

El papel de la educación para la prevención de violencias machistas. Estudio cualitativo en Lamu, Kenia

The Role of Education for the Gender-Based Violence Prevention. Qualitative Study in Lamu, Kenya

Ana Fernández-Quiroga

e-mail: yris_895@hotmail.com
Universidad Pablo de Olavide

Teresa Terrón-Caro

e-mail: mttercar@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Rocío Cárdenas-Rodríguez

e-mail: mrcarrodd@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Resumen: Cada año, 15 millones de niñas se siguen casando antes de cumplir la mayoría de edad (UNICEF, 2020a); siendo esta una de las manifestaciones de la violencia y la desigualdad de género que sufren las mujeres junto con otros tipos de violencia como la física, la sexual y la económica. En Kenia, contexto en el que centramos nuestra aportación, el 35% de las jóvenes menores de 19 años ya ha tenido su primer hijo/a (Kenya National Bureau of Statistics «KNBS», 2015). Partiendo de estas premisas y teniendo en cuenta que la educación es una herramienta para combatir la Violencia hacia las mujeres, la investigación que presentamos tiene como uno de sus principales objetivos analizar la influencia de la educación en la prevención de las Violencias Machistas, especialmente respecto al matrimonio infantil, así como la violencia económica o los abusos sexuales desde el punto de vista de las mujeres y jóvenes de distintos orígenes étnicos. Para alcanzar dicho fin, vamos a utilizar una metodología de corte cualitativo, utilizando la entrevista (en profundidad y semi-estructurada) a mujeres y agentes clave como principal instrumento de recogida de información. El estudio se contextualiza en Lamu, isla de Kenia. En las conclusiones establecemos que, aunque todavía deben revisarse los procesos y contenidos educativos para

evitar la transmisión de estereotipos sexistas y discriminatorios, la educación es una estrategia para retrasar los matrimonios infantiles y prevenir otras manifestaciones de violencia machista, asimismo, se concibe como una forma de alcanzar la independencia económica de las mujeres.

Palabras clave: Educación, Violencias Machistas, Matrimonios infantiles, Desigualdades de género, Kenia, Lamu.

Abstract: Each year, 15 million girls continue to marry before reaching the age of majority (UNICEF, 2020a); This is one of the violence's manifestation and gender inequality that women suffer, with other types of violence such as physical, sexual and economic. In Kenya, the context in which we focus our contribution, 35% of young women under the age of 19 have already had their first child (Kenya National Bureau of Statistics, 2015). Starting from these premises and taking into account that education is a tool to combat gender-based violence («GBV»), the research that we present has as one of its main objectives to analyze the influence of education in the prevention of GBV, especially in the child marriage, as well as economic violence or sexual abuse from the point of view of women and young people of different origins ethnic. To achieve the objectives, we will use a qualitative methodology, using the interview (in depth and semi-structured) with women and key agents as the main instrument for collecting information. The study is contextualized in Lamu, the island of Kenya. In the conclusions we establish that, although educational processes and content must still be reviewed to avoid the transmission of discriminatory gender stereotypes, education is a strategy to delay child marriages, prevent other manifestations of GBV and is conceived as a way to achieve women's economic independence.

Keywords: Education, Gender-Based Violence, Child marriage, Gender inequalities, Kenya, Lamu.

Recibido / Received: 04/09/2020

Aceptado / Accepted: 29/12/2020

1. Introducción

El acceso a la educación a nivel mundial sin discriminación ni exclusión es un elemento esencial para llegar a condiciones de igualdad para todos los seres humanos. Derecho fundamental que ha sido reconocido desde la constitución de la UNESCO en 1945, adoptando en 1960 la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza en base a la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Los Objetivos de desarrollo Sostenible (ODS) recogen, en su Objetivo Cuarto, la necesidad de «eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional» (ONU, 2015, p.7). Para el presente estudio, entendemos este objetivo en directa relación con el ODS 5, que se centra en «lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas», y, dentro de sus objetivos específicos contempla la eliminación de toda forma de discriminación y violencia contra mujeres y niñas, así como en la lucha contra los matrimonios infantiles, precoces y forzados (ONU, 2015). Sin embargo, los datos evidenciados para mostrar el cumplimiento de los ODS 4 y 5 en los Informes de Seguimiento en el mundo de los últimos años (UNESCO, 2017), siguen mostrando que aún nos encontramos ante un compromiso y una responsabilidad colectiva incumplida. La cual se ha visto agudizada por la COVID-19, pandemia reconocida a escala

mundial. Esta crisis de salud pública y social está haciendo retroceder los avances que se han ido produciendo en los últimos años respecto a grandes retos como es la eliminación de la violencia de género, entre ellas la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil, especialmente en los contextos más vulnerables. Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2020, p. 2) «es probable que la pandemia de COVID-19 reduzca en un tercio los avances alcanzados en aras de poner fin a la violencia de género para 2030».

Ante este escenario, debemos ser conscientes de que la Sociedad Patriarcal, entendida como «un sistema social complejo, donde todo lo vinculado a lo femenino está subordinado a los masculino y donde el sistema de vínculos se organiza jerárquicamente» (Figueroa, 2018, p. 29) marca directamente la falta de acceso a la educación y a un trabajo para muchas jóvenes, lo que las hace más susceptibles de sufrir violencias machistas (VV.MM.). Muchas sufren violencias dentro del ámbito familiar, pero también otras violencias de carácter institucional, como los matrimonios infantiles. Entendiendo las VV.MM. como una consecuencia de la situación de discriminación de las mujeres que se vive tanto en el ámbito público como en el privado (Bodelón, 2012). Según UNICEF (2020b), millones de niñas a nivel mundial se encuentran en riesgo por este tipo de violencia. Los matrimonios infantiles conllevan, asimismo, otras formas de violencia como la psicológica, física o sexual, que ponen en riesgo la salud e integridad de las menores.

Las estructuras sociales de la Sociedad Patriarcal y las Violencias Machistas deben entenderse desde una perspectiva del feminismo intersectorial, entendida como «un modelo de análisis de las diferencias sociales que aborda el fenómeno de lo que se llama desempoderamiento, el cual se produce cuando se cruzan, en una misma persona, diferentes modalidades y formas de discriminación» (como se citó en Colanzi, 2015, p. 223). Como expone Mohanty (2008), las mujeres se construyen como grupos a través de la compleja interacción de clase, cultura, religión y otras instituciones y marcos. Aplicando este modelo a la educación, vemos como las niñas, dependiendo de sus orígenes étnicos, pueden sufrir múltiples discriminaciones, sumando las dificultades de acceso o de personal cualificado, a los riesgos de matrimonios infantiles, o de sufrir violencia sexual en los trayectos a la escuela (Tauli-Corpus, 2015). Diversos estudios africanos aplican esta metodología para relacionar las VV.MM. con otros aspectos, como las desigualdades sociales (Lawoko, Dalal, Jiayou y Jansson, 2007) o el acceso de las mujeres a la educación (Weitzman, 2018), con resultados muy relevantes para nuestro estudio.

Kenia, donde se contextualiza nuestro estudio, es un país en vías de desarrollo, marcado por su historia colonial anglosajona, así como por la convivencia de más de 40 grupos étnicos y diferentes religiones, con relevante arraigo en las sociedades (UNESCO, 2020). Se ha seguido el modelo educativo anglosajón, dejando la transmisión de las culturas tradicionales al ámbito de la educación informal (García-Redondo, 2020; Eyeang, 2020). Algunas autoras feministas decoloniales, como Nkenkana (2015, p. 44), que «pone de relieve las conexiones entre la colonialidad del ser y la colonialidad del poder (económica en la esclavitud y política en el dominio colonial) en la construcción de un mundo y una nación sin mujeres».

Es cierto que el Gobierno está realizando en los últimos años una apuesta por fomentar el acceso de las niñas a la educación formal, como veremos más

adelante, que está desdibujando las desigualdades. Actualmente, la tasa de niños que cursa secundaria es del 49,8%, mientras que la de las niñas es del 46,7% (WEF, 2018, p.145; OECD, 2019). Sin embargo, a pesar de aumentar la presencia del sexo femenino en las escuelas, siguiendo el sistema sexo-género, existe el riesgo de transmitir el género en la educación, «considerando el género como «una divisoria impuesta socialmente a partir de relaciones de poder. Divisoria que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Es decir, además de como categoría analítica, se considera un sistema de organización social» (Oliva, como se citó en Cabello-Martínez, y Martínez-Martín, 2017, p.166). En esta línea, diversos autores africanos, como Walgwe, Termini, Birungi y Undie (2016), Semahegn y Mengistie (2015), Oware (2020), Ohba (2020) o Chhichhia (2020), relacionan las barreras en la eliminación de las VVMM, con la transmisión de las desigualdades de género en la cultura y la educación.

Por todo ello, consideramos que la educación es uno de los factores esenciales en los que debemos seguir invirtiendo para disminuir las desigualdades de género y terminar con el poder patriarcal y las violencias machistas, que, aunque se estén reduciendo, aún siguen presentes.

Partiendo de estos precedentes, en el presente artículo nos proponemos como objetivo «Analizar la influencia de la educación en la prevención de las Violencias Machistas y en particular en el caso de los matrimonios infantiles y los abusos sexuales en Lamu, desde un enfoque interseccional», ya que en ella se cruzan otras discriminaciones como la de género, etnia y/o religión. Por lo tanto, para alcanzar dicho objetivo tendremos en cuenta el punto de vista de las propias mujeres/ jóvenes de Lamu, así como de agentes claves dentro del sistema educativo y de protección de la infancia. Durante el tiempo de la investigación, compatibilizamos la actividad investigadora con la coordinación de un proyecto de empoderamiento social y económico de mujeres en situación de grave vulnerabilidad en la zona (Afrikable, 2020). Si bien, antes de adentrarnos en los aspectos metodológicos, consideramos importante abordar algunas cuestiones conceptuales que guiarán tanto el estudio como la interpretación de los resultados obtenidos.

2. Delimitación conceptual

Aproximándonos al contexto de estudio, como ya hemos señalado, el Gobierno de Kenia en los últimos años ha realizado diversos avances en el ámbito educativo con el fin de combatir los matrimonios infantiles y mejorar el acceso a la educación en el país, consagrando la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica. El último Informe anual sobre Desigualdad de Género de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019) recoge algunos de los preceptos legales más relevantes que configuran en Kenia la educación como una obligación legal:

The legal provisions on education subsidise the broader legal framework to combat child marriage. Every child has the right to free and compulsory basic education (Constitution of Kenya, Sec. 53; Children Act, Sec. 7; Basic Education Act, Sec. 28). Parents have the duty to provide a child with education (Children

Act, Sec. 23). The Kenyan law also provides for child who is prevented from receiving education; subjected to cultural customs and practices prejudicial to its education; and is engaged in any work that may harm its education (Children Act, Sec. 119, como se citó en OECD, 2019, p. 3)¹

En primer lugar, destacamos que, ciertamente, estos cambios han producido un gran avance en el acceso a la Educación en niveles básicos. Según el Foro Económico Mundial (WEF), actualmente, en primaria es mayor la ratio de niñas (83,6%) que de niños (80,1%). Sin embargo, la brecha persiste en estudios superiores donde el porcentaje de los jóvenes es del 16,7% frente al 9,6% de las jóvenes (WEF, 2018, p.145). Estas desigualdades se ven reflejadas en el ámbito laboral, donde se calcula que el 72,1% de los hombres tiene ingresos laborales frente a un 62,4% de mujeres (OECD, 2019), con la consiguiente brecha salarial que esta diferencia implica: el 72% de mujeres gana menos que la media salarial de los hombres (KNBS, 2015).

En segundo lugar, consideramos imprescindible delimitar las Violencias Machistas a las que nos referimos en nuestro estudio. En este sentido, nos basamos en una situación de desigualdad o discriminación contra las mujeres, así la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), tratado internacional de 1979, define la «Discriminación contra las mujeres» como:

Toda distinción, exclusión a restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (ONU, 1979, p. 2)

En el presente artículo nos centraremos, fundamentalmente, en algunas de las Violencias Machistas que sufren habitualmente las menores en la etapa denominada «niñez» (OMS, 2013). En concreto, siguiendo a Moriana (2017), se visibilizan las situaciones provocadas y derivadas de matrimonios infantiles, abusos físicos, sexuales y psicológicos o la mutilación genital femenina, desde la esfera pública y privada, en base a normas sociales y culturales presentes en el contexto de estudio.

Frente a estas violencias, a nivel normativo en el espacio africano, Kenia ratificó el 6 de noviembre de 2010 el protocolo adicional a la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, firmado el 11 de julio de 2003 y es conocido

¹ Traducción: Las disposiciones legales sobre educación subsidian el marco legal más amplio para combatir el matrimonio infantil. Todo niño tiene derecho a la educación básica gratuita y obligatoria (Constitución de Kenia, sección 53; Ley de la infancia, sección 7; Ley de educación básica, sección 28). Los padres tienen el deber de proporcionar educación a un niño (Ley de Niños, Sec. 23). La ley de Kenia también establece para los niños a quienes se les impide recibir educación; sometido a costumbres y prácticas culturales perjudiciales para su educación; y está involucrado en cualquier trabajo que puedan dañar su educación (Ley de Niños, Sec. 119).

como Protocolo de Maputo. Ha sido promulgado por la Unión Africana y cuyo objetivo es garantizar los derechos de las mujeres en África. Concretamente en su Artículo 4.2.a) se obliga a que los países refuercen sus leyes para prohibir cualquier tipo de Violencia sobre las mujeres, ya sea en el ámbito público o en el privado. Asimismo, su Artículo 6 establece los 18 años la edad para contraer matrimonio y añade garantías adicionales para un matrimonio igualitario, como el derecho a conservar el nombre o a elegir conjuntamente el lugar de residencia (Unión Africana, 2003, p. 5). Este último precepto ha sido uno de los más conflictivos a la hora de ratificar este instrumento ya que colisiona con las normas tribales y religiosas vigentes en muchos de los países del continente, como es el caso del lugar donde se realiza la investigación.

A nivel nacional, hay un gran cambio en el año 2010, cuando se aprueba la nueva Constitución que incorpora importantes preceptos para mejorar la situación jurídica de las mujeres (The National Council for Law Reporting, 2010). Entre ellos, el artículo 53.1. d) protege a las niñas de abusos, prácticas culturales dañinas y todo tipo de violencias, haciendo referencia especialmente a la Mutilación Genital Femenina que se prohíbe al año siguiente (The National Council for Law Reporting, 2011). Sin embargo, tal y como pondremos de manifiesto en el desarrollo del artículo, a pesar de tener un marco legal aparentemente favorable para la eliminación de este tipo de violencias machistas, la realidad de Kenia es muy compleja y aún siguen manifestándose debido a la convivencia de las normas tribales, religiosas y civiles, así como a la jerarquía social de las mismas. Y es que, por ejemplo, en la aplicación de las leyes contra las VV.MM., en concreto contra la Mutilación Genital Femenina, estudios realizados por la Federación de Abogadas de Kenia «FIDA» (2019) informan que son las zonas con menos nivel educativo en las que todavía se encuentran más barreras para eliminar esta práctica.

La convivencia normativa es especialmente patente en el lugar donde se lleva a cabo el estudio, en Lamu, donde la mayor parte de la población es musulmana y son predominantes grupos étnicos que, en la mayoría del país, son marginales, como los Suajilis o los Ormas (UNESCO, 2020; Afrikable, 2020). La OECD (2019) estima que la población musulmana sigue aplicando normas tradicionales discriminatorias, como es la autorización paterna para contraer matrimonio, debido a la interpretación que se hace sobre las cuestiones de género desde un prisma religioso y/o cultural, de forma indisoluble. En esta línea, coincidimos con el planteamiento que Shah (2020, p. 49) pone de manifiesto en su estudio «Boundaries between cultural and religious tend to be fluid and, at times, cultural practices are explained/justified as religious with-out even sound evidence from Islamic religious texts, but still commanding submission from the society»².

3. Metodología

² Traducción: Los límites entre la cultura y la religión tienden a ser fluidos y, a veces, las prácticas culturales son explicadas/justificadas como religiosas sin evidencia sólida de los textos religiosos islámicos, pero todavía exigen la sumisión de la sociedad

La investigación desarrollada se enmarca en una metodología cualitativa desde un punto de vista feminista. Al tratar realidades tan complejas como la relación entre la educación y las Violencias Machistas, las decisiones metodológicas que hemos adoptado han sido cruciales por dos motivos: por un lado, nos permiten profundizar en las causas, perspectivas de las personas participantes y que toman voz en el estudio, permitiéndonos articular las posibles relaciones entre los diversos factores implicados (Rodríguez, 2017; Strauss y Corbin, 2002). Por otro lado, siguiendo a Harding (2012), asumiendo el rol de la persona que investiga en posición de igualdad a la investigada; principio que ha estado presente en el desarrollo de toda la investigación y, muy especialmente, en la realización del trabajo de campo durante los años 2018 y 2019. En esta línea, nos posicionamos con las propuestas de autoras, tales como Díaz (2019), Colás y Jiménez (2004), Rebollo-Catalán, Hornillo y García (2006) y Rodríguez (2017), entre otras, quienes fundamentan la metodología cualitativa en investigaciones socioeducativas con perspectiva de género. Tal y como indica Colás y Jiménez (2004, p. 72) «en el discurso confluye la polifonía de voces de sujetos y mandatos sociales de los contextos, ofreciendo una representación de la realidad compleja, interactiva y relacional».

Siguiendo a Antolínez, García-Cano y Ballesteros (2018), para el desarrollo de este estudio, se ha convivido con un grupo de personas con la intención de describir y arrojar luz sobre el sentido que la gente da a sus vidas o a las acciones de sus vidas cotidianas. En este caso, la actividad de investigación se ha llevado a cabo junto con la coordinación de la Ongd Afrikable (Afrikable, 2020).

3.1. *Instrumentos de recogida de información, categorías de análisis y procedimiento*

La técnica principal de recogida de información ha sido la entrevista, utilizándose dos tipos de entrevistas: la semi-estructurada y la entrevista en profundidad, según las personas que han participado en el estudio. El primer tipo ha estado dirigida a agentes clave y el segundo a mujeres que viven en el contexto donde se desarrolla la investigación y que están expuestas a las distintas violencias machistas en el ámbito familiar, de pareja, así como a la violencia institucional³.

En coherencia con la estructura de una investigación feminista se establece como eje central de la investigación la aplicación de entrevistas en profundidad a mujeres de diversas religiones, etnias, nivel educativo o clase social. Con ellas se pretende llegar a la respuesta desde la perspectiva de la entrevistada, como expresa Spivak (1998) en relación con la búsqueda de la voz de las subalternas. Por tanto, este estudio busca «aprender a dirigirse al sujeto históricamente mudo representado en la mujer subalterna (en lugar de intentar escucharla o hablar por ella)» (Spivak, 1998, p. 30).

³ El término Violencia institucional incluye «aquellas manifestaciones de violencia contra las mujeres en las que el estado es directamente responsable por su acción u omisión, sino también aquellos actos que muestran una pauta de discriminación o de obstáculo en el ejercicio y goce de los derechos» (Bodelón, 2014, p.133)

Respecto a las entrevistas semi-estructuradas, o con una estructura abierta, se formulan para todas las personas las mismas preguntas con los mismos términos y secuencia, pero con mayor flexibilidad; favoreciendo respuestas más abiertas en las que se va obteniendo nueva información según el progreso de cada entrevista y del perfil profesional de las personas entrevistadas (Rebollo-Catalán et al., 2006). De igual modo, se trata de una entrevista dirigida, pues se parte de un guion de preguntas o cuestiones a tratar durante el desarrollo de la sesión (Del Rincón, Arnal, La Torre y Sans, 1995).

En relación con el tipo de preguntas planteadas en el guion de las entrevistas, se incluían las siguientes: ¿ves diferencias entre los niños y las niñas? ¿En el acceso? ¿Y en el tiempo que están estudiando? ¿Crees que ha cambiado la situación en las niñas hoy en día?

Para el diseño de las entrevistas, tanto el guion de la semi-estructurada como de las entrevistas en profundidad, se ha tenido en cuenta el sistema categorial delimitado para el estudio organizándolo en bloques temáticos, a saber: a) Educación, b) Violencias Machistas y c) Resistencias.

Tabla 1. Categorías de análisis.

EDUCACIÓN	Acceso a la educación. Diversidad por sexo, origen étnico, religión, otros factores Abandono escolar. Diversidad por sexo, tribu, religión, otros factores Contenidos educativos relativos a la Igualdad y a la violencia contra las mujeres Convivencia educación oficial, religiosa, tribal.
VIOLENCIAS MACHISTAS	Matrimonios infantiles, incidencia, Mutilación Genital Femenina, testimonios, práctica en la actualidad, Violencia sexual y violaciones Violencia institucional
RESISTENCIAS	Relación la educación y los matrimonios infantiles Recursos públicos y privados para fomentar la educación Recursos públicos y privados para eliminar las VVMM Cambio generacional en el acceso a la educación entre entrevistadas y sus hijas

Fuente: elaboración propia.

Los guiones de entrevistas fueron confeccionados por las autoras y validados por especialistas, utilizando para ello un dossier de validación, según el modelo elaborado por Rodríguez (2017). El mismo, fue completado por ocho especialistas del ámbito de Ciencias Sociales de distintos centros de investigación localizados en España, Italia y México. En el dossier de validación, tras la exposición de los objetivos de investigación, las categorías y el contexto de estudio, se les pedía a las personas expertas seleccionadas que rellenaran una encuesta, así como un apartado de comentarios sobre los instrumentos. Las aportaciones recibidas han servido para mejorar la validez de las entrevistas en base a alcanzar los objetivos

de la investigación en la que se enmarca el presente artículo. Posteriormente, han sido traducidos al inglés manualmente, revisado por la directora local de la Ongd Afrikable para garantizar que fueran entendibles para las personas entrevistadas, eliminando términos académicos, como «resiliencia», o incluyendo traducciones al Suajili de algunas palabras, para garantizar que las cuestiones fueran entendidas.

El trabajo de campo y, por consiguiente, el desarrollo de las entrevistas se ha realizado desde octubre de 2018 hasta julio de 2019. Se han llevado a cabo personalmente, en lugares que garantizaran el anonimato, en una sola sesión cada entrevista y en su mayoría en inglés, salvo las realizadas a personas sin estudios primarios, en las que la directora de la ONG Afrikable, hacía de intérprete para poder realizarlas en Suajili. Todas han sido grabadas con el consentimiento previo de las entrevistadas, siendo codificadas las identidades desde el primer momento, con el fin de garantizar su anonimato. Se han transcrito y traducido al español manualmente y se han analizado de forma categorial, en base a las categorías creadas previamente, sin perjuicio de que el contenido de estas obligue a revisarlas, entendiendo la codificación como el proceso de «descomponer, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos» (Strauss y Corbin, 1990, como se citó en Kvale, 2011, p. 138). A todas las personas entrevistadas se les solicitó su consentimiento por escrito para garantizar los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial de 1975 (Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas, CIOMS, en colaboración con la Organización Mundial de la Salud, 2002). Tanto en la recogida como en el tratamiento de los datos, se ha garantizado la confidencialidad, de acuerdo con la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal (Boletín oficial del Estado, 2018).

Para el análisis e interpretación de la información hemos utilizado la herramienta Atlas.ti., creando hasta 43 categorías, así como distintas redes entre conceptos interrelacionados, como, por ejemplo, matrimonios infantiles con abandono escolar, siguiendo la tabla de categorías previas, pero revisándola de acuerdo con los resultados obtenidos. Según la clasificación de Kvale (2011) hemos optado por un análisis del contenido y no de un análisis lingüístico. El resultado de dicha codificación se analiza, se valida y se triangula con otros informes y datos que hemos ido trabajando, como el informe de UNICEF (2017) sobre la situación humanitaria en Kenia o el conocido como «Global Gender Gap Report» realizado por WEF (2018) y que nos han servido para la construcción de la fundamentación del estudio previo al análisis del discurso que presentaremos más adelante (FIDA, 2019; OECD, 2014, 2019; ONU, 2015; UNICEF, 2020b, 2017; WEF, 2018).

3.2. Contexto y muestra

El estudio, tal y como se ha comentado, se realiza en Kenia, concretamente en la isla de Lamu que cuenta, aproximadamente, con unos 12.000 habitantes de distintos orígenes. Dicha isla tiene la particularidad con respecto al continente, que el islam es la religión predominante dejando una fuerte impronta en su cultura a lo largo de toda su historia, ejemplo de ello son sus festivales religiosos musulmanes, populares desde el siglo XIX. Fue colonizada en un primer momento por Alemania y

posteriormente por Inglaterra en 1891, régimen colonial que se mantuvo hasta 1963. Los motores económicos de la zona son el comercio, la pesca y el turismo, pero los ataques terroristas que ha sufrido el país por parte de la organización terrorista Alshabab (Afrikable, 2020) ha mermado estos sectores y, actualmente, el 60% de la población se encuentra en una situación de pobreza extrema. No existe industria y la ganadería y la agricultura son para la supervivencia de las familias. La etnia originaria es la Swahili, pero actualmente conviven con Masais, Ormas, Pokomos, Giriama y Kikuyus entre otras.

La muestra de las entrevistas en profundidad la conforman 18 mujeres que habitan en Lamu, de diferentes franjas de edad, estado civil, grupo étnico, creencias religiosas y nivel socioeducativo, garantizándose de esta forma una muestra real del contexto social, objeto del estudio para el posterior análisis interseccional (Díaz, 2019). La colaboración directa con la ONG arriba citada nos ha facilitado tener un contacto directo con las mujeres de la isla, llegando a establecer con ellas relaciones cercanas desde los primeros meses de estancia, hecho que ha favorecido el intercambio de información que ha sido clave para la selección de la muestra de nuestro estudio, ya que «se busca a un tipo particular de personas que ha pasado por ciertas experiencias» (Taylor y Bogdar, 1992, p.109). Otro hecho que ha favorecido el estudio de campo ha sido que las entrevistas las hayamos podido realizar en las instalaciones de la ONG, garantizando el anonimato y que como ya hemos dicho, las mujeres con un nivel socioeducativo menor hayan podido hacerlas en su lengua materna, gracias a la interpretación de la directora local de la organización.

A continuación, presentamos una tabla con el perfil de las mujeres entrevistadas:

Tabla 2. Perfil socioeducativo de las mujeres entrevistadas

Código Entrevistada	Fecha de la Entrevista	Grupo étnico	Edad (años)	Religión	Estado Civil	Nº Hijos/as	Nivel educativo
EP1	24-06-2019	ORMA	12	Musulmana	Soltera	0	Estudiando primaria
EP2	17-12-2018	POKOMO	12	Cristiana	Soltera	0	Estudiando primaria
EP3	18-12-2018	ORMA	45	Musulmana	Casada	5	Analfabeta
EP4	03-04-2019	MAASAI	27	Cristiana	Casada	4	Analfabeta
EP5	08-11-2018	GIRIAMA	29	Cristiana	Casada	2	Terminado Primaria
EP6	23-10-2018	GIRIAMA	36	Cristiana	Casada	3	Primaria, sin finalizar
EP7	24-10-2018	KIKUYU	27	Musulmana	Casada	2	Secundaria, sin finalizar
EP8	15-11-2018	KAMBA	27	Cristiana	Separada	1	Terminado Primaria

EP9	30-10-2018	ORMA	22	Musulmana	Casada	2	Terminado Primaria
EP10	31-10-2018	GIRIAMA	32	Cristiana	Separada	3	Primaria, sin finalizar
EP11	16-10-2018	MAASAI	19	Cristiana	Casada	1	Finalizado Primaria
EP12	26-11-2018	ORMA	55	Musulmana	Casada	7	Analfabeta
EP13	17-10-2018	MTAVETA	43	Musulmana	Casada	3	Primaria, sin finalizar
EP14	16-10-2018	POKOMO	21	Musulmana	Soltera	0	Universidad, estudiando segundo curso
EP15	16-11-2018	BORANA	25	Musulmana	Separada	2	Analfabeta
EP16	06-11-2018	ORMA	18	Musulmana	Soltera	1	Primaria, sin finalizar
EP17	05-12-2018	BAYUN	21	Musulmana	Soltera	0	Terminada primaria
EP18	26-11-2018	SUAJILI	30	Musulmana	Casada	4	Secundaria, sin finalizar

Fuente: elaboración propia

La muestra relativa a los y las agentes clave que han participado en el estudio ha estado integrada por 8 profesionales. Los criterios de selección han sido dos: el ejercicio de su profesión en la zona donde vivían las mujeres entrevistadas y la ocupación de puestos relevantes en el ámbito educativo o de protección del menor. Entre las personas entrevistadas se encuentran una directora de Centro, un Trabajador Social en un Orfanato gestionado por una Ongd española llamada Anidan, una Trabajadora Social del Hospital Público de la Isla, el Chief de Lamu (figura de autoridad para la gestión de conflictos en su comunidad nombrada por el Gobierno) o el «Elder» o autoridad de la etnia Orma.

Tabla 3. Perfil de los y las agentes clave entrevistados

Código Agente Clave	Puesto profesional	Lugar de trabajo	Sexo	Religión	Nacionalidad-Grupo étnico
ES1	Directora Escuela	Poblado Mandamaweni, Lamu	F	Cristiana	POKOMO
ES2	Trabajadora Social	Hospital público Lamu	F	Cristiana	GIRIAMA
ES3	Trabajador Social	ONGD ANI-DAN, Lamu	M	Musulmana	SWAHILI
ES4	CHIEF	Lamu CONTRY, Lamu	M	Musulmana	SWAHILI
ES5	Coordinadora	ONGD AFRIKABLE, Lamu	F	Atea	ESPAÑOLA
ES6	Defensor del Menor	Gobierno de Lamu	M	Cristiana	GIRIAMA
ES7	Autoridad Poblado ORMA	Lamu	M	Musulmana	ORMA
ES8	Político representante cuota mujer	Gobierno de Lamu	M	Musulmana	SWAHILI

Fuente: elaboración propia

4. Resultados y discusión

4.1. Discriminación de las jóvenes en el sistema educativo: Acceso, permanencia y contenidos académicos

La educación primaria en Kenia se declara gratuita en el año 2003 (OECD, 2019). Si bien, en la práctica, el factor económico influye en el acceso a la educación, pues para algunas familias es inasumible mandar a sus hijas e hijos a la escuela por falta de recursos a la hora de costear tasas administrativas, material escolar, vestimenta...

Tal y como veremos a lo largo del texto, el factor económico no es el único que influye en esta situación, ya que los culturales, sociales y religiosos también tienen una gran repercusión en la escolarización de niñas y niños (Weitzman, 2018; Walgwe et al., 2016). Ciertamente, ha habido un progreso significativo en el aumento de menores escolarizados, si bien, aún hay menores que abandonan la escuela antes de concluir los estudios primarios o que directamente no asisten. Estas cifras se

agudizan si contemplamos la variable género, pues se suma el miedo a embarazos no deseados a edades tempranas, las obligaciones domésticas que las familias inculcan a las niñas o la mutilación genital femenina, aún en práctica de forma ilegal en ciertas comunidades (Ohba, 2020; Semahegn y Mengistie, 2015).

En nuestro estudio se pone de manifiesto que casi ninguna de las mujeres entrevistadas eligió dejar sus estudios, sino que se vio forzada a ello por motivos económicos o familiares. Además, algunas de las mujeres ni siquiera comenzaron los estudios porque sus propios padres no habían ido y no lo consideraban importante. Otras tuvieron que dejarlos a causa de embarazos a edad temprana, tal y como han expresado en las entrevistas:

«Yo no fui a la escuela porque era la encargada de cuidar de las vacas» (EP4, 27 años, 2019).

«Estudí hasta 8º de primaria, pero dejé de estudiar porque mi padre no tenía dinero, me hubiera gustado estudiar más si hubiera sido posible, pero no ahora, ahora tengo un marido que diría que no, no puedo decirle que me voy a poner a estudiar» (EP5, 29 años, 2018).

«Estudí hasta final de primaria por lo que he contado, pero no me gustaría estudiar más. Antes sí, sí quería estudiar, pero cuando tenía que pasar a segundo de secundaria mi padre murió y mi hermana mayor se quedó embarazada, por lo que paré mis estudios y empecé a trabajar para ayudarla, luego no pude volver porque en mi familia se decía que las mujeres íbamos a quedarnos todas embarazadas y no continuar estudiando» (EP13, 43 años, 2018).

A su vez, tal y como puede apreciarse en la tabla del perfil de las mujeres entrevistadas, hay sólo una mujer con estudios universitarios. El Informe del Foro Económico Mundial (2018) sobre desigualdad de género muestra que, en las personas ya adultas, solo el 2,5% de las mujeres en Kenia ha accedido a estudios universitarios, mientras que sí lo ha hecho el 9,4% de los hombres. La mayoría no ha terminado sus estudios básicos, por falta, fundamentalmente, de apoyo económico familiar. Este escenario se debe, en gran medida, a la violencia estructural que configuraba a las jóvenes como moneda de cambio pasando a ser «propiedad» de la familia de sus esposos y, por ello, el invertir dinero en ellas se consideraba una pérdida que la familia no recuperaría (Figueroa, 2018). Tal y como pone de manifiesto Martòri (2016, p. 27): «en general, la visión todavía muy compartida de que el destino de la mujer ha de ser forzosamente el de cuidadora y madre. Con, en el fondo, la creencia de que las mujeres son mucho menos aptas para el estudio que los hombres».

Las normas tribales que privan a las mujeres de heredar, así como las que te obligan a trasladarte con la familia del marido una vez casada; influyen, en gran medida, en la falta de apoyo a la carrera académica de las niñas, a pesar de que, teóricamente, la Constitución garantiza la igualdad de derechos de propiedad para todos los ciudadanos y ciudadanas de Kenia (OECD, 2014). Esta situación se evidencia en el discurso de dos de los agentes clave entrevistados:

«Es cierto que las familias suelen apoyar más a los chicos, y la comunidad también, porque es más fácil que un chico consiga un trabajo que una chica» (ES3, Trabajador Social, 2019).

«Sí, a los niños se les facilita mucho más, si la madre está mala en casa, es la chica la que se va a quedar cuidando y el chico al que se le va a facilitar ir a clase» (ES5, Coordinadora, 2018).

En Lamu, se ha seguido el modelo educativo occidental anglosajón, transmitiendo los valores y estructuras occidentales y dejando la cultura africana para la educación no formal, «vaciando a los niños y niñas de sus raíces» (Eyeang, 2020, p. 207). Dentro de esta estructura, existen colegios mixtos y colegios segregados por sexo. En base a los resultados de las entrevistas realizadas, se aprecia que hay una apuesta por los colegios divididos por sexos, ya que existe la creencia de que las chicas están más «protegidas» en estos centros educativos; considerándose que sólo se debe acudir a los colegios mixtos cuando no hay otra opción. Los contenidos educativos básicos no varían en gran medida, aunque sí encontramos roles de género bien diferenciados en el ámbito del deporte escolar, siendo el fútbol el deporte practicado mayoritariamente por chicos, y el voleibol por chicas. Así como en la propia organización escolar, donde una joven entrevistada nos relata cómo se dan más facilidades a los niños, transmitiendo las creencias de género en el sistema educativo (Cabello-Martínez y Martínez-Martín, 2017).

«Ahora necesitamos incluso más escuelas de primaria y secundaria para chicas, porque están llenas, nosotros preferimos que las chicas estudien aparte, pero por falta de espacio también hemos habilitado las escuelas mixtas» (ES4, Chief, 2018).

«Todos los días las niñas acabamos a las 4 para ayudar, mientras los niños se quedan hasta las 6. Y en vacaciones, llaman a los chicos para ir, solo a los chicos. Viernes y sábados» (EP16, 18 años, 2019).

Esta segregación de las escuelas por sexo puede parecer una alternativa a la mayor escolarización de niñas. Sin embargo, pone en riesgo la perpetuación de estereotipos y que se realice una diferenciación curricular que enfoque a las jóvenes a las tareas reproductivas y de cuidados (García-Redondo, 2020). En línea con Heredero de Pedro (2019), la educación puede ser ese lugar donde se perpetúan las pautas sociales por lo que tienen un papel esencial los educadores y educadoras a la hora de elegir qué valores transmitir y, por consiguiente, la formación inicial que éstos reciban.

Sin embargo, en algunas de las entrevistas realizadas a mujeres jóvenes se visibiliza en sus discursos como aún persisten manifestaciones machistas en la formación que reciben y la percepción de una mayor confianza en el alumnado masculino por parte del profesorado. Estos discursos evidencian, claramente, el largo camino que aún queda por recorrer a nivel educativo para eliminar las desigualdades de género existentes.

«Creo que las mujeres no pueden ser independientes, necesitan a los hombres para que las cuiden» (EP14, 21 años, 2018).

«No hay diferencias, pero los chicos estudian más porque los profesores los cogen como sus líderes, en clase todo depende de los chicos» (EP17, 21 años, 2018).

La estructura machista del propio sistema educativo forma parte de la Violencia Cultural, definida por Moriana (2017, p. 3) como: «una violencia simbólica, que se expresa en infinidad de medios: religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, medios de comunicación, educación, etc. y cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren».

Así también, hemos encontrado en el discurso de agentes clave del sistema educativo, la falta de formación en género o en coeducación en sus propias carreras profesionales. No existía ninguna asignatura de este tipo, así como posteriormente no han realizado formaciones específicas. Por lo que cuando se les pregunta sobre su formación en VV.MM., muestran su desconocimiento de la materia.

«Creo que es una educación muy básica, que no trata estos temas como para que lo puedan llegar a entender, luego en la madrasa aprenden por repetición y por violencia, nadie les enseña a razonar» (ES5, Coordinadora, 2018).

«No, pero yo soy solo una profesora, se que la violencia existe, pero no lo se todo, no puedo hacer más» (ES1, Directora Escuela, 2018).

4.2. *Matrimonios infantiles y otras formas de violencia en la niñez*

A pesar de su ilegalización, las Violencias Machistas como la MGF o los matrimonios infantiles siguen siendo una realidad en Kenia y se dan especialmente en las familias con menos recursos. La Federación Internacional de Abogadas en Kenia (FIDA, 2019, p. 18), en relación con la MGF publica que: «In some homes priority is given to boys over girls in access to education. Beliefs that those girls who go to school are promiscuous isolate young girls and make them believe that only boys and men can lay claim to any rights»⁴.

Según la Oficina Nacional de Estadística de Kenia se determina a nivel nacional que el 21% de las mujeres entre los 15 a los 49 años ha sido circuncidadas. Así, el 87% de las mujeres que ha sufrido la mutilación genital femenina lo ha hecho con la eliminación completa del clítoris. Un dato positivo es que solo el 11% de las personas entrevistadas por el Gobierno para realizar estas estadísticas declararon que estaban a favor de que continuase esta práctica (KNBS, 2015, pp. 331-343).

Los matrimonios infantiles suponen vulnerabilidad a la violación conyugal, así como embarazos y partos prematuros que pueden desencadenar graves

⁴ Traducción: En algunos hogares se da prioridad a los niños sobre las niñas en el acceso a la educación. Las creencias de que las niñas que van a la escuela son promiscuas aíslan a las niñas y les hacen creer que solo los niños y los hombres pueden reclamar sus derechos.

consecuencias de salud. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) establece que un 23% de las mujeres en Kenia sigue casándose antes de los 18 años, y un 4% antes de los 15 años. Al encontrarse en una posición de inferioridad debido a la edad, diversos estudios comprueban cómo las jóvenes están más expuestas a la violencia sexual. En esta línea, Semahgen y Mengistie (2015) manifiestan que en Etiopía el 85% de las mujeres casadas antes de los 15 años declaraba haber sufrido violencia sexual, frente al 49% de las casadas después de los 18 años.

Centrándonos en nuestro estudio, consideramos importante destacar que las personas entrevistadas perciben una clara relación entre el acceso a la educación con la posición económica de la familia, y, a su vez, estas circunstancias se relacionan con la práctica de los matrimonios infantiles como mecanismo del padre para obtener beneficios; cruzándose, de manera intersectorial, el nivel de estudios, y su posición socio-cultural, con la vulnerabilidad a los matrimonios infantiles, en la línea de los estudios de Weitzman (2018) y Lawoko et al., (2007), este último centrado también en Kenia.

«Sí, ahí siguen, dependen de factores económicos, mientras más pobre seas, la familia estará más necesitada de cobrar la dote» (ES1, Directora Escuela, 2018).

«La educación es muy importante porque enseña a las personas cómo vivir, es una pena pero es cierto que algunas niñas abandonan los estudios para casarse, pero otras, son los propios padres los que lo hacen porque quieren dinero» (EP6, 36 años, 2018).

«Pero ahora las mujeres sí están eligiendo, pero yo no elegí, mi padre fue el que dijo quién iba a ser mi marido, yo le dije que no le quería y él me dijo que no podía decir nada, que me callara. Pero yo no, yo voy a dejar a mis hijas elegir» (EP5, 29 años, 2018).

El aspecto positivo que nos gustaría destacar es que la prohibición legal y su constitución como delito da la posibilidad de enfrentarse a estas instituciones, como a la institución del rapto (The National Council for Law Reporting, 2010; 2011). Como se relata en las entrevistas realizadas, son las mismas madres o abuelas, en muchas ocasiones, las que denuncian a sus maridos para interrumpir el matrimonio pactado, quedando también implicados distintos agentes de protección de la infancia, tales como: trabajadores sociales, la oficina de protección de la infancia o como el Chief, personas que actúan como mediadores en los conflictos de la comunidad.

«Sí, ahora mismo vengo del juzgado de un caso. En nuestro país tenemos que esperar hasta los 18 años, si no esperamos, tenemos que ir a juicio, es por lo que he tenido este caso, porque un vecino denunció el caso, a veces son también las madres las que denuncian para proteger a sus hijos/as de sus propios maridos, es bastante común» (ES6, Defensor del menor, 2018).

«Según nuestra cultura, muchas personas quieren casar a sus hijas con 15 o 16 años, a lo mejor porque están embarazadas... pero nosotros no lo

permitimos, por eso pedimos certificado de nacimiento y dni, para no autorizarlo, porque, aunque una niña tiene el periodo incluso con 9 años, eso no significa que pueda manejar una casa. Lo que queremos es que las chicas sean educadas y si es necesario, llevamos a los padres a juicio» (ES4, Chief, 2018)

Como consecuencia a la convivencia entre las normas civiles y tradicionales, no todas las personas entrevistadas en nuestro estudio tenían una opinión contraria a los matrimonios infantiles (Chhichhia, 2020). Siguiendo un análisis interseccional (Mohanty, 2008), existen diversas normas étnicas que legitiman y regulan los matrimonios infantiles. Así, la autoridad de un poblado Orma de Lamu, una de las etnias que se encuentra en la peor posición socioeconómica en la isla, defiende los matrimonios infantiles; ya que, en base a su propia experiencia, el casarse con una menor da lugar a un matrimonio más pacífico, por considerarlas más «sumisas». De igual modo, el que hayan estudiado, para algunas etnias, como la Kikuyu, se percibe como un valor añadido a la hora de pagar la dote, como ellas mismas nos cuentan.

«Al principio eran aceptados desde los 9 años, luego el gobierno dijo que no eran posibles hasta los 18 años. Pero yo he tenido 3 esposas, una era ya divorciada, otra era tenía 20 años, pero mi tercera mujer tenía 14 o 15 y cuando conseguí casarme con ella era como mi hija, incluso ahora ella me mira como su padre, me respeta muchísimo más que las otras dos y todos nuestros hijos me respetan más que los demás» (ES7, Autoridad Poblado Orma, 2019).

«En los matrimonios kikuyus, cuando una chica está educada, la familia del novio tiene que pagar más dote que cuando la chica no está educada. El problema es cuando tienes un hijo y no estás casada, te ves forzada a buscar al padre y pedir que se case contigo para parecer que querías realmente estar embarazada, si no, tus padres te castigarán muchísimo, muy mal» (EP7, 27 años, 2018).

Se reconocen también otras formas de violencia que sufren las menores, especialmente de violencia sexual, abusos y violaciones. Sin embargo, muchas de estas violencias son invisibilizadas. La mayoría de ellas no se denuncian porque se interpretan por las reglas culturales que deben resolverse en el ámbito familiar o en caso de que supere el ámbito familiar, con alguna autoridad tribal o religiosa que haga las veces de mediador en el conflicto, con el fin de que no trascienda (Shah, 2020). Tal y como exponen también los datos nacionales que publican que sólo el 44% de las mujeres que declara sufrir violencia por parte de sus parejas ha buscado algún tipo de asistencia (KNBS, 2015). Por ello, es difícil encontrar testimonios concretos, sólo los casos más graves o en los que hay otros testigos externos llegan a conocimiento de la policía y ponen en marcha el proceso institucional.

«Las niñas sufren abusos sexuales, violaciones. Yo conozco un caso de una violación de una amiga cercana, donde ella acabó denunciándolo y él está ahora en la cárcel» (EP2, 12 años, 2018).

«Es difícil de decir, a veces hay violencia en las familias, pero tú quieres solucionarlo dentro de casa, no fuera, es muy difícil de decir cuál es la opción correcta» (EP5, 29 años, 2018).

4.3. *Apuesta por la Educación de niñas y jóvenes para minimizar las desigualdades de género y violencias machistas. Cambios institucionales y de valores*

Progresivamente, el Gobierno de Kenia ha puesto en marcha medidas para hacer más accesible la educación, especialmente respecto a las niñas; tales como el establecimiento de becas específicas para jóvenes. Dichas iniciativas se encuentran en el Plan de Acción Nacional para la Infancia en Kenia 2015-2022 que establece la eliminación del matrimonio infantil como uno de sus objetivos (OECD, 2019). Pero, además, las mujeres que están realizando trabajos remunerados comparten con nosotras en las entrevistas realizadas que una de sus prioridades es mejorar la vida de sus hijas, poderles dar unos estudios y una vida mejor. Es una narrativa común en el feminismo decolonial, el agradecimiento a sus madres por permitir este cambio de posibilidades, como relata Moraga (1988, p. 20): «Yo recibí educación y siento por ello orgullo y satisfacción; puedo llevar la cabeza erguida con el conocimiento recibido de mi madre, de que mi vida será más fácil que la suya».

En este sentido, una de las agentes clave entrevistadas en nuestra investigación nos comenta:

«Yo estoy respondiendo esta entrevista porque tengo una hija y no quiero verla sufrir en las manos de un hombre, yo no permitiría eso en ningún momento. Aunque sí que veo muchas diferencias, ahora las niñas son educadas, ellas son más seguras de sí mismas, porque conocen sus derechos, están empoderadas, saben cómo hablar... por ejemplo, sobre violaciones, si alguien viola a una mujer que no está empoderada, ella sentirá miedo, vergüenza, y no hablará, no irá a la policía, pero si la mujer tiene confianza, ella hablará, irá a juicio, incluso contra su novio» (ES1, Directora de escuela, 2018).

Comparten testimonios que se diferencian con los testimonios de hace 20 años. Por ejemplo, la posibilidad de volver a estudiar después de quedarse embarazada y que el embarazo no suponga la obligación de dejar los estudios o jóvenes que todavía no se han casado y que no quieren hacerlo hasta que no tengan su propia independencia económica garantizada. Estos cambios que se perciben en los discursos son muy importantes, aun así, no podemos pasar por alto que se calcula que «el 66% de las chicas de entre 13 y 19 años que actualmente abandonan los estudios se debe a que se quedan embarazadas» (Walgwe et al., 2016, p.2). Tal y como se muestra en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas:

«Algunas chicas se quedan embarazadas y dejan los estudios, pero ahora algunas vuelven a clase después de haber dado a luz, en mi escuela una

alumna volvió en 8º curso y llegó a hacer el examen para tener el certificado de primaria» (EP1, 12 años, 2019).

«No, tengo 12 años, todavía no, quiero casarme, pero cuando tenga primero un negocio propio» (EP2, 12 años, 2018).

«De acuerdo con mi propio caso sí, porque mi hijo está estudiando y mi hija está en casa, es por lo que quiero trabajar duro y ayudarla a volver a los estudios. Porque los hombres todavía tienen esa mentalidad de que las chicas solo quieren quedarse embarazadas y por eso pagarles la educación es perder el dinero» (EP13, 44 años, 2018).

En este sentido, coincidimos con Woo (1988, p. 111) al poner en valor el papel tan importante que ocupan las madres para el cambio de mentalidad intergeneracional: «Yo nunca hubiera podido reaccionar como lo he hecho si tú no me hubieras dado la oportunidad de ser libre de las cadenas que a ti te han mantenido abajo (...) Y cuando me afirmo a mí misma, amá, te afirmo a ti».

En nuestro estudio, ese cambio de mentalidad respecto a una mayor apuesta por la educación para las menores por parte de las madres queda reflejado incluso entre una hija y otra de una misma mujer entrevistada; ya que una vez que han podido costéarselo económicamente o han visto la importancia de apostar por la educación, han permitido a sus hijas más pequeñas estudiar. Incluso estando en contra de las normas tradicionales, en este caso, de la etnia Orma, que relegaban a las mujeres a las tareas reproductivas (Lawoko et al., 2007).

«Y sobre el acceso, creo que había diferencias antes, ahora, aunque no tengas suficiente dinero, intentas darle lo posible a ambos. Yo he cambiado entre mis hijas mayores y "X", la más pequeña. Las primeras no estudiaron, pero para mi pequeña quiero asegurarme que pueda estudiar y mis hijos van a ayudarla» (ES7, Autoridad Poblado Orma, 2019).

«Creo que la educación es buena, ayuda a que sean más iguales. Por ejemplo, yo tengo una hija en secundaria ahora, la otra está casada. Para la primera eligió el padre con quien casarse, y a mí no me parece mal porque es la tradición de mi tribu⁵, pero con la que está estudiando, quiero que elija ella cuando termine de estudiar» (EP3, 45 años, 2018).

Para la mayoría de las personas entrevistadas la educación está teniendo un efecto positivo respecto a la Violencias Machistas (García-Redondo, 2020). En primer lugar, está retrasando la edad de matrimonio debido a que, si la familia está comprometida con la necesidad de formar a sus hijas, no la obliga a casarse hasta que termine sus estudios (Weitzman, 2018). Por lo que esta puesta en valor de la educación está directamente relacionada con la disminución de los matrimonios infantiles. En las entrevistas realizadas se puede observar, en este sentido, el cambio generacional entre los testimonios de las mujeres más jóvenes y adultas.

⁵ Traducción literal de un fragmento de la entrevista en la que la persona entrevistada utiliza la palabra «tribu».

«Algunas personas se casan con 15 o 16 años, pero ahora debido a la escuela y a la universidad, están acabando sus estudios antes de casarse, por lo que están casándose a partir de los 20» (EP6, 36 años, 2018).

«Las chicas son más débiles, los hombres pueden decidir que no van a la escuela y hacer otra cosa, pero ellas si no van lo único que les queda es casarse» (EP12, 55 años, 2019).

Por otro lado, las mujeres entrevistadas muestran una gran puesta en valor del conocimiento, como vía para mejorar la seguridad en sí mismas y su autoestima, dándoles mayor independencia para poder optar por su futuro profesional y vital. «Se percibe necesario recurrir a la educación como herramienta para garantizar no solo la disminución de los casos, sino la propia intervención, recuperación y restablecimiento psicosocial de las afectadas» (García-Redondo, 2020, p.32). Lo que afecta directamente a la disminución de los casos de VV.MM., como el descenso que se ha producido en estos últimos años respecto de la mutilación genital femenina, ya que en el Informe del año 2009 calculaba que el 50% de la población femenina había sufrido esta violencia machista, mientras que en 2015 se estima en un 21% (KNBS, 2015, pp. 331-343). Las personas que conocen sus derechos son menos susceptibles de sufrir violencias machistas, pueden crear relaciones más igualitarias o las que lo sufren y tienen conocimiento del proceso saben cómo actuar para «recuperar sus derechos». Tal y como se evidencia en el estudio de Oware (2020) sobre la importancia de la autoestima para hacer frente a las VVMM en Kenia:

«Sí, creo que puedes usar la educación para recuperar tus derechos» (EP15, 25 años, 2019).

«Claro, las mujeres que no tienen educación sufrirán más porque no conocen sus derechos» (EP1, 12 años, 2019).

«Por supuesto la educación ayuda, mi marido y yo tenemos ambos el certificado de primaria y eso nos hace mucho más iguales» (EP11, 19 años, 2018).

Finalmente, las mujeres son conscientes de que estudiar les puede garantizar mejores trabajos que les permita una mejora de su posición económica, que las haga menos susceptibles de violencias machistas (especialmente de la violencia económica y sexual), así como mejorar las condiciones de vida y posibilidades de sus hijos e hijas, como hemos visto que han hecho algunas de ellas al poder tener capacidad económica (FIDA, 2019).

«Claro, si estudian consiguen unos trabajos mejores, pueden cuidar de sus hijos, ser responsables y pueden divorciarse sin ningún problema si quieren. Sí, yo diría que la educación y el empoderamiento económico» (ES2, Trabajadora Social, 2019).

«Sí creo que afecta mucho, yo solo pude terminar primaria pero no tuve la posibilidad de continuar y conseguir un buen trabajo como profesora, ahora hay

cosas que no puedo darle a mi hijo, si hubiera podido llegar a un mejor trabajo podría tener una vida mejor» (EP9, 22 años, 2018).

5. Conclusiones

En el presente artículo nos planteábamos como objetivo conocer la influencia de la educación en la prevención de las Violencias Machistas y en particular en el caso de los matrimonios infantiles y los abusos sexuales, desde el punto de vista de las propias personas entrevistadas.

Tal y como se ha presentado a lo largo del texto, los testimonios relatan experiencias compartidas en las que se muestra que tradicionalmente no ha habido una apuesta por la carrera académica de las niñas y jóvenes, tanto en el acceso como en la permanencia en el sistema educativo. Esta desigualdad de género se debe a la influencia de diversos factores, entre los que podemos destacar los económicos, culturales, sociales o religiosos. Las causas económicas o los argumentos derivados de las costumbres patriarcales imperantes en la sociedad analizada han estado presentes en los discursos de las personas entrevistadas, argumentando las razones por las que o bien no han ido a la escuela, o bien la abandonaron. Ohba (2020) en su estudio realizado en tres condados de Kenia (Nairobi, Garissa y Laikipia) también lo evidencia. En este sentido, ponemos de relieve el discurso de uno de los agentes clave entrevistados, el Chief de Lamu, debido a la autoridad que representa para la gestión de conflictos en su comunidad.

«Al principio las mujeres no estaban muy interesadas en la educación porque se casaban pronto, ahora las mujeres están más concentradas en la educación. Antes, antes de terminar primaria, o algunas en secundaria, ya estaban buscando un marido, pero ahora menos» (ES4, Chief, 2018).

La falta de acceso a la educación, unido a otros factores de pobreza y a unas normas sociales y culturales machistas, las hacía más susceptibles de ser forzadas a contraer matrimonio siendo menores de edad, así como a otras formas de Violencias Machistas. En base a los datos nacionales publicados por el Índice de Instituciones Sociales y Género (OECD 2019), el 12% de las mujeres declaraba que su primera experiencia sexual había sido contra su voluntad.

En este sentido, nuestro estudio muestra relatos de mujeres en los que se pone de manifiesto haber sufrido algún tipo de violencias machistas, aludiendo especialmente a los matrimonios infantiles. Sin embargo, la aprobación de la normativa internacional y nacional frente a las Violencias Machistas, así como para fomentar la escolarización, unida a una apuesta real por el Gobierno; muestran menos desigualdad en las generaciones actuales. Un ejemplo de ello es el descenso de las mujeres que han sufrido la mutilación genital femenina, del 50 al 21% (KNBS, 2015). Otro es que, a nivel de primaria, se ha superado la ratio de niñas (83,6%) a la de niños (80,1%) en los últimos años (WEF, 2018). Y respecto a los matrimonios infantiles con menores de 15 años, se sitúan en un 4% (UNICEF, 2017).

Como consecuencia de ello, en nuestro estudio se aprecia un corte generacional muy claro entre las personas entrevistadas de unos 20 años o más, respecto a las demás. Las mujeres de más de 30 años que han adquirido un trabajo muestran que ellas no pudieron acceder a la educación, pero que con su capacidad económica están invirtiendo en que sus hijas tengan un futuro mejor: una educación, el derecho a elegir a sus parejas, así como el conocimiento de sus derechos para hacerlos valer frente a ellas.

Partiendo de la información presentada, podemos argumentar que el conocimiento, el acceso a la información y a la educación están contribuyendo a cambiar la mentalidad de muchas mujeres que ya quieren que sus hijas no sufran la mutilación genital femenina; que no quieren que nadie las obligue a casarse o ellas mismas son las que retrasan el matrimonio para cuando tengan un negocio propio. De igual modo, podemos observar una reducción en los matrimonios infantiles, o la equiparación actual, a nivel general, entre chicos y chicas en estudios de Primaria, aunque siga existiendo un mayor abandono de chicas que de chicos conforme avanzan los niveles educativos y, especialmente, en familias más empobrecidas. El presente estudio se construye con el propósito de formar parte de la línea de investigación feminista decolonial, que trata el objeto de estudio desde una visión interseccional, y con el privilegio de contar con voces de mujeres históricamente silenciadas (Colanzi, 2015; Mohanty, 2008). Aportando la posibilidad de entender los retos aún existentes para la eliminación de las violencias machistas, así como la fuerza transformadora de la educación como herramienta de cambio social, desde su propia visión interseccional. Entre las limitaciones de nuestro estudio consideramos importante destacar las derivadas de realizarlo en un contexto diferente al nuestro, con las barreras respecto al lenguaje, la cultura, etc. De igual manera, se han realizado esfuerzos por la deconstrucción de las estructuras occidentales del conocimiento, pero siempre es un reto recuperar las voces subalternas (Spivak, 1998).

Por lo tanto, coincidimos con Díaz (2019), Ohba (2020), Shah (2020) o Moriana (2017), entre otros, en la necesidad de apostar por una formación del profesorado en Igualdad, así como la revisión de los materiales para llegar a niveles de coeducación, esencial para frenar las Violencias Machistas. Una de las agentes clave entrevistadas, así lo reconocía:

«Creo que es la cultura quien pone a los hombres primero, es lo que nos dicen en la escuela y en la madrasa» (ES2, Trabajadora Social, 2019).

De igual modo, se debe fomentar la independencia económica de las mujeres y remover las estructuras patriarcales de las sociedades, con medidas que tengan en cuenta las diferentes formas de discriminación intersectorial. Teniendo en cuenta que, un mayor fomento de la educación y de la independencia económica de las mujeres son elementos esenciales, aunque no los únicos, para poder evitar una relación en la que se sufra violencia o que se cuente con los recursos personales necesarios para poder salir de ella.

6. Referencias bibliográficas

- Afrikable. (2020). ¿Qué hacemos? Empoderamiento social y económico de la mujer. Recuperado el 16 de agosto de 2020, de <http://www.afrikable.org/que-hacemos>
- Antolínez, I., García-Cano, M., & Ballesteros, B. (2017). Aproximación al método etnográfico. *Investigación social en la práctica educativa* (1), pp. 2-43. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Asociación Médica Mundial. (2001). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para la investigación médica con seres humanos. *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*, 79(4), p. 373.
- Bodelón, E. (2012). *Violencia de género y las respuestas de los sistemas penales*. Madrid: Ediciones Didot.
- Boletín Oficial del Estado (2018) *Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal, España*. Recuperado el 30 de octubre de 2020, de: <https://apdcat.gencat.cat/web/.content/01-autoritat/normativa/documentos/960.pdf>
- Cabello-Martínez, M. J., & Martínez-Martín, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Educación XX1*, 20(1), pp. 163-181. doi: 10.5944/educXX1.17507
- Chhichhia, B. (2020). Gender rights in post-colonial societies: A comparative study of Kenya and India, *African Journal of Gender and Women Studies*, 5, pp. 001-013. Recuperado el 16 de agosto de 2020, de <http://www.awdfibrary.org/handle/123456789/1006>
- Colanzi, I. (2015). (Per)versiones del patriarcado: mujeres y violencia institucional. *Derecho y Ciencias Sociales*, (Nº 12 Violencias), pp. 217-235. Recuperado 11 de agosto de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164617>
- Colás, M. P., & Jiménez, R. (2004). El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, pp. 69-92. Recuperado el 30 de octubre de 2020, de <http://hdl.handle.net/11441/40716>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz, C. (2019). *Fortalecer y transversalizar la perspectiva de género en la teoría y la práctica de la investigación en educación*. Instituto de investigación en educación (INIE), 1/2019, pp. 1-24. Recuperado el 30 de octubre de 2020, de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/501/1/04.02.03%202556.pdf>
- Eyeang, E. (2020). Las educaciones africanas a lo largo de los siglos: una navegación entre varios sistemas educativos. *Aula*, 26, pp. 199-215, doi: <http://dx.doi.org/10.14201/aula202026199215>

- Federation of Women Lawyers Kenya “FIDA” (2019). *Protection Against Female Genital Mutilation: A Review of the Implementation of the Children’s Act. Nairobi*. Recuperado el 15 de agosto de 2020, de https://www.orchidproject.org/wp-content/uploads/2019/05/Federation_Women_Lawyers_Kenya_Review_Childrens_Act_2009.pdf
- Figueroa, N. (2018). Del grito contra los femicidios al diagnóstico de la sociedad patriarcal. In Bussia, U. (Ed.), *La cuarta ola* (pp. 35-42) Buenos Aires: Oleada. Recuperado el 15 de diciembre de 2020 de <https://docplayer.es/159938348-La-cuarta-ola-feminista.html>
- García-Redondo, E. (2020). La educación de las niñas desde una perspectiva global. Contextos, reflexiones y experiencias. *Aula*, 26, pp. 27-40, doi: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020262740>
- Harding, S. (2012). ¿Existe un método feminista? In Barta, E. (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. México: PUEG/UAM. Recuperado el 28 de agosto de 2020, de <https://nucleodegenerounr.files.wordpress.com/2013/03/existe-un-metodo-feminista-sandra-harding.pdf>
- Herdero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Madrid: Morata.
- Kenya National Bureau of Statistics “KNBS” (2015). *Kenya. Demographic and Health Survey 2014*. Recuperado el 19 de agosto de 2020, de <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/fr308/fr308.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lawoko, S., Dalal, K., Jiayou, L., & Jansson, B. (2007). Social inequalities in intimate partner violence: A study of women in Kenya (2007) *Violence and Victims*, 22(6), pp. 773-784.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. In Suárez-Navas, L. & Hernández, A. (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (pp. 117-164). Madrid, España: Cátedra.
- Moraga, C. (1988). *Carta a amá*. In Moraga, C. & Castillo, A. (Ed.). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 108-118). San Francisco: ISM Press
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (12), pp. 267-286.
- Nkenkana, A. (2015). No African futures without the liberation of women: A decolonial feminist perspective. *Africa Development*, 40(3), 41-57. Recuperado el 10 de diciembre de 2020, de <https://www.ajol.info/index.php/ad/article/view/124751>
- OECD (2014). *Social Institutions and Gender Index” (SIGI). Kenia*. Recuperado el 22 de agosto de 2020, de <http://www.oecd.org/development/gender-development/BrochureSIGI2015-web.pdf>

- OECD (2019). *Social Institutions and Gender Index” (SIGI). Kenia*. Recuperado el 22 de agosto de 2020, de <https://www.oecd.org/publications/sigi-2019-global-report-bc56d212-en.htm>
- Ohba, A. (2020) Why Do Some Children Still Leave Primary School Early? Comparing Reasons in Three Regions of Kenya. *Africa Education Review*, 17(2), pp.33-49, doi: 10.1080/18146627.2018.1505432
- OMS. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Mutilación genital femenina*. Recuperado el 25 de agosto de 2020, de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/98838/1/WHO_RHR_12.41_spa.pdf
- ONU. (1979). *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. 18 de diciembre de 1979. Recuperado el 22 de agosto de 2020, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. PNUD. Recuperado el 8 de agosto de 2020, de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015.html>
- Oware, P.M. (2020) Informal social protection actors: A focus on women self-help groups in Kenya. *International Social Work*, 63(5), pp. 612-625, doi: <https://doi.org/10.1177/0020872820940013>
- Rebollo-Catalán, M. Á., Hornillo, I., & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: Una aproximación sociocultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), pp. 28-44. Recuperado el 30 de octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296002.pdf>
- Rodríguez, R. (2017). *Diversidad cultural y perspectiva de género en centros educativos de infantil y primaria. Estudio de caso múltiple en Sevilla y Salta*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Recuperada el 22 de marzo de 2020, de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6926/rodriguez-casado-tesis-16-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Semahegn, A., & Mengistie, B. (2015) Domestic violence against women and associated factors in Ethiopia; systematic review. *Reproductive Health*, 12(78). doi: <https://doi.org/10.1186/s12978-015-0072-1>
- Shah, S. (2020) Gender Equality and Situated Constructions: Perspectives of Women Educational Leaders in a Muslim Society, *Educational Studies*, 56(1), pp.37-53. doi:10.1080/00131946.2019.1607739
- Spivak, G. C. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), pp. 175-235. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colección Contus. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. Recuperado el 20 de julio de 2020,

- de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda del significado*. Barcelona, España: Paidós.
- Tauli-Corpuz, V. (2015). *Report of the Special Rapporteur on the rights of indigenous peoples*. (A/HRC/30/41). General Assembly of the United Nations. Recuperado el 12 de julio de 2020, de <https://www.undocs.org/A/HRC/30/41>
- The National Council for Law Reporting (2010). *The Constitution of Kenya*. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/en/ke/ke019en.pdf>
- The National Council for Law Reporting (2011). *Prohibition of Female Genital Mutilation Act.*, (32). Recuperado el 20 de agosto de 2020, de http://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdfdownloads/Acts/ProhibitionofFemaleGenitalMutilationAct_No32of2011.pdf
- Unión Africana “UA” (2003). *Protocol to the African Charter on Human and Peoples’ Rights on the Rights of Women in Africa (Ratificado en 2019)*. Recuperado de: https://au.int/sites/default/files/treaties/37077-treaty_charter_on_rights_of_women_in_africa.pdf
- UNESCO (2017): *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación. Cumplir nuestros compromisos*. Francia. Recuperado el 20 de agosto de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- UNESCO (2020). *Lamu Old Town*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de http://whc.unesco.org/pg.cfm?cid=31&id_site=1055
- UNFPA (2020): *Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Planning and Ending Gender-based Violence, Female Genital Mutilation and Child Marriage*. Recuperado el 16 de agosto de 2020, de <https://www.unfpa.org/resources/impact-covid-19-pandemic-family-planning-and-ending-gender-based-violence-female-genital>
- UNICEF (2017). *Kenya 2017 Mid-Year Humanitarian Situation Report*. Recuperado el 2 de julio de 2020, de https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Kenya_Mid_Year_Humanitarian_Situation_Report_June_2017.pdf
- UNICEF (2020a). *Poner fin al matrimonio infantil es posible*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <https://www.unicef.es/noticia/poner-fin-al-matrimonio-infantil-es-posible>
- UNICEF (2020b). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019*: Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado el 2 de julio de 2020, de <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-de-unicef-2019>

- Walgwe, E.L., Termini, N., Birungi, H., & Undie, C. (2016). Kenya: Helping adolescent mothers remain in school through strengthened implementation of school re-entry policy. *STEP UP Case Study. November 2016*. Nairobi: Population Council. Recuperado el 1 de julio de 2020, de https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2016STEPUP_AdolMothersKenya.pdf
- Weitzman, A. (2018) Does increasing women's education reduce their risk of intimate partner violence? Evidence from an education policy reform *Criminology*, 56(3), pp. 574-607, doi: <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12181>
- Woo, M. (1988). La güera. In Moraga, C. & Castillo, A. (Ed.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (19-28). San Francisco: ISM Press
- World Economic Forum "WEF" (2018). *The Global Gender Gap Report*. Recuperado el 2 de agosto de 2020, de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank