercer la confianza, el conocimiento y la comprensión recientemente adquiridos al servir en los comités comunitarios.*

## 5. Desafíos y soluciones

Todos estos programas y su desarrollo enfrentaron desafíos. Algunos fueron identificados y resueltos en la fase de planificación. Otros surgieron de manera imprevista y fueron abordados en procesos formativos y de desarrollo. Muchos de los retos están interrelacionados. La identificación de algunas de las dificultades encontradas y de las soluciones descubiertas puede contribuir positivamente a otros desarrollos.

### 5.1. No es fácil implementar el empoderamiento a nivel de base

Crear una comprensión común de lo que significa el empoderamiento en cualquier país, contexto o comunidad particular es desafiante. ‘Empoderamiento’ significa diferentes cosas para las mujeres en diferentes situaciones (DFID, 2012).

#### Algunas soluciones

La comprensión compartida acerca de lo que significa ‘empoderamiento’ e ‘igualdad’ debe plantearse en la etapa de planificación a fin de desarrollar actividades de aprendizaje de la alfabetización que conduzcan hacia estos objetivos. Identificar y analizar las barreras al empoderamiento en la etapa de planificación, como se muestra en el ejemplo de Indonesia, es vital. Algunas veces, las mujeres se deben reunir solas, sin los varones –como en los ejemplos de Nepal, Pakistán y la India– para desarrollar su conocimiento y apoyarse las unas a las otras a fin de articular y promover sus necesidades. Las organizaciones de mujeres, como *Nirantar* en la India, se desarrollaron y apoyaron para abogar, promover y movilizar con y en nombre de las mujeres. Los hombres también pueden algunas veces reunirse para aprender y enfrentar los retos y las cuestiones relacionadas con el empoderamiento de las mujeres. El programa *Apoyo a los padres* en Turquía es un claro ejemplo de cómo los varones son informados y desafiados, y están cambiando sus papeles en la familia. Es importante destacar que, como en Sierra Leona, mujeres y hombres que escuchan, aprenden y comprenden juntos pueden crear nuevas y más igualitarias bases de poder, desarrollar diferentes sistemas de valores, asumir riesgos y cambiar actitudes.

La iniciativa sobre competencias para la comunicación en Nepal tuvo en cuenta cómo desarrollar la confianza de las mujeres para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas. Poco a poco también incluyeron a los hombres situados en posiciones de influencia en la comunidad a escuchar y responder a las mujeres. Esto ayudó a conformar las actitudes y el pensamiento de los varones. El trabajo del

*Sabajani Shiksha Kendra* en la India también planificó cuidadosamente los procesos de empoderamiento de las mujeres, desarrollando múltiples actividades para comprometer y hacer participar a las mujeres en cuestiones relativas a la igualdad de derechos económicos. La planificación estratégica recurrió a los derechos reconocidos legalmente y la inclusión del trabajo con las autoridades, como en el caso del juez de distrito. Mediante esas estrategias se facilitó el desarrollo, el cambio y el empoderamiento.

### 5.2. Las creencias tradicionales pueden crear grandes barreras al aprendizaje de las mujeres

Las creencias y actitudes hacia los papeles que podrían o pueden desempeñar las mujeres, así como de qué, dónde y cómo podrían aprender, están bien arraigados. Esto es especialmente cierto en los contextos rurales y aislados. Nabi (2012) sugiere que muchas de las mujeres pakistaníes con quien ella trabajó creen que son incapaces de aprender, debido a la cantidad de generaciones que fueron tratadas como inferiores a los hombres en sus vidas. De manera semejante, una evaluación del aprendizaje de la alfabetización bilingüe en México revela cómo las mujeres sienten su estatus como hablantes de lenguas minoritarias:

*[...] es lo que me dice mi esposo: ‘¿Por qué no aprendes a hablar español? ¿Por qué no aprendes, como yo he visto que lo hacen otras mujeres mayores?; ellas aprenden bien el español y tú, ¿a qué estás llegando?’ Esto es lo que dice mi esposo y así recibo mi ofensa.*

[Conversamente]:

*Nuestro corazón se alegra porque nos enseñan mucho. Parecíamos tontas, como si no fuéramos capaces de pensar. Pero cuando empezamos a aprender somos muy felices.*

Educandas de las comunidades indígenas de Tsotsil y Tseltal en México (UNESCO, 2011).

Esas creencias, fuertemente arraigadas, de inferioridad e incapacidad son difíciles de cambiar en las propias mujeres, así como en los varones. Las actitudes y comportamientos de los hombres, que generalmente son los dirigentes de las comunidades, dominan en muchas sociedades. Ellos son percibidos como guardianes de los valores, que pueden ser vistos como modos sacrosantos e incambiables para sostener los estilos tradicionales de vida. Estas actitudes se manifiestan en el hogar y en la comunidad. Las viejas jerarquías de poder sobre los hombres y las mujeres

pobres pueden llevar a algunos hombres a exagerar su poder para mantener un sentimiento de superioridad sobre las mujeres en sus vidas.

El muy delicado tema de la mutilación genital de las mujeres es un ejemplo de una tradición que perpetúa la dominación masculina. Las mujeres deben lidiar con las actitudes de los padres, los hermanos y los maridos, quienes frecuentemente son apoyados por las mujeres de mayor edad. Las brechas generacionales pueden crear tensiones, como lo pueden hacer las divisiones entre mujeres rurales y urbanas. Las mujeres sienten que no pueden cuestionar, desafiar o rechazar la sabiduría recibida. Algunas veces se “permite” que las mujeres se junten para aprender o participen en las actividades de la comunidad que son aprobadas por los hombres de su vida. Estas son citadas como siendo “liberadoras” o “empoderadoras”, pero no están concebidas para dichos propósitos y no conducen a ninguna parte. Estos enfoques condescendientes no llevan al empoderamiento.

### Algunas soluciones

El *Programa de Alfabetización Funcional de Adultos para Mujeres* en Pakistán invirtió mucho tiempo en las fases preparatorias, entrevistando a jóvenes mujeres y concienciando a las comunidades acerca de lo que se planificaba. Esto ayudó a identificar las necesidades y retos de aprendizaje, así como a informar a las mujeres, sus familias y a la comunidad más amplia. Se movilizó el apoyo de la comunidad mediante cientos de reuniones con las vastas redes existentes de organizaciones y dirigentes. Se crearon *Village Education Communities* y *Family Education Communities* muy visibles. Estas fueron concebidas para atraer a las mujeres hacia el aprendizaje, pero también para informar a los hombres y a las organizaciones comunitarias.

El *Programa de Apoyo a los Padres* en Turquía ayudó a que los hombres reflexionaran sobre sus comportamientos y actitudes en la crianza de sus hijos. Se obtuvo como resultado que comenzaran a trabajar más estrechamente con sus esposas y compartieran responsabilidades. Las madres, en su programa respectivo, fueron capaces de identificar las actitudes y comportamientos problemáticos de los varones y a concebir pasos prácticos para actuar cooperativamente con sus maridos. Las actividades conjuntas, con un claro foco en la crianza de sus hijos, condujo a que ambos consortes participaran en el proceso de cambio.

El enfoque de la *Tostan* permitió que el muy sensible tema de la mutilación genital de las mujeres se pudiera debatir abiertamente, aprender sobre él y, en muchos casos, se eliminara. El programa en tres fases de la *Tostan* no solo apoyó a las mujeres y a los hombres para que abordaran juntos esos temas, sino también las reglas acerca de la representación de las mujeres en los *Comités de gestión de las comunidades*, facilitando así cambios en las bases tradicionales del

poder. Al explorar ideas y teorías, tomar parte en los debates y dirigir el aprendizaje hacia diversas estructuras de poder (el comité), las mujeres fueron capaces de asumir nuevas responsabilidades.

La iniciativa bilingüe sobre salud reproductiva en Bolivia empoderó a las mujeres para que tuvieran más control sobre sus derechos y sus cuerpos. Este fue el resultado de una mejor comprensión por parte de hombres y mujeres del cuerpo, las vidas y las actitudes de los otros, así como de su respeto.

Los ejemplos del Pakistán y el Senegal mostraron la importancia de las lenguas de la comunidad. Las mujeres que sienten que sus lenguas son respetadas tienen más posibilidades de desarrollar exitosamente sus competencias en alfabetización que las que están obligadas a leer y escribir en la lengua oficial. Sin embargo, muchas mujeres sienten que quieren alfabetizarse en la lengua del poder. En estos casos, la alfabetización en la lengua de la comunidad puede ofrecer un puente para ese aprendizaje.

El uso de la prensa, la radio y la televisión ayudó a concienciar, informar y debatir los propósitos y actividades del aprendizaje. El programa de nutrición de niños en el Senegal realizó sesiones de información y formó a periodistas y a radiodifusores para que contribuyeran a una campaña mediática. Esto permitió concienciar al público sobre la importancia del aprendizaje de las mujeres y estimuló a las mujeres a participar. El *Programa de Alfabetización Funcional de Adultos y de Apoyo a las Mujeres* en Turquía utilizó la televisión, así como la prensa y la radio local, para promover el aprendizaje. La utilización de los medios de comunicación no solo ayuda a comprometer a las mujeres, sino que también llega a las comunidades más amplias y contribuye a una comprensión más general.

La *mela* (actividad de solidaridad) en la India promovió el aprendizaje entre nuevas mujeres, pero también reflejó públicamente las capacidades de las mujeres. La asociación entre diversas agencias (por ej., salud, aprendizaje de adultos y organizaciones voluntarias) también puede generar oportunidades de defensa activa, dado que ellas construyen gracias a los contactos existentes y así llegan a diferentes audiencias. Esas estrategias ayudan a presentar como algo normal el compromiso de las mujeres en el aprendizaje y en actividades más amplias de la comunidad, desafiando y ayudando así a remover barreras actitudinales hacia las mujeres como educandas.

### 5.3. La participación puede ser dificultada por la distancia y la inseguridad

Si se quiere que las mujeres participen plenamente en el aprendizaje y empiecen a asumir mayores responsabilidades públicas, se debe garantizar su seguridad. En muchas áreas rurales aisladas las mujeres son vulne-

rables cuando viajan, especialmente si están solas. El transporte público es generalmente muy limitado. Los horarios de las oportunidades de aprendizaje también pueden limitar el acceso de las mujeres. Caminar sola en la oscuridad presenta altos riesgos y el transporte no está disponible.

La violencia de los hombres contra las mujeres que tratan de aprender constituye un cambio real. La frustración generada por mujeres que no realizan sus tareas o cuidados domésticos, o que no trabajan en sus terrenos para producir alimentos, puede conducir a la agresión. Las mujeres que desempeñan actividades fuera de estos papeles, así como su exposición a nuevas ideas y pensamiento, ponen en tela de juicio los valores tradicionales. Los hombres pueden encontrarlos amenazantes de sus identidades, que se basan en el poder y la autoridad. Incluso cuando se “permite” a las mujeres que participen en actividades de aprendizaje, su nuevo conocimiento, percepción e interrogantes pueden crear incomodidad y amenazas psicológicas al estatus de hermanos, maridos y padres. Puede ser que ellos no estén suficientemente alfabetizados y teman que sus mujeres sean mejor educadas, minando así su estatus.

Durante el mes en que se redactaba este documento (junio de 2013), las mujeres que celebraban la inauguración de un centro de aprendizaje de adultos en la India septentrional fueron atacadas por hombres que les provocaron graves heridas. Si bien se puede reconocer que el aprendizaje de la alfabetización es un derecho, algunas mujeres, debido a su estatus, siguen siendo amenazadas y heridas violentamente por los hombres cuando tratan de hacer valer sus derechos.

### Algunas soluciones

Ahí donde el aprendizaje se ofrece cerca del domicilio, en horarios que se adecúan al ejercicio de otras responsabilidades, hay más posibilidades de que las mujeres se sientan suficientemente seguras como para considerar su participación. Las oportunidades disponibles en las comunidades de base, tales como las que se ofrecen en la iniciativa de Indonesia que incluye lugares seguros como mezquitas, madrazas e iglesias ayudan a disponer de espacios seguros para el aprendizaje a nivel local. El aprendizaje móvil ofrecido en el hogar, o cerca de él, utilizando caravanas, barcos o buses equipados –como en Indonesia y el Pakistán– también permiten enfrentar estos desafíos.

Hombres y mujeres que trabajan juntos para abordar y debatir cuestiones relacionadas con la violencia entre los sexos fue una de las características del trabajo en Sierra Leona. Las amenazas físicas y psicológicas se pueden reducir cuando las preocupaciones se ventilan en entornos de aprendizaje abiertos y respaldados. Como con las actitudes culturales, los hombres deben participar en el aprendizaje para ser parte del proceso de cambio.

El uso de intermediarios que son respetados por hombres y mujeres puede ayudar a legitimar la participación de las mujeres en el aprendizaje de la alfabetización y superar las ansiedades generadas por este hecho. Los trabajadores de la salud en el Brasil apoyaron a las mujeres para que tuvieran acceso al aprendizaje y los educadores de la primera infancia en Turquía trabajaron para atraer a las mujeres al aprendizaje.

Los círculos *REFLECT*, utilizados en el programa “hablar en voz alta” en Nepal y en la iniciativa pos-conflicto en Sierra Leona se consideraron entornos seguros en los que las mujeres podían comunicarse abiertamente. En los círculos se negociaron las reglas de comportamiento y las personas eran respetadas independientemente de su sexo. Más aún, se convinieron reglas sobre la conducción del aprendizaje y el trato de las personas. Estas estrategias ayudaron a que las personas reflexionaran sobre la información. Los facilitadores pudieron actuar como mediadores y ayudar a reducir la tensión, sentar las bases del respeto mutuo y disipar la agresión potencial.

### 5.4. Incorporar a los hombres que controlan y ejercitan el poder en el proceso de transformación puede ser difícil

Lograr que las mujeres participen en el aprendizaje para el empoderamiento es solo una parte del proceso. Los obstáculos estructurales arraigados, que impiden el desarrollo de mayor igualdad, deben hacerse visibles, ser desafiados y cambiados. Estos se relacionan con el poder de los hombres en las relaciones personales, como padres, y en las comunidades, lugares de trabajo y gobiernos. Los niños son educados creyendo en su superioridad y, en algunas culturas, toman decisiones por sus hermanas.

Las suegras, las mujeres mayores y las que tienen hijos a menudo apoyan la perpetuación de ese poder. En muchos casos, los sistemas y estructuras oficiales, incluyendo las leyes, se han creado para excluir a las mujeres del diálogo y la toma de decisiones que podrían conducir al empoderamiento y a una mayor igualdad.

### Algunas soluciones

En muchas organizaciones de educadores de adultos, los facilitadores y educadores reconocen que el empoderamiento de las mujeres supone educadores varones. Esto ofrece oportunidades para reflexionar sobre las relaciones de poder, la desigualdad y las capacidades de las mujeres, así como de revisar el estatus y la educación de los niños varones. Mujeres y hombres también deben trabajar juntos para desarrollar el respeto y la comprensión mutua.

En Nepal, Sierra Leona, Bolivia y en el trabajo de la *Tostan* en el Senegal, los hombres eran invitados a participar en el aprendizaje con las mujeres. Las cuestiones de la desigualdad, relacionadas con el contexto del aprendizaje, eran debatidas abiertamente con los facilitadores, y las actitudes, los comportamientos y los sentimientos se exploraron conjuntamente. En la India, las mujeres aprendieron cómo desafiar a los hombres en posiciones de gobierno y autoridad para reivindicar sus derechos. Los facilitadores ayudaban a hombres y mujeres a identificar y reconocer los cambios requeridos, así como a dar los pasos necesarios para su implementación.

El programa *Apoyo a los Padres* en Turquía solo incluía a los hombres. El curso permite que los padres examinen las competencias paternas con niños entre dos y diez años de edad. Trabaja en complementariedad con el programa *Educación Madre-Hijo*, de modo tal que mujeres y hombres aumentaran la igualdad en el ejercicio de sus responsabilidades en la vida familiar.

### **5.5. El aprendizaje de la alfabetización no siempre es atractivo, motivante y pertinente para las mujeres**

La enseñanza de la alfabetización es vista frecuentemente como algo que se imparte, de manera didáctica, a mujeres y hombres, mediante ejercicios y manuales básicos de lectura. Estos enfoques perjudican el conocimiento latente y las competencias de muchas mujeres que participan en la escritura, la interpretación de signos y símbolos, y discuten y negocian diariamente. Las mujeres no son recipientes vacíos que deben ser llenados; ellas aportan experiencias valiosas que no se deben ignorar.

Descubrir y utilizar el conocimiento y las prácticas de las mujeres, comprender los propósitos y la importancia de la alfabetización para sus vidas, y utilizarlas para construir enfoques motivacionales y participativos conduce a un aprendizaje más eficaz y sostenido. Sin embargo, esto puede provocar grandes demandas sobre los profesores y facilitadores, quienes deben desarrollar el currículo, así como los materiales y recursos asociados.

Los proveedores de aprendizaje deben identificar las cuestiones y temas pertinentes e importantes para las mujeres. Descubrir cuáles podrían ser supone tiempo y consultas, trabajar con las agencias y organizaciones pertinentes, y hablar y escuchar a las mujeres. Las competencias de los facilitadores deben desarrollarse para incluir enfoques participativos en los que mujeres y hombres participen en condiciones de igualdad en la identificación de los problemas de desarrollo y la identificación de soluciones. Esto incluye procesos y personal de gestión, así como la

oferta de espacios abiertos y democráticos donde se puedan ventilar y compartir los desacuerdos.

Las mujeres deben ser socias en la definición y el diseño de sus programas de aprendizaje. Algunas mujeres responden a lo que ha sido descrito como enfoques *funcionales* o instrumentales. Otras quieren “educarse” más ampliamente, de manera que puedan parecerse más a sus hermanos o maridos, o equiparse para participar en órganos tales como los consejos escolares o ser un miembro elegido. Si los objetivos del aprendizaje están lejos de las aspiraciones y realidades de vida de las mujeres es poco probable que las ellas participen.

### **Algunas soluciones**

Las mujeres de los casos citados emprendieron el aprendizaje de la alfabetización cuando se relacionaba con sus contextos y propósitos, y se ofrecía con el apoyo de la comunidad más amplia, incluyendo a los miembros de la familia. Esos métodos freirianos fueron utilizados en el programa del Brasil sobre la salud de la mujer y en Bolivia sobre la salud reproductiva de la mujer.

En el Senegal, las mujeres aprendieron cómo mejorar la crianza y la nutrición de sus bebés. En Bolivia, las mujeres utilizaron la alfabetización para aprender acerca de sus cuerpos y la salud reproductiva. En Nepal, las mujeres aprendieron cómo desarrollar sus competencias para hablar y escuchar para comprometer, interrogar y desafiar a las autoridades. Ellas aprendieron a ser capaces de expresarse al aprender el lenguaje de la burocracia y el poder. En la India, las mujeres utilizaron la alfabetización para comprender sus derechos legales y reivindicar beneficios financieros a los cuales tenían derecho.

El trabajo de la *Fundación Educación Madre-Hijo* en Turquía utilizó el deseo de las mujeres de ofrecer un mejor inicio en la vida a sus hijos para que participaran en el aprendizaje y de empoderarlas para que cambiaran sus actitudes y comportamientos. Un enfoque similar ayudó a los padres a comprender los problemas de las desigualdades entre los sexos en relación con la vida familiar, así como sobre sus papeles y responsabilidades. El programa de alfabetización y salud en el Brasil también empleó temas y cuestiones que eran muy importantes para la vida cotidiana de las mujeres.

Algunas de las iniciativas identificaron una necesidad que no fue directamente denominada ‘alfabetización’. Entre los ejemplos se incluye la iniciativa sobre la salud reproductiva en Bolivia y el trabajo de Nirantar sobre el derecho al trabajo de las mujeres en la India. Algunas mujeres no habrían respondido positivamente al llamado a la participación en el aprendizaje de la alfabetización si no se hubiera incluido este propósito más amplio. Sin embargo, habiendo sido “enganchadas” al aprendizaje, ellas se unieron

voluntariamente a las actividades de alfabetización al percibir su importancia. Por consiguiente, articular la alfabetización con temas más amplios, que son importantes para las mujeres, les ofrece un propósito y una motivación para unirse al proceso de aprendizaje.

Los enfoques etnográficos, que no solo responden a las situaciones de las mujeres sino que examinan en profundidad sus actividades corrientes de alfabetización, también son útiles. Los organizadores en el área rural del Pakistán invirtieron una buena cantidad de tiempo para descubrir lo que las mujeres querían y necesitaban. En Sierra Leona y en la India las mujeres aprendieron cómo contruir sobre sus prácticas de alfabetización utilizando teléfonos móviles.

La mayoría de los programas fueron apoyados por asociaciones que brindaron marcos de política, así como insumos e información de especialistas. Ayudaron a informar y elaborar un currículo que ofreciera una rica variedad de intereses para ayudar a las mujeres a fin de que prosiguieran su aprendizaje.

Disponer de procesos para revisar, escuchar y responder a temas y retos vigentes que afectan a las mujeres ayuda a configurar oportunidades susceptibles de responder adecuadamente. Las estrategias de monitoreo y evaluación del *Programa de Educación Madre-Hijo* en Turquía, la iniciativa sobre salud reproductiva en Bolivia y el programa de salud en el Brasil contribuyeron al desarrollo de actividades de reflexión. Estas mejoraron el compromiso y la participación, así como la calidad de la oferta; también demostraron su impacto y contribuyeron a la rendición de cuentas.

### **5.6. Construir la capacidad de los facilitadores o educadores, así como de los voluntarios, es un desafío**

Muchos facilitadores solo han recibido un mínimo de educación y tienen acceso a programas de formación muy cortos. No es razonable esperar que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje de alta calidad a las mujeres que carecen de un desarrollo profesional en curso. Ellos necesitan las competencias asociadas con la facilitación y la tutoría de las mujeres, el diseño de programas de aprendizaje, el desarrollo de material pedagógico y el uso de recursos. Es vital, además, que aprendan sobre cuestiones de desigualdad entre los sexos, marginación y empoderamiento de las mujeres, y cómo dirigirse a ellas.

#### **Algunas soluciones**

En Nepal y el Brasil, los facilitadores voluntarios de la comunidad fueron formados para asumir las responsabilidades educativas en la comunidad. En el Pakistán, los profesores fueron formados en métodos de aprendizaje de adultos y en Turquía se brindó

formación a los profesores y los trabajadores sociales. En Bolivia, los profesores del sistema formal de educación fueron formados para trabajar con adultos. En el Senegal, el gobierno pagó por la elaboración de un manual de formación destinado a apoyar el desarrollo de los facilitadores y voluntarios.

En la India, brindar oportunidades de formación para pasar de miembro de un grupo a ser facilitadora o supervisora se consideró un aspecto esencial del empoderamiento.

Las facilitadoras y dirigentes que desarrollaron nuevos conocimientos, competencias y papeles brindaron modelos de roles valiosos a otras mujeres.

### **5.7. Las oportunidades para progresar más allá del aprendizaje de la alfabetización comunitaria generalmente son muy limitadas**

El aprendizaje comunitario o informal se puede percibir como diferente e inferior al que está disponible mediante las instituciones de las zonas urbanas. Puede ser difícil colmar la brecha entre las oportunidades de alfabetización informal basada en la comunidad y el aprendizaje más amplio a lo largo de toda la vida. Los organizadores del aprendizaje de la alfabetización pueden experimentar dificultades para ofrecer vías de avance. Muchas mujeres y sus familias tienen dificultades para comprender y reconocer el valor del aprendizaje continuo.

El aprendizaje comunitario puede ser más aceptable para los hombres, dado que es local y tiende a no incluir grupos mixtos. Lejos de abrir oportunidades, este aprendizaje informal puede perpetuar algunas barreras actitudinales y culturales. Las organizaciones generalmente no planifican el logro de objetivos estratégicos más amplios, por lo que no anticipan lo que puede ocurrir después de los primeros pasos o cómo el aprendizaje podría conducir a un mayor empoderamiento e igualdad entre los sexos.

Sin acceso a la posibilidad de progresar mediante calificaciones reconocidas, el voluntariado, el empleo o un aprendizaje más formal, las mujeres podrían tener dificultades para utilizar su nuevo conocimiento, mejor comprensión y competencias. A pesar de su participación en el proceso de aprendizaje, podrían permanecer en posiciones marginales.

#### **Algunas soluciones**

El avance del aprendizaje comunitario a la asunción de papeles de responsabilidad en el contexto del aprendizaje y la formación como voluntarias o facilitadoras puede ser gratificante y empoderador. Esas oportunidades muestran las capacidades de las mujeres y abren a nuevas responsabilidades en los papeles

de supervisoras y dirigentes. Esto puede empoderar a las mujeres para asumir posiciones de autoridad.

En la India, las mujeres se forman como “mates” [colegas], mientras que en las actividades de *REFLECT* en Sierra Leona las mujeres asumen responsabilidades en los círculos. En el Senegal, el trabajo en la *Tostan* incluye oportunidades estructuradas para que las mujeres lleguen a ser miembros de un *Community Management Committee*. Las mujeres fueron encargadas de transmitir el nuevo conocimiento a otras madres, ayudándolas a desarrollar competencias en comunicación. En el Brasil se crearon redes de voluntarias. En Indonesia, a las jóvenes se les ofreció generalmente oportunidades para lograr calificaciones equivalentes a las de sus coetáneas que habían completado su escolarización. El grupo de Nepal incorporó nuevas fases y etapas a medida que el conocimiento y la confianza aumentaba. Las mujeres son capaces de identificar qué aprendizaje querían y necesitaban a fin de desempeñar eficazmente nuevos papeles. Identificar esas oportunidades de progreso generaba motivación para continuar aprendiendo y empoderaba a las mujeres para participar en los procesos de transformación.

### **5.8. El reto de influir sobre las políticas en los niveles nacional, regional y local es enorme**

En muchos países las mujeres están insuficientemente representadas en la toma de decisiones, las actividades de gestión y gobernanza en las comunidades locales, escuelas clínicas y gobiernos. Esto se da a pesar de los compromisos gubernamentales en relación con la paridad entre los sexos y la retórica de que las mujeres deben ser tratadas igualmente que los hombres. Muchos gobiernos todavía tienen que reconocer públicamente el papel que el aprendizaje de adultos y a lo largo de toda la vida –incluyendo la alfabetización– puede tener para contribuir al desarrollo social y económico, así como a empoderar a mujeres y hombres. Si la alfabetización y el aprendizaje de adultos siguen teniendo una baja prioridad para los responsables de la formulación de política, millones de mujeres con poca o ninguna educación permanecerán marginadas (Oxfam, 2005). Sus voces no se oíran en las familias, las comunidades o en cualquier nivel del gobierno.

#### **Algunas soluciones**

El aprendizaje de la alfabetización que se concibe para empoderar a las mujeres, así como para trabajar con los hombres a fin de cambiar actitudes y comportamiento, puede conducir a que las mujeres tengan una mayor participación en la gobernanza. En Nepal, el programa se propuso lograrlo trabajando con quienes están en posiciones de poder, persuadiéndolos para participar en el diálogo con las mujeres, ayudar a la

comprensión de los procesos de gobernanza e identificar las maneras como las mujeres podrían contribuir. En la India, las mujeres adquirieron conocimiento y comprensión de sus derechos, y se comprometieron y desafiaron a las autoridades por la denegación de estos derechos. Las mujeres aprendieron cómo utilizar el conocimiento legal para entrar en diálogo con los gobernadores. Los Comités de Gestión de la *Tostan* brindaron oportunidades para que las mujeres utilizaran sus conocimientos y competencias para participar en igualdad de condiciones con los varones y ser contribuyentes activas a la gobernanza de las organizaciones locales. Las estructuras de los comités aseguraron que las mujeres dispusieran de oportunidades. De manera semejante, en Nepal las mujeres fueron apoyadas para convertirse en miembros de los comités de gestión de las escuelas. La identificación de modelos de roles ayudó a las mujeres a realizar lo que es posible.

Los enfoques eficaces estimulan a las mujeres a asumir responsabilidades en el entorno de aprendizaje, apoyar el empoderamiento, así como a reconocer sus cualidades y competencias personales. Desempeñar papeles menores en supervisión, llegar a ser voluntarias y asistir en la planificación y la oferta son pasos hacia el empoderamiento cuando las mujeres demuestran sus capacidades a sí mismas y a los otros. Esas vías deben ser conscientemente desarrolladas y apoyadas, así como el aseguramiento de relaciones con los mecanismos de gobernanza local.

Las organizaciones de mujeres, tales como Nirantar, brindan plataformas para que las mujeres expresen sus derechos y aboguen colectivamente. El desarrollo de competencias para abogar y ejercer presión, como las demostradas por las mujeres en Sierra Leona, pueden conducir al desarrollo de nuevos servicios, tales como salud y agua. Estos éxitos estimulan a las mujeres para asumir más responsabilidades y ejercer presión por otros servicios.

## 6. Recomendaciones

Es imposible pretender que la alfabetización sola empodera a las mujeres para crear y participar en el cambio. Sin embargo, la alfabetización, como parte de las políticas y programas para promover la igualdad en todos los aspectos de la vida, es parte vital del proceso de cambio para millones de mujeres que han recibido poca o ninguna educación.

El análisis de estos procesos de desarrollo imaginativos y prometedores nos lleva a formular recomendaciones para la acción en futuras iniciativas.

### 6.1. Elaborar estrategias específicas para empoderar a las mujeres

La participación en el aprendizaje no conduce automáticamente al empoderamiento de las mujeres. Los proveedores, facilitadores y educadores deben ofrecer un aprendizaje que conduzca a cambios que ellas pueden ver.

#### Acciones

Facilitadores y educadores deben:

- ☞ *Planificar actividades de aprendizaje que crean vías hacia el empoderamiento y el cambio.*
- ☞ *Planificar estrategias y actividades que eliminan o reducen las barreras actitudinales y culturales identificadas que las mujeres enfrentan y encaminarse hacia diferentes relaciones de poder.*
- ☞ *Movilizar a los asociados de organizaciones públicas y del sector de voluntarios. Ellos pueden movilizar más conocimiento, recursos y apoyo público al aprendizaje. También pueden actuar como puntos de referencia y agentes de defensa activa.*
- ☞ *Ofrecer espacios de aprendizaje únicamente para varones a fin de abordar algunos de los retos que enfrentan y examinar sus respuestas al empoderamiento de las mujeres.*
- ☞ *Desarrollar oportunidades de aprendizaje compartido para mujeres y hombres a fin de fomentar la comprensión mutua y soluciones conjuntas.*

### 6.2. Identificar y analizar las barreras a la participación en el aprendizaje

Los programas de aprendizaje que se conciben para empoderar a las mujeres deben ser claros acerca de las barreras y desafíos que las mujeres encaran, de modo que las estrategias se diseñen para hacerles frente. Identificar y superar barreras tales como la distancia

del viaje, las actitudes de los hombres hacia los papeles y capacidades de las mujeres, así como la estructura de poder, abren posibilidades a la participación en el aprendizaje.

#### Acciones

Los proveedores de aprendizaje deben:

- ☞ *Investigar y planificar desde el inicio para identificar las barreras al empoderamiento y el aprendizaje; comprender lo que las mujeres quieren o desearían aprender y, en el proceso, concienciar sobre las oportunidades planificadas de aprendizaje.*
- ☞ *Clarificar el tipo de cambios que se persigue, tales como la asunción de nuevas responsabilidades por parte de las mujeres, deviniendo miembros de sistemas de gobernanza o movilizándose para el cambio (por ejemplo, asegurando el suministro de agua, servicios de salud o educación para las niñas).*
- ☞ *Eliminar las barreras relacionadas con los locales, distancia del viaje, cuidado de niños o ancianos, así como de los horarios para el aprendizaje.*
- ☞ *Utilizar medios de comunicación –incluyendo la prensa, la radio y la televisión– para mejorar el perfil público de las oportunidades de aprendizaje de las mujeres e informar a las mujeres y a la comunidad más amplia.*
- ☞ *Trabajar junto con los dirigentes de la comunidad, personas influyentes y familias para informarlas, concienciarlas y lograr su apoyo a la participación de las mujeres en el proceso de aprendizaje.*

### 6.3. Incluir a los hombres en el aprendizaje para lograr el empoderamiento de las mujeres

La inclusión de los varones en el proceso de aprendizaje plantea interrogantes sobre las relaciones y estructuras tradicionales de poder. Sin su participación, es posible que los intentos para lograr el empoderamiento de las mujeres no tenga éxito.

#### Acciones

Los proveedores de aprendizaje deben:

- ☞ *Elaborar una justificación clara a fin de incluir a los hombres en el proceso de aprendizaje para el empoderamiento de las mujeres.*
- ☞ *Identificar cuándo, qué y cómo los hombres quieren aprender, incluyendo actividades destinadas únicamente a los varones y otras compartidas.*

- ☞ *Formar a los facilitadores y educadores sobre las desigualdades entre los sexos y el papel de los hombres en las estrategias de empoderamiento.*
- ☞ *Formar a los facilitadores y educadores sobre cómo facilitar actividades de aprendizaje únicamente para mujeres y otras exclusivamente para hombres, y mediar cuando hay dificultades.*
- ☞ *Trabajar con las familias, los dirigentes de la comunidad y los funcionarios para lograr el compromiso de los hombres con el aprendizaje.*

Los facilitadores y los educadores deben:

- ☞ *Actuar como mediadores en situaciones que puedan ser desafiantes y conducir a la agresión o el resentimiento de los hombres en la medida en que su poder es cuestionado.*

#### **6.4. Diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente, atractivo y motivador para las mujeres**

Las experiencias de aprendizaje en las que las mujeres participan son vitales para facilitar el cambio. Los enfoques del aprendizaje y el contenido de los programas son aspectos esenciales de los procesos de empoderamiento. Experiencias de calidad que conducen a cambios tangibles fomentarán el interés de las mujeres para seguir aprendiendo y aprovechar otras oportunidades.

##### **Acciones**

Los proveedores de aprendizaje deben:

- ☞ *Incorporar a las mujeres en el diseño, planificación, revisión y refinamiento del aprendizaje de la alfabetización.*
- ☞ *Identificar temas, cuestiones y contextos que son importantes para las mujeres, tales como el derecho a trabajar, acceso a los servicios, vida familiar y relaciones, conflicto y violencia, salud y actividades cívicas.*
- ☞ *Evaluar para ayudar a demostrar el valor y el impacto del programa a públicos más vastos.*

Los facilitadores y educadores deben:

- ☞ *Emplear enfoques participativos que ofrecen a las mujeres “su propio espacio” para explorar, expresarse y debatir.*
- ☞ *Valorar y utilizar la capacidad para hablar y escuchar como aspectos esenciales del aprendizaje de la alfabetización. Esto debe incluir a la comunidad y las lenguas oficiales.*
- ☞ *Descubrir y evaluar lo que las mujeres ya conocen, hacen y comprenden en relación con las actividades de alfabetización, adoptando enfoques etnográficos.*
- ☞ *Construir basándose en el monitoreo y la evaluación, con las mujeres, a fin de mejorar el proceso.*

#### **6.5. Fortalecer las capacidades de los voluntarios y los facilitadores**

El aprendizaje aburrido y no gratificante puede confirmar a las mujeres que son incapaces de aprender. Las experiencias de aprendizaje de alta calidad fomentan la participación de las mujeres, apoyan la prosecución del aprendizaje y ganan su respeto. Esto se basa en gran medida en la educación, las competencias y el conocimiento de los facilitadores, independientemente de que sean voluntarios o personal pagado. Los facilitadores del aprendizaje de la alfabetización de las mujeres no solo deben enseñar la alfabetización, sino también cuestiones relativas al empoderamiento.

##### **Acciones**

Los proveedores de aprendizaje deben:

- ☞ *Formar a los facilitadores para que aporten enfoques creativos y diversificados.*
- ☞ *Desarrollar el conocimiento y la comprensión propios entre los facilitadores.*
- ☞ *Concienciar a los alfabetizadores sobre las desigualdades entre los sexos, la marginación y el empoderamiento de las mujeres; formarlos en técnicas para enseñar a las mujeres acerca de estas cuestiones.*
- ☞ *Desarrollar las competencias de los facilitadores para negociar con las estructuras, las personas y las organizaciones de poder existentes a fin de que estimulen y apoyen el cambio.*
- ☞ *Formar y valorar a las mujeres voluntarias como facilitadoras asociadas.*

#### **6.6. Ofrecer oportunidades para progresar**

El aprendizaje accesible a la comunidad debe conducir al cambio y el progreso. Sin estas oportunidades, las mujeres seguirán en situaciones de marginación y su aprendizaje se convertirá en un apoyo a los mecanismos que generan su situación en lugar de ser vehículo de empoderamiento y transformación. Las mujeres que se interesan y entusiasman con sus primeros pasos en el aprendizaje desearán más oportunidades para seguir aprendiendo.

##### **Acciones**

Los facilitadores y educadores deben:

- ☞ *Asegurar procesos de progreso gradual en el currículo para dar flexibilidad al proceso de aprendizaje de las mujeres.*
- ☞ *Revisar y reflexionar regularmente sobre el aprendizaje y consultar a las mujeres sobre su progreso, así como si eventualmente desearían enfoques y contenidos diferentes.*

- ☞ *Incluir oportunidades para el apoyo entre pares y papeles de responsabilidad en el lugar de aprendizaje.*
- ☞ *Utilizar modelos de roles para narrar sus experiencias y mostrar sus pasos hacia el empoderamiento.*

Los proveedores deben:

- ☞ *Crear pasarelas para que los educandos devengan educadores.*
- ☞ *Negociar con los asociados, las organizaciones de la comunidad y las agencias del gobierno para crear el voluntariado y diseñar procesos de aprendizaje que brinden conocimiento y competencias a fin de formar a las mujeres en su papel de voluntarias.*
- ☞ *Reembolsar los gastos de los voluntarios que no pueden sufragar los costos de su participación, tales como el transporte.*
- ☞ *Utilizar las asociaciones para identificar potenciales oportunidades de trabajo pagado y la continuación del aprendizaje, y apoyar a las mujeres brindándoles una formación que les permita aprovechar esas oportunidades.*

Los proveedores de aprendizaje deben:

- ☞ *Monitorear, recolectar datos e informar a los gobiernos a fin de identificar si las políticas están funcionando, para quiénes, dónde y cómo escuchar a las mujeres y sus respectivas historias.*

### **6.7. Desarrollar políticas para empoderar a las mujeres mediante el aprendizaje de la alfabetización**

Las políticas brindan marcos de referencia para el desarrollo y la comunicación de conceptos, valores y propósitos. Las voces de las mujeres deben ser escuchadas en los discursos que influyen sobre la política de desarrollo. Las políticas formuladas para las mujeres pero no por las mujeres no conducen a su empoderamiento. Los programas que fueron apoyados a nivel local o nacional por órganos gubernamentales tuvieron más posibilidades de asegurar la financiación y lograr resultados más amplios, por ejemplo, en educación de las niñas, salud infantil y salud reproductiva.

#### **Acciones**

Los gobiernos deben asegurar en los niveles nacional, regional y local:

- ☞ *La formulación de políticas en marcos de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que estén bien financiadas e incluyan estrategias a largo plazo.*
- ☞ *Documentar y comunicar conceptos de empoderamiento para las mujeres, los hombres y las comunidades como parte de la elaboración de política.*
- ☞ *Formular y difundir ampliamente los conceptos y la pertinencia de la alfabetización de adultos.*
- ☞ *Escuchar a las mujeres y sus respectivas historias.*

## 7. Bibliografía

ActionAid. 2012. *From the ground up: women's roles in local peacebuilding in Afghanistan, Liberia, Nepal, Pakistan and Sierra Leone*, London: ActionAid-Institute of Development Studies (IDS)-Womankind. Accesible en: <http://www.womankind.org.uk/wp-content/uploads/downloads/2012/09/From-The-Ground-Up-FINAL.pdf>

ActionAid. 2013. *REFLECT: empowering adults through education*. Accesible en: <http://www.actionaid.org.uk/about-us/reflect/>. Consulta: 1 de junio de 2013.

Archer, David. 2005. *Writing the Wrongs: international benchmarks on adult literacy*, London-Johannesburg: actionaid international-Global Campaign for Education. Accesible en: [http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/writing\\_the\\_wrongs\\_-\\_full\\_-\\_english.pdf](http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/writing_the_wrongs_-_full_-_english.pdf)

Bekman, Sevda y Aylin Atmaca Koçak. 2010. *Mothers reporting: the mother-child education program in five countries*, Istanbul (Turkey): Mother-Child Education Foundation Publications.

Cagatay, Nilüfer. May 1998. *Gender and poverty*, New York: Social Development and Poverty Elimination Division-UNDP (Working Paper Series n.º 5). Accesible en: <http://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/poverty-reduction/poverty-website/gender-and-poverty/GenderandPoverty.pdf>. Consulta: 20 de junio de 2013.

Clement, K. 2012. *Providing education opportunities to adolescent girls in Indonesia through non-formal equivalency programmes: a case study*, Bangkok: UNESCO.

Collins, Catherine. 2001. "Reading out of reach for many in Turkey: some men fear disobedience if wives learn", *Chicago Tribune*, 1 August 2001. [http://articles.chicagotribune.com/2001-08-01/features/0108010022\\_1\\_low-literacy-rural-women-read/](http://articles.chicagotribune.com/2001-08-01/features/0108010022_1_low-literacy-rural-women-read/). Consulta: 19 de junio de 2013.

Department of Business Innovation and Skills, United Kingdom Government. 13 December 2012. *Skills for life survey reveals English and maths levels of adults*, London. Accesible en: <https://www.gov.uk/government/news/skills-for-life-survey-reveals-english-and-maths-levels-of-adults/>. Consulta: 17 de junio de 2013.

DFID (Department for International Development, United Kingdom Government). March 8, 2011. *A new strategic vision for girls and women: stopping poverty before it starts*. Accesible en: <https://www.gov.uk/government/publications/a-new-strategic-vision-for-girls-and-women-stopping-poverty-before-it-starts>. Consulta: 22 de junio de 2013.

DFID (Department for International Development, United Kingdom Government). 2012. *Empowerment: A journey not a destination*, (s.l.): Pathways of women's empowerment. Accesible en: <http://www.pathwaysofempowerment.org/PathwaysSynthesisReport.pdf>. Consulta: 10 de junio de 2013.

Duff, Maura, Jude Fransman y Emma Pearce. December 2008. *Review of 16 REFLECT evaluations*, London: ActionAid. Disponible en: <http://www.reflect-action.org/~reflecta/sites/default/files/u5/Review%20of%2016%20Reflect%20Evaluations%20-%20English%20full.pdf>. Consulta: 7 de julio de 2013.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth: Penguin. Disponible en español: Freire, Paulo. 2000 [1970, Tierra Nueva]. *Pedagogía del oprimido*, 53ª ed., México: Siglo XXI editores.

Jornal Metrópole. 26 de Junho de 2012. "Há 10 anos programa ensina adultos a ler e escrever", *Jornal Metrópole*. Disponible en: [http://portal.metropolejornal.com.br/noticiadetalhe/2992/Ha\\_10\\_anos\\_programa\\_ensina\\_adultos\\_a\\_ler\\_e\\_escrever](http://portal.metropolejornal.com.br/noticiadetalhe/2992/Ha_10_anos_programa_ensina_adultos_a_ler_e_escrever). Consulta: 10 de junio de 2013.

Kha Ri Gude [Let Us Learn] Statistics. 2013. *Who are the learners?* <http://www.kharigude.co.za/index.php/about-kha-ri-gude/38-statistics/71-who-are-the-learners>. Consulta: 20 de junio de 2013.

Nabi, Rafat. 2012. *Planting the seed of family reading / literacy in unreachable 'illiterate' families*. Unpublished presentation at seminar December 2012, organised by the Literacy Working Group, NIACE and BAICE, London.

Nabi, Rafat, Alan Rogers y Brian Street. 2009. *Hidden literacies: Ethnographic studies of literacy and numeracy practices*, Bury St. Edmunds: Uppingham Press. Disponible en: [http://www.balid.org.uk/wp-content/uploads/2012/12/HiddenLiteracies\\_all\\_02.pdf](http://www.balid.org.uk/wp-content/uploads/2012/12/HiddenLiteracies_all_02.pdf)

NESA. 2013. *Joint programme MDG-F: prevention and support of children's malnutrition in highly vulnerable areas: Project NESA report*, Dakar: UNESCO (inédito).

NIACE (National Institute for Adult Continuing Education). September 6, 2012. "Women's Right to Literacy". Disponible en: <http://www.niace.org.uk/news/womens-right-to-literacy/>. Consulta: 19 de mayo de 2013. Véase también: NIACE. 2012. *Women's Right to Literacy. Advocating women's right to access learning literacy through international development*, Leicester: NIACE.

Oxenham, John. 2008. *Effective literacy programmes: options for policy-makers*, Paris: UNESCO/IIEP (Fundamentals of Educational Planning n.º 91). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001636/163607e.pdf>

Oxfam. December 2005. *Gender Equality and Adult Basic Education*, Oxford (United Kingdom): Oxfam GB (Gender Equality Series n.º 3, Programme Insights). Disponible en: <http://library.unesco-iciba.org/English/Girls%20Education/All%20Articles/Non-formal%20and%20Basic%20ed/gender%20equality%20and%20adult%20basic%20education.pdf>

Oxfam. May 2012. 'Nothing is impossible'. *The Raising Her Voice Programme in Nepal*, Oxford (United Kingdom): Oxfam GB (Programme Insights). Disponible en: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/nothing-is-impossible-the-raising-her-voice-programme-in-nepal-226735>. Consulta: 1 de junio de 2013.

Reflect. 2013. *REFLECT in Sierra Leone*. <http://www.reflect-action.org/node/92>. Consulta: 2 de junio de 2013.

Robinson-Pant, Anna. 2008. "Women, Literacy and Development: Overview", en Street, Brian V. y Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd edition, vol. 2: *Literacy*, New York: Springer, pp. 179-190. Información disponible en: <http://www.springer.com/education+%26+language/book/978-0-387-32875-1>

Rose, Pauline. "UN 2013 MDG Report: despite major progress, greater efforts are needed", *World Education Blog*. Disponible en: <http://efareport.wordpress.com/author/prosegmr/>. Consulta: 7 de julio de 2013.

Sanchez Moretti, Gianna y Tobias Frandell. 2013. *Literacy from a right to education perspective. Contribution prepared for the Final Evaluation of the*

*Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade (UNLD): Education for All*, Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002214/221427e.pdf>

Tostan. October 11, 2012. "Spotlight on girls: Aja Drammeh". Disponible en: <http://www.tostan.org/blog/spotlight-girls-aja-drammeh/>. Consulta: 19 de septiembre de 2013.

Tostan. 2013. "Success Stories: SMS texting promotes literacy". Disponible en: <http://www.tostan.org/stories/sms-texting-promotes-literacy>. Consulta: 2 de julio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2010a. *CONFINTEA VI: Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*, Hamburg: UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>. Consulta: 22 de junio de 2013.

UIL (Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida). 2010a. *CONFINTEA VI: Marco de acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*, Hamburg: UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>. Consulta: 22 de junio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2010b. *Alfabetizando com Saúde [Learning to Read and Write in Good Health]*. Disponible en: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=2/>. Consulta: 10 de junio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2012a. *Looking forward with LIFE (Literacy Initiative for Empowerment): global LIFE mid-term evaluation report 2006-2011*, Hamburg: UIL. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002151/215158e.pdf>. Consulta: 30 de mayo de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2012b. *Sahajani Shiksha Kendra: Literacy and Education for Women's Empowerment*. Disponible en: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&programme=82/>. Consulta: 3 de junio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2012c. *Adult Female Functional Literacy Programme (AFFLP)*. Disponible en: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=63>. Consulta: 10 de junio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2012d. *Family Literacy Programmes*. Disponible

en: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=TR&programme=56>. Consulta: 21 de junio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2012e. *Bilingual Literacy and Reproductive Health*. Disponible en: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=38/>. Consulta: 11 de junio de 2013.

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2013. *LIFE: Literacy Initiative for Empowerment*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/literacy-initiative-life/>. Consulta: 3 de agosto de 2013.

UIL (Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida). 2013. *Iniciativa de Alfabetización Saber para Poder (LIFE)*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/literacy-initiative-life/>

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2009. *The Next Generation of Literacy Statistics. Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme LAMP*. Montreal (Quebec, Canada), UIS (Technical Paper n.º 1). Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf>. Consulta: 30 de mayo de 2013.

UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO). 2009. *La nueva generación de estadísticas sobre competencias en alfabetismo: implementando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)*, Montreal (Quebec, Canadá): Instituto de Estadística de la UNESCO (UIE) (Documento técnico n.º 1). Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-spa.pdf>. Consulta: 30 de mayo de 2013.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2013. *Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985-2015*, Montreal (Quebec, Canada): UIS (UIS Information Paper, June 2013). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002174/217409e.pdf>

UNESCO. 2008. *The Global Literacy Challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012*, Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>. Existe versión española: UNESCO. 2008. *El desafío mundial de la alfabetización*, París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>

UNESCO. 2011. *Diagnóstico de la educación indígena bilingüe para jóvenes y adultos. Modelo de Alfabetización Intercultural y bilingüe*, Ciudad de México: UNESCO.

UNESCO. 2012a. *From Access to Equality: Empowering Girls and Women through Literacy and Secondary education*, 2nd ed., Paris: UNESCO. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-from-access-to-equality-2012.pdf>. Consulta: 22 de junio de 2013.

UNESCO. 2012b. *EFA Global Monitoring Report 2012: youth and skills; putting education to work*, Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>

UNESCO. 2012b. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*, París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf>

UNFPA. 2013. *Gender equality: empowering women*. Disponible en: <http://www.unfpa.org/gender/empowerment.htm>. Consulta: 30 de mayo de 2013.

UNICEF. 2013. *Millennium Development Goals. Goal: Promote Gender equality and empower women*. Disponible en: [http://www.unicef.org/mdg/index\\_genderequality.htm](http://www.unicef.org/mdg/index_genderequality.htm). Consulta: 29 de mayo de 2013. Puede verse también: United Nations. 2013. *The Millennium Development Goals Report 2013*, New York: United Nations, pp. 18-23 (Goal 3: Promote gender equality and empower women). Disponible en: <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/report-2013/mdg-report-2013-english.pdf>

United Nations. September 2004. “10 Stories the world should hear more about: Women as peacemakers: from victims to re-builders of society”. Disponible en: <http://www.un.org/events/tenstories/06/story.asp?storyID=700>. Consulta: 1 de julio de 2013.

Naciones Unidas. Septiembre de 2004. “10 historias que el mundo debería conocer mejor: de víctimas a reconstructoras de la sociedad”. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/events/tenstories/2006/story.asp?storyID=700>. Consulta: 1 de julio de 2013.

Unterhalter, Elaine, Amy North y Jenny Parkes. 2011. *Gender equality and women and girls' education, 1995-2010: How much is there space for hope?* London: Institute of Education, University of London. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BSP/GENDER/UNTERHALTER.pdf>. Consulta: 17 de junio de 2013.

Upton, Sue y Sagestine L. Gandi, 2012. *Reflect Evaluation Report*, Sierra Leone: Finnish Refugee Council. Disponible en: <http://www.pamo-ja-west-africa.org/English/Documents/FRCSEvaluation.pdf>. Consulta: 2 de junio de 2013.

Vishwanath, Tara. Marcu 2012. *Opening Doors: Gender Equality in the Middle East And North Africa*. Washington, D.C.: World Bank. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10844/>

Worldwatch Institute. July 11, 2012. *The Critical role of women in sustainable development*. Disponible en: <http://www.worldwatch.org/critical-role-women-sustainable-development/>. Consulta: 22 de junio de 2013.

World We Want 2015. 2013. “E-Discussion-Education for Sustainable Development. April 29–May 17”. Disponible en: <http://www.worldwewant2015.org/node/342413/>. Consulta: 22 de junio de 2013