Estudio:

Análisis de GÉNERO sobre las causas de la *baja matriculación* y el *abandono escolar* *

con la participación de población beneficiaria y líderes de las comunidades locales

Eje Fronterizo del NE de Guinea Bissau

INDICE

- CONTEXTO
- METODOLOGIA
  1. Métodos, técnicas y muestra
  2. Localidades y población
- RESULTADOS
- CONCLUSIONES

CONTEXTUALIZACIÓN

El problema sobre el desarrollo y la calidad de la educación constituye uno de los problemas más importantes a los que se enfrenta el gobierno de Guinea Bissau, ya que es a través de la educación que se conseguirá atender otros problemas esenciales para este país como son: la lucha contra la pobreza, el desarrollo económico, la participación de las mujeres y la protección de la infancia.

Según la UNESCO (2010), en 29 países del África subsahariana y el sudeste asiático, el número de niños y niñas matriculados en la escuela, confirmados por las familias, es aproximadamente la mitad del número indicado en los datos administrativos. Esto es equivalente a un aumento del 30% en la estimación general de "no asistir a la escuela". Los datos mundiales muestran que la matriculación de niños y niñas en la escuela está aumentando y que el número de abandonos ha disminuido significativamente en los últimos 5 años (*UNESCO* 2010). En África subsahariana, el número de menores que no asisten a la escuela ha disminuido en casi 13 millones; el 28%. Sin embargo, la población infantil que vive en áreas rurales tiene un mayor riesgo de no asistir a la escuela o abandonar la escuela sin completar su primer ciclo. En algunos países como Burkina-Faso, Camerún, Etiopía, Malawi, Níger, Senegal y Zambia, la investigación de los hogares indica que en las zonas rurales los niños y niñas tienen el doble de probabilidades de no asistir a la escuela (*Bruneforth*, 2009).

Además, una gran cantidad de menores matriculados en la escuela nunca completarán la educación básica o adquirirán habilidades básicas de alfabetización y matemáticas. Los altos niveles de matrícula escolar a menudo se ven inflados por los niños y niñas mayores que nunca terminarán la educación básica. Algunos estudios indican que la cantidad de menores que están matriculados en la escuela a una edad apropiada es exagerada. El ingreso tardío a la escuela y la repetición de clases pueden malinterpretarse como una alta tasa de asistencia a la escuela. Según el grupo independiente del Banco Mundial (2006), los datos de los hogares sobre matrícula escolar indican una sobreestimación del 10% o más en las tasas de asistencia escolar en varios países. La tasa neta de matrícula para la educación primaria en Guinea-Bissau es del 67,4 por ciento (*MICS* 2014), que está por debajo del promedio del 73% para los países subsaharianos (*UNESCO* 2011). Entre el 60 y el 70% de la población en edad escolar está matriculada en escuelas de portugués. Según el grupo independiente del Banco Mundial (2006), el problema de no asistir a la escuela es más grave en África subsahariana, donde el 59% de la población probablemente no está matriculada. Se prevé que más del 70% de los niños y niñas que no asisten a la escuela en Burkina-Faso, Malí, Níger y Senegal nunca asistirán a la escuela. Además del problema de las altas tasas de abandono, especialmente para las niñas, el alumnado de las zonas rurales de Guinea-Bissau sufre una gran brecha entre la edad y el grado escolar. Muchos de los y las menores en edad escolar secundaria asisten a la educación básica. A partir del cuarto grado, el número de niños y niñas matriculados en la escuela disminuye considerablemente.

De todos los niños y niñas entre las edades de 13 y 17 años que actualmente están matriculados en la escuela, solo el 28% y el 19.5%, respectivamente, asisten a cuarto grado o grados superiores. Si consideramos las inscripciones a partir del grado 7 en adelante, el porcentaje de niños y niñas inscritos se reduce a 6.1% y 4% respectivamente. Una de las causas del ingreso tardío y las altas tasas de repetición es la desnutrición preescolar. Cada vez hay más pruebas que indican que la deficiencia

nutricional durante los primeros 2 años de vida se asocia con menos capacidades cognitivas más tarde (*Alderman* et al., 2001; *Glewwe* y *King*, 2001; *Sánchez*, 2009). Según estos estudios, un niño o niña que sufre de desnutrición frecuente tiene puntajes más bajos en las pruebas de función cognitiva, desarrollo psicomotor, habilidades motoras finas, actividad y niveles de atención (*Alderman* et al., 2001; *Behrman*, 2008; *Maluccio* et al., 2006).

En las zonas rurales, las escuelas que ofrecen enseñanza desde quinto grado en adelante son raras. De hecho, en 976 casas visitadas de 3968 (el 25%) nos dijeron que uno o más jóvenes en la casa estaban ausentes por estudiar en otro lugar. Concretamente, 1552 menores estuvieron ausentes por razones educativas. El desafío de completar la educación básica es aún mayor para las niñas. Las niñas y las mujeres están en desventaja a muchos niveles. Desde la primera infancia tienen menos tiempo para estudiar, ya que están ocupadas con la mayoría de las actividades domésticas, y a menudo se ven obligadas a casarse a una edad muy temprana y abandonar la escuela. El coste de enviar a los hijos o hijas a estudiar fuera de casa no se limita a los gastos escolares, sino también al hecho de tener que sacarles de sus actividades diarias, en las que ayudan en la agricultura y las tareas domésticas. Por lo tanto, las familias en estas áreas a menudo no pueden soportar los costes escolares lejos de sus hogares. Asegurar los recursos en estas escuelas aisladas, para que puedan ofrecer una educación básica completa, ayudaría a mantener a más menores en la escuela y aumentaría la tasa de finalización de la educación básica. Alrededor del 10% de los padres y madres dijeron que sus hijos e hijas no asisten a la escuela porque no ven ningún beneficio. Esta declaración posiblemente esté vinculada a la experiencia personal de tener un hijo o hija que no puede leer una palabra después de varios años en la escuela.

Por lo tanto, el desafío crítico no es solo llevar a población infantil a la escuela, sino garantizar que una vez allí tengan acceso a una educación de calidad. Los proyectos no solo deben apuntar a aumentar la matrícula en la escuela, sino también a reducir las tasas de deserción y repetición (mejorando la eficiencia interna).

Para aumentar las tasas de finalización de la educación básica, es importante mejorar la nutrición materna e infantil y el número de escuelas que ofrecen educación básica completa en estas áreas marginalizadas.

METODOLOGÍA

1. Metodología, técnicas y muestra

Metodología	Técnicas	Muestra
Cuantitativa	Lista de alumnado inscrito	• 18 escuelas
Cualitativa	Entrevistas individuales	• 1 inspector sectorial del Ministerio de educación • 1 director regional del Ministerio de Educación
	Focus Group	• 1 grupo con autoridades tradicionales (10 participantes hombres) • 1 grupo con mujeres (10 participantes) • 1 grupo con profesorado (10 participantes, de los cuales 2 eran mujeres)
	Reuniones participativas comunitarias	• 18 comunidades

Para el análisis cuantitativo se utilizaron los datos de matriculación de las 18 escuelas en las que se desarrolla el proyecto marco del estudio, analizando los datos de los cursos escolares 2017/2018 y 2018/2019.

En cuanto al análisis cualitativo, se utilizaron varias técnicas:

- Entrevistas individuales: donde se analizó la situación actual del sistema educativo de Guinea Bissau, especialmente de la zona en la que se desarrolla el proyecto, donde por sus características propias el abandono escolar tiene una casuística específica. De igual forma se abordó una distinción del abandono escolar en función del género del alumnado.
- *Focus Group*: esta técnica fue aplicada a grupos homogéneos de hombres y mujeres representantes de las diferentes comunidades donde se localizan las aldeas, todos ellos con hijos e hijas no escolarizados o que han abandonado los estudios. De igual forma, se organizó un grupo que reunía a las autoridades tradicionales de la zona, jefes de aldea, regulos e imanes; y finalmente se organizó otro grupo con 10 personas pertenecientes al profesorado de las escuelas.
- Reuniones participativas comunitarias: encuentros informales con las diferentes comunidades, donde, tanto al inicio del curso escolar, como a lo largo del mismo se realizaron encuentros con los padres, madres y encargados de educación, con el objetivo de hablar de la no escolarización y abandono escolar.

2. Localidades y características generales de la población

El estudio fue realizado en las 18 escuelas que forman parte del proyecto marco de esta actividad, de las cuales 17 pertenecen a la región de Bafatá, sección de Contuboel; y 1 a la región de Oio, sección de Cuntima. Las etnias mayoritarias de estas regiones son las Mandingas y Balantas en Oio, quienes representan cerca del 76% de la población de la región; y las Mandingas y Fulas en la región de Bafatá, que suponen aproximadamente el 80% de la población regional. En ambos casos existe una fuerte influencia cultural y religiosa de raíz musulmana.

Las escuelas y comunidades objeto de la intervención se localizan a lo largo de una línea de casi 60 Km de Este a Oeste, y en una franja de unos 50 Km hacia el Sur, desde Cuntima (en la región de Oio) a Carantaba (en la región de Bafatá). Se trata de una zona caracterizada por la violación de los derechos sociales básicos, donde el índice de pobreza extrema oscila entre un 73% en Oio y un 75% en Bafatá (INE, 2016), donde no existe servicio de luz pública ni saneamiento básico y el abastecimiento de agua, cuando se consigue, es a partir de pozos comunitarios artesanales.

Casi no se encuentran infraestructuras viales, sólo pequeños caminos que cruzan el campo y a través de los cuales se comunican entre aldeas.

Escuelas participantes

1. E.B Carantaba
2. E.B Sintchã Moro
3. E.B Cuntima
4. E.B Sintchã Niel
5. E.B Cambadju
6. E.B Lamoi
7. E.B Sumbundu
8. E.B Farimbali
9. E.B Sare Dembel
10. E.B Maru Bague
11. E.B Manta Seide
12. E.B Lengueto
13. E.B Sintchã Djida
14. E.B Cambara Djaube
15. E.B Bagingara
16. E.B Sare Wale
17. E.B Sora Fula
18. E.B Sare Djamara

RESULTADOS

La importancia de la escuela es incuestionable para la juventud y las mujeres; la escuela es considerada como una parte fundamental en el futuro de sus descendientes. Todos los grupos y comunidades que participaron en el diagnóstico reconocieron la escuela como un lugar importante donde sus hijos e hijas pueden aprender.

Sin embargo, **se observan diferencias en las motivaciones** que presentan los grupos a la hora de escolarizar a sus hijos e hijas. Por un lado, **el grupo de autoridades tradicionales expresa motivaciones para la escolarización basadas en el prestigio social**. Por otro lado, el **profesorado expresa motivaciones asociadas al conocimiento y mayores posibilidades de desarrollo en el futuro**. Finalmente, el grupo de **mujeres quiere ofrecer a sus hijos e hijas las oportunidades que se les han negado a ellas en el pasado**. En cuanto al grupo de hombres, expresa diferentes motivaciones, algunos viendo la escuela como un recurso que les fue negado en el pasado a ellos, y otros viéndola como una forma de ofrecer un mejor futuro a sus hijos e hijas, especialmente en el aspecto económico.

En cuanto a la motivación en la escolarización de las niñas específicamente, el grupo de hombres y autoridades tradicionales no mostraba especial diferenciación en relación al género en sus respuestas. Sin embargo en el grupo de mujeres, reconocieron las dificultades en el pasado en cuanto a su propia escolarización, admitiendo todas ser analfabetas; de igual forma, reconocieron los diferentes prejuicios que han existido con respecto a la escolarización de las niñas y admitieron que, aunque la situación actual no es como antiguamente, **las niñas tienen más trabajo en el hogar, lo que muchas veces dificulta su escolarización**.

Con respecto al derecho a la educación, a lo largo de todas las reuniones con las comunidades se observó un **reconocimiento de la asistencia a la escuela como derecho fundamental de la infancia**, observándose dificultades para el cumplimiento de este derecho debido a cuestiones económicas. De esta forma, todos los grupos reconocieron que si no pueden escolarizar a todos sus hijos e hijas, para cumplir con su derecho a la educación, es por incapacidad de asumir los pagos de la escuela. Ahondando un poco más en esta cuestión, los grupos expresaron matices muy diferentes en sus respuestas, desde luego relevantes a la hora de analizar la no escolarización y el abandono escolar ene la zona, que resumiremos en las siguientes categorías:

I. *Priorización de gastos familiares*: en general en todos los grupos reconocieron tener ingresos a través de la cosecha del anacardo, arroz, maíz, etc.; así como disponer de ganado con posibilidades de venta que, aunque no resulta un ingreso estable mensualmente, en momentos puntuales del año, aporta ingresos con los que asumen los gastos del resto del año.

A la hora de recibir esos ingresos, son los hombres de la familia quienes distribuyen la forma de gasto y toman las decisiones. **Los grupos de hombres y autoridades tradicionales expresaron en sus respuestas el siguiente orden de prioridades para los gastos: en primer lugar, en matrimonios u otros ritos tradicionales o religiosos**; a continuación, en mejoras infraestructurales del hogar; en tercer lugar, en alimentación; y en último lugar, en la educación de

sus hijos e hijas. Por su parte, **el grupo de mujeres reconoció no siempre estar de acuerdo con la priorización y distribución del pago realizado por los hombres de sus familias**. De hecho, denuncian que en pocas o ninguna ocasión se ha incluido el pago de la escuela dentro de la planificación de los gastos familiares anuales. Así mismo, indicaron que en el caso de poder participar en la toma de decisiones sobre la distribución de gastos familiares, el pago de la escuela sería de los primeros que harían.

II. *Priorización por edad*: a la hora de decidir los hijos e hijas que acudirán a la escuela, aunque las familias conocen la obligatoriedad de la escolarización a partir de los 6 años y hasta los 12 años de edad, suelen realizar la matriculación por primera vez a edades muy superiores, teniendo menores en primero de primaria con 10 o 12 años.

Los grupos de autoridades tradicionales y hombres reconocieron que, a la hora de hacer los pagos de la escuela de sus hijos e hijas, suelen realizar el pago de **los primeros dos años para menores que son escolarizados a edades tempranas** (7 y 8 años), pero que con edades superiores suelen ser sus propios hijos e hijas quienes asumen el pago de su escuela, realizando trabajos en la huerta o vendiendo productos en el mercado, como leña, alimentos transformados, productos de la huerta etc.

III. *Priorización por género*: aunque ninguno de los grupos reconoció hacer una distinción por género, a la hora de analizar el género de los escolarizados, **todos reconocieron tener más hijos que hijas escolarizados**. También admitieron que los niños continuaban sus estudios hasta niveles superiores que las niñas, y que **las niñas solían abandonar antes sus estudios por aumento de responsabilidades familiares** (normalmente porque se veían empujadas al matrimonio o porque tenían que asumir mayor carga de trabajo en el domicilio familiar).

Los datos que tenemos en el marco del proyecto indican **cierta paridad en la asistencia escolar de niñas y niños en el primer y segundo año de educación básica y una fuerte caída en el caso de las niñas después de estos niveles**. En el caso del profesorado, por ejemplo, el **55.6% identifica prácticas discriminatorias o ataques a la inclusión.**

Las prácticas tradicionales y culturales que amenazan la integridad física de los hombres, las mujeres y los niños, y especialmente las niñas, se pasan por alto en la vida cotidiana de los miembros masculinos del grupo. Dichas prácticas no son mencionadas (ni identificadas como peligrosas) por casi ninguna de las personas que forman parte del diagnóstico. **A pesar de ser una preocupación central del país y las organizaciones que trabajan en él, mediante la criminalización de algunas prácticas tradicionales y mediante campañas de sensibilización, solo un número muy pequeño sabe cómo identificar una práctica perjudicial para la integridad física de las personas.**

A la hora de analizar las características de la escolarización y abandono del alumnado de la zona, es fundamental hacer especial referencia a **la campaña de cajú (anacardo) y su influencia en el funcionamiento de las familias.**

La campaña de cajú tiene dos momentos importantes como actividad económica, que influyen de una manera relevante en la escolarización de los y las menores de la zona. Así, en lo que corresponde a los meses del segundo trimestre escolar (enero a marzo) se realizan actividades de limpieza de terreno, donde todos los miembros de las familias participan, llegando incluso a contratar a otros familiares lejanos o vecinos de la aldea a cambio de pago tras la venta de la colecta. A continuación, durante el tercer trimestre del año escolar (meses de abril a junio) se realiza la recolecta del cajú, trabajo físicamente muy pesado y que normalmente es delegado en las mujeres y los niños/as de la familia.

La recolecta consiste en recoger del suelo el fruto y meterlo en pequeños baldes o sacos; y a continuación, los frutos deben ser separados de la castaña uno a uno. El fruto normalmente se utiliza para autoconsumo o para venta. También existe la posibilidad de transformarlo en vino antes de venderlo, tradición bastante arraigada en otras etnias, pero no tanto en fulas y mandingas, debido a sus creencias musulmanas. Por ello, normalmente todas las ganancias se derivan de la venta de la castaña de cajú (anacardo).

Dada la falta de otras actividades económicas en la zona que proporcionen a las familias ingresos que garanticen su subsistencia, a la campaña de cajú se dedican todos los esfuerzos de la familia. Así, tanto en reuniones comunitarias como en los grupos focales realizados, se identificó que hombres y mujeres están alineados a la hora de considerar esta prioridad como necesaria.

Se identificaron creencias arraigadas asociadas a las tareas que tanto mujeres como niños y niñas "deben" asumir y que no está bien visto que sean realizadas por los hombres, especialmente en la actividad que mayor tiempo precisa: la recolecta. Estas creencias influyen drásticamente en la participación de niños y niñas en la escuela, ya que a pesar de que la actividad de recogida es pesada, es fácil de realizar incluso por niños y niñas de 4 años.

El grupo de profesorado expresó tener todos los años las mayores dificultades para mantener la participación del alumnado durante la campaña de cajú. Este año en concreto, las mayores faltas de asistencia se produjeron a partir del mes de enero, y fueron incluso más pronunciadas a partir del mes de marzo, lo que ha coincidido con el fin del segundo trimestre y el inicio del tercero y ha afectado negativamente en el rendimiento del alumnado. Por otro lado, expresaron que en sus escuelas, **a pesar de que el número de abandonos en este año escolar ha sido mucho menor que en otros años lectivos, gracias al trabajo de intervención que se está realizando en el marco del proyecto, les continúa preocupando la participación escolar.**

De esta forma, señalaron que muchos alumnos y alumnas, aunque no llegaban a abandonar definitivamente la escuela, llegaban a faltar semanas enteras, llegaban tarde, o, si asistían a clases, les observaban cansados físicamente por los trabajos realizados en la recolecta antes del horario escolar.

Por otro lado, las autoridades educativas regionales y sectoriales, a lo largo de las entrevistas, expresaron su preocupación a la hora de abordar la problemática asociada al abandono escolar, indicando ambos que **los mayores índices de abandono tanto a nivel sectorial como regional y estatal ocurren en esta época del año, llegando a aumentar en el tercer trimestre escolar en más de un 20% con respecto al resto del año**. El problema fundamental identificado por las autoridades educativas radica en la falta de medios del Ministerio de Educación para poder realizar una inspección

constante de las escuelas; reconocen que, al no visitar las escuelas ni las aldeas, ni verifican la asistencia del alumnado ni pueden tomar las medidas necesarias a nivel comunitario. **Afirman además que están altamente satisfechos con la baja tasa de abandono de las escuelas de la red, y consideran que el éxito radica en el trabajo intensivo de supervisión pedagógica y sensibilización que se realiza en las aldeas desde el inicio del proyecto, pero especialmente antes del inicio de la campaña de cajú**.

CONCLUSIONES

Para universalizar la educación y obtener los beneficios sociales y económicos de una población alfabetizada, los encargados de formular políticas deben abordar las brechas educativas y buscar soluciones que sean coherentes con el contexto.

La proporción de menores matriculados en la escuela es ligeramente mayor en los primeros años y aumenta con la edad. Por un lado, las prácticas culturales, como delegar más tareas y responsabilidades domésticas a las niñas y obligarlas (o inducirlas) a un matrimonio temprano, explican su bajo rendimiento. Las niñas tienen menos tiempo para estudiar y abandonan la escuela antes. Además, el mercado laboral guineano está marcado por desigualdades de género significativas y persistentes. Como consecuencia, los padres tienen menos interés en invertir en la educación de las niñas.

Las políticas que abordan el tema de la desigualdad de género en este contexto deberían promover la concienciación en los padres y madres y las comunidades sobre la importancia de la educación de las niñas, y mejorar las oportunidades de las mujeres en el mercado laboral. Mejorar los niveles de educación de las mujeres tiene beneficios sociales y económicos, puesto que cuanto mayor sea el nivel de educación de una mujer, mayores serán las posibilidades de que sus hijos y hijas sean vacunados y sobrevivan hasta los cinco años.

También se ha demostrado que mejorar el nivel educativo de la población, tanto en hombres como en mujeres, genera crecimiento económico. Es interesante observar que las comunidades son conscientes de que tanto el matrimonio temprano como el embarazo se encuentran entre las principales causas del abandono escolar de las niñas. Sin embargo, no existe una comprensión clara en los padres y en la sociedad de los beneficios que trae la educación de una niña.

Alentar a las mujeres a convertirse en maestras en aldeas rurales, a través de becas, mejorando las condiciones y pagando incentivos para que trabajen en estas áreas es una de las medidas para reducir la brecha de género en la educación, cuyo efecto positivo ya ha sido demostrado.

Para aumentar los niveles de aprendizaje, **las escuelas con mejores condiciones de enseñanza deben estar cerca de las comunidades y los padres deben ser conscientes de la importancia de la educación**. Los formuladores de políticas educativas y las organizaciones deben preocuparse por mejorar y garantizar que las escuelas accesibles en las áreas más marginalizadas tengan una educación básica completa y de calidad que se inserte en este contexto. Es necesario llegar a un acuerdo para optimizar el tiempo de la población infantil, y minimizar el conflicto entre el tiempo dedicado al estudio y la economía familiar.

Es necesario desarrollar políticas que garanticen la capacitación y la contratación de profesorado mejor preparado en las zonas rurales. Para tener éxito, las estrategias deben combinar el refuerzo de la formación del profesorado, la supervisión efectiva del aprendizaje y un pequeño incentivo, según los resultados de las pruebas específicas para cada clase. Para incrementar y estabilizar el grupo de profesorado en las aldeas rurales**, los programas de educación deberían invertir en la capacitación de maestros y maestras reclutados localmente y mejorar las condiciones de**

trabajo en estas áreas, asegurando sistemas de pago más eficientes y las mismas oportunidades de capacitación en el servicio. Los y las estudiantes de las comunidades marginalizadas deben ser alentados a convertirse en maestros y maestras.

Para mejorar los niveles de aprendizaje, es esencial que se mejoren las condiciones escolares, el nivel del profesorado y los materiales de enseñanza, y que **el idioma de instrucción, la estrategia de enseñanza y el conocimiento se adapten al contexto rural. El alumnado debe tener acceso al conocimiento con el que se identifica, que sea útil y relevante en el contexto rural**. Esto también ayudaría a reducir la evasión rural y a promover un desarrollo equilibrado de la sociedad.

Es necesario ampliar la idea de "aplicabilidad" y la importancia del conocimiento en la vida rural. Esperamos que estos resultados fomenten un proceso de cambio de los niveles muy bajos de alfabetización y promuevan una verdadera educación inclusiva para todos y todas.