

Cuadro N° 17: Brechas en montos gastados por la familia en bienes educativos en niños y adolescentes rurales, según grupo de edad, condición de pobreza y logro educativo, nuevos soles anuales por niño, año 2006

Pobres extremos		Con atraso en logro		Sin atraso en logro		Total
Genero	Académica	Riqueza	Total	Académica	Riqueza	Total
7 a 12	0.6	25.2	128.8	5.4	n.a.	134.2
13 a 17	38.3	50.1	111.1	7.9	n.a.	119.0
Total	19.2	18.7	134.1	6.2	n.a.	140.2
Pobres no extremos		Con atraso en logro		Sin atraso en logro		Total
Genero	Académica	Riqueza	Total	Académica	Riqueza	Total
7 a 12	9.1	26.5	84.6	0.4	n.a.	85.0
13 a 17	7.0	60.3	76.4	-14.7	n.a.	61.7
Total	8.4	31.8	85.5	-2.6	n.a.	82.9
No pobres		Con atraso en logro		Sin atraso en logro		Total
Genero	Académica	Riqueza	Total	Académica	Riqueza	Total
7 a 12	3.3	86.0	n.a.	7.4	n.a.	7.4
13 a 17	32.0	87.1	n.a.	7.8	n.a.	7.8
Total	21.5	75.9	n.a.	6.1	n.a.	6.1
Niñas de 3 a 6 años		Con atraso en logro		Sin atraso en logro		Total
Genero	Académica	Riqueza	Total	Académica	Riqueza	Total
Pobres extremas	0.5	69.4	69.9			
Pobres no extremas	1.9	44.1	46.0			
No pobres	4.0	n.a.	4.0			

Fuente: INEI (2006). Encuesta Nacional de Hogares, 2006

Elaboración: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

Cuadro N° 18: Montos a ser transferidos en bienes educativos hacia niñas y adolescentes rurales, según grupo de edad, condición de pobreza y logro educativo, nuevos soles anuales totales, año 2006

	Pobre extrema		Pobre no extrema		No pobre	
	Genero	Total	Genero	Total	Genero	Total
3 a 6	116,536	15,336,011	239,162	5,712,614	318,252	318,252
Con atraso en logro						
	Pobre extrema		Pobre no extrema		No pobre	
	Genero	Total	Genero	Total	Genero	Total
7 a 12	120,181	32,588,770	1,016,217	13,450,502	190,080	5,076,979
13 a 17	6,688,368	34,863,249	946,610	19,438,176	2,813,204	10,461,107
Sin atraso en logro						
	Pobre extrema		Pobre no extrema		No pobre	
	Genero	Total	Genero	Total	Genero	Total
7 a 12	917,161	22,839,212	67,027	13,811,536	874,542	874,542
13 a 17	324,508	4,880,459	-	5,013,101	519,591	519,591

Fuente: INEI (2006). Encuesta Nacional de Hogares, 2006

Elaboración: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

Cuadro N° 19: Montos totales de transferencia en bienes educativos hacia niñas y adolescentes rurales, según criterio de focalización, nuevos soles anuales totales, año 2006

Total brecha de genero (3 a 6)	673,951	Total brecha agregada (3 a 6)	21,366,878
Total brecha de genero (7 a 12)	3,185,209	Total brecha agregada (7 a 12)	88,641,540
Total brecha de genero (13 a 17)	11,292,280	Total brecha agregada (13 a 17)	75,175,682
Total trasferencia	15,151,439	Total trasferencia	185,184,100
Total brecha de genero pobres extremos	8,166,754	Total brecha agregada pobres extremos	110,507,701
Total brecha de genero pobres no extremos	2,269,016	Total brecha agregada pobres no extremos	57,425,928
Total brecha de genero no pobres	4,715,669	Total brecha agregada no pobres	17,250,470
Total trasferencia	15,151,439	Total trasferencia	185,184,100
Total brecha de genero con retraso	11,774,660	Total brecha agregada con atraso	115,878,782
Total brecha de genero sin retraso	2,702,829	Total brecha agregada sin atraso	47,938,440
Total brecha de genero (3 a 5)	673,951	Total brecha agregada (3 a 6)	21,366,878
Total trasferencia	15,151,439	Total trasferencia	185,184,100

Fuente: INEI (2006). Encuesta Nacional de Hogares, 2006

Elaboración: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

6. Aspectos de política pública a ser considerados

Ciertas consideraciones de política pública deben ser considerados si el objetivo del Estado es reducir la inequidad de género, mejorar los mecanismos de inclusión de las niñas rurales y potenciar su desempeño educativo. La tarea no es simple, en la medida que una correcta resolución del problema conlleva a esfuerzos multi-sectoriales y en diversos ámbitos de la realidad económica y social de las familias. La estrategia clave del Estado deberá encaminarse en dos sentidos. Primero, modificar la estructura de incentivos de los hogares rurales para que estos reduzcan las prácticas discriminatorias de las que son víctimas las niñas y fundamentalmente las adolescentes rurales. Segundo, generar las condiciones medio-ambientales (infraestructura adecuada, provisión y capacitación docente, cuestiones de seguridad, entre otras) necesarias para que dicho cambio de incentivos se traduzca en términos efectivos. En la presente sección, para poder determinar aquellas lecciones que pueden ser útiles en el diseño y ejecución de políticas que fomenten la matrícula y permanencia de niñas en los niveles de educación básicos debemos considerar los aspectos detallados en las secciones anteriores del presente estudio así como las variables adicionales que la investigación ha puesto al descubierto, a fin de incorporarlas en un posible plan de acción

La literatura consultada muestra que la asistencia a la escuela en el caso de las niñas está relacionado positivamente al acceso a un centro educativo así como al grado de instrucción de los padres y negativamente relacionado con la pobreza y número de miembros de la familia. Más aun, se considera que existe una asociación positiva entre la participación de las mujeres en la fuerza laboral y la asistencia de niños a la escuela³⁷. Sin embargo, existen otras investigaciones que en lugar de buscar encontrar aquellos factores que afectan el acceso de los niñas a la escuela se enfocan específicamente en recoger aquellos tipos de medidas que pueden elevar las tasas de matrícula y de retención de

37. Usha Jayachandran (2002). *Socio-Economic Determinants of School Attendance in India*. Working Paper No. 103. Delhi School of Economics.

las niñas. Así, Herz y Sperling (2004)³⁸ establece que las medidas que elevan las tasas de matrícula en las niñas son: i) aquellas que reducen el costo de la educación de las niñas y adolescentes rurales; ii) las que convierten la educación en una posibilidad práctica (Oferta educativa); iii) las que adecuan los colegios para el ingreso de niñas; y, iv) las que mejoran la calidad de la educación.

Por otro lado, Montero (2001)³⁹ en un estudio para la realidad rural peruana, identifica que las acciones del Estado a favor de las niñas son acciones dirigidas a hacer de la escuela un lugar atractivo para ellas y que sean espacios que generan la suficiente confianza en los padres para enviarlas. Es decir, un Estado que reconoce que una niña o adolescente puede ser víctima de discriminación deberá generar los mecanismos necesarios para evitarlo. Como se ha visto, por ejemplo, parte de las prácticas discriminatorias pueden provenir de la necesidad de los padres de proteger a sus hijas de los potenciales riesgos de que ellas accedan a la escuela. La dispersión de las condiciones habitacionales del área rural sumado a infraestructura educativo de difícil acceso genera una menor predisposición de los padres a enviar a sus hijas al colegio. Del mismo modo, considerando las necesidades especiales que las niñas pueden tener al ir a la escuela (baños privados por menstruación, por ejemplo) el costo de enviar a una niña a escuela puede ser superior a la de enviar a un niño. Por ello, una transferencia indirecta es equipar a la escuela rural de los servicios mínimos por atender a las mujeres a la vez que resulta de importancia sensibilizar a los cuerpos docentes respecto a estas diferencias fundamentales con los varones.

Adicionalmente a estas experiencias, se considera útil tomar en cuenta medidas que también han arrojado resultados positivos tales como las medidas de toma de conciencia del plan Mahila Samakhya aplicado en la India⁴⁰ así como el fortalecimiento institucional de los

38. Herz, Barbara y Sperling, Genre (2004). *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. Council on Foreign Relations.

39. Montero, C. (2001). *Op.cit.*

40. "Ampliación" de prácticas idóneas en el ámbito de la educación de las niñas. UNESCO. 2005.

órganos de gestión educativa que suele ser un componente importante de las medidas propuestas por el Banco Mundial⁴¹. Finalmente, es importante revisar también aquellas medidas que establecen canjes de educación por alimentos –como los observados en el World Food Program o en Afganistán dirigidos por el USDA⁴²– que han tenido resultados positivos a pesar de generar dudas por su adecuada gestión.

En concreto, estas tareas, y algunas más que podrían incluirse en un plan de acción en contra de la discriminación por género, resultan complementos fundamentales a cualquier política de transferencia de ingresos que intente reducir la brecha en el gasto de bienes complementarios a la educación. En el Anexo No. 3 se presenta de manera detallada las lecciones aprendidas de experiencias internacionales sobre la atención en educación para las niñas y adolescentes rurales. Algunas de estas se explican a continuación:

a) Sobre las medidas que reducen el costo de educación para las niñas

Para Herz y Sperling (2004)⁴³, el modo más directo y más rápido para elevar las tasas de matrícula es reducir los costos directos, indirectos y de oportunidad para los padres de la educación de las niñas. Ello se puede realizar mediante la reducción de tarifas escolares o mediante el ofrecimiento de becas. Debe considerarse, sin embargo, que la experiencia ha demostrado que los gobiernos deben prepararse para los rápidos efectos de estas políticas construyendo escuelas y preparando al personal adicional que será requerido en los centros educativos. La autora establece como parte de esta categoría a los programas que se vinculan con aspectos nutricionales pero, por sus propias particularidades se ha preferido tratarlos como un tema aparte.

41. Disponible en la web del Banco Mundial:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20298916~menuPK:617572~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

42. Disponible en la Web de World Vision:

<http://www.worldvision.org/donate.nsf/1436f77206eaced387257021001998c2/ac3ddade7bcd58fe8825717200758fdf!OpenDocument>

43. Herz, Barbara y Sperling, Genre (2004). *Op. cit.*

b) Sobre las medidas que convierten a la educación en un posibilidad real

Reducir el costo de atender al colegio es poco útil si no se tiene escuelas en las cuales atender⁴⁴. Construir escuelas adecuadas que cuenten con profesores capacitados, materiales de enseñanza y una currícula razonable suele ser suficiente para lograr la asistencia de la mayoría de residentes de la zona. Así, el plan DPEP de India, por ejemplo, hizo especial énfasis en los lugares en los que se deben construir escuelas lo que le determinó resultados positivos⁴⁵. Debe considerarse para esta política que existen sociedades en las que las tradiciones fuertes y la carencia de educación de los padres se presentan como barreras culturales que limitan el impacto de este tipo de medida. En tal virtud, es esencial contar con la participación de la comunidad a fin de extender la posibilidad de la educación a las niñas. Así, estas medidas funcionan mejor considerando el *input* de la comunidad y teniendo atención particular a aquellas barreras tradicionales que alejan a las niñas de la escuela. Este tipo de medida suele incluir aquellas que generan conciencia de escolaridad. Sin embargo, por sus particularidades especiales se ha preferido tratarlas en una categoría propia más adelante.

c) Sobre las medidas que adecuan a los colegios para el ingreso y permanencia de niñas

Herz y Sperling (2004)⁴⁶, también explican que medidas de relativamente bajo costo pueden contribuir significativamente a levantar las tasas de matrícula escolar de las niñas. Así, explican que la investigación ha ubicado algunos factores que contribuyen significativamente a lograr los objetivos planteados. Dado que el rubro en el que recae este factor es el de las barreras culturales, cada medida será diferente de acuerdo con las circunstancias. Sin embargo, hay algunas barreras

44. Ibid.

45. Herz, Barbara (2006). *Educating Girls in South Asia: Promising Approaches*. UNICEF.

46. Herz, Barbara y Sperling, Genre.(2004), *Op. Cit.*

comunes a las niñas que se puede apreciar de forma transversal. Así, la existencia de baños específicos para mujeres parece necesaria. Adicionalmente, asegurar la privacidad y seguridad de las niñas en la infraestructura educativa también es prioritario. En algunas culturas, contar con profesoras mujeres facilita la comprensión de la asistencia a la escuela por parte de los padres ya sea por las consideraciones establecidas anteriormente, así como por motivos de tradición o religión. Asimismo, contar con horarios flexibles que permitan compaginar las obligaciones propias de las niñas en el ámbito rural con la escuela también ha tenido impactos positivos.

Debe considerarse que conseguir contar con profesoras en el aula rural puede ser complicado pues los niveles de instrucción en dichas zonas son bajos para las mujeres. En tal sentido, se debe hacer especial hincapié en conseguir que de la propia comunidad surjan profesoras para ocupar estos puestos o de lo contrario “importar” personal de localidades remotas. Sin embargo, la aceptación de la mujer como profesor está vinculada a su cercanía con la comunidad por lo que debe hacerse especial énfasis en dicho punto.

d) Sobre las medidas que mejoran la calidad de la educación

Quizás las medidas más difíciles de diseñar sean aquellas relativas a mejorar la calidad de la educación, en gran medida porque poco o nada se sabe de cómo llevar a cabo estas medidas⁴⁷. En este campo quizás la lección más importante por aprender es que es necesario evaluar periódicamente los niveles de aprendizaje y efectividad de la enseñanza lo que todavía no se hace universalmente. Adicionalmente, se debe considerar que la comunidad académica y de cooperación técnica viene haciendo énfasis en rediseñar currículas para preparar a las niñas para el siglo XXI abordando temas como la globalización, VIH, reducción de la pobreza, como instrumentos que informan sobre la instrucción escolar. Sin embargo, una primera medida básica que difícilmente se viene cumpliendo en los últimos tiempos es la de

47. Ibid.

dotar a los colegios de un adecuado y permanente número de profesores óptimamente capacitados. Estas medidas que otorgan mayor valor agregado a la educación generan que al momento de decidir los padres vean a la escuela como una mayor oportunidad perdida que si esta es inadecuada o irrelevante para sus hijas.

e) Sobre las medidas de toma de conciencia

Cuando se generan campañas mediáticas que fortalecen valores de educación en mujeres ello se suele traducir, en primera instancia, en mayores tasas de matrícula en las escuelas⁴⁸. Así, por ejemplo en la India la experiencia revela el éxito que ha significado el refuerzo de la esfera pública de la mujer en los medios para los niveles educativos de las niñas. Más aun, se ha identificado que las expectativas de los profesores de las mujeres en el aula pueden incentivar o desincentivar la escolaridad de las niñas. En tal virtud, es necesario capacitar a los maestros acerca de cómo sus expectativas se traducen en el mejoramiento o deterioro del interés de la comunidad en la educación. Estas mismas expectativas se deben traducir en la enseñanza desligada de estereotipos que son los mismos que mantienen alejadas a las niñas de las aulas en el primer lugar. En este último sentido, es imprescindible considerar que aquello que se dicta en el aula debe estar, en parte, destinado a romper el molde de las divisiones típicas de la esfera pública y privada vinculada a la mujer⁴⁹.

Adicionalmente, debe considerarse la relación encontrada por Jayachandran⁵⁰ que vincula la relación de mujeres en el ámbito laboral y niñas en la escuela de manera positiva. Así, puede desprenderse que un lugar más público de la mujer con responsabilidades compartidas en el hogar incide positivamente en las tasas de matrícula de las niñas. Ello se puede deber a una serie de factores, lo que no se puede negar,

48. “Ampliación” de prácticas idóneas en el ámbito de la educación de las niñas. UNESCO. 2005.

49. Herz, Barbara y Sperling, Genre (2004), *Op. cit.*

50. Usha Jayachandran. (2002). *Op. Cit.*

sin embargo, es que mientras más se fomenta el rol de la mujer como más que encargada del hogar se ven repercusiones positivas en el ámbito escolar infantil.

f) Sobre las medidas de fortalecimiento institucional de los órganos de gestión educativa

El fortalecimiento institucional de la dirección de los órganos de gestión educativa tiene el problema de ser una herramienta que puede tener resultados ambiguos. Así, puede verse como un mecanismo de obtención de fondos por parte de las agencias sin que ello venga atado a una mejora de su calidad. Adicionalmente, dada su naturaleza inminentemente administrativa se suele mirar con desconcierto un programa destinado a esta finalidad.

Sin embargo, debe considerarse que algunos de los programas que han fallado de acuerdo con el propio Banco Mundial⁵¹, en muchos casos se deben a carencias a nivel de administración. En tal sentido, es necesario estudiar la inversión en este tipo de medida adecuadamente y con niveles óptimos de monitoreo sin que por ello se desincentive mejoras que son determinantes para la correcta aplicación de programas. Este es el caso de lo observado para Guinea⁵², que, de acuerdo con el propio BM puede ser catalogado como un proyecto satisfactorio, y no mejor, debido a la escasa efectividad de las instituciones encargadas de la ejecución del proyecto.

g) Sobre las medidas de canje de educación por alimentos

Una forma reciente de buscar elevar el número de matrículas para las niñas se centra en torno de programas nutricionales ya sea de consu-

51. Disponible en la web del Banco Mundial:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20298916~menuPK:617572~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

52. Disponible en la web del Banco Mundial:

<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P001087>

mo escolar o para el hogar. Estas medidas suelen ser criticadas por su difícil administración y por los manejos que pueden estar asociados a programas alimenticios⁵³. Sin embargo, han presentado resultados positivos. Así, entregar raciones para llevar al hogar o distribuir alimentos dentro de la escuela ha generado resultados positivos⁵⁴ en Níger, Camerún, Marruecos y Pakistán. Estos mismos resultados se evidencian en el caso de Afganistán⁵⁵ y el programa global estadounidense denominado Food for Education respaldado por el Departamento de Agricultura del Gobierno Americano (USDA). Existen algunas lecciones sobre estos programas que se deben considerar, de acuerdo con el World Food Program:

- Funcionan mejor en hogares que tienen menor seguridad alimentaria.
- La alimentación puede ser suficiente motivación para romper tradiciones que alejan a niñas de la educación en sociedades conservadoras.
- En el tiempo, la comida asume un rol secundario en la educación de las niñas y los padres desarrollan un interés por la educación de las hijas.

h) Otras medidas

Algunas opciones de política adicionales que vale la pena tomar en cuenta son explicadas por Montero (2001)⁵⁶:

- Capacitación a profesoras mujeres
- Incluir en la curricula temas de salud reproductiva y cambios biológicos

53. Herz, Barbara. (2006). *Op. Cit.*

54. World Food Program (2004). *School Feeding Works for Girls' Education.*

55. Disponible en la Web de World Vision:

<http://www.worldvision.org/donate.nsf/1436f/77206eaced387257021001998c2/ac3ddade7bcd58fe8825717200758fdf!OpenDocument>

56. Montero (2001). *Op. cit.*

- Acompañar la transferencia de capacidades académicas con transferencia de capacidades laborales
- Sensibilización de la familia a partir de incentivos económicos
- Establecer horarios adecuados a la disponibilidad de las niñas que cuidan el hogar o que trabajan (horarios nocturnos o no regulares)
- Sensibilización de la comunidad mediante video-caravanas y organización de grupos focales
- Escuelas privadas gestionadas por la comunidad
- Incentivos a la escuela sobre la base de inversiones públicas para aquellas que contemplen temas de género
- Alfabetización de las madres

Además, consideraciones complementarias que deben tomarse en cuenta, independientemente de las medidas que se apliquen, son los sistemas de monitoreo y puntuación, a fin de poder cuantificar qué componentes de un programa son los más útiles, buscar nexos de causalidad entre las metas logradas y el programa aplicado, y medir los efectos directos e indirectos de la aplicación de los programas. La necesidad de la puntuación surge del desconocimiento en los distintos niveles de los sistemas de educación acerca del ritmo y la calidad de los progresos. Sin datos comparables, resulta difícil que los gobiernos y otros interesados puedan conocer los avances de modo que les permitan precisar las deficiencias y limitaciones de los programas vigentes con miras a reducir las disparidades entre los géneros⁵⁷. Asimismo, la elaboración de la puntuación proporciona, en particular, una guía de los avances, que puede facilitar la identificación de experiencias positivas de cambio que arrojarán enseñanzas aplicables en regiones que se han quedado atrás en ese aspecto⁵⁸.

En vez de reproducir las limitaciones de los datos sobre paridad entre los sexos que sólo tienen en cuenta la matrícula sin captar las compleji-

57. Unterhalter *et. al.* (2004). *Scaling up Girls' Education: Towards a Scorecard on Girls' Education in the Commonwealth.* (Beyond Access Project.) Londres, Institute of Education y Oxford, Oxfam GB.

58. *Ibid*

dades de los aspectos relacionados con la asistencia y la participación, la metodología basada en la puntuación procede a la medición de cuatro elementos: a) la tasa neta de asistencia de las niñas a la escuela primaria; b) la tasa de supervivencia de las niñas durante cinco años en la enseñanza primaria; c) la tasa neta de matrícula (TNM) en la enseñanza secundaria; y d) el índice de desarrollo relacionado con el género en un determinado país. También propone un proceso adicional de puntuación para precisar las iniciativas de los países en materia de política de educación de las niñas⁵⁹.

La aplicación de la metodología de la puntuación a los contextos de las políticas de los países se experimentó respecto de las naciones del Commonwealth en África y en Asia. Y quedó demostrado que los países que emplean un enfoque enérgico en sus políticas de paridad entre los sexos, se encuentran en mejor posición en la clasificación tratándose de la igualdad entre los sexos en la educación que los que no utilizan ese tipo de enfoque⁶⁰. Así, algunos indicadores que se deberían de tomar en cuenta para la medición de resultados se resumen en el Cuadro No. 20.

Finalmente es de interés realizar un comentario respecto a las principales fallas detectadas en los programas aquí descritas. A saber:

a) Poco énfasis en el estado nutricional: la mayoría de los programas enfocados en la mejora de la educación de las niñas, no ponen énfasis en el estado nutricional de las beneficiarias. Lo cual genera falencias en el desempeño académico de las beneficiarias de los programas.

Asimismo, en lugares donde la cultura influye en no enviar a las niñas a los colegios, el primer paso es siempre el más difícil. Por lo que una fuerte motivación es necesaria para superar estos obstáculos. Las retribuciones alimentarias pueden proveer esta motivación⁶¹.

59. Ibid.

60. Ibid.

61. World Food Program (2001). *Op. cit.*

Cuadro N° 20: Medir resultados equivalentes en la educación: algunos indicadores

Igualdad de acceso a la educación	Derechos dentro de la educación	Derechos mediante la educación
Desglosados por sexo: tasas de matrícula, tasas de supervisión, tasas de finalización, regularidad de la asistencia, tasas de repetición, promedio de años de escolaridad realizados, transición entre niveles de educación.	Elección de temas en función del sexo Resultados del aprendizaje por sexo (notas en los exámenes) Conciencia del género en el contenido de los programas de estudio Relación entre el número de educandos y de docentes Equilibrio entre los sexos en la clase Calificaciones de los docentes Nivel de formación de los docentes Otros factores determinantes de la participación y los resultados en función del sexo, tales como: La salud de los alumnos Situación en cuanto a la nutrición Participación de los menores en el trabajo familiar Discriminación social dentro de la clase/la sociedad (se necesitarían indicadores específicos para determinados contextos)	Empleo de varones/mujeres en los diferentes niveles de educación en función del sexo Diferenciales de remuneración en función del sexo en los diferentes niveles de empleo/educación Diferenciales entre los sexos de los profesionales de la educación - contratación, remuneraciones, posiciones alcanzadas Participación política de hombres/mujeres
Número de docentes y proporción de mujeres y hombres.		

Fuente: Subrahmanian (2005). Véase también Rose y Subrahmanian (2005).

Elaboración: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico

b) Planificación a corto plazo: en muchos programas no se explica que pasará con las decenas de miles de niñas tras culminar el nivel primario. Existe una falta de planificación en el desarrollo sostenible, que permita y facilite la educación continua de las niñas y adolescentes.

c) Falta de motivación: como se ha mencionado anteriormente, la ideología cultural de las naciones influye en permitir el acceso de las niñas a los colegios. Ello genera restricciones culturales que deberían ser tomadas en cuenta a la hora de diseñar un programa en fomento de la educación de las niñas.