Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESCO Institute for Lifelong Learning
Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO Institute
for Lifelong Learning
Instituto de la UNESCO
para el Apprendizaje a
lo Largo de Toda la Vida

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

© Instituto de la UNESCO para el
Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida

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.

Derechos de la fotografía:
Portada: UIL, 2010; NaDEET, 2013; Operation Upgrade, 2012; Nirantar, 2014
pp. 8, 25, 26: Tostan, 2013; pp. 11, 20: Avallain Ltd.; pp. 13, 17, 19: Association Ibn Albayter, 2012; p. 18: Association kényane des apprenants adultes; p. 21: Operation Upgrade, 2012; p. 22: BUNYAD ; p. 23: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Bolivia, 2011; p. 24: Purun Citizen's Community, 2012

Autora: Anna Robinson-Pant

Apoyo Editorial: Ulrike Hanemann y Alena Oberlerchner

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

Diseño: Jan Kairies

UIL/2014/PI/H/7

Índice

1. Introducción
página 7

2. Desarrollo sostenible: mapear el marco conceptual
página 8

3. Empoderamiento de las mujeres: ir más allá del eslogan
página 12

4. Hacia un marco de análisis de los programas de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres
página 14

5. Investigar los programas de alfabetización de adultos con una óptica de género de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)
página 19

6. Perfilar los principios de las buenas prácticas y los retos clave
página 30

7. Recomendaciones para la acción futura
página 33

8. Referencias
página 36

1. Introducción

El hecho de que las mujeres constituyan dos tercios de la población mundial no alfabetizada es motivo de preocupación desde hace varios decenios. A pesar del número de intervenciones de alto nivel en alfabetización que tienen por población objetivo a las mujeres –incluyendo la iniciativa LIFE de la UNESCO [Alfabetización: Saber para poder]–, la disparidad entre las tasas de alfabetización de hombres y mujeres persiste en muchos países del mundo (UIL, 2013). Sin embargo, este punto de partida para pensar acerca de la alfabetización de las mujeres ha conducido frecuentemente a una estrecha focalización en el acceso y los resultados de la alfabetización. Si bien los responsables de la formulación de política y los planificadores han tratado de identificar y superar las barreras para la participación de las mujeres, los investigadores han dirigido su atención a medir los beneficios sociales y económicos de la alfabetización de las mujeres (Robinson-Pant, 2004). Las correlaciones estadísticas se han presentado como pruebas del impacto de la alfabetización de las mujeres. En Pakistán, por ejemplo, las mujeres con un alto nivel en lectura y escritura ganaban un 95% más que las analfabetas, mientras que el diferencial era solo de 33% entre los hombres (UNESCO, 2012: p. 196; p. 225)[1]. Se han analizado las barreras a la participación en función de factores estructurales (horarios, localización, mujeres frente a grupos mixtos) y sociales (matrimonio, pobreza, jerarquía entre las lenguas) (Ballara, 1991). Sin embargo, en esos análisis se ha prestado poca atención a los procesos sociales relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de la alfabetización.

Por el contrario, este documento plantea una visión más amplia de la alfabetización a fin de explorar no solo "lo que funciona" desde un punto de vista práctico para estimular a las mujeres a fin de que participen en los programas, sino que también observa cómo y por qué los programas de alfabetización pueden contribuir al desarrollo sostenible y los procesos de empoderamiento. Optar por esta perspectiva sobre la alfabetización de las mujeres implica plantear preguntas alternativas a las más usuales, tales como "¿cómo podemos alfabetizar a más mujeres?". Enfocar la alfabetización desde la perspectiva del desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres implica que desarrollemos una comprensión más matizada de cómo diferentes tipos de alfabetización emergen o apoyan diferentes enfoques del desarrollo y cómo las mujeres participan en esos procesos de cambio. ¿Cómo se relaciona la alfabetización con los programas de desarrollo sostenible? ¿Qué significa el empoderamiento para diferentes mujeres en diversas situaciones? ¿Sobre qué tipo de pruebas resultantes de la investigación y el conocimiento se sustentan las políticas y programas de alfabetización? ¿Cómo puede el aprendizaje de adultos facilitar el cambio económico, social y medioambiental? Estas preguntas más amplias guiarán la exploración conceptual del desarrollo sostenible, el empoderamiento de las mujeres y la alfabetización, así como el examen de los programas que se presentan en este documento. El supuesto de partida es que solo observando en profundidad los procesos de aprendizaje de la alfabetización y la práctica del desarrollo se puede empezar a afrontar el reto para reducir la brecha de género en el logro de la alfabetización.

1 De haber versión inglesa y española, la primera página (p.) de la referencia remite a la versión inglesa; la segunda, a la versión española.

2. Desarrollo sostenible: mapear el marco conceptual

2.1. Una breve historia del concepto

Presentado por la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en su informe de 1987 *Our Common Future* [Nuestro futuro común], (también conocido como el Informe Brundtland), el concepto de «desarrollo sostenible» puede verse como una respuesta a la creciente conciencia del impacto potencial de las desigualdades económicas y sociales, la degradación del medio ambiente, el crecimiento de la población y el cambio climático. El United Nations Secretary-General's Panel on Global Sustainability [Panel de Alto Nivel sobre Sostenibilidad Global] lanzado por el Secretario General Ban Ki-moon en Agosto de 2010, destacó que si bien este nuevo paradigma para el crecimiento económico, la equidad social y la sostenibilidad del medio ambiente había sido reconocido sin cuestionamiento, 25 años después las políticas de desarrollo sostenible aún no se habían puesto en práctica debido a la falta de voluntad política (UN, 2012*a*, p.14; p. 13). Su informe *Resilient People Resilient Planet*: *A future worth choosing* [Gente resiliente en un planeta resiliente: un futuro que vale la pena elegir] también señala la necesidad de desarrollar "un lenguaje común para el desarrollo sostenible", de manera tal que los activistas sociales, los economistas y los científicos del medio ambiente puedan empezar a trabajar conjuntamente para situar estas ideas en la corriente principal de la economía (UN, 2012*a*: p. 14; p. 14). El panel hizo hincapié en el crecimiento económico como el principal imperativo para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres –sobre los dos otros *pilares* (equidad social y sostenibilidad medioambiental)– destacando los costos de la exclusión de las mujeres de la economía y la necesidad de priorizar la formación de las mujeres de modo que se puedan superar las carencias de competencias. Sugirieron que "el siguiente incremento global bien podría provenir del provenir del pleno empoderamiento económico de las mujeres" (UN, 2012*a*, p. 16; p. 15). El informe sostiene que la igualdad entre los sexos constituye una dimensión esencial del desarrollo sostenible, requiriéndose el apoyo a las mujeres en calidad de líderes en los sectores público y privado. El panel debatió el papel de las instituciones formales de educación y formación en relación con el fortalecimiento de capacidades, y destacó el potencial de las "redes y comunidades juveniles no convencionales" (UN, 2012*a*, p. 72; p. 75), tales como foros y blogs en la Internet, para facilitar la participación e influencia sobre la toma de decisiones.

Más ideas sobre la participación y la igualdad entre los sexos fueron desarrolladas en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible Río+20 en junio de 2012. El informe de la conferencia, *The Future We Want* reconoce que "el potencial de las mujeres para colaborar en el desarrollo sostenible, contribuir a este y beneficiarse de él como líderes, participantes y agentes de cambio no se ha hecho plenamente efectivo debido, entre otros motivos, a la persistencia de las desigualdades sociales, económicas y políticas" (UN, 2012*b*, p. 45, p. 52) y resolvió "aprovechar el potencial de las mujeres como impulsoras del desarrollo sostenible" (UN, 2012*b*, p. 45; p. 52). Destacando especialmente el papel de las mujeres del área rural para desarrollar una agricultura sostenible, el informe identifica la urgente necesidad de afrontar los retos específicos que tienen, incluyendo la violencia sexual y las desiguales condiciones de trabajo en el sector informal. La dimensión medioambiental del desarrollo sostenible se discutió en función no solo de las competencias "duras" y de la tecnología requerida para una "economía verde", sino también de las competencias "blandas" necesarias para desarrollar cooperativas, promover el conocimiento indígena y asegurar un crecimiento sostenible, inclusivo y equitativo. El concepto de «desarrollo sostenible» utilizado en este informe transmite un fuerte sentido de la interconexión entre los tres pilares y hace hincapié especial en los derechos, la voz de las mujeres y la justicia social. Indica que el desarrollo sostenible debe ser inclusivo y centrado en las personas.

La reciente publicación *Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals* renovó el énfasis en

la justicia social y la igualdad entre los sexos, y buscó centralizar las cuestiones de género en relación con muchos otros objetivos (por ej., en el reconocimiento del papel principal de las mujeres como productoras en pequeña escala en el Objetivo 2 [“Terminar con el hambre…”]). (UN, 2014, p.10; p. 11). De particular importancia en este informe es el Objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UN, 2014, p. 10; p. 11). Entre las metas propuestas hay una concentración en la educación formal, relacionada con la eliminación de las desigualdades entre los sexos. En contraste el Objetivo 5 (“Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas”) (UN, 2014, p. 10; p. 11) no menciona a la educación formal, sino que enfatiza: “Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer (UN, 2014, p. 14; p. 16). Las metas indican una fuerte perspectiva en los derechos para empoderar a las mujeres expandiendo debates previos sobre la desigualdad entre los sexos (UN, 2012*a*) para abordar cuestiones relacionadas con la violencia, la explotación económica y la representación política.

2.2. Educación y desarrollo sostenible

La educación ha sido identificada desde hace mucho tiempo como una clave para traducir los ideales del desarrollo sostenible en la práctica mediante la potenciación de las competencias y capacidades de las personas para responder al cambio

y apoyar la transición hacia la economía verde. El UNESCO's International Research and Training Centre for Rural Education [Centro Internacional de Investigaciones y Formación para la Educación Rural de la UNESCO) (UNESCO-INRULED, 2012: p. 23) destacó la importancia de un enfoque integrado de la educación, la formación y el apoyo estructurado alrededor de los tres elementos centrales del desarrollo sostenible: 1) reivindicar por los marginados del desarrollo; 2) enfrentar la feminización de la pobreza y 3) garantizar la producción y el consumo sostenible para todos, no solo de los pobres. El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible [Decade for Education for Sustainable Development] 2005-2014 focalizó su atención en la importancia de la educación para apoyar y facilitar los nuevos valores y prácticas requeridos para un futuro sostenible: "El desarrollo sostenible exige cambios en la manera en que pensamos y actuamos. La educación desempeña un papel crucial en el logro de este cambio" (UNESCO, 2013, Anexo I, p. 1; p. 1). Las propuestas para un programa mundial de acción para acompañar el decenio enfatiza la necesidad de fortalecer la educación para el desarrollo sostenible en entornos formales, no formales e informales, incluyendo al sector privado, así como potenciar las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes por medios electrónicos (*e-learning*) y el aprendizaje móvil (UNESCO, 2013, Anexo 1, p. 4; p. 5). Los siete principios de la educación para el desarrollo sostenible presentados en la propuesta reconocen el poder transformador de la educación participativa y hacen hincapié en: "métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores y participativos que empoderen y motiven a los educandos para actuar en pro del desarrollo sostenible" (UNESCO, 2013, Anexo I, p. p. 2; p. 2). Sin embargo, la propuesta no hace referencia a la igualdad entre los sexos o a los derechos de las mujeres, en contraste con la fuerte preocupación por la feminización de la pobreza puesta de relieve en otros documentos de política sobre el desarrollo sostenible (ver la sección precedente). Durante el decenio, un documento de discusión, *The Forgotten Priority* : *Promoting gender equality in Education for Sustainable Development* [Una prioridad olvidada: El fomento de la igualdad de género en la EDS] (UNESCO, 2009) propuso desarrollar un enfoque de género para la planificación estratégica de la educación para el desarrollo sostenible como un paso esencial para la promoción de la igualdad entre los sexos.

Hasta ahora, este documento ha considerado la educación *para* el desarrollo sostenible, reflejando así la posición adoptada por el panel de las Naciones Unidas y los debates en las conferencias mencionadas previamente (Cf.: UN, 2012*a*; 2012*b*). Un enfoque alternativo consiste en comparar los principios, prácticas y valores del desarrollo sostenible con aquellos que subyacen en la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Mauch señala que el desarrollo sostenible ya había sido reconocido como un objetivo central para el aprendizaje de adultos antes del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible. El decenio "reforzó la conciencia existente de que el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) podía ofrecer una contribución esencial para lograr el desarrollo sostenible" (Mauch, 2014: p. 1). Tanto el concepto de «desarrollo sostenible» como el de «aprendizaje y educación de adultos» están informados por el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Sin embargo, el foco dominante sobre la escolarización y la educación formal en la agenda de política de la Educación para Todos (EPT) hizo que esta visión se efectuara rara vez en la práctica. El *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UIL, 2009) enfatizó que la educación de adultos aún no era una prioridad en muchos países. En una investigación conjunta con actores de la India, las Filipinas, Indonesia y Papua Nueva Guinea, el Asia South Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE, 2012: p. 18) encontró que menos del 1% de los presupuestos nacionales de educación se asignaban a la alfabetización y educación de adultos (ver también UIL, 2009). Además de las implicaciones de los recursos para la educación de adultos, incorporar la educación para el desarrollo sostenible podría también ayudar a la agenda de la EPT a tener una perspectiva más amplia y crítica sobre la escolarización formal. Parker y Wade advierten: "Sin una mayor sinergia con la educación para el desarrollo sostenible, el peligro de que la EPT se concentre tan fuertemente en la universalización de la educación primaria es que esto conduzca muy probablemente a una reproducción acrítica de un modelo de currículo dominante en los sistemas escolares existentes caracterizado por la fragmentación de materias" (2012: p. 7).

La educación y el aprendizaje de adultos se propone promover la adquisición de competencias que están asociadas con el desarrollo sostenible, incluyendo el pensamiento crítico, la imaginación de escenarios futuros, así como la enseñanza y el aprendizaje participativo (Mauch, 2014: p. 9).

Concebir oportunidades de aprendizaje eficaces y eficientes para los adultos requiere un mayor reconocimiento de cómo interactúan el aprendizaje no formal, formal e informal. Existe la necesidad de brindar "contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y respondan a las necesidades de los adultos como ciudadanos activos" (Mauch, 2014: p. 14). Como destacan Parker y Wade, esta interacción entre diferentes modalidades de aprendizaje es un elemento clave de la educación para el desarrollo sostenible: "La educación para el desarrollo sostenible no solo amplía la educación formal con la formación y el aumento de la conciencia pública, sino que también considera cómo el aprendizaje enraizado en la socialización podría requerir ser cuestionado o preservado" (Parker y Wade, 2012: p. 23). El enfoque de la alfabetización y la priorización de los grupos marginados basado en derechos defendido por el UIL (2009) coincide plenamente con la focalización en el abordaje de las desigualdades sociales en los debates sobre el desarrollo sostenible. Sin embargo, en los discursos de política sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida ha habido una significativa falta de referencia a la desigualdad entre los sexos (Rogers, 2006). Esto se reflejó en un taller sobre educación y desarrollo sostenible y aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ouane y Singh, 2009), cuando se discutieron cuestiones sobre justicia social y redistribución, pero no en relación con el género.

Los otros dos pilares del desarrollo sostenible – crecimiento económico y sostenibilidad medioambiental– han influido especialmente en el contenido de los programas de aprendizaje de adultos y tendido a promover un enfoque más *instrumental* del empoderamiento de las mujeres mediante la alfabetización funcional. Teniendo en cuenta el pilar económico, los proyectos de aprendizaje de adultos que se concentran en la generación de ingresos y combinan la formación técnica y profesional para la adquisición de competencias con la aritmética básica y la lectoescritura para el mantenimiento de registros de contabilidad han seguido siendo populares entre los planificadores de programas (ASPBAE, 2012). Discutiendo el enfoque más antiguo sobre alfabetización y medios de subsistencia, Hanemann (2005: p. 103) sugiere que la mayoría de los programas adoptan una "visión económica restringida de los medios de subsistencia" al priorizar las actividades de generación de ingresos, lo que les impide tener en cuenta las perspectivas que tienen las personas sobre los *medios de subsistencia*, como algo que abarca también los recursos sociales y culturales. Al vincular la alfabetización y la educación de adultos con las competencias "duras" en alfabetización y formación técnica requeridas para las actividades económicas, tanto el desarrollo sostenible como el enfoque previo de medios de subsistencia han tendido a asumir un visión más estrecha del empoderamiento de las mujeres, priorizando las competencias funcionales sobre la conciencia de género y la movilización política.

En relación con el pilar del medio ambiente, los programas de alfabetización funcional también han probado un enfoque popular al introducir cuestiones medioambientales, tales como la protección de los recursos forestales de la comunidad. Sin embargo, esos programas a menudo han adoptado un enfoque didáctico para transmitir mensajes acerca del desarrollo sostenible mediante anécdotas o artículos que abordan mensajes sobre temas medioambientales, tales como la degradación del suelo y el cambio climático. Aunque la intención podría haber sido estimular al educando considerado individualmente a relacionar los problemas con su propia situación, en la práctica, los facilitadores de la alfabetización se han concentrado frecuentemente en la transmisión de mensajes sobre el medio ambiente, pidiendo a los educandos memorizarlos y repetirlos. En contraste, la educación sobre el desarrollo sostenible persigue la promoción de una pedagogía más participativa a fin de facilitar el pensamiento crítico y asume un enfoque más integral del desarrollo. Con los limitados recursos disponibles para la formación y el empleo de facilitadores, un reto importante sigue siendo cómo asegurar que los programas de alfabetización no terminen reproduciendo simplemente el enfoque "tiza y charla" o el aprendizaje memorístico que muchos facilitadores y participantes experimentaron en la escuela.

3. Empoderamiento de las mujeres: ir más allá del eslogan

Durante muchos decenios, el empoderamiento de las mujeres ha sido un objetivo explícito de las políticas y programas de educación, especialmente de aquellos focalizados en la alfabetización de adultos. El creciente reconocimiento de que las experiencias y necesidades de las mujeres difieren en función de la edad, la cultura, la etnicidad y la educación ha cuestionado las prácticas convencionales de desarrollo que han tendido a homogeneizar a los grupos de mujeres destinatarios. Hoy existe un amplio reconocimiento de que: "El empoderamiento tiene significados distintos para mujeres en situaciones diferentes" (UIL, 2014: p. 3) y que la sola educación raras veces es suficiente para generar ese cambio social y político. No obstante, la tendencia a pensar el 'empoderamiento de las mujeres' como un resultado más que como un proceso aún persiste y esto se refleja en el tipo de pruebas de investigación utilizadas para analizar el empoderamiento de las mujeres. Las mediciones estadísticas sobre alfabetización, toma de decisiones y participación económica de las mujeres tienen una mayor influencia sobre la política que las percepciones etnográficas sobre cómo las vidas e identidades de las mujeres están cambiando. Como lo sugiere Sholkamy, necesitamos ir más allá de una noción mecanicista del empoderamiento de las mujeres para lograr una comprensión más profunda de la política y la práctica: "El empoderamiento de las mujeres es tratado frecuentemente por las organizaciones internacionales como algo que puede diseñarse como una política del plan maestro, desplegarse y ampliar su escala. Lo que realmente sucede cuando la política es concebida, negociada y formulada puede ser totalmente diferente" (DFID, 2012: p. 9). Esto se relaciona también con nuestra discusión previa sobre las dificultades prácticas que plantea la ejecución de pedagogías de alfabetización crítica en gran escala y las vías imprevistas en que los participantes y el personal pueden estructurar un programa a nivel local.

Mediante la investigación participativa y etnográfica, el progra1ma Pathways of Women's Empowerment [Caminos para el empoderamiento de las mujeres] propone escuchar y aprender de las experiencias vividas por las mujeres. Proponiéndose evitar los estereotipos, este enfoque del empoderamiento trata de "tolerar las contradicciones y celebrar visiones plurales y versiones del empoderamiento que se insertan en los contextos en los que son enunciados" y sitúa el empoderamiento como "un viaje y no un destino" (Cornwall en DFID, 2012: p. 3). Las pruebas de la investigación demuestran que "lo que funciona en un contexto para transformar las vidas de las mujeres no produce necesariamente los mismos efectos en otro" (Cornwall en DFID, 2012: p. 9). Este modelo transformativo más amplio del empoderamiento de las mujeres tiene implicaciones sobre cómo vemos la educación para el desarrollo sostenible y, en particular, el significado de la organización de las mujeres para el cambio.

En lugar de asumir la educación formal como el medio principal para desarrollar nuevas capacidades, competencias y aspiraciones (como en el caso de la educación para el desarrollo sostenible), el informe del DFID prioriza el aprendizaje informal. Se nutre de nuevos conocimientos sobre cómo las mujeres aprenden acerca de nuevas posibilidades y logran diferentes experiencias –por ejemplo, viendo la televisión–, así como la importancia de las organizaciones de las mujeres para desarrollar las relaciones entre ellas, lo que sostiene los procesos de empoderamiento. La noción de trabajo "con la imaginación de las mujeres, así como con los aspectos materiales de sus vidas, para cambiar la manera en que las mujeres se perciben a sí mismas y son vistas por los otros" (Cornwall en DFID, 2012: p. 10) se sitúa en agudo contraste con los enfoques de política que promueven el empoderamiento de las mujeres con propósitos económicos más instrumentales. Una perspectiva más amplia también se asume cuando el empoderamiento económico hace hincapié en el control de las mujeres sobre los recursos y la importancia de un trabajo "decente". Al asumir una perspectiva de género sobre las estructuras sociales, económicas y políticas, el informe considera cómo se puede transformar la educación y cómo se pueden apropiar de ella las educandas. Se da un ejemplo con las mujeres en una clase *taleem* (grupo de discusión sobre textos religiosos) en Bangladesh, cuyo propósito es que las mujeres logren una comprensión de los textos del Islam a fin de desarrollar, cuestionar y criticar las prácticas tradicionales (DFID, 2012: p. 10).

Por su parte, Longwe describe cómo las mujeres lububa de Zambia actúan espontáneamente de manera colectiva mediante la formación de comités de mujeres debido a que su "esfera tradicional de influencia de género" y control sobre la distribución equitativa de la comida ha empeorado en el contexto de un campo de refugiados.

Esta visión más amplia de la educación y el empoderamiento de las mujeres plantea preguntas acerca de cómo definir el «desarrollo sostenible» y sobre las limitaciones de las intervenciones planificadas en vistas del desarrollo. El modelo de abajo hacia arriba y orientado en función del proceso respecto al empoderamiento de las mujeres aquí descrito, así como los enfoques del desarrollo sostenible discutidos previamente, se concentran en la equidad. Existe un énfasis similar en lo que respecta a las *competencias blandas* requeridas para que las mujeres se organicen y movilicen hacia nuevas áreas de la acción social y económica. Sin embargo, en contraste con la educación para el desarrollo sostenible, este enfoque del empoderamiento de las mujeres está informado por la noción de «desarrollo» y de «aprendizaje» como algo espontáneo, como procesos desligados y por el reconocimiento de las limitaciones de las intervenciones planificadas con resultados predictivos. Aunque los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje participativos se promueven en la educación para el desarrollo sostenible a fin de desarrollar competencias en análisis crítico y promover la confianza, raras veces se considera la participación en relación con cuestiones más amplias vinculadas con quién toma las decisiones sobre lo que significa el «desarrollo» y de quiénes son los valores que se promueven. Hay que tomar en cuenta cuestiones particularmente significativas en relación con la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de las mujeres.

4. Hacia un marco de análisis de los programas de alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres

Mediante este debate sobre el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres, varios aspectos clave han surgido en relación con el tipo de educación que podría apoyar estos dos procesos de cambio diferentes pero interconectados. Las tres dimensiones del desarrollo sostenible –crecimiento económico, equidad social y sostenibilidad medioambiental– están situadas en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida y son discutidos desde el punto de vista del conocimiento, las competencias, las tecnologías y los nuevos valores requeridos por las personas. Al mismo tiempo en que se reconoce la necesidad de la igualdad de género en la escuela, enfoques transformativos del empoderamiento de las mujeres nos llevan más allá de las instituciones y programas de educación formal a fin de considerar cómo las mujeres participan en diferentes tipos de aprendizaje gracias a los medios de comunicación, la organización social, la migración y el trabajo. Esta sección se concentra en las implicaciones que tiene asumir una perspectiva de desarrollo sostenible y de empoderamiento de las mujeres en materia de aprendizaje y alfabetización de adultos con el propósito de revisar las tendencias en la formulación de políticas y la elaboración de programas.

4.1. Competencias blandas, competencias duras o competencias verdes?

Existe un creciente reconocimiento de la importancia del desarrollo de competencias blandas en las iniciativas de educación para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres. El desarrollo de las competencias debería ser más amplio que las "competencias técnicas" (UNESCO-INRULED, 2012: p. 13) y deberían abarcar capacidades tales como la comunicación, el trabajo en equipo, creatividad y comportamiento interpersonal. El concepto de «competencias verdes» también se ha debatido en relación con las competencias blandas. Estas pueden incluir competencias en liderazgo, adaptabilidad para aplicar nuevas tecnologías, conciencia medioambiental (UNESCO-INRULED, 2012: p. 30) y actitud hacia el cambio alrededor de las tres R (reducir, reutilizar y reciclar) (UN, 2012*b*: p. 26). Los jóvenes, en particular, necesitan esas capacidades para responder al rápido cambio y creciente riesgo que amenaza al medio ambiente agrícola rural, con el cada vez más restringido acceso a la tierra y a los recursos (IFAD-UNESCO, 2014). Sin embargo, las competencias blandas no son suficientes. El UNESCO-INRULED (2012: p. 22) demanda un "enfoque multidimensional", en el que se articulan las competencias en alfabetización, producción (incluyendo algunas competencias verdes especializadas para nuevas categorías ocupacionales), componentes de la calidad de vida y otros soportes (tales como el acceso al crédito o reformas legales en relación con la propiedad de la tierra). Este enfoque más integral del desarrollo de competencias propone el concepto de «comunidad de aprendizaje", reconociendo que la formación para adquirir competencias tiene lugar en "entornos formales, no formales y en el lugar de trabajo" (UNESCO-INRULED, 2012: p. 10).

Volviendo a la temática del empoderamiento de las mujeres, se han planteado propuestas para explorar "nuevos espacios de aprendizaje para las mujeres" (CFID, 2012), reconociendo que algunas áreas de competencias están fuertemente sesgadas en función del género o en que las mujeres necesitan lograr en materia de competencias blandas en un entorno seguro. La cuestión "¿qué competencias y el conocimiento de quién?" se manifiesta gracias a un currículo que ha sido examinado mediante una investigación con las mujeres y apunta a la importancia de la planificación participativa. En Palestina, las mujeres que han participado en una formación sobre democracia se quejaban en las entrevistas con los investigadores de que: "estamos realmente aburridas de escuchar siempre el mismo tema, talleres de comunicación, democracia. Aprender sobre nuestros cuerpos sería mejor" (DFID, 2012: p. 18). Iniciativas con un enfoque más participativo del desarrollo de competencias también ha permitido a los proveedores adaptarse

a los mercados locales, asegurando así mayores posibilidades de empleabilidad.

Aquí emergen diversas cuestiones, principalmente: el valor que tiene adoptar una perspectiva más amplia del aprendizaje y el desarrollo de competencias de los adultos, así como la necesidad de considerar que las competencias duras y blandas son interdependientes, y explorar una variedad de competencias blandas, lo que se facilita gracias a enfoques de planificación participativa. Muchos programas operan a partir de presunciones acerca de los papeles e intereses de las mujeres (ilustrados por la oferta de formación sobre la democracia destinada a las jóvenes en Palestina), en lugar de investigar las realidades que viven y sus visiones del futuro. También es importante reconocer que el solo desarrollo de competencias es insuficiente: las mujeres pobres del medio rural también necesitan tener acceso al crédito, la tierra y una legislación de apoyo.

4.2. Pasar de la alfabetización de las mujeres al empoderamiento de género

Las políticas de alfabetización de adultos han adoptado frecuentemente lo que se ha denominado 'enfoque eficiente' (Moster, 1993), destinado a hacer que las mujeres sean más eficientes en el cumplimiento de sus papeles como esposas y madres, concentrándose en su papel reproductivo e informado por una justificación económica. En lugar de desafiar las desigualdades de género directamente, esos programas promueven a menudo un enfoque de alfabetización funcional, ligando el aprendizaje de la alfabetización básica con el conocimiento acerca de la sanidad, la salud materno-infantil, la nutrición y la planificación familiar. En contraste, el enfoque más politizado de la alfabetización de adultos basado en derechos se sustenta en la pedagogía crítica de la alfabetización de Paulo Freire, a fin de estimular a las mujeres para que reflexionen sobre los papeles tradicionales de género como punto de partida para la acción colectiva. Los círculos *Reflect*, que son grupos de trabajo basados en el enfoque dialógico de Freire, han incluido a hombres y mujeres en el proceso de discusión y cuestionamiento de las relaciones y papeles de género.

Debates recientes sobre la alfabetización de las mujeres han destacado las dificultades que existen para traducir la política en acción, haciendo hincapié en que incluso los enfoques participativos de la alfabetización de las mujeres se pueden ejecutar mediante un programa "de talla única" que desatiende sus diversos intereses e identidades (Eldred *et al.*, 2014). Ghose y Joshi indican que el "género sigue siendo ampliamente incomprendido, como si fuera una categoría biológica, con niñas y mujeres identificadas como 'grupos destinatarios'" (2012: p. 117). Ellos sostienen que el "género va más allá de las cuestiones de acceso y necesidades para entenderse en función de las relaciones de poder [...] de interrogantes sobre cuestiones relativas al poder en el contenido de la educación, las prácticas en el aula, así como las estructuras e ideologías que determinan la vida de las mujeres". Más allá del aula, las fuentes de los programas de alfabetización y la progresión en la carrera de las animadoras también se pueden investigar desde una perspectiva de género. Los programas de alfabetización de las mujeres se perciben frecuentemente como una educación de segunda clase, debido a que dependen de profesoras voluntarias. Estas profesoras carecen a menudo de oportunidades para progresar en su carrera, ya que los programas son indefectiblemente conducidos en una perspectiva de corto plazo. El potencial de las facilitadoras para que actúen como modelos de roles para las mujeres a las que ellas enseñan es minado por su bajo estatus en muchos programas de desarrollo. Esto se relaciona con la discusión precedente sobre el empoderamiento de las mujeres como un proceso y no como un resultado. Tanto en el enfoque crítico como funcional de la alfabetización, el empoderamiento se puede considerar solo en función de las participantes, en vez de ver más integralmente la igualdad entre los sexos en el programa como un todo.

Asumir un enfoque transformador del empoderamiento de las mujeres exige la comprensión de dónde se encuentran las mujeres ahora, en vez de aceptar los papeles estereotipados de las mujeres en la familia, tipo de trabajo o relaciones. Explorar las realidades vividas por las mujeres tiene implicaciones para la planificación y programación de la alfabetización. Esto debería incluir la formulación de una política lingüística a partir de la comprensión de cómo las mujeres y los hombres utilizan y tienen acceso a diversas lenguas en su vida diaria; construir a partir de las prácticas de aprendizaje informal e intergeneracional, así como responder a las diversas y cambiantes identidades de las mujeres (tales como las a menudo conflictivas identidades de agricultora y estudiante. Cf.: Anyidoho *et al.*, 2012). Es necesario adoptar un enfoque sobre el curso de la vida, reconociendo

que mientras que los varones jóvenes pueden lograr una mayor autonomía durante su vida (heredando tierra y recursos, logrando movilidad), para las mujeres lo opuesto puede ser cierto (Bennell, 2011). Reconocer la influencia de la educación y de los medios de comunicación sobre los valores, prácticas y aspiraciones –trabajar con "la imaginación de las mujeres", así como sobre sus condiciones materiales (DFID, 2012)– supone que los programas de alfabetización tengan flexibilidad y una planificación participativa que responda a esta situación dinámica.

Este análisis plantea la importancia de identificar los propósitos y la justificación para promover la alfabetización de las mujeres: si están en relación con el empoderamiento, una mejor integración de las mujeres en la economía formal o mejora de sus papeles como madres. Aunque muchos programas utilizan el término 'empoderamiento de las mujeres', la mayoría de las veces está asociado con la adquisición de competencias funcionales ("lo que las mujeres pueden hacer para el desarrollo en lugar de lo que pueden hacer para ellas", Heward y Bunwaree, 1999), en lugar de cuestionar las desigualdades entre los sexos y la violencia basada en el género. Concentrarse en el empoderamiento de las mujeres como un proceso en lugar de hacerlo como un producto supone asumir una perspectiva más amplia sobre los programas de alfabetización, en lugar de analizar simplemente el currículo y los enfoques de enseñanza-aprendizaje aisladamente. Esto podría implicar una investigación del aprendizaje informal, tales como el aprendizaje mediante modelos de papeles o roles, o explorando el estatus del personal de las mujeres en un programa. Podría suponer también ver cómo las mujeres participan con nuevas ideas y valores fuera del programa –mediante los medios de comunicación, por ejemplo– o preguntándoles cómo la lengua incide sobre el acceso al aprendizaje informal en una comunidad. Tanto el reconocimiento de que el empoderamiento de las mujeres significa cosas diferentes para mujeres diferentes, la política de alfabetización también necesita reflejar que el significado del empoderamiento cambiará para cada persona en el curso de su vida.

4.3. ¿Qué tipo de alfabetización y cuándo?

La investigación sobre "alfabetizaciones situadas" (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) han hecho hincapié en las limitaciones de un enfoque que se concentra solo en la alfabetización dominante (leer y escribir textos "estándares") asociados con la escuela (Street, 1995). Un enfoque "situado", por el contrario, reconoce y valora las diversas lenguas, modos (visual, oral, escrito o digital) y alfabetos que las personas encuentran en la vida diaria, tales como libros religiosos, folletos de extensión agrícola, formularios para obtener un trabajo o un préstamo, textos en teléfonos móviles, así como programas de radio o televisión. Este marco conceptual nos puede ayudar a analizar qué tipo de práctica de alfabetización es introducida o apoyada mediante los programas de aprendizaje de adultos y desarrollo sostenible. En contextos plurilingües, la elección de una lengua para la alfabetización puede suscitar conflictos por lo que es necesario reconocer "las implicaciones de ecologías lingüísticas complejas para el aprendizaje" (Hanemann, 2005: p. 104). En relación con el empoderamiento de las mujeres, es esencial comprender las relaciones jerárquicas entre las lenguas y cómo se manifiestan en las relaciones de género en una comunidad específica.

La política de educación para el desarrollo sostenible enfatiza la creciente importancia de la alfabetización digital (UN, 2014, Objetivo 5.b, en relación con la igualdad entre los sexos). En el lanzamiento del Programa LIFE de la UNESCO (Iniciativa de Alfabetización: saber para poder"), Tang (2005: p.28) explicó que el núcleo del programa de alfabetización estaría vinculado con las competencias para la vida, la generación de ingresos y el desarrollo sostenible mediante el uso innovador de las TIC, incluyendo la educación a distancia y una plataforma en línea para la formación del personal docente. Tanto como apoyo a las oportunidades de aprendizaje a distancia, los teléfonos móviles se utilizan cada vez más para sostener las estrategias de medios de subsistencia en las áreas rurales (por ejemplo, encontrando los precios de los bienes en el mercado). La investigación muestra que los jóvenes en particular han aprendido a utilizar los teléfonos móviles, incluso si no son capaces de leer y escribir, mediante el desarrollo de símbolos visuales y aprendiendo con sus pares (IFAD-UNESCO, 2014). Como con otras prácticas de alfabetización, el acceso a los móviles y su uso pueden ser objeto de diferencias entre los sexos. Por ejemplo, las mujeres jóvenes en una comunidad rural en Egipto explican que no se les permitía poseer un teléfono móvil hasta que se hubieran casado, ya que sus familias estaban preocupadas por el posible uso para iniciar relaciones ilícitas (IFAD-UNESCO, 2014). De manera semejante, un estudio de caso en Pakistán (UIL, 2013) reveló que los hombres eran renuentes a que sus esposas utilizaran teléfonos móviles para el aprendizaje, pues lo asociaban con una falta de control.

Las preguntas cuándo y cómo las personas deben aprender a alfabetizarse constituye otra parte esencial del marco de referencia propuesto para analizar los programas de alfabetización. Asumir un enfoque de la alfabetización como "práctica social" (Street, 1995) supone reconocer que "la alfabetización no se práctica en el vacío: está inserta en un conjunto de actividades socioculturales" (Rogers y Street, 2012: p. 17). En lugar de asumir de que solo las personas alfabetizadas pueden participar en actividades de alfabetización, los investigadores han explorado cómo las personas no alfabetizadas también aprenden textos escritos –por ej., cómo un vendedor de vegetales en Pakistán podría "leer" los nombres de los vegetales y los frutos (lo que Nabi *et al*., 2009, denominan "alfabetizaciones escondidas"). Este modelo de alfabetización propone que la alfabetización es colaborativa –en lugar de individual como en las perspectivas tradicionales de alfabetización "escolarizada"– y que las personas desarrollan redes de apoyo para las actividades de alfabetización. En el contexto de la política y la programación de la educación para el desarrollo sostenible hay implicaciones específicas para la organización y la estructuración de la enseñanza de la alfabetización. En lugar de asumir que las educandas deben asistir a una clase de alfabetización y luego aplicar las competencias en lectoescritura para desarrollar actividades, los programas pueden empezar a partir de actividades relacionadas con los medios de subsistencia con el propósito de identificar y apoyar la alfabetización pertinente, ya se trate de una modalidad formal o informal. Esto contrasta con el enfoque "alfabetización primero" (criticado por Rogers, 2000) que configura muchos programas de alfabetización funcional que buscan ligar el aprendizaje de la alfabetización inicial al desarrollo sostenible. En lugar de crear programas separados para personas no alfabetizadas, el enfoque de la "alfabetización después" o "alfabetización inclui-

da" también reconoce el aprendizaje y las redes de apoyo informal. En Sri Lanka, por ejemplo, los agricultores analfabetos aprendieron competencias en alfabetización junto con agricultores alfabetizados mientras participaban en un programa de formación acerca de plagas y pesticidas (Daluwatte y Wijetilleke, 2000).

El término 'alfabetización' a menudo adopta un significado más amplio en el contexto de las políticas y programas de alfabetización de mujeres, abarcando otros tipos de aprendizaje, en particular las competencias blandas para el desarrollo en que las mujeres participan mediante las intervenciones en alfabetización. Como en el caso de los diversos significados de 'empoderamiento de las mujeres', en esos debates no podemos tomar 'alfabetización' si su significado fuese necesaria y simplemente lectura y escritura, o incluso la 'concepción más amplia de modos particulares de pensar al respecto, así como leer y escribir en el contexto cultural' indicado por el término 'prácticas de alfabetización' (Rogers y Street 2012: p. 16). De manera semejante, Hanemann se refirió al cuestionado significado de 'competencias para la vida', sugiriendo que el término se utilizaba para "otras dimensiones de la alfabetización que no fueran la lectura, la escritura y la aritmética básica, tales como competencias para resolver problemas, trabajar en equipo, conformar redes, comunicar, negociar y pensar críticamente" (2005: p. 102). En un seminario reciente, realizado en Hamburgo en junio de 2014 por el Consejo Internacional de Educación de Adultos (CIEA) y el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, se llegó a la conclusión de que las competencias para la vida fueron mejor definidas por los cuatro pilares en el Informe Delors: aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos (UNESCO, 1996). Dada la centralidad de los términos 'alfabetización' y 'competencias para la vida' en el discurso de política de la educación para el desarrollo sostenible, estas diversas definiciones deben tenerse en cuenta cuando se considera cómo la alfabetización de las mujeres puede facilitar procesos de empoderamiento.

La investigación etnográfica sobre la diversidad de papeles, identidades y prácticas de alfabetización de las mujeres destaca el valor de adoptar un enfoque de práctica social para la planificación de la educación y el desarrollo. Sin embargo, hay muchas dificultades en la implementación de este enfoque en programas, especialmente en gran escala. Como advierte Bown: "Nuestras principal dificultad es que estamos preocupados acerca de la diversidad de alfabetizaciones en función de la diversidad de intereses de las mujeres en diversos escenarios, así como en los métodos de aprendizaje de la alfabetización, mientras que los responsables de la formulación de política tienen los costos en mente, están preocupados acerca de la uniformidad. ¿Hay alguna esperanza de convergencia?" (2004: p. 249). El predominio de programas de alfabetización "talla única" para las mujeres sugiere hoy que esta tensión proseguirá mientras se considere que las intervenciones de la educación formal constituyen la principal modalidad para el empoderamiento de niñas y mujeres. Percibir el empoderamiento de la mujer como un viaje y no como un destino, con una mayor atención dada al aprendizaje informal en contextos de desarrollo y fuera de programas formales es el primer paso hacia la implementación de un enfoque de práctica social en los programas de alfabetización de las mujeres.

Este documento se ha orientado a responder las preguntas iniciales planteadas en la introducción acerca de cómo la alfabetización está relacionada con el desarrollo sostenible y qué significa el empoderamiento de mujeres diferentes en situaciones diversas. Nutriéndose de la investigación etnográfica y participativa sobre cómo las mujeres participan en las prácticas de desarrollo y alfabetización, se ha elaborado un marco de referencia que no se sustenta en estereotipos sobre los papeles de las mujeres, presunciones acerca de qué competencias necesitan o por qué. Ha emergido la importancia del aprendizaje informal en relación con los tres pilares del desarrollo sostenible. Dado el foco de atención sobre el cambio actitudinal y comportamental en los debates sobre el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres, es crucial que nos preguntemos cómo los programas formales y no formales pueden facilitar y construir sobre el aprendizaje informal.

5. Investigar los programas de alfabetización de adultos con una óptica de género de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

Esta sección revisará una amplia gama de programas de alfabetización de adultos en relación con las ideas acerca de la educación para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres presentadas previamente.1 El foco de atención será, primero, los tres pilares de la educación para el desarrollo sostenible (crecimiento económico, igualdad social y sostenibilidad medioambiental) a fin de analizar cómo diversos programas han enfrentado estas dimensiones en relación con la alfabetización de las mujeres. Vale la pena destacar aquí que la mayoría de los programas de alfabetización se crean para combinar por lo menos dos de estas dimensiones –una parte importante de este análisis consiste en identificar cómo los programas han desarrollado la sinergia entre estas tres dimensiones–. Sin embargo, a fin de analizar con mayor profundidad las relaciones entre la alfabetización y cada pilar, se ha categorizado inicialmente a los programas según qué dimensión del desarrollo sostenible es su foco de atención o entrada principal.

5.1. Alfabetización y sostenibilidad medioambiental

Si bien algunos programas de alfabetización han incorporado cuestiones medioambientales en su currículo (proteger la foresta o reducir la contaminación en las fuentes de agua, por ejemplo), pocos han hecho de la sostenibilidad medioambiente el centro de su preocupación. Una excepción es el programa Mayog Family Literacy Programme en Sabah (Malasia) (Gunigundo, 2012). En este programa se trabajaba con mujeres provenientes del más grande grupo indígena, los kadazandusun, cuyas tierras y medios de subsistencia fueron inmediatamente amenazados por la explotación forestal y otros tipos de explotación. El proyecto comenzó explorando las creencias autóctonas sobre el medio ambiente –que incluía la creencia en que la naturaleza tiene su propio espíritu– y la necesidad de pasar estas ideas a la generación siguiente. Lo inusual fue que el proyecto no solo tuvo como destinatarias a las mujeres analfabetas, sino que también estimuló el aprendizaje entre pares, mediante mujeres alfabetizadas o analfabetas que escribían en grupos sobre sus experiencias y en su propia lengua. Se publicaron siete historias temáticas sobre cuestiones medioambientales –incluyendo el desprendimiento de tierras, la biopiratería y la deforestación–. Los libros fueron leídos por las mujeres a sus hijos y posteriormente se introdujeron en la formación de los profesores de colegios con el propósito de incorporar el conocimiento indígena acerca de la conservación de la foresta en el currículo formal. Al construir sobre el aprendizaje indígena e informal, el proyecto reconoció el conocimiento existente de las mujeres y ayudó a desarrollar sus papeles y capacidades mediante la escritura, la edición y publicación de libros para los niños de su comunidad.

El Functional Literacy Programme of Women de la Cooperativa Erguén [Argan en inglés], dirigido por la ONG nacional Association Ibn Albaytar en Marruecos, tuvo orígenes similares. El programa se propone responder a las amenazas actuales contra el medio ambiente por la explotación económica y "promover y demostrar una relación equilibrada entre población y naturaleza". El árbol erguén, del que el programa toma su nombre, sirve como amortiguador contra la desertificación proveniente del desierto del Sahara. También es fuente del aceite utilizado para cocinar, la industria de cosméticos y la medicina tradicional. Las mujeres han trabajado tradicionalmente en el comercio del aceite de erguén. Mediante este programa, mujeres divorciadas o viudas fueron apoyadas para crear sus propias cooperativas. Se concibió un nuevo programa de alfabetización en amazigh (que significa 'hombre libre' en bereber), una lengua bereber hablada por las mujeres, y se combinaron competencias prácticas en materia de gestión de las cooperativas (incluyendo conocimiento de la legislación) con concienciación

1 La Fuente de estos estudios de caso es el UIL (2013) o la base de datos de alfabetización del UIL, a menos que se indique lo contrario.

acerca de la importancia de preservar la foresta de erguenes. También introdujo conocimiento acerca de las nuevas leyes sobre la familia, especialmente las relativas al estatus de las mujeres divorciadas. En este proyecto se combinaron las tres dimensiones del desarrollo sostenible y al estar destinado a un grupo específico de mujeres (divorciadas, hablantes de bereber y todas las participantes en el comercio de aceite erguén) fue posible abordar sus necesidades prácticas y estratégicas (a largo plazo) (Moser, 1993). El programa se relaciona estrechamente con el Projet Vert (Proyecto verde) del gobierno, que plantea que sería posible sostener e integrar su experiencia y pericia en el sector del erguén.

Estos dos programas muestran cómo los papeles tradicionales de las mujeres y su conocimiento del medio ambiente puede ser promovido y difundido mediante las actividades de alfabetización. Las nuevas prácticas de alfabetización y conocimiento también pueden devenir un punto de entrada para los programas medioambientales y de alfabetización. El programa Empowering Self-Help Groups in Kenya through ICT for Better Education and Alternative Livelihood Activities [Empoderamiento de Grupos de Autoayuda en Kenya mediante las TIC para una Mejor Educación y Actividades Alternativas para Medios de Subsistencia], un programa dirigido por la ONG Coastal Ocean Research and Development in The Indian Ocean (CORDIO East Africa) y Avallain Ltd. Kenya, enseña a las comunidades costeras cómo preservar los entornos marinos mediante "unidades de formación comunitarias interactivas con alfabetización y contenido medioambiental". Trabajando con Avallain, una empresa social basada en Suiza, que ofrece pericia en aprendizaje y publicaciones por medios electrónicos (*e-learning* y *e-publishing*), el programa combina asuntos medioambientales con competencias básicas, así como con competencias en TIC para promover la empleabilidad. El soporte lógico *Avallain Author* se utilizó para desarrollar estudios de caso simulados focalizados en la pesca, el turismo y el medio ambiente. El programa se basó en el modelo sueco de aprendizaje participativo en círculos de estudio conocidos como *folkbildning*. Las mujeres recibieron computadoras portátiles, que probaron ser populares pues podían utilizarlas mientras estaban sentadas juntas en el suelo, en lugar de hacerlo en un entorno más formal como el aula. Las participantes aprendieron a utilizar las computadoras para tener acceso

a la Internet, registrar sus ingresos y reuniones, así como para hacer cálculos –si bien algunas se debatieron debido a la edad y el deterioro de su vista–. También hubo problemas relativos a la infraestructura inadecuada y a los altos costos de la implementación de este programa en esas áreas rurales pobres. Sin embargo, el proyecto muestra el potencial que tiene para las mujeres analfabetas participar en la nueva alfabetización digital como una vía para lograr conocimiento acerca de la conservación marina y mejorar sus medios de subsistencia.

En contraste con proyectos como estos, que fueron implementados con las comunidades locales, el NaDEET (Namib Deser Environmental Education Trust) Environmental Literacy Proyect creó un centro de educación medioambiental en la NamibRand Nature Reserve en la región Hardap al sur de Namibia. Dirigido por un grupo de activistas medioambientales, el centro trabaja con niños y adultos para ofrecer experiencias bajo la modalidad "aprender haciendo" y oportunidades para reflexionar sobre sus experiencias de la vida real en relación con una vida sostenible y el cambio climático. El centro también produce publicaciones, incluyendo el *Bush Telegraph*, una revista para jóvenes que cubre temas medioambientales y cuenta con una distribución de más de 18.000 ejemplares (más de la mitad de los lectores de periódicos nacionales en Namibia). Sus series de folletos sobre sostenibilidad también están disponibles mediante versiones que se pueden descargar en formato PDF. Como el programa Mayog en Malasia, este proyecto se propone promover la participación de una amplia gama de personas, no solo de las mujeres analfabetas.Mediante los folletos, las participantes pueden intercambiar lo que han aprendido acerca de las maneras de reducir la contaminación y vivir sosteniblemente (por ejemplo, haciendo ladrillos de combustible a partir de residuos de papel) con los miembros de su familia y la comunidad cuando retornan a casa. Este enfoque se ha visto limitado por la falta de recursos para desarrollar materiales en lengua indígena.

Si bien las cuestiones medioambientales son los puntos de entrada de estos proyectos, los tres primeros estudios de caso muestran como las actividades en materia de igualdad social y económica se pueden incorporar en los programas como parte

integral del apoyo al cambio medioambiental. En lo que se refiere al empoderamiento de las mujeres, los proyectos difieren en cuanto hasta qué punto asumen enfoques de planificación participativa, y si reconocen y parten de los papeles de género *existentes* de las mujeres (en el comercio de aceite) o las prácticas tradicionales de alfabetización (relatos indígenas acerca del medio ambiente) o introducen *nuevas* prácticas de alfabetización o modalidades de aprendizaje (TIC en Kenya; revistas para jóvenes en Namibia). La cooperación intersectorial también fue clave para varios de estos programas a fin de asegurar que la alfabetización estuviera apoyada por la pericia técnica y los recursos necesarios (especialmente de los soportes fijos y lógicos de las computadoras en el proyecto de Kenya). Lo que sorprende en todos estos proyectos fue cómo se integró el aprendizaje intercultural para facilitar el cambio (mediante diferentes conocimientos, pedagogías, animadoras y tecnologías provenientes del exterior de la región).

5.2. Alfabetización y empoderamiento económico

La gran mayoría de programas de alfabetización de mujeres adopta un enfoque funcional a fin de vincular el aprendizaje de la alfabetización con actividades generadoras de ingresos. Estos programas varían en hasta qué punto se proponen desafiar los papeles económicos existentes de las mujeres y si priorizan actividades que no son agrícolas. En lo que se refiere a los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, si bien la mayoría de programas asumen un enfoque "la alfabetización primero" (programas de alfabetización seguidos de adquisición de competencias), algunos ofrecen apoyo a una alfabetización incluida en actividades generadoras de ingresos o de medios de subsistencia.

El programa Kenya Adult Learners' Association (KALA) Economic Empowerment and Functional Adult Literacy se concentra en actividades que no son agrícolas, en reconocimiento de la creciente vulnerabilidad de los agricultores debido al cambio climático y a la degradación del medio ambiente. El programa se basa en el currículo nacional de alfabetización de adultos de Kenya integrado con una formación en materia de emprendimiento y gestión, así como en cuestiones que afectan a las mujeres en lo que se refiere a derechos humanos, empoderamiento económico y conservación del medio ambiente. El programa incluye cursos de educación de adultos tanto formales como no formales y también facilita el aprendizaje informal mediante programas de enseñanza entre pares a fin de compartir experiencias y desarrollar nuevas redes de negocios. La formación en materia de emprendimiento y el aprendizaje de la alfabetización se complementan mediante la oferta de una subvención de ahorros de capital para posibilitar que las mujeres creen nuevos negocios o mejoren las empresas existentes.

Por el contrario, el programa Adult Literacy and Skills Training en Sudáfrica se concentra en

la agricultura y adopta un enfoque "alfabetización después". La ONG Operation Upgrade, que se dirige fundamentalmente a mujeres entre 25 y 50 años de edad, ofrece un túnel para vegetales administrado como empresa cooperativa por un grupo de 20 educandas. La alfabetización se enseña mediante la producción de una variedad de vegetales, a medida en que las participantes aprenden a administrar la dinámica en el interior del grupo, organizar el trabajo del personal, mantener los registros de las ventas, depositar dinero en el banco y promocionar sus productos. Los túneles han ofrecido a las familias vegetales nutritivos e ingresos. Uno de los grupos recibió un contrato para suministrar espinaca a un importante supermercado sudafricano.

Se pueden encontrar otros ejemplos de alfabetización utilizada para apoyar el desarrollo de las competencias y tecnologías agrícolas fuera del sector educación. Por ejemplo, el Banco Africano de Desarrollo (AfDB, por sus siglas en inglés) lanzó en Liberia el proyecto Agriculture Sector Rehabilitation, que sensibilizó acerca de las nuevas tecnologías agrícolas entre comunidades agrícolas e introdujo competencias para la vida en la alfabetización funcional, aritmética básica y registros contables para ayudar a mejorar las prácticas de los negocios agrícolas (AfDB, 2014).Un programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) en Chad introdujo nuevas tecnologías, tales como irrigación por goteo para la producción de vegetales, y tuvo como destinatarios a mujeres cabezas de familia. Apoyaron a grupos de mujeres para negociar acuerdos de préstamos de tierras de manera que pudieran utilizar terrenos irrigables y fértiles, y cultivarlos en su propio nombre (FAO, 2014). El principal foco de atención de estos programas es mejorar la producción y la nutrición agrícolas mediante la asunción de un enfoque integral que reconoce la importancia de desarrollar "competencias blandas", tales como confianza y constitución de redes, así como de ofrecer apoyo legal y financiero a los grupos de mujeres. Una evaluación del International Fund for Agricultural Development (IFAD, 2014) de dos proyectos en Uganda reveló que ligar la alfabetización al crédito ayudó a las mujeres a lograr un mayor control sobre su ingreso

familiar. Sin embargo, incluso cuando las mujeres adquieren competencias en aritmética básica, son renuentes a registrar sus propias cuentas, pues esto se percibía como un dominio de los hombres. Inversamente, los hombres veían los cursos de alfabetización funcional de adultos como un dominio de las mujeres. Algunas mujeres sugirieron que si las clases se presentaran como "formación en negocios", entonces más hombres analfabetos asistirían (IFAD, 2014). Estos ejemplos sugieren que el empoderamiento de las mujeres depende de algo más que la simple provisión de competencias funcionales o de la alfabetización, por lo que es importante comprender cómo la alfabetización y las prácticas relacionadas con los medios de subsistencia han sido sesgadas en función del género.

Desafiar los estereotipos de género sobre los papeles y el trabajo de las mujeres ha probado otras vías para su empoderamiento. En Indonesia, el Ministerio de Educación Nacional estableció una equivalencia de programas de educación no formal, destinada especialmente a las mujeres jóvenes y niñas mayores de 13 años que habían abandonado la educación formal. Se establecieron alianzas entre los centros de aprendizaje comunitario. Un centro para granjas introdujo formación técnica en agricultura orgánica y crianza de ganado destinada a mujeres jóvenes que tradicionalmente habían sido áreas de estudio destinadas a los varones (Eldred, 2013: p. 24). Gracias al logro de calificaciones y empleo en estas nuevas áreas de trabajo, había el potencial para cambiar actitudes más ampliamente alrededor de los papeles de género. Otros programas de alfabetización también han reconocido la importancia de ofrecer a las mujeres la oportunidad de lograr no solo competencias básicas en alfabetización, sino también una calificación que las pueda conducir al empleo formal. El programa de la Association Algérienne d'Alphabétisation (IQRAA), L'Alphabétisation, la formation et l'insertion de femmes (AFIF), apoya a las mujeres para que se empoderen por sí mismas mediante el logro de calificaciones y ha negociado con el Ministerio de Formación Técnica la obtención de un certificado que sea reconocido. En el Brasil, el Programa de Educação de Jovens e Adultos del Ministerio de Educación, integrado con Qualificação Social e Profissional, adoptó un enfoque alternativo. Operó en el sistema formal de educación para desafiar la dicotomía histórica entre educación básica y formación profesional, así como para recentrarse en la agricultura familiar mediante el uso de un enfoque freiriano y la noción de «trabajo» como práctica social.

En la India, el programa Khabar Lahariya (Ondas Informativas) de la ONG Nirantar formó a mujeres de las áreas rurales en la recolección y producción de información mediante la creación de un semanario rural a bajo costo para informar en su propia lengua sobre cuestiones que preocupaban a estas comunidades. Este ejemplo de mujeres que son capaces de irrumpir en espacios socioeconómicos dominados por hombres, como es el caso de los periodistas, es inusual, ya que el programa también tuvo una influencia empoderadora más amplia al brindar simultáneamente una vía para que otras mujeres participaran en cuestiones de género (leyendo el semanario). Nirantar brindó a las educandas una formación intensiva en alfabetización básica, TIC (utilizando la Internet y cámaras digitales), así como en los aspectos técnicos del periodismo. El curso incluía módulos sobre una variedad de temas, tales como salud, gestión y mantenimiento medioambiental, política nacional e internacional, violencia de género, dinámica del sistema de castas y el desarrollo comunitario de los medios de subsistencia. El semanario es descrito como "periodismo por la aldea, de la aldea y para la aldea" (UIL, 2013: p. 49) y los lectores han utilizado algunos de los artículos para demandar la acción de los funcionarios públicos en relación con la ejecución de proyectos de desarrollo, denunciar la negligencia burocrática y casos de violencia de género. Lograr empleo formal como periodistas ha elevado el estatus de las mujeres en sus familias y comunidades. El semanario también ha ayudado en relación con el estatus de las lenguas locales. En lugar de empezar con cursos de alfabetización o tratar de apoyar los papeles tradicionales de las mujeres, Nirantar empezó esta iniciativa identificando un área de trabajo masculina en la que las mujeres pudieran avanzar mediante la formación y que pudiera suscitar una reacción en cadena en la sociedad más amplia. Otras organizaciones de mujeres también están empezando a crear periódicos.

La amplia gama de enfoques para facilitar el empoderamiento económico mediante los programas de alfabetización examinados previamente indica que la alfabetización funcional puede ayudar a apoyar y estimular la creación de proyectos generadores de ingreso en pequeña escala para mejorar los medios de subsistencia de las mujeres, especialmente si se concentran en grupos específicos de mujeres y construyen a partir del trabajo que realizan. También existe un potencial para desafiar la división tradicional del trabajo por géneros y ofrecer diferentes modelos de papeles de género al asumir como punto de partida el empoderamiento de las mujeres en un sentido transformativo.

5.3. Alfabetización e igualdad social

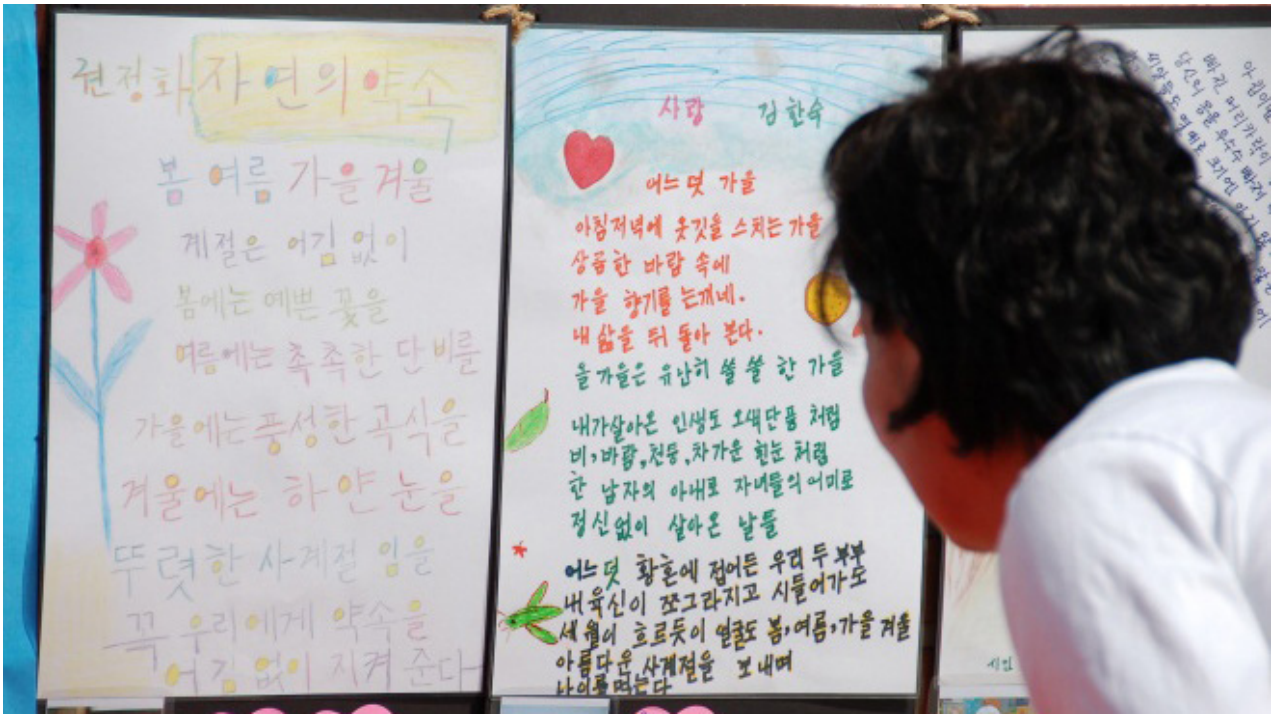
Como lo han ilustrado los estudios de caso, los programas de alfabetización destinados a reducir la pobreza y estimular la actividad económica a menudo tienen una fuerte dimensión de igualdad social. Como con la dimensión económica, los programas varían en relación con su propósito, ya sea que cuestionen o apoyen los papeles tradicionales reproductivos o productivos de las mujeres, o las jerarquías de género. La actividad social de cambio en los programas de alfabetización de las mujeres a menudo se concentra en la concienciación sobre la salud, especialmente alrededor de la salud reproductiva o simplemente en la oferta de una vía alternativa a la educación para las mujeres. Un ejemplo es el Adult Health Functional Literacy Programme (AHFLP) del BUNYAD en Pakistán, que ofrece competencias en alfabetización, profesionales, negocios y para la vida, así como educación cívica, en salud y agrícola. El programa desarrolló un currículo integrando el aprendizaje en árabe y urde a fin de responder a los deseos de los padres para que sus hijas aprendieran a leer el Corán. Aunque se ha incluido el desarrollo de competencias profesionales (tales como las de montaje y costura) el propósito principal ha sido apoyar a las jóvenes para que lleven vidas más independientes gracias al aprendizaje de la lectura y la escritura. En un área en la que muchas niñas tienen una movilidad restringida y se les impide ir a la escuela, el programa facilita el cambio social mediante la alfabetización, al mismo tiempo que responde a los puntos de vista tradicionales, en el sentido de que las mujeres no deben dejar sus hogares sin su acompañamiento (las clases tienen lugar en las casas de las participantes) y deben concentrarse en textos religiosos.

El Proyecto "Empowerment of women living in extreme poverty in Burkina Faso" [Empoderamiento de las mujeres que viven en extrema pobreza en Burkina Faso] 1de la Association for the Promotion of Non-Formal Education (APENF) es similar, ya que ofrece alfabetización, actividades

generadoras de ingreso y educación para la salud (especialmente la concienciación sobre el VIH/SIDA y la malaria). En vez de adoptar un enfoque funcional de la alfabetización, este programa utiliza los métodos visuales *Reflect*, una combinación del Participatory Rural Appraisal (PARA) [Evaluación Rural Participativa] y metodología freiriana, para facilitar la discusión sobre una amplia gama de temas, tales como la protección del medio ambiente, fertilidad del suelo, ciudadanía y género. El proyecto ha posibilitado que muchas más mujeres soliciten certificados de nacimiento, tarjetas de identidad nacional y certificados de matrimonio, destacando así el mejoramiento de su estatus y confianza. El enfoque Stepping Stones y *Reflect* (STAR) se desarrolló específicamente para enfrentar cuestiones relacionadas con la sexualidad y la prevención del VIH/SIDA, siendo un ejemplo en Mali el Programme de Développement Communautaire [Programa de Desarrollo Comunitario] de la asociación Jeunesse et Développement [Juventud y Desarrollo]. En Bolivia, el proyecto de Alfabetización Bilingüe en Salud Reproductiva del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes utilizó un enfoque freiriano similar a fin de estimular a las mujeres para que reflexionaran críticamente sobre sus experiencias en relación con palabras generadoras tales como 'salud', 'embarazo', 'niños' o 'relaciones de género'. Al desarrollar competencias bilingües en alfabetización en la población indígena (quechua y español), el proyecto contribuye a fortalecer las identidades etno-culturales, al mismo tiempo que facilita el acceso de las mujeres a la lengua de poder.

El Proyecto Escuela de Madres de la Purun City Community de Corea se dirige a mujeres mayores, muchas de las cuales no pudieron escolarizarse durante la guerra de Corea en los años cincuenta del siglo pasado y la crisis económica de las décadas de los sesenta y setenta. Al reconocer que el analfabetismo puede ser un estigma en la sociedad coreana, el programa ofrece tres niveles de alfabetización, utilizando textos de la escuela primaria. Estos se complementan con clases sobre la redacción de autobiografías o actividades de teatro conducidas por las educandas, dando a las mujeres la oportunidad de contar sus propias historias y lograr confianza. Se podría ver a este programa como promotor de la alfabetización "escolar" mediante el enfoque académico formal inicial. Las participantes preferían instrucción en el aula y ejercicios académicos, e inicialmente rechazaron las actividades de educación cívica realizadas fuera del aula, tales como grupos de teatro. Este ejemplo muestra que las mujeres participantes y las animadoras tenían ideas diferentes sobre en qué debe consistir la educación para el empoderamiento.

La transformación social puede ocurrir mediante enfoques de la alfabetización aparentemente



tradicionales (como en el ejemplo de Corea), dependiendo de las finalidades y los valores promovidos por el programa. En Yemen, este es el caso del proyecto Literacy Through Poetry [Alfabetización mediante la poesía], creado para reconocer y reafirmar la poesía femenina a fin de estimular a las jóvenes a revivir y proseguir las tradiciones poéticas de sus madres (Adra, 2008: p. 127). Las yemeníes de las zonas rurales mayores de 35 años tradicionalmente componen cortos poemas de dos a cuatro líneas que expresan sus sentimientos profundos, y abordan problemas internacionales o locales. Sin embargo, la tradición estaba muriendo debido a la influencia de los nuevos medios de comunicación, tales como la televisión y las nuevas interpretaciones importadas y conservadoras del Islam que denuncian las tradiciones orales de las mujeres como "no islámicas". Al utilizar enfoques participativos, las animadoras estimulan a las mujeres a crear sus propios textos mediante relatos, poemas rimados, que eran gradualmente elaborados y mecanografiados como un libro para la clase. Los miembros de la comunidad se resistieron inicialmente a los métodos de enseñanza, mientras que las quejas sobre la falta de manuales condujeron a algunos facilitadores a ofrecer material escrito, tales como calendarios y periódicos. El proyecto también enfrentó la oposición de algunos hombres jóvenes que asaltaron las aulas y destruyeron material didáctico. Algunas mujeres más jóvenes en los medios rurales simulaban desconocer cualquier poesía, percibiendo esto como una tradición desactualizada y rústica. Sin embargo, este proyecto mostró finalmente que recuperar la tradición oral de las mujeres podía iniciar el cambio social y ayudar a enfrentar la desigualdad entre los sexos, ya que las mujeres aprendían a leer y escribir, así como a lograr tener más voz en sus comunidades.

El Programa de Empoderamiento de la Comunidad de la ONG Tostan en Senegal utilizó un enfoque participativo similar para desarrollar un programa de educación no formal para mujeres y niñas, nutriéndose en las técnicas tradicionales africanas, tales como el canto, la danza, el teatro, la poesía y la narración de cuentos. El programa también se ha implementado en diversos países del África occidental. Basado en los derechos humanos, el enfoque de la Tostan ha facilitado el cambio social en cinco áreas: gobernanza, educación, salud, medio ambiente y crecimiento económico. El programa consta de dos fases. La primera, denominada *Kobi*, una palabra mandinga que significa 'preparar el terreno para plantar', incluye fundamentalmente debates orales sobre cuestiones relacionadas con el bienestar de la comunidad. La segunda fase se denomina *Aawde*, una palabra fulani que significa 'plantar la semilla" e incluye lecciones de alfabetización con formación en la gestión de proyectos para evaluar la factibilidad

de proyectos generadores de ingresos. Existe un fuerte énfasis en la movilización de la comunidad, con una acción colectiva facilitada para abordar prácticas sociales dañinas, tales como la ablación genital femenina, la explotación de niños en algunas escuelas islámicas, así como el matrimonio de niños o el matrimonio forzado. El programa ha promovido nuevas tecnologías, patrocinando la formación de mujeres como ingenieras solares en la India y desarrollando módulos sobre el uso de teléfonos móviles para la alfabetización y el desarrollo. Las participantes aprenden cómo enviar y recibir mensajes de texto en las lenguas locales, en lugar de hacer llamadas que son mucho más caras. El enfoque de la Tostan es inusual, ya que cuestiona y utiliza las prácticas culturales indígenas, y participa activamente e incorpora nuevas prácticas de alfabetización y conocimiento. El programa tiene un foco de género, que incluye tanto a hombres como a mujeres y promueve los derechos humanos para todos. El enfoque integral de la Tostan incluye el desarrollo de una comprensión más compleja del empoderamiento, reconociendo que la acción social es frecuentemente limitada por sistemas sociales de poder más amplios. Por ejemplo, en 1997, cuando 30 mujeres decidieron rechazar la ablación genital femenina, se percataron de que mientras las personas de las comunidades vecinas con matrimonios endogámicos no abandonaran esta práctica, la sostenibilidad sería imposible. La reflexión y el análisis en curso sobre el cambio de las relaciones de poder, evidente en el programa de desarrollo de la Tostan, sugiere que el empoderamiento de las mujeres debe ser visto mucho más como un viaje que como un destino.

En los proyectos descritos previamente se percibe un fuerte hilo conductor de construcción de la paz y resolución de conflictos que se refleja en los temas transversales de la gobernanza, la paz y la seguridad en la educación para el desarrollo sostenible. El proyecto en Yemen, que se basa en la poesía, reconoce que esta se ha utilizado en el pasado para mediar por la paz. El proyecto de la Tostan desarrolló una estrategia para comprometer a los miembros poderosos de la comunidad y las instituciones, utilizando también tecnologías

móviles como instrumentos de movilización social para ayudar a construir consenso y alianzas. En áreas de conflicto, las técnicas de narración se han utilizado para posibilitar que las personas que habían experimentado un trauma, discriminación o violencia hicieran escuchar sus voces. El proyecto "Trauma healing through storytelling, reading and writing" [Cura de traumas mediante la narración de cuentos, la lectura y la escritura], dirigido por la ONG Feed the Minds [Alimentar las mentes] (Newll-Jones y Crowther, 2014) explora como la narración de cuentos puede utilizarse para construir la paz mediante el intercambio de diferentes perspectivas sobre el conflicto.

Esta revisión de cómo los programas de alfabetización han empezado a facilitar el cambio social indica el valor que tiene adoptar un enfoque de abajo hacia arriba, basado en el reconocimiento de los papeles, valores y prácticas existentes de las mujeres. Mientras que en un contexto cultural la clave para el empoderamiento de las mujeres puede radicar en el fortalecimiento de las prácticas, lenguas y conocimiento indígena (como en el proyecto de poesía de Yemen), en otros casos las nuevas prácticas digitales de alfabetización y tecnologías (teléfonos móviles e ingeniería solar utilizados por la Tostan) pueden abrir nuevas oportunidades para las mujeres de las áreas rurales. Un elemento importante de muchos de los proyectos cuyo propósito es mejorar la igualdad social es prestar atención al aprendizaje y la acción intergeneracional. Aubel notó que los programas occidentales de desarrollo a menudo marginan a los mayores (2010: p. 46). En Senegal, las abuelas que participan en el programa Visión del Mundo para enfrentar la ablación genital femenina comentaron: "Nunca hemos practicado la ablación maliciosamente, sino más bien para educar a nuestras hijas. Ahora comprendemos que como abuelas tenemos la responsabilidad de poner fin a esta práctica" (Aubel, 2010: p. 46). En lugar de ver y dirigirse a las mujeres como a un grupo homogéneo, todos estos programas muestran la importancia de comprender las especificidades de las identidades, situaciones y sueños de las mujeres a fin de apoyarlas para lograr una mayor igualdad social.

6. Perfilar los principios de las buenas prácticas y los retos clave

Este análisis de los programas de alfabetización de adultos a través del lente del desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres ha revelado una amplia gama de enfoques y prácticas diferentes. Aquí identificamos los principios de las buenas prácticas que emergen de esta revisión y consideramos las implicaciones para los procesos de formulación de política y planificación. Este análisis se nutre del marco de referencia presentado en la Sección 4 y explora las dimensiones siguientes en relación con la alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres:

- ☞ Las competencias apoyadas en relación con los papeles de las mujeres: si el foco está en áreas nuevas o tradicionales de trabajo, o competencias "masculinas" o "femeninas"; qué combinación de competencias duras y blandas se estimula; y cómo se integraron otros apoyos en el desarrollo de competencias.
- ☞ El enfoque asumido para empoderar a las mujeres: si el foco está en las competencias funcionales o en la concienciación sobre la problemática de género; y cómo se abordan las desigualdades entre los sexos en la implementación del programa, así como en el currículo de alfabetización.
- ☞ El tipo de práctica de alfabetización que se introduce: hasta qué punto los programas se construyen sobre prácticas familiares o nuevas de alfabetización, en las lenguas locales o dominantes, utilizando nuevas o viejas tecnologías; si el aprendizaje de la alfabetización está "insertado" en otras actividades o se promueve un enfoque "alfabetización primero"; y si los enfoques de la enseñanza de la alfabetización son cooperativos, a medida de las personas o integrados en programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

6.1. Estrategias para el empoderamiento de las mujeres

Los programas que se concentran en un grupo específico de mujeres que comparten intereses relacionados con la edad, el estatus social, la etnicidad o la profesión (como en el caso de las mujeres mayores coreanas o las comerciantes de aceite divorciadas de la Cooperativa Erguén) –por oposición a los que generalmente se destinan a mujeres pobres del área rural– fueron capaces de responder no solo a sus necesidades prácticas de alfabetización y formación, sino también a enfrentar los factores sociales, legales y políticos que influyen sobre su estatus. Una comprensión similar de las relaciones entre los sexos en comunidades específicas informó la decisión de si había que integrar a los varones con las mujeres y cómo hacerlo (por ej., el programa de la Tostan en Senegal). El diseño de proyectos alrededor de los papeles e identidades tradicionales de las mujeres (por ej., el proyecto Alfabetización mediante la poesía en Yermen) puede probar que son transformadores, en la medida en que estas iniciativas se proponen cuestionar los papeles tradicionales de género directamente al ofrecer acceso a áreas de competencia "masculinas" (por ej., el programa del Ministerio de Educación de Indonesia). Los programas también varían en hasta qué punto toman en cuenta los procesos de cambio no programados: las percepciones que las mujeres logran mediante los medios de comunicación o la migración (Longwe, 2008). Promover desde el comienzo un enfoque integral, de género, en la perspectiva de derechos (como en el proyecto de formación en periodismo de Nirantar) parece ser la clave para asegurar que el empoderamiento de las mujeres se mantenga como el propósito central del programa.

6.2. Enfoques de la alfabetización y la educación para el desarrollo sostenible

Los programas revisados aquí varían en su enfoque de la enseñanza de la alfabetización y del currículo promovido. Los enfoques van desde posiciones freirianas (como el proyecto Alfabetización Bilingüe en Salud Reproductiva de Bolivia y otros ejemplos de *Reflect*) hasta alfabetización funcional (el proyecto AHFLP en Pakistán), alfabetización familiar (el proyecto Mayog Family Literacy en Malasia), pasando por enfoques convencionales de alfabetización "escolarizada" (como en la Mothers'

School en Corea). Adoptar un enfoque freiriano no implicó un mayor énfasis en la dimensión política del empoderamiento de las mujeres. Varios programas *Reflect*, como los programas de alfabetización funcional, se concentraron en el empoderamiento económico mediante la generación de ingresos. Muchos programas destinados al desarrollo de competencias "blandas" –tales como emprendimiento, construcción de confianza y competencias para negociar– junto con la formación en áreas profesionales específicas, algunas de las cuales no constituían áreas tradicionales de trabajo para las mujeres (mantenimiento solar de la Tostan en Senegal; agricultura orgánica del Ministerio de Educación en Indonesia; periodismo del Nirantar en India). Un enfoque de alfabetización insertada o "alfabetización después" para el desarrollo de la alfabetización fue evidente en algunos de estos programas, introduciéndose el apoyo a la alfabetización y la formación mediante actividades de formación profesional o movilización de la comunidad. Estos enfoques ofrecieron un apoyo más individualizado y a medida, pertinentes inmediatamente a las tareas que tenían entre manos.

Se tiene la impresión de un predominio de los enfoques formales basados en el aula de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización, incluso en programas no formales. Algunas veces ocurrió para responder al valor simbólico de la escolarización y los deseos de las mujeres de alcanzar a los hombres en materia de educación escolar (por ej., en el estudio de caso sobre Corea). Enfoques dinámicos de estructuras y de aprendizaje participativo se desarrollaron para ayudar a superar las restricciones que las mujeres enfrentan para asistir regularmente a las clases. Unos cuantos programas, influidos por el concepto de «aprendizaje a lo largo de toda la vida» (los proyectos de Alfabetización Medioambiental de la NaDEET en Namibia), tuvieron éxito en desarrollar enfoques que incluían a jóvenes y ancianos, educandos alfabetizados y no alfabetizados, promoviendo el aprendizaje entre pares y compartiendo ideas y competencias entre las generaciones. Los programas que trabajan con mujeres de grupos indígenas (el proyecto Empowering Indigenous Women en Malasia) utilizaron su conocimiento y competencias como un recurso para el aprendizaje de la alfabetización y la concienciación en la comunidad más amplia. El aprendizaje intercultural fue a veces un elemento oculto en programas exitosos. Fue notable que varios programas fueran creados por un facilitador "foráneo", cuyo propio aprendizaje y perspectiva alternativa sobre prácticas culturales, medioambientales y sociales contribuyeron subsecuentemente a la reflexión y el diálogo críticos de las comunidades destinatarias (el programa Community Empowerment de la Tostan).

Considerando la alfabetización introducida y desarrollada por estos programas, es obvio que tanto las nuevas prácticas de alfabetización como las tradicionales o indígenas pueden contribuir al empoderamiento de las mujeres. Si bien algunos programas estaban interesados en fortalecer los papeles de las mujeres mediante la reactivación de las prácticas de alfabetización indígenas (el proyecto de poesía de Yemen, por ejemplo), otros vieron el mejoramiento del acceso de las mujeres a nuevas competencias digitales en alfabetización como una clave para el empoderamiento (por ejemplo, el uso de las TIC en el proyecto de Avallain en Kenya y la fotografía digital en el proyecto de periodismo de Nirantar en la India). También fue evidente que algunos programas habían identificado y estaban construyendo nuevas prácticas de alfabetización (como en el envío de textos en el programa de la Tostan), con las que las mujeres ya estaba familiarizadas. Como en el caso de las prácticas de formación profesional, las de alfabetización también pueden estar orientadas por una perspectiva de género (IFAD, 2014, que muestra cómo en UGANDA las mujeres perciben la contabilidad como una práctica de alfabetización de los varones). También se toma en consideración las jerarquías entre las lenguas en relación con la enseñanza y el uso de la alfabetización. Los programas de alfabetización pueden abordar tanto el acceso desigual a las lenguas del poder como la necesidad que tienen de expresarse a sí mismas mediante la escritura en su lengua materna (como lo ilustra el programa de Alfabetización Bilingüe de Bolivia destinado a las mujeres quechuahablantes).

6.3. Retos para la ejecución exitosa de programas

El principio más fuerte que emerge del análisis precedente es el de la importancia que tiene investigar y construir a partir de una comprensión en profundidad de las vidas de mujeres y hombres, así como de sus aspiraciones para el cambio. Si bien la introducción de nuevas competencias o prácticas de alfabetización podrían conducir al empoderamiento de las mujeres en un contexto, otro grupo de mujeres podría preferir fortalecer

sus papeles y áreas tradicionales de trabajo. Algunos programas se propusieron desafiar directamente los papeles y los estereotipos de género al posibilitar que las mujeres ingresaran en áreas de trabajo tradicionalmente "masculinas", participar en nuevas prácticas de alfabetización, aprender las lenguas del poder o hacer campañas contra las diversas formas de opresión basadas en el género. Por el contrario, otras intervenciones se concibieron para apoyar los papeles, identidades y prácticas de alfabetización tradicionales de las mujeres. Los estudios de caso muestran que ambos enfoques pueden empoderar a las mujeres si están informados por una comprensión contextualizada de las desigualdades entre los sexos y tienen como destinatario a un grupo específico de mujeres con experiencias compartidas. No existe una solución "talla única" y las restricciones notadas en muchos de los estudios de caso dan una nueva percepción sobre los desafíos que probablemente hay que enfrentar para traducir estos principios en políticas y prácticas en mayor escala.

Casi todos los programas revisados en este documento se basan en el trabajo de animadores o facilitadores voluntarios o que recibían una remuneración muy baja para hacerse cargo de los programas de alfabetización. El obstáculo principal mencionado en casi todos los estudios de caso es la carencia de recursos y estructuras adecuadas para sostener las iniciativas en el largo plazo. Una excepción fue el programa de la Tostan, que destacó la buena remuneración asignada a los facilitadores como un factor importante en el desarrollo de un programa sólido. La dependencia de facilitadoras que no son pagadas puede minar los mensajes sobre el empoderamiento de las mujeres transmitidos en un curso inicial de alfabetización y contribuir a la percepción de que los programas no formales de alfabetización constituyen una educación de segunda clase destinada solamente a las mujeres, en comparación con la educación formal. Sobre todo, la alfabetización para el desarrollo necesita ser percibida como un elemento de una estrategia articulada de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La cuestión relativa a cómo financiar programas de alfabetización de adultos de alta calidad sigue siendo un problema pues se les asigna una abaja prioridad en los presupuestos nacionales de educación. Hay ejemplos de cooperación con empresas privadas (por ej., la financiación de Avallain para el desarrollo de soportes lógicos y la provisión de computadoras portátiles en el programa de Kenya). Sin embargo, las dificultades para mantener esa tecnología y los retos planteados por la falta de infraestructura para las TIC en las áreas rurales pobres se notó como una limitación importante. La cooperación y coordinación intersectorial con ministerios del gobierno mediante el diálogo de política constituyen una dimensión importante de cualquier estrategia para lograr la continuidad a largo plazo (véase el proyecto Erguén y el *Projet Vert* del Gobierno de Marruecos). Esas alianzas pueden ayudar para asegurar que la pericia técnica requerida esté disponible para desarrollar "competencias duras" en los programas de alfabetización funcional (por ej., en Egipto, el proyecto Integretad Pest Control cooperó con diversos órganos gubernamentales interesados en la educación de adultos para integrar la alfabetización con insumos técnicos (cf.: IFAD-UNESCO, 2014).

Los enfoques de planificación participativa aparecen como un elemento clave para asegurar que las mujeres tengan una voz que decir a nivel local sobre el tipo de programas de educación que desean, así como para compartir el conocimiento basado en sus experiencias sobre los problemas que eventualmente podría plantear su ejecución. Varios estudios de caso revelan no solo la resistencia de los hombres, sino también de las mujeres a los nuevos enfoques de la alfabetización, sugiriendo así la importancia que tiene la realización de negociaciones con las comunidades (por ejemplo, el caso del AHFLP en Pakistán, que se concentró en prácticas de alfabetización religiosa para responder a la demanda local). Muchas organizaciones implementadoras han movilizado a las mujeres para constituir comités y participar en la gestión de los programas de alfabetización y desarrollo sostenible. Esto no solo ofrece una oportunidad práctica para desarrollar competencias tales como el liderazgo, la alfabetización (incluyendo el aprendizaje para escribir estudios de factibilidad, como en el caso de la Tostan) y la resolución de conflictos, sino que también puede ayudar a sostener los programas en el largo plazo.

7. Recomendaciones para la acción futura

Este documento se produjo para revisar los programas de alfabetización no solo en función de las "lecciones aprendidas" a nivel micro, sino también para explorar cuestiones más amplias alrededor de las relaciones entre la alfabetización con el desarrollo sostenible, que es lo que 'empoderamiento de las mujeres' significa en diferentes contextos y cómo el aprendizaje de adultos puede facilitar el cambio. Esta sección esboza cuatro áreas para la acción futura a fin de contribuir a asegurar que los programas de alfabetización puedan responder a los objetivos del desarrollo sostenible y que la educación para la sostenibilidad asuma un enfoque transformativo del empoderamiento de las mujeres.

La política de alfabetización se debe construir sobre y buscar fortalecer la interconexión entre los tres pilares del desarrollo sostenible, desenvolviendo un enfoque más integral, que pueda facilitar una mayor acción intersectorial y apoyar el empoderamiento de las mujeres.

La revisión de las mejores prácticas sugiere que las intervenciones en materia de alfabetización pueden ayudar a fortalecer las conexiones entre las tres dimensiones del desarrollo sostenible. Sin embargo, muy frecuentemente las políticas de alfabetización solo priorizan un pilar (generalmente el económico o social y, en pocos casos, medioambiental). Si bien los programas de alfabetización se puede escoger concentrarse en un pilar como un punto de entrada, esta fase necesita ampliarse mediante la atención a los otros pilares y áreas de actividad interconectados. Más importante aún, la política de alfabetización necesita iniciarse en una perspectiva más integral sobre el desarrollo de intervenciones y actores, de manera que se pueda maximizar la acción y el apoyo intersectorial desde el comienzo.

Puntos de acción

- ☞ Los gobiernos nacionales y las agencias internacionales de desarrollo planifican y evalúan los programas de desarrollo de la alfabetización y la adquisición de competencias mediante el marco de la educación para el desarrollo sostenible, a fin de maximizar la interacción entre los tres pilares o dimensiones.
- ☞ A nivel de programa, el personal desarrolla enfoques del currículo y la enseñanza-aprendizaje que reconocen y promueven la cooperación entre sectores y crean oportunidades para enfrentar las desigualdades entre los sexos. Y
- ☞ Los responsables de la formulación de política y los planificadores de la educación trabajan con colegas de otros sectores para desarrollar una mayor comprensión sobre el papel de la alfabetización y las competencias blandas para sostener iniciativas de desarrollo y facilitar la igualdad entre los sexos.

Se requiere una gama más amplia de pruebas aportadas por la investigación para informar la política y la planificación de la alfabetización

Los términos 'alfabetización' y 'empoderamiento de las mujeres' tienen distintos significados para diferentes personas en diversos lugares. El campo de la alfabetización y el desarrollo de las mujeres se caracteriza por un enfoque de política y planificación de arriba hacia abajo basado en estereotipos acerca del papel reproductivo y de resiliencia de las mujeres fundándose en pruebas cuantificables del impacto. Esta revisión ha ilustrado cómo diferentes tipos de investigación pueden ayudar a responder a diferentes cuestiones y servir para diferentes propósitos. Estudios etnográficos en profundidad de programas de alfabetización pueden brindar una perspectiva nueva y más profunda de las identidades, significados de la alfabetización y procesos de empoderamiento de las mujeres mediante actividades de desarrollo y educación sostenibles. Esta comprensión contextualizada es esencial para informar la toma de decisiones acerca de qué enfoque de alfabetización adoptar; si hay que definir grupos específicos de destinatarias, o bien constituidos más generalmente por hombres y mujeres; cómo desafiar las formas existentes de opresión de género y qué otro tipo de apoyo se puede necesitar (legal, financiero, organizativo, desarrollo de competencias, etcétera.).

Puntos de acción

- ☞ Las agencias internacionales de desarrollo fortalecen la capacidad de investigación de las organizaciones asociadas a fin de profundizar la comprensión y complementar las pruebas estadísticas sobre las relaciones entre alfabetización y desarrollo.
- ☞ La UNESCO continúa facilitando el intercambio de buenas prácticas mediante la difusión de estudios de caso como una fuente para los planificadores de la alfabetización, incluyendo análisis de los principios mediante los cuales percibir la educación para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres.
- ☞ Los responsables de la formulación de política promueven enfoques de investigación participativos a nivel nacional y distrital para asegurar que las voces de las mujeres y niñas pobres de las áreas rurales puedan empezar a influir sobre los debates de política y programas de alfabetización. Y
- ☞ Los educadores y el personal del programa se forman y son apoyados para conducir la acción de investigación, de manera que puedan reflexionar continuamente y mejorar tanto la calidad como la pertinencia de su trabajo.

Existe la urgente necesidad de incorporar la dimensión de género, promover un enfoque transformador e integral del empoderamiento de la mujer para formular la política futura de la Educación para el Desarrollo Sostenible

Los documentos de política sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible han tendido a prestar poca atención a las cuestiones de género. Un enfoque transformador del empoderamiento de las mujeres necesita desarrollarse especialmente en relación con el pilar de la igualdad social de la EDS. Dada la atención explícita a la educación y el género en los objetivos propuestos para el desarrollo sostenible (Objetivos 4 y 5, respectivamente), existe una oportunidad para desarrollar el enfoque inclusivo y centrado en la persona formulado en las declaraciones de política sobre el desarrollo sostenible en el desarrollo futuro de la política sobre EDS.

Puntos de acción

- ☞ Los participantes en los debates de política sobre la EDS –especialmente al final de la conferencia sobre DEDS en noviembre de 2014– aseguran que se efectúe un análisis de género de los programas de alfabetización y desarrollo, así como que un enfoque transformador del empoderamiento de las mujeres informa la formulación de los objetivos y estrategias futuros de la EDS.
- ☞ Las organizaciones nacionales e internacionales elaboran una estrategia de EDS no solo en relación con el sector formal, sino que también reconocen la importancia del aprendizaje informal y no formal para facilitar el cambio social. Y
- ☞ Apoyo al fortalecimiento de capacidades en material de concienciación y planificación de las organizaciones internacionales y nacionales de política con el propósito de desarrollar un enfoque más integral y contextualizado del empoderamiento de las mujeres mediante la alfabetización.

La importancia de la alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres debe reconocerse explícitamente en los objetivos de la Educación para Todos después de 2015 como un primer paso hacia la movilización adecuada de recursos para la educación de adultos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La dotación de recursos a los programas de alfabetización es el obstáculo más importante, por lo que es necesario enfrentarlo para evitar el reforzamiento del estatus de las mujeres como de "segunda clase" en los programas de desarrollo sostenible y educación. Esta revisión ha mostrado una impresionante gama de buenas prácticas en programas de alfabetización de adultos, pero la gran mayoría se han visto limitadas en su alcance y sostenibilidad debido a la carencia de recursos adecuados.

Puntos de acción

- ☞ Todos los participantes en esta conferencia abogan por un compromiso más fuerte con la alfabetización de adultos en los objetivos de la EPT posterior a 2015, como un paso esencial hacia el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres.
- ☞ Los gobiernos nacionales y las agencias internacionales proveedoras de recursos financieros priorizan la asignación de un presupuesto más

grande para los programas de alfabetización y los componentes de los programas de alfabetización para el desarrollo sostenible. Y

- ☞ Los organismos internacionales movilizan a las empresas privadas, particularmente en el sector de las TIC, para crear alianzas con programas nacionales de alfabetización de adultos a fin de mejorar el acceso a las nuevas tecnologías e instituir fuentes de financiación.

8. Referencias

- Adra, Najwa. 2008. "Learning through heritage, literacy through poetry", *Adult Education and Development* (Bonn: DVV), n.º 70, pp 125-138. Cf.: http://iiz-dvv.de/index.php?article_id=715&clang=1
- AfDB (African Development Bank). 2014. *AfDB innovative project unleashes rice farmers' potential in Liberia*. Acceso: 1/8/14. Cf.: http://www.afdb.org/en/news-and-events/article/afdb-innovative-project-unleashes-rice-farmers-potential-in-liberia-12568
- Anyidoho, Nana Akua, Jennifer Leavy y Kwadwo Asenso-Okyere. 2012. "Perceptions and Aspirations: A Case Study of Young People in Ghana's Cocoa Sector", *IDS Bulletin*, vol. 43, n.º 6, pp. 20-32, November 2012. Cf.: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/idsb.2012.43.issue-6/issuetoc
- ASPBAE (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education). 2012. *The Power of Literacy: Women's Journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea*, Manila: ASPBAE. Cf.: http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/members/The%20Power%20of%20Literacy.pdf
- Aubel, Judi. 2010. "Elders: A Cultural Resource for Promoting Sustainable Development", en *2010 World Watch State of the World. Transforming Cultures. From Consumerism to Sustainability*, New York and London: The Worldwatch Institute, pp. 41-46; 201-202. Cf.: http://blogs.worldwatch.org/transformingcultures/wp-content/uploads/2010/07/Elders-Aubel.pdf
- Ballara, Marcella. 1991. *Women and Literacy*, London: Zed Books.
- Barton, David, Mary Hamilton y Roz Ivanic. 2000. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, London: Routledge. Cf.: http://e503.weebly.com/uploads/8/6/2/3/8623935/situated_literacies_-_ch._1.pdf
- Bennell, Paul. 2011. *Investing in the future: creating opportunities for young rural people*, Rome: International Fund for Agricultural Development (IFAD). Cf.: http://www.ifad.org/pub/ruralyouth/future.pdf
- Bown, Lalage. 2004. "Afterword: Reading ethnographic research in a policy context", en Robinson-Pant, Anna (ed.), *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London: Routledge, pp. 245-249.
- Daluwatte, Mallikani y Sujatha Wijetilleke. 2000. *Reading the living environment: case study from Sri Lanka*, Mumbai: ASPBAE.
- DFID (Department for International Development). 2011. *Pathways Synthesis Report: Empowerment: a journey not a destination*, Brighton (UK): Pathways of Women's Empowerment. Acceso: 30-07-14. http://www.ids.ac.uk/files/dmfile/SynthesisReport12DecR.pdf (acceso directo)
- Eldred, Janine. 2013. *Literacy and Women's Empowerment: Stories of Success and Inspiration*, Hamburg: UIL. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002234/223466E.pdf
- Eldred, Janine, Anna Robinson-Pant, Rafat Nabi, Priti Chopra, Charlotte Nussey y Lalage Bown. 2014. "Women's right to learning and literacy", *Compare*, vol. 44, n.º 4, pp. 655-675
- http://www.tandfonline.com/toc/ccom20/44/4#.VImdOJVozcs
- FAO. 2014. *Women of Kanem taking the lead in agricultural development*. Acceso: 01-08-14. Cf. http://www.fao.org/in-action/women-of-kanem-taking-the-lead-in-agricultural-development/en/
- Gunigundo, Mary Sylvette T. 2012. "EFA-ESD Synergy in the Moyog Family Literacy Project in Sabah, Malaysia", en ACCU (Asia Pacific Cultural Centre for UNESCO), 2012, *Tales of Hope III. EFA-ESD Linkages and Synergies*, Tokyo: Asia Pacific Cultural Centre for UNESCO, pp 25-37. Cf.: http://www.accu.or.jp/esd/hope/pdf/tales_of_Hope3.pdf
- Hanemann, Ulrike. 2005. "Addressing challenges to literacy and livelihoods, in Commonwealth of Learning", en *Literacy and Livelihoods: Learning for life in a changing world*, Vancouver (Canada): Commonwealth of Learning (COL), pp. 101-107. Cf.: http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/L_26Lpublicationweb.pdf http://www.col.org/news/Connections/2005feb/Pages/default.aspx (sobre el foro)
- Heward, Christine y Sheila Bunwaree. 1999. *Gender, Education and Development: beyond access to empowerment*, London: Zed Books.

- IFAD. 2014. *Uganda – Empowerment of rural women through functional adult literacy*. Acceso: 02-08-14. Cf.: http://www.ifad.org/gender/learning/sector/extension/52.htm
- IFAD-UNESCO. 2014. *Learning knowledge and skills for agriculture to improve rural livelihoods* [Synthesis Report written by Anna Robinson-Pant], Paris: UNESCO. Cf.: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/technical-vocational-education-and-training-tvet/learning-knowledge-and-skills-for-agriculture-and-rural-livelihoods/
- Joshi, Salini y Malini Ghose. 2012. "India: Literacy and Women's Empowerment: A Tracer Study", en ASPBAE, 2012, *The power of literacy: women's journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea,* Philippines: ASPBAE, pp. 114-142. Cf.: http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/members/The%20Power%20of%20Literacy.pdf
- Longwe, Sara Hlupekile. 2008. "Education for women's empowerment: the example of a refugee camp in Zambia", *Adult Education and Development* (Bonn: DVV), n.º 70, pp 23-34. Cf.: http://iiz-dvv.de/index.php?article_id=715&clang=1
- Mauch, Werner. 2014. *Education for Sustainable Development in Adult Education and Lifelong Learning.* Background paper for the DESD *Global Monitoring Report 2014*, Hamburg: UIL. (Inédito)
- Moser, Caroline O.N. 1993. *Gender Planning and Development: theory, practice and training*, London and New York: Routledge. Cf.: http://www.polsci.chula.ac.th/pitch/urbansea12/moser1993.pdf
- Nabi, Rafat, Alan Rogers, y Brian V. Street. 2009. *Hidden Literacies: Ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*, Bury St Edmunds: Uppingham Press. Cf.: http://www.balid.org.uk/wp-content/uploads/2012/12/HiddenLiteracies_all_02.pdf
- Newell-Jones, Katy y Rosy Crowther. 2014. *Storytelling: a tool for promoting peace and literacy*, London: Feed the Minds. Cf.: http://www.feedtheminds.org/wp-content/uploads/2014/09/STORYTELLING-English.pdf www.feedtheminds.org (Sobre la organización Feed the Minds)
- Ouane, Adama y Madhu Singh. 2009. *Report of the workshop No. 21. ESD and lifelong learning*, 31 March-2 April 2009, UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, Bonn: Germany. Cf.: http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/workshops/ESD2009WS21LifelongLearningEN.pdf
- Parker, Jenneth y Ros Wade. 2012. "EFA and ESD synergies: taking forward the dialogues", in ACCU (Asia Pacific Cultural Centre for UNESCO), 2012,*Tales of Hope III. EFA-ESD Linkages and Synergies*, Tokyo: Asia Pacific Cultural Centre for UNESCO, pp 3-22. Cf.: http://www.accu.or.jp/esd/hope/pdf/tales_of_Hope3.pdf
- Robinson-Pant, Anna. 2004. "The 'illiterate woman': changing approaches to researching women's literacy" in Robinson-Pant, Anna (ed.). *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*, London and New York: Routledge. Cf.: http://samples.sainsburyse-books.co.uk/9781134353330_sample_529071.pdf
- Rogers, Alan. 2006. "Lifelong learning and the absence of gender", *International Journal of Educational Development*, n.º 26, pp 189-208. Cf.: http://www.sciencedirect.com/science/journal/07380593/26/2
- Rogers, Alan. 2000. "Literacy comes second: working with groups in developing societies", *Development in Practice*, vol. 10, n.º 1, pp. 236-244. Cf.: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09614520050010287#.VInb-m5Vozcs
- Rogers, Alan y Brian Street. 2012. *Adult literacy and development: stories from the field*, Leicester: NIACE. http://shop.niace.org.uk/adult-literacy-development.html
- Street, Brian V. 1995. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education,* London: Longman.
- Tang, Q. (2005) "UNESCO's New Literacy Initiative for the Excluded (LIFE)", en *Literacy and Livelihoods: Learning for life in a changing world*, Vancouver (Canada): Commonwealth of Learning (COL), pp.21-25. Cf.: http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/L_26Lpublicationweb.pdf
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2009. *Global Report on Adult Learning and Education*, Hamburg: UIL. Cf.: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_en.pdf (Inglés)

- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2010. *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, Hamburgo: UIL. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2013. *Literacy programmes with a focus on women to reduce gender disparities. Case studies from UNESCO Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase)*, Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002225/222588e.pdf
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2014. *Gender equality matters: empowering women through literacy programmes*, Hamburg: UIL (UIL Policy Brief 3). http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002257/225787E.pdf
- UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). 2014. *La igualdad de género importa*: *el empoderamiento de la mujer a través de programas de alfabetización*, Hamburgo: UIL (Notas sobre política del UIL n.º 3). http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002257/225787S.pdf
- UN (United Nations). January 2012*a*. *Resilient People Resilient Planet: A Future Worth Choosing*. The report of the UN Secretary-General's High-Level Panel on Global Sustainability, New York: United Nations (A/66/700). Cf.: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/66/700 https://en.unesco.org/system/files/GSP_Report_web_final.pdf
- Resilient People, Resilient Planet: A future worth choosing http://issuu.com/unpublications/docs/gsp_report_overview (Overview)
- UN (United Nations). Enero de 2012*a*. *Gente resiliente en un planeta resiliente: un futuro que vale la pena* elegir. Informe del Grupo de Alto Nivel del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la sostenibilidad mundial. Nueva York: Naciones Unidas (A/66/700). Cf. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/66/700&referer=http://www.un.org/press/en/2012/ga11212.doc.htm&Lang=S
- UN (United Nations). 2012*b*. "The Future We Want", in *Report of the United Nations Conference on Sustainable Development*, Rio de Janeiro, Brazil, 20-22 June 2012, New York: United Nations, pp. 1-53 (A/CONF.216/16) http://www.uncsd2012.org/content/documents/814UNCSD%20REPORT%20final%20revs.pdf
- UN (United Nations). 2012*b*. "El futuro que queremos", en *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible* Rio de Janeiro (Brasil), 20-22 de junio de 2012, Nueva York: Naciones Unidas, pp. 1-61 (A/CONF.216/16). http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/CONF.216/16
- UN (United Nations). 2014. *Open Working Group Proposal for Sustainable Development Goals*, New York: United Nations (A/68/970). Acceso: 02-08-14. Cf.: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/68/970 (informe completo)
- UN (United Nations). 2014. *Propuesta del Grupo de Trabajo Abierto sobre los objetivos de desarrollo sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas (A/68/970). Acceso: 02-08-14. Cf.: http://www.ipu.org/splz-e/unga14/owg-s.pdf (informe completo)
- UNESCO. 1996. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris: UNESCO. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf
- UNESCO. 1996. *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo* XXI, Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO. Cf.: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- UNESCO. 2009. *The forgotten priority: Promoting gender equality in Education for Sustainable Development*. Discussion paper to be discussed at the side event on the 2 April 2009. Cf.: http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_SE_Gender.pdf
- UNESCO. 2012. *EFA Global Monitoring Report 2012. Youth and skills: Putting education to work*, Paris: UNESCO. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf
- UNESCO. 2012. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*, Paris: UNESCO. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf
- UNESCO. 2013. *Proposal for a global action programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014*. General Conference, 37th

Session, Paris, 2013 (37 C/57, 4 November 2013). Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf

☞ UNESCO. 2013. *Propuesta de programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible (EDS) como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) después de 2014*. Conferencia General, 37ª reunión, París 2013 (37 C/57, 6 de noviembre de 2013). Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368s.pdf

☞ UNESCO. 2014. *EFA Global Monitoring Report 2013/4. Teaching and Learning: Achieving quality for all*, Paris: UNESCO. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf

☞ UNESCO. 2014. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo2013/4. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*, París: UNESCO. Cf.: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf

☞ UNESCO-INRULED (International Research and Training Centre for Rural Education). May 2012. *Education and Training for Rural Transformation: Skills, Jobs, Food and Green Future to Combat Poverty*, Beijing (China): UNESCO-INRULED. Cf.: http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/2013/link_publications/Overview.pdf