



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

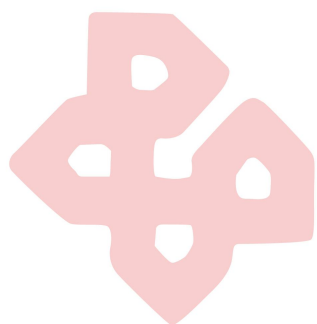
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/07/2015

Fecha de aceptación 18/12/2015

LAS NIÑAS, LAS ÚLTIMAS. UN ESTUDIO SOBRE EL ABANDONO ESCOLAR FEMENINO EN KIBOSHO CENTRAL (TANZANIA)

Girls, the latest. A study of female dropout in Central Kibosho (Tanzania)



Felista John, Andrea Francisco y Lidón Moliner

Universitat Jaume I de Castelló

E-mai: afrancis@uji.es

Resumen:

Uno de los Objetivos del Milenio para 2015 era lograr el acceso a la enseñanza primaria universal para todos y todas pero aún hay 58 millones de niños y niñas de entre 6 y 11 años sin escolarizar, una situación que afecta sobre todo a las niñas. Las tasas más bajas de escolarización primaria corresponden a África subsahariana, donde sólo el 65% de los niños y niñas en edad de estudiar acuden a la escuela (UNESCO, 2014). A estas cifras, además, hay que añadir que una de cada tres niñas abandona su educación y no accede a la secundaria (PLAN, 2012). Teniendo en cuenta este panorama, la presente investigación tiene como objetivo explorar los factores que contribuyen al abandono escolar de las niñas en los niveles de educación primaria de Kibosho central (Tanzania). Se ha llevado a cabo un estudio exploratorio cualitativo que incluye entrevistas semi-estructuradas con 20 participantes y grupos de discusión con 12 maestros y maestras. Los resultados muestran que en el abandono escolar de las niñas influyen varios factores socioeconómicos y de género como la pobreza, la falta de apoyo moral, el analfabetismo de los progenitores, los rituales de iniciación, los embarazos tempranos, las tareas domésticas y de cuidados, la falta de recursos y la desmotivación de los docentes de la escuela rural. Tras los

resultados, el artículo expone una serie de recomendaciones tanto al gobierno de Tanzania como a los diversos agentes educativos para poder prevenir el abandono escolar prematuro de las niñas y jóvenes.

Palabras clave: Abandono Escolar, Educación Primaria, Zonas Rurales, Género, Estudio de Caso, Tanzania.

Abstract:

One of the Millennium Development Goals for 2015 was to achieve universal access to primary education for everyone, but there are still 58 million children between 6 and 11 years old out of school, a situation that affects mainly girls. The lowest rates of primary school enrolment are at sub-Saharan Africa, where only 65% of children attend school (UNESCO, 2014). To this situation, we have to add that one of every three girls leave education and doesn't access to secondary school (Plan, 2012). Given this background, this research aims to explore the factors that contribute to the dropout of girls in primary education levels in central Kibosho (Tanzania). It has carried out a qualitative exploratory study which includes semi-structured interviews with 20 participants and focus groups with 12 teachers. The results show that the dropout of girls has various socioeconomic and gender factors such as poverty, lack of moral support, illiteracy of the parents, initiation rituals, early pregnancy, household chores, lack of resources and motivation of teachers in rural schools. Following the results, the paper presents a series of recommendations to both the government of Tanzania and the various educational agents to prevent dropout of girls and young women.

Key words: School dropout, Primary Education, Rural areas, Gender, Case study, Tanzania.

1. Presentación y justificación del problema

En la vida moderna, la educación es considerada no sólo como un derecho humano, sino también como uno de los factores más importantes para el desarrollo de una persona. Para que un país alcance el pleno desarrollo se hace necesario utilizar con eficiencia y eficacia las habilidades de su ciudadanía y la educación está entre una de esas habilidades (Jackson, 2009; Tanzania Education and Training Policy, 1995; Tryndyuk, 2013). En este sentido, educar a las niñas y las mujeres es fundamental. Las investigaciones realizadas en diversos países y regiones han establecido que la educación de las niñas es una de las maneras más rentables de impulsar el desarrollo (Herz y Sperling, 2004; Watson, 2005) ya que crea poderosas sinergias en la reducción de la pobreza y produce enormes ganancias intergeneracionales. Además, se ha correlacionado positivamente con el aumento de la productividad económica, los mercados de trabajo más sólidos, mayores ingresos, y la mejora de la salud de la sociedad y el bienestar (Tembon y Fort, 2008). Por ejemplo, un año de escolarización de las niñas reduce la mortalidad infantil en un 5 a 10 por ciento (Schultz, 1993). Los hijos de madres con cinco años de educación primaria tienen un 40 por ciento más de probabilidades de vivir más allá de la edad de cinco años (Summers, 1994). Cuando la proporción de mujeres con escolaridad secundaria se dobla, la tasa de fecundidad se reduce de 5,3 a 3,9 hijos por mujer (Subbarao y Raney, 1995). Proporcionar a las niñas con un año adicional de escolaridad aumenta sus salarios entre un 10 un 20 por ciento (Psacharopoulos y Patrinos, 2004). Hay evidencias de métodos agrícolas más productivos atribuibles a una mayor escolaridad femenina y una disminución del 43 por ciento de la desnutrición (Smith y Haddad, 1999). También se ha demostrado que la educación de las mujeres tiene un mayor impacto en la escolarización de los niños que la educación de los hombres (Filmer, 2006). En Brasil los recursos de las mujeres tienen 20 veces más impacto que los recursos de los hombres en la salud del niño (Thomas, 1990).

Estos datos revelan los beneficios económicos y sociales que aportan la educación de las niñas, convirtiéndose en un objetivo internacional (Birdsall, Levine e Ibrahim, 2005). Desde el año 2000 la comunidad internacional ha reiterado su compromiso con la educación de las niñas en numerosas ocasiones. Sin embargo, la estimación más reciente apunta que cerca de 72 millones de niños en edad escolar todavía no estaban en la escuela y la mayoría de ellos eran niñas (Tembon y Fort, 2008). Aunque existe un acuerdo generalizado de que hay que hacer más para mejorar la matriculación y permanencia de las niñas en la escuela primaria, todavía hay poco consenso sobre cómo debe lograrse (Cotton, 2008). Por esos motivos, consideramos fundamental indagar sobre las causas y estrategias para combatir el abandono escolar de las niñas y jóvenes.

En Tanzania, si bien la tasa de matriculación de las niñas de la escuela primaria ha aumentado enormemente, se han producido altas tasas de deserción de las niñas en los niveles de educación primaria. En zonas rurales de Tanzania, el fenómeno de la deserción escolar de las niñas es aún peor en comparación con las zonas urbanas. En estas áreas que una niña asista a la escuela de forma regular y complete sus estudios es una situación excepcional, casi una cuestión de suerte.

La zona de Kibosho central es una zona rural con relativos índices de pobreza y analfabetismo. Es uno de los lugares donde se puede observar este fenómeno de abandono escolar de las niñas. La mayoría de los jóvenes, incluidas las niñas en esta área, no completan sus estudios debido a factores sociales, culturales y económicos (UNICEF, 2012). En consecuencia, existe la necesidad de examinar los factores que llevan a las niñas a dicha deserción para conocer las estrategias y proponer posibles mecanismos para transformar la situación. Así pues, el objetivo de este artículo es doble, por una parte explorar las causas del abandono escolar en Educación Primaria de las niñas en Kibosho central (Tanzania), y por otra, describir los principales retos de la comunidad para afrontar la situación y proponer estrategias para apoyar a las niñas y jóvenes.

2. El método

2.1. Diseño

Para alcanzar los objetivos planteados utilizaremos un estudio de caso exploratorio. Este diseño nos permite realizar un estudio empírico dentro de su contexto en la vida real, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en el que se utilizan múltiples fuentes de evidencia (Yin, 1984). Concretamente, utilizamos el enfoque del método orientado a los problemas. En este enfoque se analiza un caso para identificar los principales problemas que existen, las causas, las posibles soluciones a los problemas, y por último, las recomendaciones sobre la mejor solución a implementar. En este estudio, desarrollado entre septiembre de 2014 y marzo de 2015, se exploran los factores que limitan la finalización de los estudios de educación primaria de las niñas y se sugieren medidas para conseguir que las niñas permanezcan en las escuelas.

2.2. Muestra

Las participantes de este trabajo son 20 niñas y jóvenes que han abandonado el sistema educativo primario y 12 maestros y maestras. Todos ellos localizados en Kibosho central (Tanzania). El primer paso que se llevó a cabo fue el de identificar las escuelas en las que las tasas de abandono escolar entre las niñas eran altas. Entre las cinco escuelas,

elegimos las dos con mayor prevalencia de deserciones: Matunya y Uchau. Gracias al contacto inicial con los centros pudimos localizar a algunas niñas y jóvenes que habían abandonado la escuela primaria.

La muestra fue seleccionada mediante métodos de muestreo no probabilísticos intencional (Strydom, 2011) y a través de la bola de nieve (Unrau, Gabor y Grinnell, 2007). A continuación, exponemos un cuadro resumen con información sobre las participantes.

Cuadro 1
Información sobre las participantes

Participantes	Edad	Estado Civil	Nº de hijos/as	Familiares	Nombre Escuela	Curso del abandono escolar
1	11	Soltera	0	Padre o Madre	Matunya	3
2	14	Soltera	0	Padres	Uchau	2
3	13	Soltera	0	Padres	Uchau	3
4	17	Soltera	1	Padres	Uchau	1
5	13	Soltera	0	Padres	Matunya	1
6	12	Soltera	0	Padre o Madre	Matunya	1
7	11	Soltera	0	Padre o Madre	Uchau	2
8	10	Soltera	0	Padres	Uchau	1
9	15	Soltera	1	Abuelo	Matunya	1
10	12	Soltera	0	Padres	Matunya	1
11	12	Soltera	0	Abuela	Uchau	6
12	13	Soltera	0	Padres	Uchau	4
13	17	Soltera	1	Tío	Uchau	2
14	17	Soltera	0	Padres	Matunya	2
15	17	Soltera	0	Padre o Madre	Matunya	2
16	18	Soltera	1	Padre o Madre	Matunya	2
17	17	Soltera	0	Abuela	Uchau	4

18	18	Soltera	1	Hermana	Uchau	2
19	15	Casada	0	Padres	Matunya	2
20	18	Soltera	1	Abuelos	Matunya	3

La muestra fue deliberadamente elegida entre Kibosho central dentro de la comunidad Kibosho por dos razones principales. En primer lugar, como ya hemos argumentado, es una zona con niveles altos de deserción en la escuela y de pobreza. Y en segundo lugar, el muestreo intencional de las jóvenes de Kibosho nos asegura que las características específicas de las niñas en las comunidades pobres se incluyeran en el estudio a fin de obtener la máxima precisión de la información sobre los factores que llevan a las niñas de esas zonas a abandonar la escuela. Basándonos en estos criterios, se eligió una muestra de 20 participantes compuesta por aquellos elementos que contienen los atributos más característicos, representativos o típicos que mejor sirven al propósito del estudio. Ante la dificultad de acceder a registros oficiales, se ha utilizado el muestreo de bola de nieve para llegar a todas las participantes. El primer paso fue identificar a tres chicas que luego facilitaron el contacto de las otras diecisiete participantes que componían la muestra requerida.

Por otra parte, en los grupos de discusión participaron 12 maestros y maestras de las dos escuelas: 6 de Matunya y 6 de Ucha. Además, se realizaron 2 entrevistas a dos maestras de Ucha que no pudieron participar en los grupos de discusión.

2.3. Instrumentos de recogida de información y proceso de análisis de los datos

Los instrumentos utilizados han sido las entrevistas semi-estructuradas (Bryman, 2001; Mason, 2011), la observación en el campo (Silverman, 2005), los grupos de discusión (Patton, 1990), las entrevistas informales y revisión documental. Los datos obtenidos entre las entrevistas, la observación y los grupos de discusión han permitido triangular la información.

El análisis de los datos ha sido de corte cualitativo y se ha realizado a partir de la categorización tanto deductiva (a partir de la revisión de la literatura previa) como inductiva de la información generada. Para ello, se ha recurrido al programa de análisis de datos *MaxQda 10* como herramienta de ayuda a la estructuración de datos. El procedimiento fue el siguiente: tras la transcripción literal de toda la información generada por los diferentes instrumentos en un editor de textos, se llevó a cabo una lectura completa de las mismas, a partir de la cual se procedió a la codificación (indexación) por temas, extrayendo los factores principales y reuniendo todos los contenidos relacionados.

3. Los resultados

Tras el análisis de la información, encontramos 10 causas del abandono escolar de las niñas de la comunidad de Kibosho central. Hemos dividido los factores en tres ámbitos: escolar, familiar y comunitario. En la siguiente cuadro se resumen los principales resultados que detallaremos a lo largo de este apartado.

Cuadro 2
Causas del abandono escolar

Ámbito	Causa A	Causa B	Causa C	Causa D
Escolar	Distancia y acceso	Compromiso docente	Infraestructuras	Materiales y recursos
Familiar	Tareas domésticas y de cuidados	Embarazos adolescentes	Analfabetismo progenitores	
Comunitario	Rituales de iniciación	Percepción educación niñas	Pobreza	

3.1. **Ámbito escolar**

a. Distancia y acceso a la escuela

Unos de los problemas de los niños y niñas de la comunidad Kibosho central es larga distancia a pie a la escuela. La mayoría viven muy lejos de las escuelas ya que en la mayoría de los pueblos sólo hay una escuela primaria que da cabida a estudiantes de dos a tres aldeas. Esto lleva a caminar largas distancias para asistir a clases. De las 20 participantes, 3 tenían que caminar 120 minutos para llegar a sus escuelas y 12 de ellas 60 minutos. Varias mencionaron las dificultades a las que se enfrentaban desde la mañana a la noche: largas caminatas y obligaciones domésticas antes de ir a la escuela.

Mi madre me despertaba por la mañana temprano a veces hacía muy frío fuera. Ella me decía que ordeñara las vacas antes de prepararme para ir a la escuela. Ordeñar las vacas tomara mucho tiempo, por lo tanto a veces me enojaba y dejar de ir a la escuela. Si me negaba a ir a la escuela mi madre no decía nada, continuaba asignándome otras tareas en la casa (P 2).

Tenía que caminar una hora para ir a la escuela y otra hora para volver a casa después. En casa de mi hermana y mi madre se me asignaban ir a recoger leña y tenía que caminar unos 15 minutos. Yo solía estar tan cansada que después de la escuela y las tareas de casa me iba a dormir (P 1).

Mi abuela solía despertarme temprano en la mañana, a veces alrededor de las 6.30 de la mañana y me decía que lavara los platos y limpiara el patio trasero. Después tenía que preparar avena y, luego, podía comenzar mi viaje a la escuela (P 8).

Mi amigo era muy afortunado porque vivía cerca de la escuela. Pero yo tenía que caminar hasta una hora para llegar a la escuela. A veces yo no era capaz de desayunar en casa porque estaba preocupada porque si llegaba tarde a la escuela podría estar fuertemente castigado por el profesor. En el momento en que llegaba a la escuela ya estaba cansada, por lo tanto no podía concentrarme en la clase (P 15).

b. Compromiso de los maestros y maestras

Uno de los factores más críticos en la educación formal es la responsabilidad y compromiso de los profesores. En muchas zonas rurales de Tanzania donde la infraestructura es deficiente, los maestros se encuentran con dificultades y, en general, prefieren trabajar en un lugar con

mejores instalaciones. Por ese motivo, algunos deciden no acudir al trabajo, afectando a la educación de los niños y niñas de la escuela. El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha estado trabajando intensamente para reclutar maestros pero las escuelas no cuentan con personal suficiente. Durante las entrevistas las participantes destacaron esta problemática y apuntaron cómo afectaba esta situación a su compromiso con su educación:

Podrían pasar hasta dos semanas sin ver a un profesor de matemáticas en la clase... durante este tiempo podía escapar y volver a casa a comer (P 20)

Nuestro maestro solía tener un gran huerto en su casa... a veces en horas de clase le ayudábamos a regarlo (P 7).

Yo no sé realmente si los maestros eran suficientes en otras clases... pero en nuestra clase no eran. A veces no nos enseñaban (P 13).

No me gusta cuando yo iba a la escuela y volvía a casa sin estudiar nada... nada por ese día (P 19).

Mis padres solían quejarse mucho cuando les decía que al día siguiente no iba a ir a la escuela porque los profesores no habían ido a clase durante dos días (P 5).

La gente de las comunidades son testigos de esta situación, pero no conocen los procedimientos de información y denuncia de la negligencia de los docentes. La situación es diferente en las zonas urbanas donde los padres saben dónde denunciar cuando el maestro está ausente sin justificación.

c. Infraestructura: Instalaciones inadecuadas de agua y saneamiento en la escuela

En las dos escuelas observamos que las instalaciones sanitarias eran inadecuadas. Los baños no se limpian y son poco saludables y esto puede ser perjudicial y nocivo para la salud de las niñas. Los maestros señalaron que las instalaciones de saneamiento no saludables son un fenómeno común en las escuelas del gobierno, sobre todo las ubicadas en las zonas rurales. Tanto el profesorado como las participantes abordaron esta problemática.

Los servicios de salud inadecuados se encuentran entre las razones de abandono de la escuela de las niñas. Si una chica entra en un retrete y lo encuentra sucio, no va a seguir utilizando el servicio. La situación se agrava cuando las niñas tienen la menstruación, prefieren quedarse en sus casas en lugar de asistir a las escuelas debido a las condiciones ambientales desfavorables" (Profesora, grupo de discusión)

Fue muy difícil para mí entrar en los baños de la escuela; a veces me iba a una casa de una vecina y solicitaba el uso de su aseo familiar. Solíamos beber agua directamente del grifo, por eso muchos estudiantes estaban sufriendo de dolor de estómago. Los agujeros WC son muy pequeños y, a veces... mal olor, goteras en los techos y paredes sucias... fue muy desalentador para mí entrar en los baños de la escuela (p 15).

Durante el período de la menstruación no fui a la escuela, simplemente porque en la escuela no hay instalaciones que eran... para usarlas las chicas. Yo estaba con la menstruación y tenían que cambiarme regularmente. Por lo tanto, no podía ir a la escuela porque no había manera de que pudiera cambiar y lavar bien... fue muy agitado! (P 15).

d. Insuficiencias materiales y recursos de aprendizaje

Los materiales de aprendizaje para las escuelas públicas son facilitados por la República Unida de Tanzania (URT), pero no son suficientes para satisfacer las necesidades del estudiantado, en particular en las escuelas rurales.

Los libros de texto no eran suficientes... Un libro podía compartirse con diez o quince estudiantes (P 13).

Por la noche, nuestro profesor nos daba tareas para presentar el día siguiente... pero nos daban un libro para compartir entre cinco estudiantes... Yo solía ir a casa, hacer otras tareas y por la noche tenía que ir a casa de mis amigos para recoger el libro y hacer el trabajo de la escuela (P 8).

Mi madre se quejaba mucho cuando yo le pedía dinero para comprar libros... respondía que los libros los daba el gobierno gratis. Se negaba a darme el dinero, por lo que tenía que quedarme en casa para evitar el castigo de los maestros de escuela (P3).

3.2. Ámbito familiar

a. Tareas domésticas y de cuidados

La mayoría de las participantes mencionó su compromiso en diferentes actividades en sus respectivos hogares. No tenían tiempo para descansar después de la escuela. Muy pocas disponían de tiempo para integrarse en otras actividades aparte de hacer tareas domésticas:

Después de las horas de clase, tenía que volver a casa y hacer otros papeles domésticos. Tardaba alrededor de cuatro horas completar las tareas del hogar. Mis padres iban al bar para tomar la bebida local y me dejaban en casa preparando la cena (P1).

Mi hermana me asignó cuidar de sus hijos después de la escuela... ella cocinaba para nosotros a condición de que yo me ocupara de sus dos hijos (P19).

Me uní al coro de la iglesia. Yo y mi amiga íbamos dos veces por semana; esto no requería mucho de mi tiempo porque pasamos sólo dos horas. El resto del día solía ayudar a mi madre en casa con la recolección de leña, acarrear agua, recoger hierbas y cocinar (P16).

Entre las funciones que se les asignan a las niñas también está la del cuidado de los familiares enfermos. En este sentido, durante el grupo de discusión, un maestro señaló que cuando los padres se enferman se convierte en la responsabilidad de sus hijas cuidar de ellos. Si un padre está infectado con el VIH, los familiares y vecinos se vuelven reacios a ayudarlos por miedo a infectarse al tocarlos. La carga, en esas situaciones, recae sobre las niñas.

b. Embarazo adolescente

Las participantes explicaron abiertamente que "una vez que una chica se queda embarazada debería olvidarse de la educación." A pesar de que la política educativa de Tanzania permite a las estudiantes embarazadas continuar con su educación, las participantes en este estudio mencionaron que esto no es lo que ocurre. A las niñas no se les permite permanecer en la escuela después. Incluso algunos padres han obligado a sus hijas a abandonar la escuela por temor a que se queden embarazadas.

Las familias o los padres se sienten avergonzados cuando sus hijas se quedan embarazadas cuando aún están en la escuela. Así que lo que los padres hacen es no dejar que las niñas vayan a la escuela y, a veces, las esconden en sus casas hasta que dan a luz... es realmente vergonzoso (P2).

Si una chica está embarazada significa que no hay más educación (P10).

En este sentido, el tema del embarazo muestra una marcada desigualdad de género en la comunidad. Todas ellas mencionaron que el embarazo adolescente sólo afecta a las niñas. Los niños o jóvenes no son responsables y la carga de criar al bebé reside en la familia de las niñas y esto conduce a que surjan conflictos familiares. En varias entrevistas informales realizadas cuando se llevó a cabo el trabajo de campo algunos padres comentaron su opinión cuando alguna de sus hijas se quedó embarazada:

Sacrificamos mucho para asegurarnos de que nuestros hijos reciban la educación... yo no fui a la escuela, pero me gustaría ver a mis hijos progresando en la educación... cuando una niña está embarazada, es muy difícil para un padre aceptar fácilmente la situación

Si mi niña se queda embarazada es mejor para ella que se vaya... no me gustaría volver a verla, ya que no iba a permitir pasar la vergüenza de que entrara en mi casa... aceptar la situación no es tan simple como mucha gente piensa

Dejé de pagar la educación de mis otras dos chicas, porque su hermana quedó embarazada cuando estaba en la escuela primaria... Pensé que a sus hermanas pequeñas les podía pasar lo mismo.

Por otra parte, hay una necesidad de enseñar a las niñas acerca de cómo prevenir el embarazo para que puedan estar en una mejor posición para decidir.

En la comunidad de Kibosho descubrí que la cultura no permite a los padres hablar acerca de la salud reproductiva. Enseñar a las niñas formas para prevenir embarazos es un pecado para muchas familias, y para otras es el camino a la prostitución (P18).

c. El analfabetismo de los padres

Esta es una de las barreras en la educación de las niñas en Kibosho central, donde existen altas tasas de analfabetismo. Las niñas pasan mucho más tiempo con sus madres que con los padres. Teniendo en cuenta el contexto, es muy difícil para las madres animar a sus hijas a continuar su educación, porque la mayoría de ellas no ha accedido a la escuela y no ve prioritaria la educación de las niñas. La mayor parte de sus discusiones se centran más en la realización de rituales, en las tareas domésticas y en la agricultura. No animan a sus hijas a continuar su educación. Se da prioridad al trabajo. En las entrevistas, la mayoría de las encuestadas mencionaron que trabajan en el campo o en hacer tareas domésticas.

Por la noche nos sentamos en familia a planificar las actividades agrícolas. A mi marido le gusta la cría de ganado y nuestra hija nos está ayudando. Después de las horas de clase, llega a casa rápidamente para recoger la hierba y alimentar al ganado. Si me enfermo, tiene que quedarse en casa para ayudarme con el trabajo. Tenemos una gran finca donde cultivamos maíz y frijoles. Todos tenemos que trabajar allí... trabajamos como un equipo (P 20).

Mis padres son analfabetos, por tanto, no entienden la importancia de la educación. Cuando estaba estudiando, me apagaban la lámpara porque decían que tenía que

dormirme temprano para que pudiera levantarme temprano y hacer la limpieza antes de ir a la escuela (P 6).

En el grupo de discusión con maestros de primaria de Matunya comentaron el reto de los padres que no valoran la educación de sus hijas:

Muchos padres son analfabetos, por tanto, ponen poco o ningún valor en la educación. Ven que sus hijos están perdiendo mucho tiempo cuando van a la escuela. La falta de educación de los padres y tutores hace que no valoren la educación de sus hijos. Hay otros padres que están bien económicamente, pero no ven la importancia de pagar las cuotas escolares y otras contribuciones para sus hijos... especialmente a las niñas para que puedan estudiar

3.3. **Ámbito comunitario**

a. Rituales de iniciación

Las niñas de las comunidades rurales viven la práctica de rituales de iniciación, especialmente cuando llegan a la pubertad (Bendera, 1999). La práctica está perdiendo impulso en la mayoría de las regiones y en particular en las zonas urbanas, pero todavía se practica en las zonas rurales. Los rituales de iniciación conducen al absentismo de las niñas en las clases durante su primer ciclo de la menstruación. Durante este periodo, sólo se permite que una chica pueda ver a sus miembros femeninos de la familia (Bendera, 1999). Después de tres a cuatro semanas, las chicas se van al bosque a aprender a ser buenas esposas, a cuidar de su marido y los niños, el respeto a los mayores, cómo cuidarse durante la menstruación y sobre los roles sexuales tradicionales (Bendera, 1999, p. 18).

Mis tres hermanos todos terminaron la escuela primaria y ahora están en la escuela secundaria. Yo no pude continuar con la escuela después de someterme a rituales de iniciación porque... mi madre me dijo que me quedara en casa y esperara a casarme" (P18).

Somos cinco en la familia... soy la quinta... mis hermanas se sometieron a los tres rituales de iniciación. Nuestra abuela nos dijo que si no íbamos, en el futuro no íbamos a ser mujeres completas porque ningún hombre se casa con una mujer que no sabe tradiciones (P7).

b. Percepciones comunitarias sobre educación de las niñas

Todas las participantes expresaron cómo sus familias perciben la educación. La mayoría de ellas mencionó desanimarse por la forma en que sus familias, parientes y vecinos ven la educación de las niñas:

Nuestra vecina está embarazada y tiene cinco hijas. Estas chicas no asistieron a ninguna clase. Solía decirle a mi madre que ella no ve que tenga ninguna importancia enviar a las niñas a la escuela. Más bien, rezaba para tener un bebé varón que podría luego ir a la escuela y, más tarde, convertirse en un médico (P8).

Las niñas estamos menos valoradas en esta comunidad... a veces me siento celosa de mi hermano... la forma en que lo tratan... si se porta mal no lo golpean... y también le dejan suficiente tiempo para estudiar... mi madre me dice que todos los días tengo que asegurarme de que mi hermano beba té o avena antes de salir para la escuela (P1).

Cuando mi padre está borracho le oigo decir que no puede perder el tiempo y el dinero en educar a las niñas. ¡Para él es como ir a buscar agua desde el río y verterla en un océano, es muy desalentador escuchar esas palabras de tu padre! (P7).

No se les da prioridad a nuestras niñas en la comunidad. Por ejemplo, si hay muchos niños en la familia, los padres o tutores primero considerarán apoyar a los chicos. Muchas familias no quieren que los niños falten a la escuela, pero si una chica dice que no le interesa ir a nadie le importa (P3).

Mi tío decidió enviar a sus tres hijos a la escuela y se negó a enviar a su hija porque no tenía dinero suficiente. Esto es algo normal en nuestra comunidad. Si sucede que la familia no está bien económicamente, es habitual que las mujeres sean la última prioridad (P11).

De todas las participantes, ninguna de ellas mencionó que había recibido apoyo motivacional o moral de sus familias o la comunidad. Esta falta de apoyo de las familias contribuye a que las niñas abandonen su educación.

Quería estudiar mucho y ser un presidenta en el futuro... mi padre me dijo que nunca llegaría a ser una presidenta porque en la comunidad no quieren que el liderazgo sea femenino... la gente de esta comunidad no quiere que les guíe una mujer... esa es la cosa. Cuando escuché esto sentí que mis sueños se destruían (P6).

c. La pobreza como gran obstáculo

Las personas que viven en Kibosho son pobres y esto ha afectado a la escolarización, sobre todo de las niñas. La mayoría de las participantes mencionaron que sus familias son pobres y que han estado recibiendo poco apoyo financiero. Resaltaron que sus padres no podían permitirse el lujo de darles dinero para comprar libros y asistir a clases después de la escuela.

Mi familia tiene un campo donde cultivamos maíz y frijoles. Utilizamos los productos para alimentarnos y para el intercambio con otros agricultores. A veces no tenemos suficiente dinero y la mamá llama a su hermano que vive en Dar es Salaam para que envíe dinero para comprar comida (P7).

Mi familia es pobre... mis padres dependen de nuestra pequeña granja para alimentarse. A veces si caía enferma no había dinero para que me llevaran al hospital... puedes imaginar la situación que estamos viviendo (P9).

En la escuela veía a mis compañeros comprando cosas de la tienda... yo no estaba celosa porque entendía que mi familia era pobre, y no podía darme dinero para comprar los productos alimenticios en la escuela (P11).

El tema de la pobreza fue citado por ambos grupos de discusión como el factor principal para que los estudiantes abandonaran la escuela. Este factor no afecta únicamente a las niñas. La diferencia es que en la comunidad los padres hacen todo lo posible para garantizar que los niños varones vayan a la escuela porque creen que la educación de un niño es una inversión de futuro en sus familias, y en cambio a las chicas el futuro que les espera es casarse y unirse a la familia de su marido.

4. Discusión y propuestas

Como citábamos al principio de este artículo, uno de los Objetivos del Milenio para 2015 era lograr el acceso a la enseñanza primaria universal para todos y todas, pero aún hay 58 millones de niños y niñas de entre 6 y 11 años sin escolarizar, una situación que afecta sobre todo a las niñas. Las tasas más bajas de escolarización primaria corresponden a África subsahariana, donde sólo el 65% de los niños y niñas en edad de estudiar acuden a la escuela (UNESCO, 2014). A estas cifras, además, hay que añadir que una de cada tres niñas abandona su educación y no accede a la secundaria (PLAN, 2012).

La política educativa en Tanzania ofrece educación primaria gratuita para todos y todas. Como hemos podido apuntar en este estudio exploratorio de la zona rural de Kibosho, la realidad es más compleja. Factores escolares, familiares y comunitarios limitan el avance de la finalización de los estudios primarios de las niñas.

Respecto al ámbito escolar, la investigación muestra que es necesaria una mayor inversión tanto en infraestructuras, como en materiales, transporte y profesorado comprometido. En teoría, el Gobierno proporciona los materiales de aprendizaje y otras necesidades de educación de forma gratuita. En la práctica, esto no es así. En ocasiones los profesores les piden a los estudiantes que sus padres o tutores contribuyan en la compra de libros y otras necesidades. Para las familias con nivel económico bajo se hace difícil conseguir el dinero para pagar tanto los materiales como los uniformes o el transporte hasta la escuela. En Tanzania, para las familias con muchos niños y con ingresos limitados, el costo de la educación es una pesada carga que los padres no pueden cumplir (Bhalalusesa, 2000). La Política Educativa de Tanzania necesita ser revisada para adaptarse al contexto educativo del país. Debe proporcionar recursos de aprendizaje suficientes y adecuados para asegurar que los niños reciban conocimientos básicos y puedan finalizar sus estudios primarios. Respecto a la mejora de las niñas permanezcan en la escuela y consigan una mayor motivación para alcanzar sus logros educativos. En este sentido, el seguimiento del estudiantado y la detección precoz del absentismo podría ayudar a frenar el abandono escolar (Bolívar y López, 2009)

En el ámbito familiar los retos se encuentran tanto en un cambio de cultura con perspectiva de género como en la ayuda económica a las familias. Por una parte, es importante abordar el tema de la alfabetización de adultos ya que facilitaría poner la educación en el centro de las prioridades. En Tanzania los padres de las zonas rurales son reacios a enviar a sus hijos a la escuela debido al bajo nivel de instrucción y a que no son conscientes de los beneficios de la educación a sus hijos (HakiElimu, 2005). La formación de la población adulta sería necesaria no sólo respecto a las capacidades de lectoescritura sino también hacia la igualdad y equidad de género. En este sentido, el desigual reparto tanto en las tareas del hogar como en el cuidado de las personas (hijos y adultos), es un motivo importante de abandono escolar de las niñas en educación primaria.

También desatacamos los embarazos adolescentes y su consecuencia: el fin de los estudios. Aunque el gobierno de Tanzania permite regresar a la escuela a las jóvenes madres, en Kibosho central no se contempla como posibilidad. Es necesario que las autoridades responsables intervengan para garantizar el derecho de esas personas a retomar sus estudios. Además, este tema es importante abordarlo desde la perspectiva de la prevención, con una educación sexual que incluya los métodos anticonceptivos para que las niñas y jóvenes puedan estar en una mejor posición para decidir.

Por otra parte, respecto a las ayudas económicas, en las zonas empobrecidas es fundamental realizar esfuerzos extra en este tema para garantizar el derecho pleno a una educación primaria, universal y gratuita. El tema de la pobreza es fundamental abordarlo a nivel comunitario.

En el ámbito de la comunidad, los retos fundamentales son los derivados de la situación económica y de la sociedad patriarcal. Ambos son considerados como dos de los factores fundamentales en la alta tasa de abandono escolar femenino. De hecho, el Plan de Investigación Internacional (2012) menciona la pobreza como uno de los obstáculos para la educación de las niñas. En particular, las investigaciones recientes han indicado la pobreza como un factor muy crítico que afecta el acceso de las niñas a la educación.

Respecto a los aspectos culturales derivados de la sociedad patriarcal. Por una parte, encontramos los rituales de iniciación de las niñas, consideramos que esta práctica es muy perjudicial, ya que interfiere con la actividad educativa de las niñas. La mayor parte del tiempo, se convierten en un dilema, ya que las niñas no logran el equilibrio entre las normas culturales y la educación formal (Bhalalusesa, 2000). El gobierno está jugando un papel muy importante para garantizar que se acabe con las prácticas culturales y tradicionales que interfieren con la educación de las niñas, pero en algunas zonas rurales se necesitan muchos esfuerzos para abordar el asunto. En Tanzania, uno de los principales factores que conducen a la baja tasa de finalización de la educación básica de las niñas incluye creencias y prácticas socio-culturales. Las prácticas no sólo niegan a las niñas la oportunidad de la educación, sino que también ponen en peligro sus vidas a el largo plazo, convirtiéndolas en inadaptadas sociales (UNICEF, 2003).

Por otra parte, a pesar de estas predisposiciones, todavía existen algunas comunidades que consideran que educar a una niña no tiene ningún valor. Invierten en la educación los niños porque creen que es una inversión para la familia a diferencia de las niñas, que más tarde se casarán y crearán sus propias familias. Estas percepciones han llevado a algunas comunidades a no apoyar la educación de niñas.

Este factor también ha sido señalado en investigaciones previas como un estudio realizado en la región de Kilimanjaro acerca de las ideas que posee la comunidad sobre la educación de las mujeres. El trabajo concluye que el reconocimiento de mujeres mayores a la educación de las niñas es mínimo. Las mujeres jóvenes tienden a tener grandes aspiraciones que entran en conflicto con el papel que desempeñan en sus respectivas comunidades, incluyendo las tareas domésticas y el trabajo en el campo (Stambach, 2000). Otro estudio realizado por Murray (2008) revela que los padres prefieren que sus niñas se encarguen de las tareas del hogar en lugar de asistir a la escuela y prefieren gastar el dinero en la educación de los niños que en el de las niñas.

Las desigualdades de género han sido uno de los principales obstáculos de la educación de las niñas en muchas de las regiones de África subsahariana. A pesar de que en algunas áreas hay una respuesta positiva a la educación de las niñas, existe una tendencia de la comunidad a apoyar a los niños en la educación en detrimento de las niñas (PLAN, 2012). Existe la necesidad de concienciar de que las niñas y las mujeres son capaces de tomar parte en las decisiones políticas y socio-económicas. Sin un cambio en esta dirección, se torna muy difícil conseguir la escolarización primaria de las niñas y mucho menos la continuación de sus estudios secundarios y superiores.

Como hemos comprobado, los resultados obtenidos en este estudio están en sintonía con otras investigaciones sobre las causas de abandono escolar de las niñas en las zonas rurales de Tanzania. Los motivos fundamentales son la falta de recursos, la pobreza estructural y la cultura patriarcal.

Las propuestas para mejorar la situación requieren que se tengan en cuenta a todos los agentes - el gobierno, las organizaciones no gubernamentales, las escuelas, las familias, las comunidades y de las niñas y jóvenes- y que permitan una intervención integral. En este sentido, la inversión no sólo pasa por la mejora de las infraestructuras y los recursos materiales y profesionales, es fundamental la formación de la comunidad desde una perspectiva de igualdad y equidad de género.

Como hemos mencionado en la introducción, la educación de las niñas y las mujeres es clave en el desarrollo social y económico de una comunidad. Las estrategias y acciones para abordar este problema deberían ser una prioridad internacional si creemos en la construcción de un mundo donde las personas y las comunidades tengamos derecho a tener una vida vivible (Butler, 2010).

Referencias bibliográficas

- Bhalalusesa, E. (2000). *Right to basic education for girls and women*. Dar es Salaam: University of Dares Salaam Press.
- Birdsall, N., Levine, R. y Ibrahim, A. (2005). Towards Universal Primary Education: investments, incentives, and institutions. *European Journal of Education*, 40 (3), 337- 349. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2005.00230.x>
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 51-78. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. London: Oxford University Press.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra*. Barcelona: Paidós.
- Cotton, A. (2008). The Importance of Educating Girls and Women: The Fight against Poverty in African Rural Communities. *The UN Chronicle*, XLV (1), 49.
- Filmer, D. (2006). Gender and wealth disparities in Schooling: Evidence from 44 counties. *International Journal of Educational Research*, 43 (6), 351-369.
- HakiElimu (2005). *Three years of PEDP implementation: Key findings from government reviews*. Dar es Salaam: HakiElimu. Recuperado de: www.tzonline.org/pdf/threeyearsofPEDPimplementation.pdf.
- Herz, B. y Sperling, G.B. (2004). *What Works in Girls' Education. Evidence and Policies from the Developing World*. Washington, D.C.: Council on Foreign Relations.
- Jackson, L. (2009). Educate the Women and You Change the World: Investing in the Education of Women is the Best Investment in a Country's Growth and Development. *Forum on Public Policy, A Journal of the Oxford Round Table*, 1 (1).
- Mason, J. (2011). *Semi structured Interview*. London: Sage Publication.

- Murray, C. (2008). *Real education: Four simple truths for bringing America's schools back to reality*. New York: Crown Forum.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- PLAN- Plan de Investigación Internacional (2012). *Por ser niña. Estado Mundial de las Niñas 2012. Aprender para la vida*. Roma: PLAN. Recuperado de: <http://plan-espana.org/que-hacemos-programas-desarrollo/campana-ong/por-ser-ninas/educacion-ninas-informe-por-ser-nina-2012>
- Schultz, P. T. (1993). Investments in the Schooling and Health of Women and Men: Quantities and Returns. *Discussion Papers 703*. New Haven, CT: Yale - Economic Growth Center.
- Smith, L. C. y Haddad, L. J. (1999). Explaining child malnutrition in developing countries. *FCND discussion papers 60*. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute.
- Stambach, A. (2000). *Lessons from Mount Kilimanjaro: Schooling, community, and gender in East Africa*. New York: Routledge.
- Strydom, H. (2011). Sampling in the qualitative paradigm. En A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché y C.S.L. Delpont (Eds.), *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Subbarao, K. y Raney, L. (1995). Social gains from female education. *Economic Development and Cultural Change*, 44 (1), 105-28.
- Summers, L. H. (1994). Investing in All the People: Educating Women in Developing Countries. *Seminar Paper*, 45. Washington, D.C.: World Bank.
- Tembon, M. y Fort, L. (2008). Foreword. En M. Tembon y L. Fort (Eds), *Girls' Education in the 21st Century: Equality, Empowerment, and Growth* (pp. xvii-xix). Washington, D.C.: World Bank.
- Tryndyuk, I. (2013). *Isn't it too early to drop out of School?: A Study of Girls' Education in the Chepang Community of Nepal* (Master Thesis). University of Tromso, Norway.
- UNESCO (2014): *Informe UNESCO- Documento de Política 14*, Informe no publicado disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/2281845.pdf>
- UNICEF (2003): *Humanitarian Action Report 2003: Hope for the Future*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2012): *Inequities in Early Childhood Development: What the data say. Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys*. New York: UNICEF.
- Unrau, Y. A., Gabor, P. A. y Grinnell, R. M. (2007). *Evaluation in social work: The art and science of practice*. New York: Oxford University Press
- Wilson, H. (2010). *Girls' Education and Development: Promotion of Girls' Education in Relation to Sustainable Development* (Undergraduate Thesis). Butler University, Estados Unidos.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.